



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ VE ETİK İKLİM ARASINDAKİ
İLİŞKİYE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Aynur ARSLAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ VE ETİK İKLİM ARASINDAKİ
İLİŞKİYE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHERS' OPINIONS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL JUSTICE
LEADERSHIP AND ORGANIZATIONAL ETHICAL CLIMATE

Aynur ARSLAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Aynur ARSLAN'ın hazırladığı "Sosyal Adalet Liderliği ve Etik İklim Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOGŁU



J¼ri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR



J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 26/06/2019 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca/...../ tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmada ortaokullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama desenine göre yürütölmüş olan bu araştırmada Ankara ili hedef evren olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup araştırmada 764 öğretmenden Özdemir ve Pektaş (2017a) tarafından geliştirilen Sosyal Adalet Liderliği – Öğretmen Formu ve Özen ve Durkan (2016) tarafından uyarlanan Örgütsel Etik İklım Ölçeği aracılığıyla veri toplanmıştır. Toplanan veriler IBM SPSS 22.0 Paket Yazılımı ile analize tabi tutulmuştur. Araştırmadan elden edilen verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda değişkenler arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde iki alt grubu bulunan değişkenler için bağımsız örneklemler t-testi ve üç veya daha çok alt grubu bulunan değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi testi kullanılmıştır. ANOVA testi ile elde edilen istatistiksel olarak anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe ve Tamhane's T2 testleri kullanılmıştır. Sosyal adalet liderliği ile örgütsel etik iklim puanları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve sosyal adalet liderliğinin örgütsel etik iklimi yordama düzeyini belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin sosyal adalet liderliği ve okullardaki örgütsel etik iklimi yüksektir. Algılanan sosyal adalet liderliği davranışı ve etik iklim bazı demografik değişkenlere göre farklılık göstermiştir. Araştırmanın önemli bir sonucu ise sosyal adalet liderliği ile etik iklim arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmasıdır. Ayrıca sosyal adalet liderliği okullardaki etik iklimin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Anahtar sözcükler: sosyal adalet liderliği, örgütsel etik iklim, liderlik, okul iklimi, Ankara ili örneği

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between social justice leadership (SJL) and ethical climate according to the views of teachers working in lower secondary schools. The study was conducted with correlational design and stratified random sampling method was used to form the sample of the study. The data were collected from 764 teachers via Social Justice Leadership Scale developed by Özdemir and Pektaş (2017a) and Organizational Ethical Climate Scale adapted by Özen and Durkan (2016). The data were analyzed via IBM SPSS 22.0 Package Software. Frequencies, percentage, standard deviation and mean were used for descriptive findings. Independent samples t-test and one-way analysis of variance were used to determine whether teachers' opinions on SJL and ethical climate differ according to the demographic variables or not. Upon finding statistically significant difference between the means of three or more independent groups, Scheffe test and Tamhane's T2 test were used in order to determine the source of the difference among groups. Pearson correlation coefficient was calculated to see whether there is an association between SJL and ethical climate. Multiple linear regression test was used to explain the impact of SJL on ethical climate. The results showed that lower secondary school teachers' perceptions of SJL and ethical climate were strong. Perceived SJL behaviour and ethical climate differed according to some demographical variables used. There is a positive, high and statistically significant correlation between SJL and ethical climate, and SJL is a statistically significant predictor of ethical climate in lower secondary schools.

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

Teşekkür

Eğitim hayatım boyunca üzerimde etkisi olan birçok kişi oldu. En başta anne ve babam her zaman beni desteklediklerini gösterdiler ve elimden gelenin en iyisini yapmam için çaba sarf ettiler. İlköğretim ve lise boyunca çok sorun yaşamadım ve sanıyorum öğretmenlerimi zorlayan bir öğrenci olmadım. İlkokul birinci sınıfa başladığımda ağladığımı hatırlıyorum, ağladığımı ve her zaman takımıyla sınıfa gelen sınıf öğretmenime. Üzerimde başta sınıf öğretmenim olmak üzere tüm öğretmenlerimin emeği ve bana katkısı oldu. Bunun için hepsine teşekkür ederim. Üniversite hayatım ise görece sıkıntılı geçti. Yeni bir şehre gitmek lise dönemini Anadolu öğretmen lisesinde yatılı okuyan benim için hiç zor olmamıştı ama üniversite dönemini yeterince rahat geçirememiştim. Seçtiğim bölümü tamamlamada akademik yönden hiçbir sorunum olmadı. Öğretmenlik girişi bile zor olan bir meslekti ve elimden geleni yapmış, üniversiteyi bitirdiğim sene atanmışım bile. Daha sonra farklı bir kariyeri seçip Millî Eğitim Bakanlığında çalışmaya başladım ve Ankara'ya geldiğimde yüksek lisans hikayem de başlamış oldu. Birçok kişinin benim gibi süreçlerden geçtiğinin farkındayım ve bu tezi yazmakla kimsenin yapmadığı bir iş gerçekleştirmedim. Ancak bu süreç şüphesiz şahsi olarak bana, eğitimime ve iş yerimdeki çalışmalarına destek veren bir çalışma oldu.

Yüksek lisans eğitimimde birçok hocamızın bana katkısı oldu, en çok da Murat hocanın. Araştırmam süresince her zaman anlayışlı ve sabırlıydı, tüm süreçlerde desteklerini gösterdi, deneyimleri ve bilgisiyle tez yazımı sürecimi kolaylaştırdı ve ne zaman bir sorunla karşılaşsam öğrencisini rahatlatmak için oradaydı. Bu gerçekten bir öğrencinin en çok isteyebileceği şeylerden biri, yeterince stresli ama gerektiği kadar rahat olabilmek. İşte bu yüzden saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'e, veri toplama sürecinde bana kolaylık sağlayan daire başkanım Sayın Mücahit AKGÜN'e, araştırmama katılan çok değerli öğretmenlere, tüm hayatım boyunca beni her zaman destekleyen, her kararında yanımda olan ve dualarını esirgemeyen çok sevgili anneme, babama ve kardeşlerime, aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
Araştırma Problemi.....	11
Sayıtlar.....	12
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	13
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	14
Okul Liderliği.....	14
Lider.....	16
Yönetici.....	20
Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar.....	21
Eğitim Alanında Sosyal Adalet Liderliği.....	22
Sosyal Adalet Türleri.....	24
Sosyal Adaletin Dayandığı Yaklaşımlar.....	26
Sosyal Adalet Liderliği Tanımı.....	27
Sosyal Adalet Liderliği Boyutları.....	28
Sosyal Adalet Liderliği İle İlgili Araştırmalar.....	33
Örgüt İklimi.....	45
Örgüt İklimi Tipleri.....	48
Örgütsel Etik İklim.....	51
Örgütsel Etik İklimin Dayandığı Yaklaşımlar.....	54
Teorik Etik İklim Boyutları.....	55
Uygulamada Etik İklim Boyutları.....	58

Etik İklim İle İlgili Araştırmalar	59
Sosyal Adalet Liderliği ile Etik İklim Arasındaki İlişki.....	64
Bölüm 3 Yöntem.....	67
Araştırmanın Modeli.....	67
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	67
Veri Toplama Süreci	72
Veri Toplama Araçları	73
Verilerin Analizi	78
Araştırmanın Güvenirlik Çalışması	81
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	83
Sosyal Adalet Liderliğine Ait Bulgular ve Yorum	83
Sosyal Adalet Liderliği Davranışına Ait Görüşlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	84
Ortaokul Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Ait Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	85
Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Ait Görüşlerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi	86
Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Ait Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	88
Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Ait Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye Göre İncelenmesi ...	89
Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Ait Görüşlerinin Branşa Göre İncelenmesi.....	91
Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Ait Görüşlerinin Meslekî Kıdeme Göre İncelenmesi	92
Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Ait Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresine Göre İncelenmesi ..	94
Etik İklim Ait Bulgular ve Yorum.....	95
Etik İklim Ait Görüşlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	96
Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklim Ait Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	97
Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklim Ait Görüşlerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi.....	98

Öğretmenlerin Etik İklima Ait Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	100
Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklima Ait Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye Göre İncelenmesi.....	101
Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklima Ait Görüşlerinin Branşa Göre İncelenmesi	103
Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklima Ait Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesi	104
Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklima Ait Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresine Göre İncelenmesi.....	106
Sosyal Adalet Liderliği ve Etik İklim Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum	107
Sosyal Adalet Liderliğinin Etik İklimi Yordamasına Ait Bulgular ve Yorum.....	110
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	113
Sonuçlar.....	113
Öneriler.....	115
Araştırmaya Yönelik Öneriler	116
Uygulamaya Yönelik Öneriler	116
Kaynaklar	119
EK-A: SALÖ-Öğretmen Formu Kullanım İzni.....	138
EK-B: ÖEİ Ölçeği Kullanım İzni	139
EK-C: Veri Toplama Aracı	140
EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	143
EK-D: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	144
EK-E: Etik Beyanı.....	145
EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	146
EK-G: Thesis Originality Report	147
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	148

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Lider ile Yöneticiler Arasındaki Farklılıklar</i>	22
Tablo 2 <i>Örgüt İklimi Tipleri</i>	49
Tablo 3 <i>Victor ve Cullen'in Teorideki Etik İklim Tipleri</i>	56
Tablo 4 <i>Hedef Evrene İlişkin Bilgiler</i>	68
Tablo 5 <i>Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzdeleri</i>	70
Tablo 6 <i>Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları</i>	71
Tablo 7 <i>Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Değerlendirme Aralığı</i>	74
Tablo 8 <i>Sosyal Adalet Liderliği Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Güvenirlik Kanıtları</i>	74
Tablo 9 <i>Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Değerlendirme Aralığı</i>	75
Tablo 10 <i>Örgütsel Etik İklim Boyutları, Madde Numaraları, Güvenirlik Kanıtları</i> ...	76
Tablo 11 <i>Araştırma Soruları için Kullanılan Veri Toplama Araçları</i>	77
Tablo 12 <i>Veri Toplama Aracının Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine Ait Sonuçlar</i> ..	79
Tablo 13 <i>Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Dikkate Alınan Sınırlar</i>	80
Tablo 14 <i>Veri Toplama Araçlarının Cronbach Alfa Katsayısı Değerleri</i>	81
Tablo 15 <i>Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışına Ait Görüşleri</i>	83
Tablo 16 <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri</i>	85
Tablo 17 <i>Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri</i>	87
Tablo 18 <i>Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri</i>	88
Tablo 19 <i>Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri</i>	90
Tablo 20 <i>Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri</i>	91
Tablo 21 <i>Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri</i>	93
Tablo 22 <i>Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri</i>	94
Tablo 23 <i>Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklim İlişkin Görüşleri</i>	95

Tablo 24 <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etik İklimle İlişkin Görüşleri..</i>	97
Tablo 25 <i>Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etik İklimle İlişkin Görüşleri</i>	99
Tablo 26 <i>Eğitim Derecesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etik İklimle İlişkin</i> <i>Görüşleri.....</i>	100
Tablo 27 <i>Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etik İklimle İlişkin</i> <i>Görüşleri.....</i>	101
Tablo 28 <i>Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklimle İlişkin</i> <i>Görüşleri.....</i>	103
Tablo 29 <i>Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etik İklimle İlişkin</i> <i>Görüşleri.....</i>	105
Tablo 30 <i>Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etik İklimle İlişkin</i> <i>Görüşleri.....</i>	107
Tablo 31 <i>Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet</i> <i>Liderliği ve Etik İklim Arasındaki İlişki</i>	108
Tablo 32 <i>Sosyal Adalet Liderliğinin Örgütsel Etik İklim Yordama Durumuna İlişkin</i> <i>Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	111

Şekiller Dizini

Şekil 1. Sosyal adalet liderliği boyutları (Furman, 2012).....	29
Şekil 2. Sosyal adalet liderliği boyutları (Özdemir ve Kütküt, 2015).....	32
Şekil 3. Okul ikliminin bileşenleri (Cohen, 2007; akt. Buluç, 2013).....	47
Şekil 4. Örgütsel etik iklim düzeyleri	55
Şekil 5. Alfa katsayısı sınıflandırması	82

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

Kısaltmalar

Akt	: Aktaran
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way Analysis of Variance)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: İktisadi Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development)
ÖEİÖ	: Örgütsel Etik İklim Ölçeği
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
SALÖ	: Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TALIS	: Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Araştırması
TDK	: Türk Dil Kurumu
TIMSS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)
t-Testi	: Bağımsız gruplar t-testi (Independent Samples t-Test)

Simgeler

sd	: Serbestlik derecesi (Degree of freedom)
f	: Frekans
F	: Varyans
n	: Örneklem
p	: Olasılık değeri (Probability)

r	: Pearson korelasyon katsayısı
r²	: Regresyon katsayısı
ss	: Standart sapma
t	: Hesaplanan t değeri
α	: Cronbach Alfa katsayı değeri
β	: Standardize edilmiş regresyon katsayısı
\bar{X}	: Aritmetik ortalama
%	: Yüzde
<	: Küçüktür
>	: Büyüktür

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve temel kavramlarının tanımlarına, konu ile ilgili alanda var olan çalışmaların özetine ve araştırmanın kavramsal çerçevesi ile araştırma konusunun ilişkili bulunduğu kuramsal temele yer verilmiştir.

Problem Durumu

Dünyada ortaya çıkan ekonomik ve sosyal gelişmeler bütün insanları ve ülkeleri etkilemektedir. Özgürlük, adalet, demokrasi, insan hakları gibi kavramlar özellikle son yıllarda daha çok tartışılmaya başlanmış, adil olmayan durumların ve eşitsizliğe yol açan faktörlerin önemi fark edilmeye başlanmıştır. Eğitim politikası ve teorisi açısından son zamanlarda liderliğin farklı özelliklerine ve sosyal adalet kavramına vurgu giderek artmıştır.

Liderlik literatürde hem uzun yıllardan beri tartışılan hem de birden fazla sektörü ilgilendiren bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada liderlik eğitim alanına özgü tartışılmakta ancak her sektörün birbirinden öğrenebileceği ve konu ile ilgili eğitim dışındaki alanlardan da faydalanılabileceği fark edilmektedir.

Liderlik tanımlanması zor bir kavram olmakla birlikte yapılan liderlik tanımlarının birçoğunda mevcut olan özelliğin “etkileme süreci” olduğu görülmektedir (İktisadi Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2001; Özdemir, 2018a). Örneğin, Yukl (2002) “liderliğin çoğu tanımında bir kişinin veya grubun başkaları üzerinde kasten sosyal etkileme süreci içerdiği varsayımından hareket edildiğini” ifade etmektedir. Burada etkileme sürecinin kasten olması önemli bir ayrıntı olarak görülebilir çünkü liderlik önceden belirlenmiş hedefler veya ulaşılması istenen çıktılar doğrultusunda hareket etmeyi (Özdemir, 2018a) erektirmektedir. Türk Eğitim Sisteminde okullaşma, okula erişim ve devam gibi eğitime erişim alanında önemli ilerlemeler kaydedilmesiyle birlikte odak noktasının eğitimde kaliteye yöneldiği; öğrenme süreci çıktılarına ve öğrencilerin başarılarına doğrudan ve dolaylı olarak etki eden faktörlerin özellikle ele alındığı; eğitimde kalite çalışmalarında öğretmen

niteliği, müfredatın yapısı, okulların finansmanı, yönetici kalitesi ve liderlik boyutlarının önem kazandığı söylenebilir.

Türkiye için önemli bir politika belgesi niteliği taşıyan Onuncu Kalkınma Planı Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda (2014) kaliteli eğitimin sağlanması için öğrenme ortamlarında eşitliğin sağlanması, eşit eğitim olanaklarının sağlanması, öğretmen istihdamı ve eğitimi, okul yönetimi ve liderliği, eğitim finansmanı, eğitim programlarının güncellenmesi, reformlarda sürekliliğin sağlanması, izleme ve değerlendirme çalışmalarının etkinleştirilmesi gibi hususlara önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Raporda, okul yöneticilerinin öncelikle okuldaki öğretimin kalitesini geliştirmek için öğretmenlere öğretim alanında da liderlik yapması gerektiği ifade edilmekte ve okul yöneticilerinin eğitilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Bu bakımdan, eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin rolünün eğitim sisteminin kalitesinin artırılmasında da önemli olduğu söylenebilir.

Anderson'a (1991) göre okul müdürü, okuldaki en önemli ve etkili bireylerdendir. Okul yöneticisinin liderliği, okuldaki öğrenme iklimini, profesyonellik derecesini, öğretmen aidiyetini, başarıyı ve öğretmenlerin duygusal durumlarını etkilemektedir. Yeniliklere açık, öğrenci odaklı, öğretimde mükemmelliyetçi, yeteneklerini en iyi şekilde sergileyebilen bir okulda yöneticilerin etkili bir liderlik sergiledikleri düşünülebilir (akt. Korkmaz, 2005).

Okul yöneticilerinin okulun başarısındaki payı büyük olduğundan günümüzde okul yöneticilerinden beklentiler de oldukça çeşitlidir. OECD Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Araştırması (TALIS) raporuna (2014) göre okul yöneticileri vizyoner liderler olmalı, personeli motive edip geliştirmeli, öğretim, öğrenme ve değerlendirme uygulamaları konusunda uzman olmalı, personeline geribildirim sağlayabilecek niteliğe sahip olmalıdır. Günümüzde okul yöneticileri velileri, paydaşları, öğrencileri, öğretmenleri ve destek personelini öğrencilerinin refahı için bir araya getirebilmelidir. Her çocuğun eğitim hakkının en iyi şekilde verilmesini destekleyen okul ortamlarında okul yöneticilerinin buldukları örgütün içinde yer alan herkesin ihtiyacını görebilmelerinin, bu ihtiyaçlar doğrultusunda teşvik edici ve destekleyici stratejiler bulmalarının ve özellikle herhangi bir sebeple dezavantajlı durumda olan ve daha fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin potansiyellerine ulaşmaları için ellerinde bulunan imkânları işe koşmalarının önemli olduğ

söylenbilir. Bu kapsamda okul yöneticilerinden karmaşık ilişkileri öğrenci yararına yönetebilmesi ve yönlendirmesi beklendiği yorumu yapılabilir.

Okulların yöneticisi kadar okul olduğunu savunan (Açıkalın, 1998) görüşler ve güçlü yönetsel liderliğin etkili okullarda bulunması gereken özelliklerden olduğunu belirten (Edmonds, 1979) çalışmalar değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin bir bakıma okullarını belirledikleri vizyon ya da değerler doğrultusunda örgüt içindeki paydaşlarını da sürece dahil ederek ve onlara rehberlik yaparak öğrenci veya öğrenme çıktıları yararına geliştirdikleri düşünülebilir. Okul yöneticileri bu kapsamda daha çok liderlik özelliklerini kullanırken eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin temel olarak idari görevlerinin de olması okul yöneticiliğinin karmaşık yapısını ortaya çıkmaktadır. Bursalıoğlu (2002) okulların ekonomik, politik ve sosyal olmak üzere üç alanda görevleri olduğunu belirtmekte; okulun ekonomik görevinin istihdam gücü yetiştirmek, politik görevinin bireylerin devlete bağlı yetişmesini sağlamak ve liderlik yeteneğine sahip öğrencileri belirlemek, sosyal görevinin ise çocuğun sosyalleşmesini, kültür edinmesini, kültürünü korumasını ve aynı zamanda kültürü değiştirmesini sağlamak olduğunu ifade etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2014) göre okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları, çalıştığı kurumu ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte yönetmek; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkileri ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevleri yerine getirmek olarak belirtilmiştir. MEB 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na (1961) göre okul müdürünün öğrenci işleri ile ilgili görevleri arasında öğrencinin okula devamını sağlamaya yönelik tedbirler almak da bulunmaktadır. Eğitim alanında okullaşma oranlarında sağlanan büyük artışa rağmen bazı grupların eğitime erişimde zorluklar yaşaması ya da potansiyellerini destekleyecek imkan bulamamaları önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bahsedilen sorunların temeline inildiğinde sosyoekonomik sınıf, engellilik, etnik köken ve kültürel farklılıklar gibi faktörlerin eğitime erişimi engelleyebildiği ve bu farklılıklara dikkat edilmediğinde toplumsal eşitsizliğin pekiştirildiği ve yeniden

üretildiği söylenmektedir (Taşkın-Alp, 2016). Bu doğrultuda gözlemlenen bu eşitsizliğin 20. yüzyılda azaltılması veya ortadan kaldırılması yönünde girişimlerin arttığı söylenmektedir (Özdemir ve Kütküt, 2015). Toplumsal eşitsizliklerle mücadele araçlarından biri de “sosyal adalet” olarak karşımıza çıkmaktadır (Jordan, 1998; akt. Özdemir ve Kütküt, 2015). Bu kapsamda eğitim alanında eşitsizlik, hakkaniyet etik ve sosyal adalet gibi değerlerin sorgulanmaya başlanmasının temelinde farklı yaklaşımların etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Bates (1982) “yeni eğitim sosyolojisi” ile pozitivist sosyal bilim anlayışının görmezden geldiği ahlaki yönün merkeze alınmaya başlanması ve eleştirel yansıma süreçlerinin ön plana alınması gibi gelişmeler ışığında okulların eşitlik, etkinlik ve etkililik gibi konularda değişime zorlandığını ifade etmekte ve eğitim alanında “sosyal adalet” ile ilgili olumsuzlukların bir bölümünün eğitim yönetimi ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Başka bir anlayış olan “eleştirel pedagoji” sosyal adalete ilişkin farkındalık geliştirilmesini sağlayabilmekte (Abraham, 2014), öğrencilerin eleştirel bilinçlerinin gelişimini destekleyebilmekte (McKernan, 2013) ve eğitim sürecinde demokrasi, özgürlük ve sosyal adalet gibi özelliklerin temele alınmasını (Kincheloe, 2008) sağlamaktadır. Diğer bir yaklaşım olan “çok-kültürlülük ya da kültürler arası eğitim”, tüm öğrencilerin akademik başarıya ulaşmaları için eşit fırsatlar sunulmasını sağlamak için eğitim kurumlarının yapısını değiştirmeyi temele alan bir reform hareketi (Gay, 1994) ve eğitim sistemlerinde karşılıklı saygı, kabul, anlayış ve sosyal adalete inanç temelinde kültürel çoğulluk felsefesinin kurumsallaşması (Baptise, 1979; akt. Gay, 1994) olarak tanımlanmaktadır. İnsanı ve insan haklarını temele alan bu anlayışlar değerlendirildiğinde, eğitim kurumlarında uluslararası alanda da temel kabul edilmiş olan özgürlük, adalet, demokrasi, eşitlik, fırsat eşitliği ve sosyal adalet ilkelerinin eğitim ortamlarının vizyonlarının belirlenmesinde ve eğitim kurumlarında bulunan dezavantajlı gruplar da dâhil olmak üzere bütün çocukların potansiyellerinin desteklenmesinde kilit rol oynayacağı yorumu yapılabilir. Bu noktada bir kurumda bulunan öğretmenler, destek personeli, yardımcı personel, stajyerler gibi tüm çalışanların eğitimde fırsat eşitliğini ve sosyal adaleti sağlama yönünde ortak bir kültür içinde hareket etmesini yönlendirme rolünün temelde okul yöneticilerinden bekleneceği tahmin edilebilir.

Eğitimde sosyal adalete ilişkin neler düşünüldüğü, sosyal adalet ile liderlik arasında nasıl bir ilişkinin olduğunun belirlenmesi ve kendilerini sosyal adalet

liderleri olarak tanımlayan yöneticilerin ne tür uygulamalar içinde olduklarının bilinmesi için birtakım çalışmalar yapılmıştır. Hackman (2005) sosyal adalet eğitiminin öğrencilerin kendi eğitimlerinde aktif rol almalarını ve öğretmenlerin güçlendirici, demokratik ve eleştirel eğitim ortamlarını oluşturmasını teşvik ettiğini ifade etmektedir. Theoharis (2007) eğitim ortamlarında engeli olan çocukların kapsayıcı eğitimi ile sosyal adalet arasındaki ilişkinin de bu alanda önemli bir uygulama olduğunu ve sosyal adalet yaklaşımında, engeli olan çocukların normal sınıflardan ayrı tutulması ya da ayrı bir müfredata ve öğretim programına tabi tutulmalarının kabul edilmediğini ifade etmektedir. Yazar ayrıca sosyal adaleti liderlik vizyonlarının temelini alan okul yöneticilerinin bu süreçte okul içinde ve dışında olmak üzere çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu noktada karşılaşılan zorlukların kabul edilerek bu durumlara çözüm bulunması sürecinde destekleyici eğitim ortamlarının önemli olacağı öngörülebilir.

Eğitimin okullarda gerçekleşen boyutunda etkililiği sağlamada öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliler için eğitim ortamlarının koşullarının mühim olduğu söylenebilir. Sosyal adalet ve hakkaniyetin sağlanması, eşitsizliklerin azaltılması ve her bireyin eğitim sürecinde adil koşullar altında olması gibi ilkeler için eğitim örgütü olan okulların ortamlarının ve ikliminin bu değerleri teşvik eden yapıda düzenlenmesi olumlu bir adım sayılabilir. Alanda öncü isimlerden olan bilim insanı Chester Barnard örgüt kavramını “belirlenen bir amacın gerçekleştirilmesi için iki ya da daha fazla bireyin bir araya gelerek çabalarını birleştirmeleri ile ortaya çıkan bir iş birliği” olarak tanımlamaktadır (Şişman, 2002, s. 137). Bir eğitim örgütü olan okullarda etkili ve kaliteli eğitimin gerçekleşmesini etkileyen faktörlerin ve eğitimde etkili hareketlerin önündeki engellerin belirlenmesi için birçok araştırma yürütülmüştür (Cemaloğlu, 2007a; Korkmaz, 2011; Hoy ve Hannum, 1997; Hoy, Tarter ve Bliss, 1990). Okulların etkililiğini sağlamada öne çıkarılan faktörlerden birisi de okul iklimi olmuş ve araştırmacılar okul iklimi üzerine çalışmalar yürütmüşlerdir (Anderson, 1982; Davis ve Warner, 2018; Tshabalala ve Ncube, 2014). Bu bağlamda okul kültürü ve ikliminin başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere örgütte yer alan herkesi etkileyeceği söylenebilir.

Olumlu bir okul iklimi oluşturmada, okullarda öğrenci memnuniyetinin sağlanmasında ve kaliteli bir okul yaşamı geliştirilmesinde okul müdürlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak etkileri olduğu kabul edilmektedir (Durmaz, 2008).

Okul iklimi Hoy ve Miskel (2013) tarafından üyeler tarafından tecrübe edilen, üyelerin davranışlarını etkileyen bir kavram olarak tanımlanmaktadır (akt. Vaux, 2015). Aydın'a (2015, s.140) göre örgüt iklimi her örgütte farklı özellikler göstermekte ve örgütte çalışanların davranışlarını etkilemektedir. Kaplan ve Geoffroy (1990) okul ikliminin psikolojik bir süreç olduğuna işaret ederek okul iklimini öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların arasındaki ilişkiye yönelik algı ve bir okulun verimliliği ve etkililiğine ilişkin duygular olarak ifade etmektedirler. Bu tanımlamadan hareketle her okulun ikliminin kendine has olacağı yorumu yapılabilir. Okul iklimi ile ilgili çalışmalarda okul yöneticilerinin öğrencilerin ve öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını etkilediği bulunmuştur (Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). İstikrarlı liderliğin okul ikliminin olumlu algılanmasını etkilediğini ortaya koyan (Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010) ve okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu rapor eden çalışmalar (Şentürk ve Sağnak) ışığında okul yöneticilerinin eğitim örgütlerinde öğrenci, öğretmen ve yönetim arasındaki ilişkileri öğrencilerin yararına kullanabilecek değerleri teşvik etmesinin önemli olacağı söylenebilir.

Örgüt iklimi konusu uzun yıllardır tartışılan bir konu olmuştur (Anderson, 1982; Halpin ve Croft, 1963; Hoy ve Hannum, 1997; Hoy ve Miskel, 2001; Hoy, Smith ve Sweetland, 2002; Miles, 1969; akt. Vaux, 2015). Yağmur'a (2013) göre her örgütün kendine has bir iklimi olmakla birlikte bu iklimin bir alt boyutu olan etik iklimi de bulunmaktadır. Etik iklim, Victor ve Cullen (1988) tarafından "ahlaki tutum ve davranışlara yönelik örgütsel değerler, uygulamalar ve izlenceler" yönüyle ele alınırken Lewis (1985) tarafından çalışma hayatında örgütsel etik iklim, "kurallar, standartlar, etik kodlar ya da prensiplerle ahlaki doğru davranışa rehberlik" yönüyle bahsedilmektedir (akt. Özen ve Durkan, 2016). Victor ve Cullen (1988) etik iklimle çalışılan örgütün iklimiyle ilişkili şekilde ele alarak bir karar alınması gerektiğinde neyin doğru olduğunu örgütün bakış açısıyla tanımlaması sürecinde rastlandığını ifade etmektedirler.

Şahin ve Dündar (2011) örgütsel etik iklimi, örgüt üyelerinin etik uygulamalar hakkındaki paylaşılan, güçlü ve manen anlamlı olan fikirler olarak tanımlamaktadırlar. Bu noktada okul ortamlarındaki tüm uygulamalara yönelik örgüt üyelerinin etik ve adalet boyutuna nasıl yaklaştıklarının eğitim örgütü olan okulların

ikliminin belirlenmesinde etkili olacağı düşünülebilir. Örgüt yöneticilerinin etik davranışlarından örgütün diğer üyelerinin de etkilendiğini ortaya koyan araştırmalar (Wimbush ve Shepard, 1994) neticesinde etik iklimi etkileyebilecek faktörlerden birinin örgüt yöneticilerinin liderlik özellikleri olduğu tahmin edilebilir.

Eğitim yönetimi veya (son zamanlarda) eğitim liderliği alanında hatırı sayılır derecede çalışmanın örgüt iklimi alanında yapıldığına rastlanması (Akdoğan ve Demirtaş, 2014; Bilgen, 2014; Büte, 2011; Demirdağ ve Ekmekçioğlu, 2015; Elçi ve Alpan, 2006; Halpin ve Croft, 1963; Hoy ve Hannum, 1997; Hoy ve Miskel, 2001; Hoy, Smith ve Sweetland, 2002; Miles, 1969; akt. Vaux, 2015; Kocayigit ve Sağnak, 2012; Oğuzhan, 2015; Özen ve Durkan, 2016; Sağnak, 2010; Tuna ve Yeşiltaş, 2014), Cohen (2007) tarafından örgüt ikliminin liderlik özelliklerinden etkilendiğinin belirtilmesi (akt. Buluç, 2013), spesifik olarak okul ikliminin ise daha çok öğrencilerin akademik başarısı değişkeniyle çalışılmış olması (Coleman vd., 1966; Coleman, Hoffer ve Kilgore, 1982; Kreft, 1993) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi uluslararası öğrenci performansını izleme sınavlarında okul iklimi boyutlarının bir değişken olarak ele alınması (Chirkina ve Khavenson, 2018) kapsamında bu araştırmanın öncelikli değişkeni olan sosyal adalet liderliği ile örgüt iklimi kapsamında ele alınabilecek etik iklim değişkeni arasındaki ilişki merak edilmiştir. Daha önce yapılan çalışmalarda farklı liderlik tarzları ile etik iklim arasında ilişki bulunmasından hareketle (akt.Zhang ve Liu, 2010; Sağnak, 2010; Şentürk ve Sağnak, 2012) bu çalışmada sosyal adalet liderliği ile etik iklim arasında bir ilişki olduğu varsayılarak çalışmalara başlanmıştır.

Alan yazında sosyal adalet liderliğine yönelik yapılan araştırmaların konuyu daha ziyade kavramsal olarak ele aldığı (Gewirtz, 1998; Gewirtz ve Cribb, 2002; Hytten ve Bettez, 2011), sosyal adalet liderleri yetiştirme sürecine değindiği (Furman, 2012); sosyal adalet uygulamalarının özelliklerine odaklandığı (Torrance ve Forde, 2015) ve sosyal adalet liderliği uygulamalarında okul yöneticilerinin karşılaştığı dirençleri ortaya koyduğu görülmektedir (Theoharis, 2007). Bunun yanında Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçmeye yönelik bir araç geliştirildiği, sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin müdüre bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalar (Bozkurt, 2018) yapıldığı görülmektedir.

Etik iklime ilişkin yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde araştırmaların etik iklimin örgüt üyelerinin davranışlarına etkisinin incelendiği (Cullen, Parboteeah ve Victor, 2003; Martin ve Cullen, 2006; DeConinck, 2011), farklı sektörlerde yapılan araştırmalarda etik iklimin örgütsel bağlılığı olumlu etkilediğine ulaşıldığı (Ay, Kılıç ve Biçer, 2009; Başar, 2009; Akbaş, 2010; Eren ve Hayatoğlu, 2011; Eser, 2007; Öğüt ve Kaplan, 2011), eğitim alanında etik iklimin ilköğretim kurumlarında çeşitli değişkenler açısından incelendiği (Kocayığit, 2010); güven ve motivasyon (Demir ve Karakuş, 2015), okuldan ayrılma niyeti ve örgütsel bağlılık (Demir, 2018); etik liderlik ve örgütsel güven ve yıldırma (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012); eğitim örgütlerinde izlenim yönetimi ve lider-üye etkileşimi (Oğuzhan ve Sığrı, 2014) gibi değişkenlerle ele alındığı görölmektedir.

Bu kapsamda okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını belirlemeye olanak sağlayan ölçekler geliştirilmiş olmasına ve etik iklimin farklı değişkenler ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalar olmasına rağmen alan yazında sosyal adalet liderliğini herhangi bir örgüt iklimi tipiyle ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Hâlbuki sosyal adalet liderliğinin asıl ilgi alanı okul içerisindeki bütün bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek, onların bir bütün olarak gelişmelerine olanak sağlayacak süreçleri desteklemek iken etik iklim ise bir okul içerisinde verilen kararları ve doğrudan öğrencilerin okullarına ilişkin algılarını etkilemektedir. Bu noktada örgüt ikliminde etik değerleri teşvik eden etik iklim ile okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışma bulunmamasından hareketle bu araştırmanın problemi sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkinin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde, diğer ölkelerde olduğu gibi, yöneticilik konumunun okulların etkili işleyişinde en önemli bileşenlerden biri olarak göröldüğu söylenebilir. Zaman içerisinde değişiklikler olsa bile hem eğitmciler hem de veliler okullardan birçok alanda başarılı olmalarını beklemektedir. Okullardan beklentilerin artması, eğitim yönetimi, öğretimin gerçekleşmesi, okul ortamlarının düzenlenmesi, eğitimin finansmanı ve öğrencilerin potansiyelleri doğrultusunda başarıya ulaşmaları konularında zorlukları da ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin geleceğe hazırlanması

ve içinde bulunduğumuz çağın gereklilikleri doğrultusunda eğitim liderliğinin çeşitli yönlerine vurgu artmaya başlamaktadır.

Eğitim liderliği dikkate alınarak yöneticilerin yetiştirilmesi sürecinde ülkemizde iki temel noktaya değinilmesi gerektiği düşünülmektedir (MEB, 2018). İlk olarak halihazırda okullarda yönetici olarak atanmış olan okul yöneticilerinin desteklenmesi ve bir eğitim sürecinden geçirilmesi gerekmektedir. Eğitim kurumlarında yönetici olarak çalışmakta olanların birçoğu mesleğe atandıklarında eğitim yöneticilerinden beklenenler ile günümüz beklentilerinin farklılaştığı tahmin edilebilir. Eğitim kurumlarının farklılaşan, değişen ve ihtiyaç duyulan alanlarda günümüz koşullarına uygun hizmet verebilmesi için okul yöneticilerinin hizmet koşulları da geliştirilmelidir. Bu kapsamda eğitim liderleri olabilmeleri için okul yöneticilerinin liderliğin farklı türleri konusunda bilgilendirilmeleri, dağıtımçı, öğretimsel ve sosyal adalet liderliği gibi farklı liderlik türlerine dair uygulamalar gerçekleştirmeleri, meslekî gelişim etkinlikleri ile eğitim liderliği alanındaki gelişmeleri takip etmeleri, becerilerini güncellemeleri ve eğitim ortamlarında olumlu okul iklimi ve kültürü geliştirmenin önemini fark etmeleri gerekmektedir. Ayrıca eğitim yöneticilerinin liderler olarak gelişimlerini sağlama sürecinde teşvik ve ödüllendirme mekanizmaları ile desteklenerek meslekte buldukları sürece motivasyonlarının yüksek düzeyde tutulması ve okul çalışanlarını destekleme ve okul iklimi geliştirme konusunda uygulamalar ile liderliği etkin şekilde yansıtılmaları sağlanmalıdır.

Eğitim liderlerinin yetiştirilmesine yönelik ikinci husus ise geleceğe dönük lider yetiştirilmedir. Özellikle eğitimin bireyselleşmesi, eğitim alanında adil olmayan durumların ve eşitsizliğe yol açan faktörlerin tartışılmaya başlanması, eleştirel düşünce ve yaklaşımların yaygınlık kazanması ve farklı özellikleri olan öğrencilerin okul ortamlarında desteklenerek potansiyellerini gerçekleştirmelerinin teşvik edilmesi ile birlikte gelecek nesiller için eğitim liderlerini hazırlamak ve yetiştirmek gerekmektedir. Liderliğin eğitim ortamlarında etkili ve sürekli şekilde gerçekleşebilmesi için okul içinde liderlik görevlerinin tanımlanması, işe alımlarda liderlik alanında uzmanlaşmış olma kriterine yer verilmesi, etkili performans izleme sistemlerinin kurulması, yeni liderlere danışma hizmeti verilmesi ve başarılı ve etki düzeyi yüksek lider adaylarını mesleğe çekmek için çalışma koşullarının iyileştirilmesi önerilebilir.

Eğitim liderliğinin etkili şekilde uygulanması için okul liderliği politikalarının temelini sağlam oluşturulması gerekmektedir. Ülkemizdeki okulların seviyeleri, türleri, buldukları bölgeler ve okullara devam eden öğrencilerin aile koşulları veya bireysel özellikleri farklı olduğundan tek bir liderlik türünün tüm okullarda uygulanması gibi bir politika uygun olmayacaktır. Bu doğrultuda asıl önemli olan lider olarak görülebilecek okul yöneticilerinin buldukları okulları tüm yönleriyle tanımaları, okulda tüm öğrencilerin başarmasına odaklı bir iklim ve kültür oluşturmaları ve bir vizyon geliştirmeleri, okuldaki öğretmenleri, öğrencileri ve tüm paydaşları geliştirilen vizyon doğrultusunda desteklemeleri ve harekete geçirmeleridir. Okul yöneticilerinin esnek bir program takip ederek farklı durumlarda farklı türde liderlik sergilemeleri teşvik edilmelidir.

Eğitimin nihai amacı, bütün öğrencilerin eşit ve adil şartlar altında ulaşabilecekleri en iyi noktaya erişebilmelerini sağlamaktır. Bu noktada eğitim örgütleri olan okullarda öğretmen ve yöneticilerin eşit ve adil fırsatlar sağlama konusunda ne eğilimde olduklarını belirlemek son yılların çarpıcı konularından biri olan “kapsayıcı bir eğitim” anlayışına katkıda bulunacaktır. Son yıllarda incelenmeye başlayan liderlik türlerinden biri olan sosyal adalet liderliği, eleştirel bilinç oluşturma, dezavantajlı gruplara destek ve çeşitli grupların eğitim sürecine kapsayıcı bir bakış açısıyla dâhil edilmesi (Özdemir ve Kütük, 2015) yönleriyle düşünüldüğünde eğitim ve öğretimin gerçekleştiği örgütler olan okullarda bu konunun bilimsel olarak araştırılması önemlidir. Aynı zamanda okullardaki etik iklim konusu da öğrencilerin desteklenmesi açısından önemli bir değişken olarak görülebilir. Bu kapsamda bu araştırmada özellikle sosyal adalet liderliği davranışı ve bu davranışı etkileyeceği tahmin edilen etik iklim değişkeni üzerine odaklanılmıştır.

Sosyal adalet liderliği davranışının eğitim örgütlerinde nasıl algılandığına ortaya konulması, okullarda bu davranışı etkileyen değişkenlerin belirlenmesi eğitim örgütleri için önem arz etmektedir. Alan yazında sosyal adalet liderliği davranışı ile etik iklim ilişkisini eğitim örgütlerinde ele alan araştırmalara rastlanılmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın alan yazında konu ile ilgili ilk adımlardan biri sayılabileceği söylenebilir. Bunun yanı sıra sosyal adalet liderliği davranışının ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların etik iklimi düzeyi ile nasıl bir ilişki içinde olacağının bilinmesinin önemli olan bu süreçlerin uygulamada nasıl algılandığını göstermesi açısından uygulayıcılara kayda değer

katkılar sunacağı düşünülmektedir. Eğitim örgütlerinde etkin bir konumu olan okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okulun etik iklimi arasındaki ilişkinin ortaya koyulması karar vericilere özellikle eğitim ortamları açısından daha kapsayıcı politikalar yapmaları konusunda fikir verebilir.

Araştırma kapsamında, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışının ne düzeyde olduğu, öğretmenlerin farklı özelliklerine göre sosyal adalet liderliği davranışının farklılaşmış veya farklılaşmadığı, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etik iklim düzeyine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerinin öğretmenlerin farklı özelliklerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasında ilişki düzeyi ile sosyal adalet liderliğinin etik iklimi ne derece yordadığı ise araştırmaya dahil edilerek özellikle eğitim liderlerinin mesleki gelişimlerini destekleme ve eğitim liderleri yetiştirme alanında katkı sunulabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda ilişki tarama modeline göre yürütülen bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışı ile okulun etik iklimi arasındaki ilişkisini incelemektir.

Araştırma Problemi

Ankara ilinde bulunan resmî ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışı ile okulun etik iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt problemler. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışı nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Okul türüne,
 - c) Eğitim durumuna,
 - ç) Okulun bulunduğu ilçeye,
 - d) Branşına,

- e) Kıdeme,
 - f) Okuldaki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etik iklimine ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Okulların etik iklimine ilişkin öğretmen görüşleri;
- a) Cinsiyete,
 - b) Okul türüne,
 - c) Eğitim durumuna,
 - ç) Okulun bulunduğu ilçeye,
 - d) Branşına,
 - e) Kıdeme,
 - f) Okuldaki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sosyal adalet liderliği ile etik iklim arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Sosyal adalet liderliği, algılanan etik iklimin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Sayıtlılar

1. Katılımcılar kullanılan ölçeklere içten ve samimi yanıt vermişlerdir.
2. Kullanılan veri toplama araçları araştırma değişkenlerini ölçebilme yeterliğine sahiptir.
3. Araştırma örnekleminin hedef evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma Ankara il millî eğitim müdürlüğüne bağlı resmî ortaokullar ile sınırlandırılmıştır.
2. Sosyal adalet liderliği öğrencileri, öğretmenleri ve velileri etkileyen bir süreçtir. Bu araştırma ortaokul kademesinde görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.

3. Araştırma verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci dönem sonunda elde edilmiş ve veriler, araştırma soruları kapsamında kullanılan istatistiksel yöntemler ile sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Sosyal adalet liderliği: Okullarda geleneksel olarak başarı gösteremeyen azınlıkların, ekonomik bakımdan dezavantajlıların, kadınların, eşcinsellerin ve farklı grupların başarılarını geliştirmeye odaklanan bir liderliktir (Marshall ve Olivia, 2006; akt. Özdemir ve Kütküt, 2015).

Sosyal adalet: Her türlü baskı ile kurumların politika ve uygulamalarındaki mevcut ayrımcı muamelelerin farkına varmaya ve bunları ortadan kaldırmaya yönelik bir eğilimdir (Murrell, 2006).

Okul iklimi: Öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların arasındaki ilişkiye yönelik bir okuldaki algı ve o okulun verimliliği ve etkililiğine ilişkin duygulardır (Kaplan ve Geoffroy, 1990).

(Örgütsel) Etik iklim: Etik temele dayalı yöntemlere ve uygulamalara ilişkin yaygın algıları ifade eder (Victor ve Cullen, 1998).

Okul: Ankara iline bağlı dokuz merkezi ilçede bulunan resmî ortaokulları ifade eder.

Öğretmen: Ankara iline bağlı dokuz merkezi ilçede resmî ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenleri ifade eder.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Okul Liderliği

Okul liderliği günümüzde dünya genelinde önem verilen bir politika alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullulaşma, erişim, eğitim kalitesi, okul özerkliği, stratejik planlama anlayışı ve okulların kalitesi gibi konular eğitim kurumlarında yöneticinin/liderin rolünü sorgulamaya imkân sunmaktadır. Okul liderliği alanında okul liderlerinin/yöneticilerin yetiştirilmesi, işe alınmaları ve meslekî gelişimlerinin sürdürülmesi süreçleri ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Liderliğin farklı türlerinin öğrencilerin akademik ve akademik olmayan kazanımları üzerine etkisi (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008) ve etkili liderlerin öğretmenlerini izlemek, geliştirmek ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vererek onların öğrenmelerini desteklemek için rehberlik etmesi (Leithwood ve Riehl, 2003) eğitim yönetimi araştırmacılarının odaklandığı konulardan olmuştur.

Okul liderliği ülkemizde çoğu zaman okul yöneticiliği ya da okul idareciliği şeklinde yorumlanabilmekte, eğitim kurumlarında bu görevleri üstlenmesi beklenen kadrolar eğitim yöneticileri (MEB, 2018) şeklinde ifade edilmektedir. Belirtilen üç kavram birbiriyle karıştırılsa da özellikle liderlik ve yöneticilik/idarecilik arasında önemli bir fark olduğu söylenebilir. Bennis ve Nanus (1985) bu ayrımı alanda çok sık yararlanılan “Yöneticiler işleri doğru yapar, liderler ise doğru işi/şeyi yaparlar” sözü ile anlatmışlardır.

Dimmock (1999) okul liderliği, okul idareciliği ve okul yönetimi arasındaki farkı ifade ederken okul liderlerinin personeli geliştirme ve okulu için vizyon geliştirme, rutin işleri yürütme ve verilen emirleri takip etme konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bakımdan Dimmock (1999) okul liderliğinin diğer iki kavramı da içerdiği yorumunda bulunmuştur.

Liderlik ve liderliğin farklı türlerinin eğitim alanında ilgi kazanmasının bir sebebi etkili okul çalışmalarında liderliğin rolünün fark edilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Edmonds, 1979). Edmonds (1979) çalışmasında etkili okullarda görülen en somut özellikleri güçlü liderlik sergileme, yoksul çocukların bulunduğu etkili okullarda tüm çocukların başaracağına yönelik iklimin var oluşu, okul atmosferinin sert olmaması, okulda baskıcılıktan uzak ama sakin bir havanın oluşu,

çocukların temel becerileri edinmesinin diğer tüm okul etkinliklerinden önemli görülmesi ve öğrenci gelişiminin sık sık izlenmesi olarak sınıflamaktadır. Bu kapsamda okul liderlerinin öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlamada okulların koşullarını ve okul iklimini şekillendirmelerinin önemli olduğu yorumu yapılabilir.

Okul liderliğinin öğrencilerin öğrenmesine destek olması konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında (Hallinger ve Heck, 1998), okul liderlerinin temel olarak görevlerini sınıf dışında icra ettikleri, öğrenciler üzerindeki etkilerinin büyük oranda öğretmenler, sınıf uygulamaları ve okul iklimi gibi başka faktörler üzerinden gerçekleştiği ifade edilmektedir. Cemaloğlu (2007b) okul liderlerinin öğretmenler için moral kaynağı olduklarını, öğretmenleri motive ettiklerini ve okulda ortak vizyon geliştirdiklerini belirtmektedir. Şahin (2011) benzer şekilde okul liderliğinin okulda ortak bir vizyon geliştirmeyi, eğitim öğretimin kalitesinin artırılmasını, işbirlikli çalışma ve problem çözmeyi içerdiğini söylemektedir. Buna göre okul liderlerinin öğrencilerin öğrenmesini desteklemede öğrenci üzerinde doğrudan bir etki sağlamadan ziyade öğrencilerin buldukları okul ortamlarını, okul iklimini, okul kültürünü ve öğretmenlerin çalışma ortamlarını doğrudan etkileyerek bir rol üstlendikleri ifade edilebilir.

Okul liderliğinin öğrenci performansı üzerindeki etkisinin yanı sıra eğitim reformlarında ve eğitim politikalarının uygulanmasında önemli bir rolü olduğu alan yazında değinilen konulardandır. Ülkemizde stratejik planlama anlayışı ile birlikte okullardan MEB'in belirlediği politikalar doğrultusunda stratejik planlarda belirtilen gösterge hedeflerine ulaşmaları ve okul müdürlerinin okullarını geliştirme ve etkili hale getirmede bir liderlik üstlenmeleri beklendiği söylenebilir (MEB, 2015).

Fullan (2001) okul yöneticilerinin okul reformlarındaki rolünü tartıştığı çalışmasında okul yöneticilerinin mevcut durumlarından bahsederek etkili okul liderlerinin değişime öncü olmada okullarında liderliği öğretmenler arasında paylaşarak geliştirdiklerini ve okul liderlerinin eğitimde reform sürecindeki rollerinin ve sorumluluklarının gittikçe karmaşıklaştığını ifade etmektedir.

Okul liderliğinin okul ve öğrenci üzerindeki etkileri tartışmalarında okul liderlerinin sorumlulukları konusu da değinilen hususlar arasında yer almaktadır (Edmonds, 1979; Fullan, 2001). OECD'ye (2001) göre okul liderlerinin öğrenci çıktıları üzerinde etkili olabilmesi için yeterli derecede özerkliğe sahip olmaları ve

temel sorumluluklarının iyi tanımlanmış ve öğrenme-öğretim üzerine odaklı olması beklenmektedir.

Center for the Future of Teaching and Learning (2011) öğrenme sürecini ve öğretmenleri desteklemede okul liderlerinin rollerini “iş birliği fırsatları oluşturma ve güven kültürü yaratma, okulda çalışan öğretmenler ve öğrenim gören öğrenciler için yüksek beklentiler oluşturabilme, öğretmen gelişimini destekleme ve okulun sahip olduğu kaynakları öğrenme sürecini desteklemek için kullanma” şeklinde ifade etmiştir. Bu doğrultuda okul liderlerinden yüksek performans ve sürekli gelişim için okulun kapasitesini güçlendirmek ve işbirlikli öğrenme için okulun iklimini ve koşullarını uygun hale getirmeleri beklenebilir.

Lider

Liderlik ile ilgili araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlar yapıldığı ve belirli bir tanım üzerinde uzlaşmadığı görülmektedir (Şişman, 2014). Örneğin, Yukl (2002) “liderliğin çoğu tanımında bir kişinin veya grubun başkaları üzerinde kasten sosyal etkileme süreci içerdiği varsayımından hareket edildiğini” ifade etmektedir. Şişman (2014) liderliği belirlenen amaçlara ulaşmak için etrafında bulunanları “etkileyerek” hareket ettirme gücü olarak tanımlamaktadır. Burada etkileme sürecinin kasten olması önemli bir ayrıntı olarak görülebilir çünkü liderlik önceden belirlenmiş hedefler veya ulaşılması istenen çıktılar doğrultusunda hareket etmeyi (Özdemir, 2018a) gerektirmektedir.

Rost (1991) araştırmacıların bir asırdan fazla süredir liderliği tanımlamaya çalıştıklarını belirlemiş ve liderlik ile ilgili tanımları incelemiştir (akt. Northouse, 2013). Buna göre 20. yüzyılın ilk çeyreğinde liderliğin daha çok güç ve baskı teması altında ele alındığı ve Moore (1927) tarafından “liderin takip edenleri etkileme gücü ve uyma, saygı, sadakat ve iş birliğine ikna etme yeteneği” olarak tanımlandığı (akt. Northouse, 2013), 1930’lu yıllarda kişisel özelliklerin liderliği tanımlamada kullanıldığı ve baskıdan ziyade etkileme sürecine vurgu yapıldığı, 1940’lı yıllarda grup yaklaşımının etkisiyle liderliğin bireysel bir davranış olmakla birlikte bir grubu yönlendirme olarak ele alındığı (Hemphill, 1949) görülmektedir (akt. Northouse, 2013). 1950’li yıllara gelindiğinde liderlik tanımlarında grup yaklaşımı, bireysel davranış olarak görülme ve etkililik temalarının etkisinde kalındığı, 1960’lı yıllarda araştırmacıların benzer bir tanım üzerinde uzlaştıkları ve liderliği “ortak amaçlar

doğrultusunda bireyleri etkileme ve ortak bir yöne sürüklenme (Seeman, 1960)” şeklinde tanımladıkları belirlenmiştir (akt. Northouse, 2013). 1970’li yıllarda liderlik tanımlamalarında grup yaklaşımından ziyade örgütsel davranış yaklaşımından etkilenildiği ve liderliğin “belirli güdüler ve değerler ile çeşitli ekonomik, politik ve diğer kaynaklar doğrultusunda bireylerin karşılıklı olarak hareket etme süreci (Burns, 1978)” olarak tanımlandığı, 1980’li yıllarda ise liderlerin istediği yönde hareket etme, etkileme, özellikler yaklaşımı ve dönüşüm temaları kapsamında tanımlar yapıldığı görülmüştür (akt. Northouse, 2013). 21. yüzyılda liderlik ile ilgili tek bir tanım üzerinde uzlaşmadığı görülmüş, liderlik alanında yönetim ve liderliğin ayrı süreçler olup olmadığı ve liderliğin farklı yönleri tartışılmaya devam etmektedir (Northouse, 2013).

Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında liderlik tanımlarının dikkat çeken noktaları olarak “etkileme, yönlendirme, hareket etmeye sevk etme, sürüklenme, ikna etme” gibi konular ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda liderlik sürecinin önemli aktörlerinden biri olan lider kavramından bahsedilmesinde fayda görülmektedir. Lider sözlükte geçtiği anlamıyla “şef, önder, bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Lider (leader) kelimesinin Anglo-Saxon kökünde “yol, yön” anlamlarına gelen "lead" bulunmaktadır. Saruhan ve Yıldız’a (2009) göre liderler, içinde buldukları grubun ya da örgütün vizyon ve misyonunun oluşturulmasında ya da var olan vizyonun değiştirilmesinde etkiye sahip olan kişilerdir. Eren (2011) liderleri, belirlenmiş ortak bir amaç doğrultusunda belirli bir grup insanın eşgüdüm çerçevesinde ve takım olarak çalışmalarını sağlayan, grup üyelerinin potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için elverişli ortamlar oluşturan, takımın performansının grup üyelerinin bireysel performanslarının toplamından daha yüksek düzeyde gerçekleşmesi için bir sinerji oluşturan ve bu doğrultuda bireyleri yönlendirebilen ve etkileyen kişi olarak tanımlamaktadır.

Yönetim bilimi alanında lider ve liderlik ile ilgili birçok tanım yapıldığı görülmekle birlikte liderlik ile ilgili ortak noktalar Şişman (2014) tarafından kişisel özellik kaynaklı güç, karar verebilme, yönlendirme, etkileme, grup-birey etkileşimini yönetme, mevcut kuralları değiştirebilme şeklinde özetlenmiştir.

Liderlik ile ilgili olan bu hususlar değerlendirildiğinde liderlerin etkileme, hareket ettirme ve uygulama gücünün dikkat çektiği söylenebilir. Liderliğin önemli

süreçlerinden biri sayılan “güç” kavramı birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır (Bağcı ve Bursalı, 2011; Koçel, 2014; Lunenburg, 2012; Sergiovanni, 1984). Etkilenen bireyleri, etkileme amaçlarını ve etkileme süresini tanımlanmadan güç kavramını tanımlamak zor olsa da “güç, genellikle belirli bir süre zarfında bir kişinin başkalarının davranışlarını ya da tutumlarını etkileme kapasitesi” olarak ifade edilmektedir (Yukl, s. 186). Liderlerin sahip olduğu güç kaynakları French ve Raven (1959) tarafından yasal güç, ödüllendirme gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olarak sınıflandırılmıştır (akt. Lunenburg, 2012). Raven, Schwarzwald ve Koslowsky (1998) bilgi temelli gücü de bu sınıflandırmaya dâhil etmiş (akt. Çavuş ve Harbalıoğlu, 2016) ve temelde güç kaynakları altı boyut altında ele alınmıştır.

Yasal güç. Lunenburg’a (2012) göre yasal güç, bir örgüt içerisinde bulunduğu pozisyondan ya da bir örgüt içerisinde bulunulan pozisyonun yetkilerinden ötürü bir bireyin başkalarını etkileme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Belli bir örgütte bulunan üyelerin bir bireyi bulunduğu pozisyona göre takip etmesi ve üyelerin yöneticilerinin kendilerinden bir şey isteme hakkının yöneticinin bulunduğu konuma dayandırılması yasal güç ile ilişkilendirilmektedir (Deitzer vd., 1979; akt. Koçel, 2014). Gibson, Ivancevich, Donnelly ve Konopaske (2012) yasal güç sürecinde astların önemli bir rol oynadıklarını ve astların ancak güç kullanımını yasal görmeleri durumunda uyma davranışı gösterdiklerini ifade ederlerken Greenberg (2011) ilave olarak yasal gücün etki alanının bu sebeple dar olduğunu ve yöneticilerin yasal sınırları aşmaması gerektiğini belirtmiştir (akt. Lunenburg, 2012).

Ödüllendirme gücü. Bu güç kaynağı, bir kişinin diğerlerinin davranışlarını ödüller aracılığıyla etkileme yeteneği olarak ifade edilmekte, söz konusu ödüllerin ise maaş artışı, ek ödeme gibi maddi nitelikte olabileceği gibi sevilen işleri verme, daha fazla sorumluluk verme, övgü gibi maddi olmayan nitelik sergileyebilmektedir (Lunenburg, 2012).

Zorlayıcı güç. French ve Raven’a (1959) göre zorlayıcı gücün kaynağı astların üstlerini memnun edemedikleri durumlarda üstlerin kendilerine ceza verebileceği algısına dayanmaktadır (akt. Meng, He ve Luo, 2014). Lunenburg’a (2012) göre zorlayıcı güç kullanımı bir örgütten diğerine ve bir yöneticiden diğerinde değişiklik gösterebilmekte, örgüt içerisinde iş görenlere nasıl davranılacağına

yönelik net politikaların olduğu yerlerde üstler kendilerine tanınan yasal güçleri etik olmayan şekillerde kullanmaktan kaçınmakta ve örgüt üyelerinin ait olduğu birlik ve dernekler de bu tür güç kullanımını sınırlayabilmektedir.

Uzmanlık gücü. Bu güç kaynağı bir kişinin diğerlerinin davranışlarını sahip olduğu bilgi, tecrübe, beceri ve yetenekleri ile etkileme olarak tanımlanmakta ve bu tür güç kaynağında hiyerarşideki konumun önem taşımadığı bilinmektedir (Lunenburg, 2012). Koçel (2014) bu tür güç kaynağında algıların çok önemli olduğunu, liderlerin astları tarafından bilgili ve tecrübeli olarak algılanması durumunda onları kolaylıkla etkileyebileceğini savunmaktadır. Lunenburg ve Ornstein (2000) bu tür güç ile liderin analiz, uygulama ve birimin görevlerine dair işleri kontrol etme yeteneğine sahip görüldüğünü ifade etmektedirler.

Karizmatik güç. Lunenburg'a (2012) göre karizmatik güç, kaynağını bir bireyin davranışlarının başkaları tarafından beğenilmesinden, kendisine saygı ve hayranlık duyulmasından almaktadır. Lunenburg ve Ornstein (2000) karizmatik gücü liderlerin kişisel özelliklerinden ve diğerlerinin saygısını kazanabilecek karizmasından dolayı başkalarını etkileyebilme yeteneği olarak tanımlamaktadırlar.

Bilgi temelli güç. Kaynağını kişinin önemli bilgileri örgütün çalışmaları ve gelecek planlamalarını kontrol etmesi ve bu doğrultuda kullanmasından almaktadır (Bartol ve Martin, 1991; akt. Aydoğan, 2008). Meydan (2010) uzmanlık gücü ve bilgi temelli gücün birbirlerine yakın kavramlar olarak düşünülebildiğini ancak aradaki ayrımı, uzmanlık gücünün liderin uzman olduğuna dair bir algıya dayalı olması şeklinde, bilgi temelli gücü ise liderin bir konuya dair gerçekten bilgili olduğuna şahit olunması şeklinde yapmaktadır (akt. Çavuş ve Habalioğlu, 2016).

Liderlik ile liderlerin güç kaynakları düşünüldüğünde etkileme süreci olarak liderliğin güç kaynaklarının bir örgütte yer alan astlar tarafından ne derece kabul edildiği ile ilgili olduğu yorumu yapılabilir. Bir örgüt olan eğitim kurumlarında yöneticiler, öğretmenler ve tüm çalışanların gücü nasıl kullandıkları ve ne şekilde işe koştukları liderlik davranışlarını açıklamada önemli olabilmektedir. Bu doğrultuda eğitim kurumlarında önemli yetkilere ve sorumluluklara sahip olan yönetici kavramından da bahsedilmesinde fayda görülmektedir.

Yönetici

Yöneticiler yönetimi sağlayan kişiler olup belli bir amaca doğrulan kişileri, amaca ulaşma yolunda uyum ve iş birliği içerisinde verimli ve etkili bir şekilde yönetme sorumluluğuna sahip olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2000; akt. Aydoğan, 2008). Çelik'e (2002) göre eğitim yöneticileri eğitim örgütlerinde verilen hizmetlerden doğrudan etkilenen öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesi hem de öğrencileri yetiştiren öğretmenlerin etkili ve verimli çalıştırılması için uygun bir iklim sağlaması beklenen kişilerdir. Taymaz (2009) okul yöneticilerini okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını verimli bir şekilde kullanarak okulu amaçlarına uygun şekilde yaşatmak görevini yürüten kişiler olarak tanımlamaktadır.

Katman (2010) kendi çalışmasında bir yöneticide olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

Sorumluluklarının farkında olmak ve bu çerçevede gerekli donanıma sahip olmak,
Görev tanımı kapsamındaki kişileri yakından tanımak,
Aldığı kararlarda adaletli, cesur ve tarafsız olmak,
Gerekli zamanlarda doğru kararları alabilmek ve aldığı kararların arkasında kararlılıkla durabilmek,
Takım çalışmasını özendirmek ve çalışanlarının performanslarını takım çalışması sürecinde daha da artıracak yöntemler bulmak,
Karar alma sürecinde çalışanların da fikirlerine başvurmak ve onlara değer vermek,
Yapılan işlerde gerekli teknik bilgiye haiz olmak ve gerektiğinde çalışanlarına iş konusunda eğitici bilgiler sunabilmek,
İkili ilişkilere önem vermek ve çalışanlarına karşı sabırlı ve hoşgörülü olmak.

Görev tanımı kapsamında örgütlerdeki her türlü işlerden sorumlu olan yöneticiler bu kapsamda çok farklı işlerle ilgilenmektedirler. Bahse konu bu işleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Özalp, Ağlargöz, Paşaoğlu, Şakar ve Koparal, 2012):

Yöneticiler örgütün amaçlarına ulaşmak, örgütün yapısını daha iyi hale getirmek, kaynaklarını denetleyebilmek ve yönetebilmek için gerekli plan, program ve bütçeleri hazırlar ve gerekli olan durumlarda projeler geliştirip yönetirler.

Yöneticiler, örgütün amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını denetler ve amaçtan sapma olduğu zaman gerekli düzeltici tedbirleri alırlar.

Yönetici örgütte karar alma mekanizmasında yer aldığı için alternatifler arasında örgüt için en uygun olanını seçip kararlılıkla o kararı uygularlar.

Yönetim faaliyeti kapsamında yöneticiler, gerek örgütün iç paydaşlarıyla gerekse de dış paydaşlarla beraber çalışır ve gerekli ilişkileri yönetir.

Örgütün içinde bulunduğu çevresiyle uyumlu bir ilişki kurması gerektiğinden ötürü örgütün çevresiyle olan ilişkilerini bir diplomat gibi yürütür.

Yöneticiler bir örgütün en önemli kaynağı olan çalışanlar arasında koordinasyonu sağlamaya çalışır ve onlara gerekli motivasyonu sağlamaya çalışırlar.

Çalışma sürecinde örgütle çalışanlar arasında her zaman sorun çıkabileceğinden dolayı yöneticiler örgüt ile çalışanlar arasında uzlaşma köprüleri kurarlar.

Yöneticiler örgütün başarısından birinci dereceden sorumlu olan kişiler olduğundan ötürü olası bir başarısızlıkta gerekli sorumluluğu alan kişilerdir.

Yöneticilerin özelliklerine ve onlardan beklenen işlere bakıldığında eğitim örgütlerinde yöneticilerin genel anlamda MEB'in politikalarına ve mevcut mevzuata göre yapılması gerekenleri en verimli şekilde yapmaya odaklı olabilecekleri yorumunda bulunulabilir. Eğitim örgütlerinin çeşitli özellikleri olan öğrencilere hizmet vermesi ve tüm okulların aynı özelliklerde olmayacağı değerlendirildiğinde ise ülkemizde eğitim yöneticilerinden sadece yöneticilik değil kendi kurumlarında ve okullarının buldukları çevrelerde değişim ve dönüşüm oluşturmaları gerekebilir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin yöneticilik ile birlikte liderlik özellikleri göstermeleri de beklenebilir.

Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

Alan yazında yöneticilik ve liderlik arasında önemli farklar olduğunu savunan görüşler mevcuttur (Bush, 2008; Çelik, 2015; Lunenburg ve Ornstein, 2000; Özdemir, 2018a; Yukl, 2008). Yöneticiler ile liderlerin farklı özellikleri olduğunu savunanlardan Starratt (1995) liderler ile yöneticiler arasındaki farkları 10 temel özelliğe göre ele almakta ve söz konusu farklar Tablo 1'de gösterilmektedir (akt. Çelik, 2015).

Tablo 1

Lider ile Yöneticiler Arasındaki Farklılıklar

Lider	Yönetici
Değişim	Yapıyı koruma
Yönlendirici	Yönetici
Konuşma metnini kendisi yazar	Yazılan metinleri okur
Moral otoriteye dayanır	Bürokratik otoriteye dayanır
İzleyenlerine mücadele ruhu aşılar	Mutlu topluluğu korur
Vizyon sahibidir	Liste ve bütçe sahibidir
Paylaşmış amaca dayalı gücü vardır	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır
Motive eder	Denetler
İlham verir	Düzenler
Aydınlatır	Eşgüdümler

Kaynak: Starratt, 1995; akt. Çelik, 2015

Tablo 1’den izlenebileceği üzere liderlerin belirledikleri vizyon doğrultusunda örgüt üyelerini harekete geçirerek bir değişim ve dönüşüm süreci içinde oldukları, yöneticilerin ise temel odaklarının var olan politika ve uygulamaları korumaya eğilimli, örgüt üyelerini izlemeye ve denetlemeye dönük ve korumacı bir tutum içinde oldukları görülmektedir.

Eğitim Alanında Sosyal Adalet Liderliği

Son yıllarda yaşanan toplumsal olaylar ile birçok farklı ülke vatandaşlarının ülkemize göç etmesi ya da sığınması ile değişen toplum yapısı, göç eden ya da sığınan bireylerin çocuklarının eğitim alması gerekliliği ve hâlihazırda okullarımızda eğitime devam eden çocukların sosyo-ekonomik, engellilik ya da diğer sebepler ile farklı koşullara sahip olmalarının ülkemizde eğitim alanında sosyal adaletin sağlanmasına yönelik ilgi oluşmasına sebep olduğu söylenebilir. Irk, sınıf, yoksulluk, cinsiyet, okul güvenliği, etnisite ve özel eğitim konuları ile ilgili konular eğitim kurumlarında sosyal adaletin sağlanması noktasında en sık karşılaşılan sorunlar olarak ifade edilmektedir (McWhirter, 1997; Wang, 2015).

Birçok alanda farklı şekillerde uygulanan ve birçok alan ile ilişkili olan sosyal adalet kavramının tanımlanması zordur (Hyttten ve Bettez, 2011). Sözlük anlamı ile sosyal adalet, “toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda

sağlanan denge durumu” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2019). Alan yazında sosyal adalet kavramı ise politika, din, felsefe gibi farklı alanlarda çeşitli açılardan ele alınmıştır (Burke, 2010; Gewirtz ve Cribb, 2002).

Burke (2010) sosyal adaletin kökenini ele aldığı çalışmasında ilk olarak 1840’lı yıllarda ortaya atılan sosyal adalet kavramının aslında bugün edindiği anlamlardan farklı olarak daha sıradan bir terim olduğunu ve adaletin bir türü olarak ele alındığını ifade etmiştir. Tarihsel olarak bakıldığında ilk olarak dinî bir kavram olan sosyal adaletin Rawl’ın (1971) “Bir Adalet Teorisi” adlı kitabı yayımına kadar filozoflar tarafından tartışılmadığı anlatılmaktadır (Burke, 2010). Yazar çalışmasında sosyal adalet kavramının ilk olarak papaz Luigi Tapparelli d’Azeglio tarafından bir toplumun yasal olarak düzenlenmesi şeklinde günümüzdeki anlamlarından daha farklı algılandığını söylemiştir. Çelik (2015) sosyal adaletin bağlantılı olduğu kavramları kültürel baskı, güç ve tartışmalı kaynak dağılımı olarak belirtmektedir. Sosyal adalet ile ilgili alan yazındaki tartışmalara bakıldığında konunun kesin ve uzlaşılabilir bir alan olmadığı ve zaman içinde ve farklı koşullar altında farklı şekillerde yorumlandığı söylenebilir.

Benzer şekilde Rizvi (1998), sosyal adalet kavramı incelenirken karşılaşılabilecek muhtemel sorunun bu kavramın tek bir temel anlamı olmaması, tarihler boyunca farklı alanlar içerisinde yer alması olarak ifade etmektedir. Gewirtz ve Cribb (2002) sosyal adaletin çoklu kavramsallaştırılması sorununu inceledikleri çalışmalarında sosyal adaletin farklı yönlerini ve bu yönlerin birbiriyle ters düşebileceğinin kabul edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bogotch (2002) da sosyal adaletin “belirli ve öngörülebilir” bir tanımı olmadığını ifade etmiştir (akt. Furman ve Gruenewald, 2004). Bu kapsamda sosyal adalet kavramının tanımlanması önündeki belirli güçlüklerden birinin konunun birçok alanda farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi olduğu söylenebilir.

Farklı alanlarda farklı koşullar içerisinde incelenen sosyal adaletin birçok tanımı yapılmıştır. Örneğin, sosyal adaletin tanımlanabilmesi sürecinde teorisyenler ve filozofların uğraşı alanı özgürlük ve kalite gibi erdemler olmuştur (Speight ve Vera, 2004). Dinî bağlamda sosyal adalet ise yaşadığı çağda muhafazakar bir görüşe sahip olan papaz Tapparelli tarafından Fransız İhtilali ve 1830 İhtilallerine karşı ortaya atılmış bir kavram olarak öne çıkmıştır (Burke, 2010). Toplumsal alanda sosyal adalet Young (1990) tarafından “kurumsallaştırılmış hakimiyet ve baskının

sonlandırılması” olarak tanımlanmakta ve “faydaların (ör: refah, gelir) dağıtımından öte kurumsal ve sosyal ilişkilerin incelenmesi”ni kapsamaktadır (akt. Speight ve Vera, 2004).

Murrell’e (2006) göre sosyal adalet her türlü baskı ile kurumların politika ve uygulamalarındaki mevcut ayrımcı muamelelerin farkına varmaya ve bunları ortadan kaldırmaya yönelik bir eğilimdir. Bell (1997) ise sosyal adaleti nihai amacın tüm grupların, ihtiyaçlarını karşılamak için müşterek şekilde oluşturdukları topluma tam ve eşit katılımını gerektiren bir süreç ve bir amaç olarak tanımlamıştır (akt. Hytten ve Bettez, 2011).

Nozick (1976) sosyal adaleti “adil şartlarda başlama” durumu ile ölçülebilmesiyle ilişkilendirirken Rizvi (1998) sosyal adalet kavramında önemli olanın süreçte eşit olma durumu olduğunu ifade ederek çoğunlukla Marx’tan etkilenen sosyal demokratik bakış açısı ise sosyal adaleti bireylerin çeşitli ihtiyaçları ile bağlantılı olduğunu ifade etmekte ve bu kavramı daha kolektif ve işbirlikli bir toplum vizyonu ile değerlendirmektedirler (Hytten ve Bettez, 2011). Yapılan tanımlar ışığında sosyal adaletin kesin bir tanımının mümkün olmadığı ancak bu kavramın teorik bir konudan ziyade toplumu ve bireyleri harekete geçiren, herhangi bir koşuldaki dışlanan ya da ayrımcılığa maruz kalanların haklarını savunmaya yönelik ve toplum içinde bireyin tam potansiyelini gerçekleştirmesini engelleyebilecek faktörleri ortadan kaldırmaya yönelik süreçleri içeren bir yapıda olduğu yorumu yapılabilir.

Sosyal Adalet Türleri

Birçok araştırmaya konu olan sosyal adaleti Gewirtz ve Cribb (2002) ilişkisel, kültürel ve dağıtıcı adalet olmak üzere üç kategoride sınıflandırmışlardır.

Dağıtıcı adalet, üretilen varlıkların topluma dağıtımını ilkelerini ifade etmektedir ve Rawls’un (1972) geleneksel adalet kavramından etkilenilerek ortaya çıkarılmıştır (akt. Gewirtz ve Cribb, 2002). Kabadayı (2012) dağıtıcı adaleti elde edilen toplumsal varlıkların (mal, para, haysiyet, mükâfat) paylaşımı ve dağıtılması şeklinde ele almış ve bu durumun daha ziyade sosyal adaletle ilgili olduğunu belirtmiştir. Ona göre dağıtıcı adalet ile bir toplumda var olan bireylerin hak ettikleri ölçüde paylarını almaları için eldeki kaynakların ve görevlerin hakkaniyet bazında tanımlanması gerekmektedir. Rawls (1972) sosyal adaleti, “temel sosyal kurumların... temel hak

ve ödevleri dağıtma ve sosyal işbirliklerinden elde edilen avantajların paylaşımına karar verme şekli” olarak tanımlamıştır (akt. Gewirtz ve Cribb, 2002).

Fraser (1997) ekonomik adaletin olmaması durumunda dağıtıcı adalete yönelik birtakım endişelerini “sömürme, ekonomik marjinalleştime ve mahrum bırakılma” şeklinde dile getirmiştir (akt. Gewirtz ve Cribb, 2002). Çelik’in (2015) de bahsettiği üzere bu tür sosyal adalet sürecinde öncelikle ekonomik kaynaklar olmak üzere sosyal ve kültürel kaynakların toplumu oluşturan sosyal gruplara dağıtımı söz konusudur. Dağıtıcı adaletin eğitim alanındaki görünümü ise var olan eşitsizliklerin giderilmesine yönelik geliştirilmesi gereken politikalar şeklinde ortaya çıkmaktadır.

İkinci tür olarak bahsedilen kültürel adalet toplumu oluşturan bütün alt kültürlerin tanınma durumu ve hangi düzeyde değer gördükleri ile ilgilidir (Cribb ve Gewirtz, 2003; akt. Çelik, 2015). Kültürel adalet, eşitsizliklere karşı tepkide bulunma, çoğunluğun faydası için oluşturulan politikalara karşı çıkma ve azınlıkta kalan kültürel grupların dışlanmasını önlemeye yönelik sorumlulukları ön plana çıkarmaktadır (Çelik, 2015). Fraser (1997) kültürel adalet sağlanmadığı durumlarda karşı karşıya kalınması muhtemel durumları “kültürel hakimiyet (bir kültürün yabancı başka bir kültüre tabi olması), tanınmama (toplumdaki uygulamalarda dışarıda bırakılma) ve saygısızlık (sürekli olarak aşağılanma ya da kötülenme)” olarak nitelemiştir (akt. Gewirtz ve Cribb, 2002).

Gewirtz ve Cribb (2002) tarafından sosyal adaletin sınıflandırılmasında ele alınan üçüncü tür ise ilişkisel adalet olup bu tür sosyal adaletin Power ve Gewirtz (2001) tarafından bireylerin ve grupların yaşadıkları koşullar ile ilgili kararlara katılma derecesi ile ilişkilendirildiğini aktarmışlardır. Çelik (2015) ilişkisel adaleti toplum tarafından dışlanma riski bulunan grupların politika oluşturma sürecine katılımı olarak incelemiştir. İlişkisel adaletin eğitim ortamlarındaki görünümü ise yoksul hane halkından gelen, göç sebebiyle dezavantajı bulunan, engeli itibarıyla dışlanma riskine maruz kalan ya da herhangi bir sebep ile dışlanma riski bulunan öğrencilerin okulda karar alma süreçlerine ne derece yer alacakları şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Gewirtz ve Cribb (2002) ilişkisel adaleti temel bir yapı taşı olarak ele almakta ve dağıtım ve tanınma ile ilgili karar alan süreci önemli bir adım olduğundan ilişkisel adaleti, hem ilişkisel adaletin hem de kültürel ve dağıtıcı adaletin çözülmesinde

sağlanması gereken bir ön koşul olarak düşünmektedirler. Özet olarak her türüyle sosyal adaletin temelinde herhangi bir grubun veya bireyin toplum içindeki başka birey veya gruplardan hiçbir şekilde ayrı tutulmamasına vurgu yaptığı yorumu yapılabilir. Bu noktada sosyal adaletin esasen temele aldığı ve eğitim alanında da etkili olan yaklaşımlara yönelik farkındalığın konunun anlaşılması için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal Adaletin Dayandığı Yaklaşımlar

Sosyal adalet birçok alanda radikal, solcu hareketler ile birlikte anılsa da Hytten ve Bettez (2011) bu kavramın eğitim alanında kuramsal olarak daha ziyade çok-kültürlülük, eleştirel pedagoji ve kültürel çalışmalara dayandığını ifade etmektedir.

Çok-kültürlülük alanındaki en önemli isimlerden biri olan James Banks, çok-kültürlülük eğitimini beş boyutta ele almaktadır (Banks, 1993). Banks'a (1993) göre eğitimde çok-kültürlülük "öğretim programlarına kültürel çeşitlilik kaynaklarını entegre etmek; sosyal ve kültürel konumsallığın bilgi inşasını etkileyeceği durumlara katılmak; ön yargıları azaltmak; adil öğrenme yöntemleri ve teknikleri yaratmak ve destekleyici bir okul kültürü ve yapısını" kapsamaktadır.

Banks'a göre çok-kültürlü eğitim, tarihsel olarak daha çok ırkçılık, kültürel yeniden üretim ve beyaz ırkların üstünlüğü gibi alanlara yönelik sorunlara eğilirken daha sonraları kapsamı genişlemeye başlamıştır. Bu kuramın savunucuları sosyal adaletin sağlanması vizyonu kapsamında kültürel hassasiyete yanıt veren öğretim ve öğrenme modelleri geliştirilmesini amaçlamaktadırlar (akt. Hytten ve Bettez, 2011). Özellikle son zamanlarda farklı ülkelerden ülkemize artan dış göç ve yerleşmeler sebebiyle okul çağındaki olan çocukların eğitimlerine adil şekilde erişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu bakımdan farklı ülkelerden gelen çocukların bulunduğu okulların sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların ne tür bir yaklaşımla değerlendirildiğini saptamak önemli olabilir.

Eğitimde çok-kültürlülük bağlamına benzer şekilde eleştirel pedagoji de baskıcı sosyal yapılarını dönüştürmeyi amaçlayan bir eğitim hareketidir. McLaren'a (2003) göre eleştirel pedagoji kendi içinde birçok yaklaşımı ve türleri barındırırsa da "güçsüzleri güçlendirmek ve mevcut sosyal eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri dönüştürmek" amacını paylaşmaktadır (akt. Hytten ve Bettez, 2011). Eleştirel

pedagoji savunucuları alanda daha çok Paulo Freire'nin Pedagogy of the Oppressed (2004) eseri önemli görmekte. Klasikleşen bu eserde Freire, geleneksel bankacılık anlayışlı eğitimin insanlara eleştirel okuryazar olmalarına yardım etmekten çok onları evcilleştirdiğini, insanlıktan çıkardığını ve ezdiğini iddia etmektedir. Yazara göre eğitim vizyonu problem kurma etrafında yapılandırılmalı; eğitimin amacı insanların farkındalığa erişmelerine ve "sosyal, siyasi ve ekonomik çatışmaları algılayabilme ve gerçeğin baskıcı bileşenlerine karşı eyleme geçebilme" becerilerini kazanmalarına yardım etmek olmalıdır. Görüldüğü üzere sosyal adalet uygulamalarının bilinç düzeyine ilişkin sorunlar eleştirel pedagojinin odak noktalarından biri olmaktadır.

Teorik bir yaklaşım olarak kültürel çalışmalar da çok-kültürlülük ve eleştirel pedagoji ile çağdaş teorik yaklaşımlardan biri olmak yönü ile paralellik göstermekte ve sosyal adalet odaklı bazı eğitimciler bu yaklaşımı dayanak noktaları olarak ele almaktadır (Hyttten ve Bettez, 2011). Hyttten (2006) kültürel çalışmaların hedefleri arasında "bilgi ve güç arasındaki ilişkiyi anlamak, gücün sembolik ve temsili olarak nasıl yeniden üretildiğini araştırmak, güçlenmeyi engelleyen sosyal uygulamalara karşı çıkmak ve dayanıklılık ve sosyal dönüşüm için kaynak sağlamak" yer almaktadır. Kültürel çalışmalar hareketinin destekçileri, belirli bazı kültürel uygulamaların değerine göre nasıl daha değerli görüldüklerini ve güç ve ayrıcalıkların nasıl eşit olmayan şekillerde dağıtıldığını anlamak amacının yanında eşit olmayan ilişkileri sosyal adaleti sağlama adına dönüştürmeyi de amaçlamaktadır. Eleştirel pedagoji kuramına benzer şekilde kültürel çalışmalar alanındaki eserlerin de teorik olarak çok yoğun ve soyut olduğu için eleştirildiği söylenmektedir.

Sosyal Adalet Liderliği Tanımı

Sosyal adalet liderliği son zamanlarda ilgi çeken bir konu olarak öne çıkmaktadır. Lugg ve Shoho (2006) son 15 yıl içerisinde eğitim liderliği araştırmacılarının akademik yayınları, söylemler, ve nihayetinde idari uygulamaları sosyal adalete çektiklerini ifade etmektedirler. Benzer şekilde alan yazında yer alan araştırmalarda Bogotch ve diğerleri (2008), Marshall ve Oliva (2006) ve Shoho, Merchang ve Lugg (2005) tarafından 21. yüzyılda eğitim liderliği ile sosyal adalet ilişkisini ele almışlardır (akt. Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009). McCabe ve McCarthy (2005) sosyal adalet alanının ve bu alanla ilgili tartışmaların özellikle

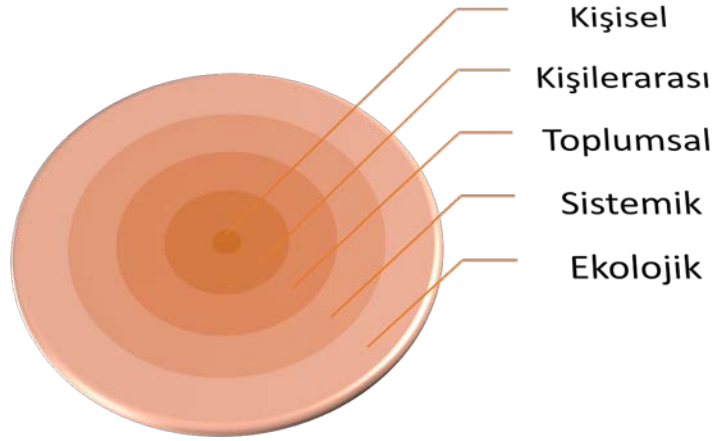
liderlik dergilerinde ve konferanslarında önemli derecede yer aldığını belirtmişlerdir. Eğitim liderliği ile sosyal adaletin sık sık birlikte ele alınmasıyla alan yazında “sosyal adalet liderliği” kavramının tanımlanması ihtiyacı ortaya çıktığı yorumu yapılabilir.

Marshall ve Olivia (2006) sosyal adalet liderliğini, “okullarda herhangi bir sebeple başarı sergileyemeyen azınlık grupların, sosyoekonomik olarak dezavantajlı hanelerden gelenlerin, kadınların ve farklı cinsiyet tercihleri olanların başarılarını daha iyi hale getirmeyi merkeze alan bir liderlik” olarak tanımlarken Theoharis (2007) ise sosyal adalet liderlerini “cinsiyet, ırk, köken, engel durumu gibi sebeplerden dolayı eskiden beri dışlanmış ve halen de dışlanan grupların yanında yer alan ve bunu liderliklerinin odağına alan kişiler” olarak tanımlamaktadır (akt. Özdemir ve Kütküt, 2015). Turhan (2010), sosyal adalet liderliğini yüksek akademik başarı için etik diyalogların oluşturulması, farklı geçmişleri olan bütün öğrencileri olumlama ve bireylerde sosyal adalete yönelik epistemolojik farkındalık, değer oluşturma ve uygulamaya doğru bir eğilim olarak ifade etmektedir.

Eğitim alanında sosyal adaletin ilgi çekmesiyle birlikte tanımlamalarda uzlaşmaya varılmamasına rağmen okul düzeyinde sosyal adalet konusunu sosyoekolojik bakış açısıyla ele alan (Furman ve Gruenewald, 2004) ve eğitimde sosyal adaletin kavramsallaştırılması sürecinde ortaya çıkabilecek sorunları irdeleyen (McCabe ve McCarthy, 2005) çalışmaların konuyu eleştirel yaklaşımlar temelinde inceledikleri görülmektedir.

Sosyal Adalet Liderliği Boyutları

Eğitimde sosyal adalet liderliğinin tanımlanması üzerine yapılan araştırmalar konunun farklı boyutları olduğunu göstermiştir (Furman, 2012; Özdemir ve Kütküt, 2015). Furman (2012) sosyal adalet liderliği ile ilgili çalışmasında konunun boyutlarını belirlemiş ve söz konusu boyutlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sosyal adalet liderliği boyutları (Furman, 2012)

Şekil 1'den takip edilebileceği üzere Furman'a (2012) göre sosyal adalet liderliğinin "kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistemik ve ekolojik" olmak üzere beş boyutu bulunmakta, kişisel boyut merkeze alınmakta ve diğer boyutlar bir önceki boyutu kapsayacak şekilde genişlemektedir. Ayrıca her bir boyutun yansıtıcı düşünme ve harekete geçme aşamaları bulunmaktadır.

Kişisel boyut. Furman'a (2012) göre kişisel boyut sosyal adalet liderlerinin düşünce yapıları, olaylara bakışları, etrafını analiz edişleri ve çeşitli durumlara karşı tepkilerini yansıtıcı şekilde ele alarak kendilerini tanımları ile ilgili durumları içermektedir. Eğitim temel bir hak olduğu için herkese eşit, adil ve kaliteli bir şekilde sunulması gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitim örgütlerine devam eden çocukların ve gençlerin çeşitli geçmişleri ve yaşantıları, farklı sosyo-ekonomik düzeyleri ve çeşitli ihtiyaçları olacağı tahmin edileceğinden sosyal adalet liderlerinin mevcut eşitsizlikleri yeniden üretmeyi önleyici veya azaltıcı bir bakış açısına sahip olmasının kritik olduğu söylenebilir. Furman (2012) bu duruma ilişkin olarak okul yöneticilerinin "eleştirel bir düşünce yapısına" sahip olmaları gerektiğini ifade etmekte ve bu kapsamda ele alınacak özellikleri sosyal adalet liderliğinin kişisel boyutuyla ilişkilendirmektedir.

Kezar ve Carducci (2007) liderlerin öz eleştiri süreçleri ile ilgili değerlendirmelerinde kendilerini dürüstçe eleştirememeleri durumunda liderlerin olumsuz sonuçlara yol açabilecek durumlara sebep olduklarını belirtmişlerdir.

Theoharis'in (2008) sosyal adalet liderlerinde görülen ortak özellikleri keşfetmeye çalıştığı araştırmasında sosyal adalet liderlerinin kendilerini üstün/kibirli görmelerine karşın yaptıkları işlere karşı sorgulayıcı, şüpheli ve eleştirel yaklaşımlarının öne çıkması Furman'ın (2012) ortaya koyduğu kişisel boyut ile ilişkilendirilebilir. Capper, Theoharis ve Sebastian (2006) bu konuda sosyal adalet liderlerine yönelik önerilerinde sosyal adalet liderleri olarak yetiştirilen okul yöneticilerinin kişisel bakışlarının geliştirilmesinin önemine değinmişlerdir.

Kişilerarası boyut. Sosyal adalet liderliğinin kişilerarası boyutu Furman'a (2012) göre liderlerin her türlü eşitsizliğe karşı proaktif stratejilerinde ve eşitsizliklere maruz kalabilecekler ile ilişkilerini kapsamaktadır. Yazara göre kişilerarası boyut öncelikle liderlerin iletişim/etkileşime ilişkin kişisel yaklaşımları üzerine kuruludur. Vizyonlarını ve uygulamalarını sosyal adalet merkezli belirleyen liderlerden öncelikle okullarında durum ve ihtiyaç analizi yapmaları beklenebilir. Bir sosyal adalet liderinin etkili uygulamalar gerçekleştirebilmesi için temelde ihtiyacı olan kişilere cevap verebilecek imkanlar oluşturması önemli görülebilir.

Bozkurt (2017) sosyal adalet liderliğinin kişilerarası boyutunun daha çok okulda marjinal ve sessiz kalan gruplar ile etkili iletişim kurma ile ilgili olduğu ifade etmektedir. Çelik (2015) kişilerarası ilişkilerin temelinde karşılıklı saygı, kabul, açık ilişkiler olduğunu ifade ederek sosyal adalet liderlerinin okulda düzenlenecek sosyal etkinlikler ve okul dışında gerçekleşen geleneksel etkinliklere katılarak bu boyutta etkili uygulamalar yapabileceklerini ifade etmektedir.

Toplumsal boyut. Furman'a (2012) göre sosyal adalet liderliğinin toplumsal boyutu liderlerin okullarının bulunduğu topluma ilişkin bilgi sahibi olmalarını, toplumu oluşturan grupların farkında olmalarını ve demokratik ve kapsayıcı bir yaklaşım ile toplulukları eğitim süreçlerine dahil etmelerini kapsamaktadır. Eğitim örgütleri açık sistem oldukları için hem buldukları ortamları etkilemekte hem de çevrelerinden etkilenmektedirler. Eğitim örgütlerinin bu özelliğinin sosyal adalet liderleri açısından görünümünün liderlerin kullanacakları stratejileri de etkileyeceğini söylemek mümkündür. Bu kapsamda okul yöneticilerinin karar süreçlerine olabildiğince çeşitli özelliklere sahip toplum üyelerinin katılımını sağlamaları önemli görülebilir.

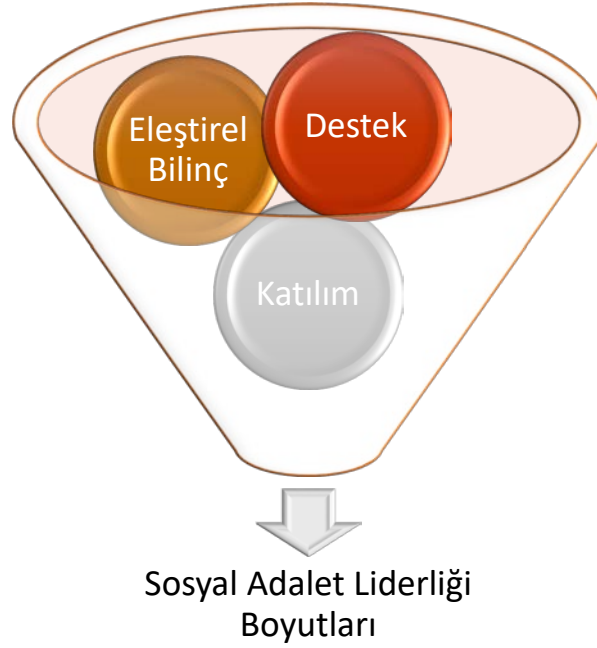
Sistemik boyut. Furman (2012) sosyal adalet liderliğinin sistematik boyutunu eğitim sisteminin okul seviyesinde görünümüne yönelik değerlendirmeler

yapma, sistemi eleştirel bir bakış açısı ile ele alma ve sistemin getirdiği süreçleri ve sonuçları analiz etme ile ifade etmektedir. Starratt (1994) bu konuda kritik olanın okul liderlerinin eleştirel bilince sahip olmaları veya “eleştiri etiği” ile hareket etmeleri olarak görmekte ve sistemden kaynaklı sosyal adalet ile ilgili sorun olabilecek hususların ve sosyal adaleti engelleyici faktörlerin ancak bu şekilde belirlenebileceğini belirtmektedir (akt. Furman, 2012).

McKenzie vd. (2008) okul liderlerinin öğrencilerin potansiyellerine ulaşmalarını engelleyen her türlü bileşenlerin farkına varmaları ve bütün öğrencileri destekleyen bir yapı kurmaları gerektiğini savunmaktadırlar. Kose (2007) sosyal adalet pedagojisi bilincinde olan okul liderlerinin okulda uygulanan müfredattan diğer öğretim uygulamalarına kadar kritik ve değerlendirmeler yapmalarını ve dönüşümcü liderlik uygulamaları ile sistemde değişiklik yaparak sosyal adaletle karşı direnç ve engelleri azaltmayı hedeflemelerini önermektedir. Bu kapsamda yazar öğretmenlerin yetişme programlarında da çeşitliklere yanıt verebilen yeterlikte öğretmenler yetiştirilmesinin hedeflenmesini desteklemektedir.

Ekolojik boyut. Bowers (2001), Osterman ve Hafner (2009) ve Rapp (2002) sosyal adalet liderliğinin ekolojik boyutu okulda başlayan sosyal adalet kaynaklı sorunların aynı zamanda sosyo-politik, ekonomik ve çevresel olmak üzere daha geniş alanlarla ilişkili olması ile ilgilidir (akt. Furman, 2012). Furman ve Gruenewald (2004) ekolojik boyut kapsamında hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin yerel ekonomi ve çevresel sorunlara eğilerek yaşamları ile bağ kurmalarını önermektedirler.

Türkiye’de yürütülen başka bir araştırmada Özdemir ve Kütküt (2015) ise eğitim kurumlarında uygulama gerçekleştirerek sosyal adalet liderliğinin üç faktörlü bir yapı gösterdiğine ulaşılmış olup ilgili boyutlar Şekil 2’de resmedilmektedir.



Şekil 2. Sosyal adalet liderliği boyutları (Özdemir ve Kütküt, 2015)

Şekil 2'den görülebileceği üzere sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç, destek ve katılım olmak üzere üç faktörlü bir yapı göstermektedir.

Eleştirel bilinç boyutu. Sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutunda liderlerin öncelikli olarak baskı, dışlama ve ötekileştirme süreçlerine yönelik bir farkındalık içinde olmaları gerektiği ifade edilmekte (Brooks ve Miles, 2006), hatta bu aşama ile yetinilmeyip edindikleri bu farkındalığı öğrencilerine ve okul içerisindeki bütün bireylere aktarmaya çalıştıkları (McKenzie ve diğ., 2008) anlatılmaktadır (akt. Özdemir ve Kütküt, 2015). Bu kapsamda eleştirel bilinç boyutu okul liderlerinin hem kendi uygulamalarına yönelik sorgulama ve şüphe içinde olmaları hem de okullarda sosyal adalet ile ilgili oluşan durumlarda eleştirel bir bakış açısıyla hareket etmeleri ve okulda bulunan öğretmenler ile öğrencilerde de farkındalık oluşturarak onları bu yönde sevk etmeleri olarak ele alınabilir.

Destek boyutu. Özdemir ve Kütküt'e (2015) göre sosyal adalet liderliğinin destek boyutu okuldaki dezavantajlı ya da marjinal grupların kaliteli eğitim imkanlarına ulaşmaları için uğraş içerisinde olma ve bu öğrencilerin akademik başarısının artmasına katkıda bulunmayı kapsamaktadır. Bu doğrultuda oluşturulan boyutun içeriği incelendiğinde, sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelerden gelen çocukların eğitim hizmetlerinden en üst seviyede yararlanmasına ve okul içerisinde bulunan diğer öğrencilerle aralarında eşitsizlik oluşmasını önlemeye yönelik çaba

gösterme ve harekete geçme, bütün öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler düzenleme ve onların gelişimlerine katkıda bulunma ve engeli olan öğrenciler için eğitim örgütlerini uygun ve konforlu olacak şekilde düzenleme gibi durumlar olduğu görülmektedir.

Katılım boyutu. Sosyal adalet liderliğinin diğer boyutu olan kapsama boyutunda ise okul yöneticilerinin tüm ihtiyaçlara cevap veren politikalar ile hareket etmesi ve okuldaki tüm süreçlerde farklı gruplara uygun düzenlemeler yapılması için çaba göstermesi yer almaktadır (Özdemir ve Kütküt, 2015). Bu boyut kapsamında sosyal adalet lideri olarak hareket eden bir okul yöneticisinde okulundaki bütün grupları belirlemesi ve okulda düzenlenecek etkinlikler veya eğitim öğretim ile ilgili faaliyetlere ilişkin kararlarda herkesin eşit fırsatlar ile temsil edilmesi için çaba göstermesi beklenmektedir.

Alan yazında yer alan çalışmalar kapsamında sosyal adalet liderliğinin boyutlarına bakıldığında sosyal adalet liderlerinin her şeyden önce kişisel olarak sosyal adaletin gerçekleşmesine yönelik bir inanç taşımaları ve bu doğrultuda dönüşümcü hareketlerle etrafında bulunanlarda da sosyal adalet farkındalığı oluşturmaları beklenmektedir. Aynı zamanda sosyal adalet liderlerinde yaptıkları her işin temeline sosyal adaleti yerleştirmeleri, okullarında bu yönde farklı uygulamalar gerçekleştirmeleri, sosyal adaletin tüm boyutlarının farkında olmaları ve sosyal adaletten kaynaklı eşitsizlikleri yok etme yönünde çaba göstermeleri aranmaktadır. Bu kapsamda sosyal adalet liderliğinin eğitim örgütlerinde nasıl ele alındığının belirlenmesi önemli görülmektedir.

Sosyal Adalet Liderliği İle İlgili Araştırmalar

Alan yazında konu ile ilgili çalışmaların daha çok kavramsal boyutta tartışıldığı (Furman, 2012; Hytten ve Bettez, 2011) ve sosyal adalet liderliği davranışını ölçmeye yönelik bazı araçlar geliştirildiği (Özdemir ve Kütküt, 2015; Bozkurt, 2017; Özdemir ve Pektaş, 2017a; Zhang, Goddard ve Jakubiec, 2018) görülmüştür. Eğitim kurumlarında sosyal adalet liderliğini farklı değişkenlerle ele alan çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu (Bozkurt, 2018; Büyükgöze, Şayır, Gülcemal ve Kubilay, 2018; Özdemir, 2017; Özdemir ve Pektaş, 2017b;) gözlenmiştir. Sosyal adalet liderliği son yıllarda özellikle incelenen konulardan olduğundan (Lugg ve Shoho, 2006), bu kısımda sosyal adalet liderliği ile ilişkili

olabilecek liderlik türleri (Cooper, 2009; Turhan ve Çelik, 2011) ve sosyal adalet liderliğinin alt boyutları ile ilgili çalışmalar (Büyüköze ve Yılmaz-Fındık, 2018; DeMatthews ve Mawhinney, 2014) birlikte ele alınmıştır.

Sosyal adalet liderliğinin kavramsal boyutunun oluşturulmasında araştırmacıların öncelikle eğitim ve sosyal adalet uygulamaları/stratejileri ile kendilerini sosyal adalete adanmış okul yöneticilerinin (ya da liderlerinin) özelliklerinin keşfedilmesi konusunda çalışmalar yürüttükleri görülmüştür. Bu noktada örneğin Theoharis (2007) tarafından nitel araştırma yöntemlerine göre yürütülen araştırmada okul müdürlerinin çalıştıkları okullarda sosyal adalet uygulamalarında kullandıkları stratejilerin ortaya çıkarılması, bu çabalarında karşılaştıkları direnç ve sosyal adalet uygulamalarını devam ettirebilmek için buldukları stratejileri incelenmiştir. Araştırma ırk, sınıf, cinsiyet, engellilik, cinsel eğilim ve tarihsel olarak marjinalleştirilen gruplar gibi sorunları liderliklerinin ve vizyonlarının temelinde alan yedi okul müdüründen görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlarken öğrencilerin başarısını artırma, okul yapılarını geliştirme, çalışan kapasitesini merkeze alarak geliştirme ve okul kültürü ile ortamını güçlendirme yollarına başvurdukları bulunmuştur.

Toplumun beklentilerine karşı gelerek okullarında sosyal adaleti teşvik eden okul yöneticilerinin uygulamalarını inceleyen Jansen (2006) Güney Afrika'da başarılı bir şekilde bu sürecin üstesinden gelen okul yöneticilerinin özelliklerini ve başarılı stratejileri ortaya koymuştur. Araştırmacıya göre okul müdürleri öncelikle kendi geçmişlerini eleştirel bir bakış ile değerlendirmiş, politika gereği uygulamalar yerine sosyal adalete yönelik güçlü bir inanç ile hareket etmiş, uygulamalarından dolayı maruz kaldıkları baskıya karşı durabilmiş, farklı grupları herkesin hakkına, yaşayış şekline ve kültürüne cevap verebilecek dengeli bir ortam olduğuna dair ikna etmeye çalışmış, değişim öznesi olarak toplumdaki imajlarının farkında olmuş, her yönüyle ayrımcılığı ortadan kaldırmaya yönelik bilinç edinmiş, farklı grupların ihtiyaçlarını ve ön yargılarını çözümlenmiş ve kendileri de zaman içerisinde dönüşüm yaşamışlardır. Araştırmadan elde edilen bu gözlemlerin sosyal adalet liderleri olarak okul yöneticilerinin anlaşılmasında kayda değer özellikler olduğu görülebilir.

Kendilerini sosyal adalet liderleri olarak niteleyen okul yöneticileri ile yapılan çalışmalardan bir diğesinde Theoharis (2008) kentsel ilk ve orta dereceli okullarda

görev yapan okul yöneticilerinin kimliklerini ve liderlik özelliklerini derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Çalışması sonunda okul yöneticilerini sosyal adalet temelinde harekete geçiren öncelikli grubun marjinalleştirilmiş gruplar olduğu, çalışma grubunda yer alan yedi okul yöneticisinde en sık görülen üç özelliğin “kibirli/üstün alçakgönüllülük (haklı olduklarına ve yönlendiren olmaları gerektiğine dair güçlü bir duruşa karşın yaptıklarının doğruluğunu sürekli sorgulama), liderliğe adanmışlık ve sosyal adalete yönelik kararlı inanç” olduğunu belirtmiştir.

Sosyal adalet liderliğini kavramsal olarak ele alarak konunun boyutlarını inceleyen ve sosyal adalet liderleri için yetiştirme programı modeli öneren Furman (2012) sosyal adalet liderlerinin ve sosyal adalet liderliğinin doğasında ortak olan noktaları “eylem yönelimli ve dönüşümcü olma, sosyal adalete dönük bir inanca sahip olma ve bu konuda ısrarcı olma, kapsayıcı ve demokratik olma, ilgili ve ilişki kurmaya açık olma, yansıtıcı düşünce sergileme ve sosyal adalete dayalı bir pedagoji görüşüne sahip olma” şeklinde sınıflamıştır. Bunun yanında sosyal adalet liderliği kapsamında okulların, öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesine imkân sunan bir takım çalışmalar olduğunu da aktarmaktadır.

Sosyal adalet uygulamaları eşitsizliğe karşı harekete geçme/dönüştürme kabulünden hareket ettiği için eğitim kurumlarında bu tür uygulamaların hayata geçirilmesinde birtakım sorunlarla karşılaşılması mümkündür. Örneğin, ülkemizde Tomul (2010) tarafından ilköğretim okullarında yapılan ve sosyal adalet uygulamaları ile uygulamaları engelleyici faktörlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada 147 ilköğretim yöneticisinden anket yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda okullarda sosyal destek faaliyetlerinin daha çok yoksul öğrencilere yönelik yapıldığına; bu tür çalışmalarda öncelikle okul kaynaklarından yararlanıldığına; okul imkânlarının sınırlı olması, bilgi eksikliği, toplumsal ilgisizlik ve yasal düzenlemelerin sosyal destek uygulamalarında karşılaşılan sorunlar olduğuna ulaşılmıştır. Nadir ve Aktan (2015) ise refah durumu, sosyal adalet ve okul sosyal hizmeti arasındaki etkileşime odaklandıkları çalışmalarında bu kavramların Türkiye’deki yansımalarından bahsetmişler, okul sosyal hizmetinin Türk kamu hizmeti sunumunda sosyal adaleti karşılamada ne derece önemli olduğunu tartışmışlardır.

Okullarında sosyal adalet, demokrasi ve eşitlik ile ilgili sorunlarla karşılaşan okul yöneticilerinin liderlik praksislerini keşfetmeyi amaçlayan Jean-Marie (2008)

çalışmasında dört okul müdürünün deneyimlerini çözümlemiş ve lise okulu müdürlerinin eğitimsel liderliklerinin kişisel özellikleri, etik anlayışları, düşünme biçimleri ve harekete geçme özelliklerinden etkilendiği, okullarında sosyal adaleti destekleyen dönüştürücü bir liderlik sergiledikleri, öğrencilerin kendileriyle ilişki kurmalarına imkan sağladıkları, eleştiriye açık oldukları, önem verilmesi gereken değerleri teşvik eden bir kültür, iklim ve topluluk ortamı oluşturdukları ve karşılaştıkları zorluklara ve sorunlara karşı durup çözüm buldukları sonuçlarına ulaşmıştır.

Sosyal adaletin eğitim kurumlarında uygulama boyutunda ele alınmasının yanı sıra bazı araştırmalarda konunun eğitim politikası düzeyinde tartışıldığına rastlanmıştır. Polat (2007) ülkemizde uygulanan eğitim politikalarının neden olduğu sosyal adaletsizliğin, uygulama alanı olan eğitim kurumlarına yansımalarını değerlendirmeyi amaçladığı ve nitel araştırma yöntemini takip ederek gerçekleştirdiği çalışmasında yönetici ve öğretmenler ile görüşerek ilköğretim sisteminde var olan adaletsizlikleri ve bunları önlemeye yönelik önerileri belirlemiştir. Araştırması sonucunda yazar, elde ettiği sonuçları ekonomik ve sosyal olmak üzere iki temel boyutta ele almıştır. Söz konusu araştırmaya katılan okul yöneticileri ile öğretmenlere göre ilköğretim sisteminde ekonomik eşitsizliğin okullar arası kaynak farkından üretildiği ve bu durumun daha çok alt sosyo-ekonomik gruptan gelen çocuklar adına adil olmayan uygulamalara sebep olduğu; sosyal eşitsizliğin ise müfredattan kaynaklandığı ve müfredatta “milliyetçi” vurguların fazla olmasının sosyal eşitliği olumsuz etkilediği, ayrıca okuldaki kültürel faaliyetlere katılmada aile gelirinin etkili olduğu ve bazı grupların etkinliklere daha az katılmak durumunda kaldıkları belirtilmiştir.

Eğitimde politikalarında sosyal adalet tartışmaları ilgi çeken bir alan olmakla birlikte konuyla ilgili birtakım zorluklarla karşılaşabilmektedir. Örneğin, Thrupp ve Thomlinson (2005) akademik tartışmalarda sosyal adaletin görece daha az ele alınmasının nedenlerini ütopyik düşünce veya idealizm baskısı ile belirsizlik ve fazla basitleştirme gibi suçlamalar ile açıklamıştır. Bunun yanında akademik tartışmalarda konunun dışlanan ya da marjinal grupların yönetimini ön plana çıkarma, kuramsal ve deneysel çalışmalar, eğitimde sosyal adaletin karmaşık ve tartışmaya açık yapısı ve daha iyiye yönelik umut yönleriyle çalışıldığı belirtilmiştir.

Eğitim ve sosyal adalet ilişkisini ele alan çalışmalar yanında araştırmacıların liderliğin farklı özelliklerini inceledikleri ve sosyal adalet liderliği için kuramsal ve ampirik çalışmalar gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu noktada bazı araştırmacılar sosyal adalet liderliği davranışının llmesine yönelik birtakım araçlar geliştirmişlerdir. Örneğin, zdemir ve Kütküt (2015) okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçmeye yönelik bir araç geliştirmişler ve sosyal adalet liderliği leğinin geçerlik ve güvenirlik analizi çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Geliştirilen ölçeğe göre sosyal adalet liderliğinin destek, eleştirel bilinç ve katılım olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. “Destek” boyutunda öğrenciyi, ğrenci için okul ortamlarını düzenlemeyi ve farklı gruplardan öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeyi; “eleştirel bilinç” boyutunda farklılıklara saygı duymanın teşvik edilmesini, tartışmaya açık olmayı ve fikirlerin ifade edilmesine olanak sunmayı ve son olarak “katılım” boyutunda öğrencilerin verilen kararlardan doğrudan etkilendiği durumlarda bu süreçlere ne kadar dahil edildiklerini ölçmeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Ayrıca zdemir ve Pektaş (2017a) okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçmeye yönelik ğretmen formu geliştirmişler ve yaptıkları çalışmalar sonucunda sosyal adalet liderliğinin destek, eleştirel bilinç ve katılım olmak üzere üç boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum zdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilen boyutlar ile uyum göstermiştir. Bozkurt (2017) da okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışı gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla ğretmen algılarına dayalı olarak geliştirdiği lme aracı “paydaş desteği, eleştirel bilinç, dağıtıcı adalet ve katılım” olmak üzere dört boyuttan oluşmuştur.

Son olarak uluslararası alan yazında Zhang, Goddard ve Jakubiec (2018) sosyal adalet liderliği ile ilgili lider yetiştirme programları kapsamında hizmet öncesi okul yöneticisi adaylarına yönelik veri toplama araçları geliştirildiğini, geliştirilen bu araçlarda sosyal adalet liderliğinin birkaç boyutuna odaklanıldığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar son zamanlarda bahse konu veri toplama araçlarının güncellenmemiş olmasından hareketle sosyal adalet liderliğini çok-boyutlu inceleyen bir araştırma sonunda bir anket geliştirmişlerdir. Karma araştırma yöntemini izleyerek ve okul müdürlerinin katılımıyla geliştirdikleri Sosyal Adalet Liderliği Anketi (Social Justice Leadership Questionnaire), “kişisel bilgiler, okul lideri, okul bağlamı, topluluk bağlamı ve politika bağlamı” olmak üzere beş bölümden

oluşmuştur. Araştırmacılar “okul lideri” bölümünde okul liderlerinin eğitim ve sosyal adalete bakış açılarını, “okul bağlamı” bölümünde okul liderlerinin okullardaki sosyal adalet uygulamalarına ve sosyal adalete aykırı uygulamalara ilişkin durumlarını, “topluluk” bağlamında toplumda sosyal adalet ile ilgili sorunların varlığına yönelik görüşlerini ve “politika” bağlamında hükûmet politikalarının okulları sosyal adalet açısından destekleyip desteklemediklerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonunda özellikle okul bağlamı ve topluluk bağlamı arasında korelasyonel ilişki bulunduğu tespit edilmiş ve bu durum sosyal adalet liderliği davranışının okulların bulunduğu ortamdaki etkilenebileceğini ve farklı ortamlara göre değişebileceğini ortaya koymuştur. Özet olarak sosyal adalet liderliği davranışını ölçmeye yönelik geliştirilen veri toplama araçlarının konunun boyutlarını ve uygulama alanlarını belirlemede önemli olduğu söylenebilir.

Eğitim kurumlarındaki öğrenciler ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile farklı değişkenlerin ilişkisine yönelik görüşlerini belirleyen nicel ve nitel çalışmalar konunun daha iyi anlaşılması için önemli görülmektedir. Bu araştırmanın örneklem grubunu öğretmenler oluşturduğundan öncelikle öğretmenler ile yürütülen çalışmalara değinilmiştir. Bu noktada Özdemir ve Pektaş (2017b) sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışını yüksek düzeyde sergilediklerini, sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç ve katılım alt boyutlarında yüksek düzeyde davranış gösterdiklerini bulmuşlardır. Ayrıca okul akademik iyimserliği ile sosyal adalet liderliği arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ve sosyal adalet liderliğinin okul akademik iyimserliğinin önemli bir yordayıcısı olarak işlev gördüğü bulunmuştur.

Sosyal adalet liderliğini öğretmen görüşlerine göre farklı değişkenlerle ele alan diğer bir çalışmada Bozkurt (2018) nicel araştırma yöntemini izleyerek sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel adalet ilişkisini belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yüksek düzeyde (katılıyorum düzeyinde) sosyal adalet liderliği davranışı gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmacı sosyal adalet liderliği davranışının katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılaşma durumunu incelemiş ve cinsiyet ile gelir durumunun anlamlı bir farklılık göstermediğini, öğretmenlerin kıdemi, eğitim durumu ve medeni hallerinin ise anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Araştırmada sosyal adalet liderliği ile

yöneticiye bağlılık arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı olduğu bulunmuş, örgütsel vatandaşlık ile sosyal adalet liderliği arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Yazar, araştırmasında yapısal eşitlik modeli aracılığıyla sosyal adalet liderliğinin örgütsel vatandaşlık ve yöneticiye bağlılık davranışlarını pozitif yönde etkilediğini ve aracı olarak yöneticiye bağlılık modele eklendiğinde sosyal adalet liderliğinin etki düzeyinin düşmesine rağmen yine de anlamlı şekilde örgütsel vatandaşlık davranışını etkilediğini bulmuştur.

Sosyal adalet liderliğinin öğretmen görüşlerine göre nasıl algılandığını araştıran ve konuyu derinlemesine inceleme olanağı sunan nitel çalışmalardan birinde Ruich (2013), Amerika Birleşik Devletleri Arizona eyaletinde yer alan ve son zamanlarda öğrenci yapısında değişimler/çeşitlilikler yaşanan iki banliyö (suburban) kamu ilkokulunda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğini nasıl deneyimlediklerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda okulların öğrenci yapısındaki değişimin yaşandığı süreçte okul yöneticilerinde eğitimle ilgili eşitsizliklere yönelik farkındalığın arttığı ancak bu farkındalığın sadece eğitimle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda sosyal eşitsizliklerin de öğrencilerin eğitim sürecinde ve çıktılarında eşitsizliğe sebep olduğu yönünde bilinç edinildiği elde edilmiştir. İlginç olan sonuçlardan birisi ise okul yöneticilerinin eşitsizliklere yönelik endişelerinin ve bu süreçteki liderlik davranışlarının temel kaynağının sosyal adalet olmaması ancak yaptıkları uygulamalarının sosyal adalet liderliği uygulamalarına benzer olmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler de yöneticilere benzer şekilde yöneticilerinin uygulamalarında sosyal adalet bilinci ile hareket etmediklerini ve daha çok etik olarak doğru buldukları yaklaşımları sergilediklerini ifade etmişlerdir. Esasında Theoharis (2008) bu bulguyu destekler nitelikte görüşlerini sosyal adalet liderleri ve diğer çağdaş liderlik modellerini takip eden liderler arasındaki farkı ortaya koyarak belirtmiştir. Özet olarak Ruich (2013) araştırmasında okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği bilinci ile hareket etmemesine rağmen sergiledikleri çağdaş liderlik uygulamaları ile sosyal adalet liderliği ilkelerini teşvik ettikleri ve öğretmenleri olumlu etkiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal adalet liderliği davranışının farklı değişkenlerle ilişkisini öğretmen görüşlerine göre inceleyen çalışmalar yanında konunun farklı değişkenlerle ilişkisini

öğrencilerin görüşlerine göre ele alan çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu kapsamda örnek olarak Özdemir (2017) tarafından nicel araştırma yöntemi takip edilerek yürütülen çalışmada lise öğrencilerinin okullarda sosyal adalet liderliği ve okul bağlılığı ile okula yönelik tutum arasındaki ilişkiye ait görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada lise öğrencilerine göre okul yöneticilerinin orta düzeyde sosyal adalet liderliği davranışları sergiledikleri bulunmuş ve bu bulgunun alan yazında liderlik ile ilgili daha önce yapılan çalışmalarla uyumlu olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yazar çalışmasında yol analizi ile sosyal adalet liderliğinin lise öğrencilerinin okula bağlılıkları üzerinde kısmen etkili olduğunu bulmuş ve bu durumun alan yazında paylaşılan liderliğin öğrenci çıktıları üzerinde dolaylı ilişkisi olduğu (Hallinger ve Heck, 1998) görüşünü savunduğunu belirtmiştir. Özdemir (2017) sosyal adalet liderliği ile okul bağlılığı ve okula yönelik tutum arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğunu ve sosyal adalet liderliğinin araştırmanın diğer değişkenlerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu rapor etmiştir. Sosyal adalet liderliği ile öğrenci çıktıları arasındaki ilişkiyi ele alan söz konusu çalışmanın eğitim alanında sosyal adalet liderliğinin yansımaları göstermesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Büyüköze ve diğerleri (2018) de lise öğrencilerinin katılımıyla nicel araştırma yöntemine göre yürüttükleri çalışmalarında sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre lise öğrencileri okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışını orta düzeyde sergilediklerini düşünmektedirler. Ayrıca lise öğrencilerinin öğrenci bağlılığı ile okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak sosyal adalet liderliği alt boyutlarının öğrenci bağlılığını önemli derecede yordayan bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

Sosyal adalet liderliği araştırmalarında görülen yaygın bir boyut “kapsayıcılık/engeli olan bireylerin eğitimi” olarak öne çıkmaktadır (Bozkurt, 2018; Özdemir ve Pektaş, 2017a). Örneğin, DeMatthews ve Mawhinney (2014) zor koşulları olan ve koşulları eşit olmayan bir bölgede yüksek düzeyde yoksulluk içinde olan iki ilköğretim okulunun müdürü ile yürüttükleri çalışmalarında okul müdürlerinin engeli olan çocuklar için sosyal adalet uygulamalarını desteklediklerini ancak okul müdürlerinin bu süreçte gerilim ve çatışmalarla karşı karşıya kaldıklarını

bulmuşlardır. Kapsayıcılık için sosyal adalet liderliği uygulamalarında okul müdürlerinin engeli olan çocukların sayısındaki sürekli artış, bütçe, toplumun tepkisi ve öğrenci tepkileri gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüş ve okul yöneticilerinin bu sorunlar karşısında ikilemde kaldıkları tespit edilmiştir.

Boer, Pijl ve Minnaert (2011) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarını belirleyen araştırmaları analiz ettiği çalışmalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz görüşler belirttiklerini veya kararsız olduklarını ifade ettiklerini bulmuşlardır. Yazarlar bu konuda öğretmenlerin özel ihtiyacı olan çocukları eğitme konusunda bilgi sahibi olmadıkları ya da kendilerini yeterli ve özgüvenli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin farklı değişkenlerle ilişkili olup olmadığının analiz edilmesi sonucunda ise meslekî kıdemi daha az olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu elde edilmiştir. Ayrıca kapsayıcı eğitim ile ilgili deneyimi olan ya da herhangi bir eğitim almış olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kapsayıcı eğitim ve engelliliğe yönelik öğretmen tutumlarını farklı değişkenler açısından inceleyen Parasuram (2006) öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin olumsuz görüş içinde olmaya daha yakın olduklarını bulmuştur. Yazar araştırmasında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının sadece engelli birini tanıma değişkenine göre farklılık gösterdiğini, yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, gelir düzeyi, ailede engelli birey bulunma durumu, engelli bireyler ile iletişim kurma sıklığı, engelli bireyin yakınlık derecesi gibi farklı değişkenlere göre anlamlı farklılık sergilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada sosyal adalet liderliğinin alt boyutlarından biri de “eleştirel bilinç” olarak ele alınmıştır. Eleştirel bilinç alt boyutunun kuramsal düzeyde Freire’in (2004) öncü olarak savunduğu “eleştirel pedagoji” kuramına dayandığı söylenebilir. Bu kapsamda konu ile ilgili yapılan nicel bir çalışmada Büyükgöze ve Yılmaz-Fındık (2018) öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutum düzeyleri orta seviyede bulunmuş ve öğretmenler en çok eğitim sistemine yönelik olumlu tutuma sahip iken özgürleştirici eğitim alt boyutuna yönelik katılım düzeyleri ise düşük olmuştur. Eleştirel pedagojinin geneline yönelik

öğretmenlerin tutum düzeyi cinsiyet ve eğitim durumuna göre farklılaşmakta iken kıdem, okul türü ve sendika üyeliği bulunma durumuna göre farklılaşmamıştır. Bunun yanında eleştirel pedagoji alt boyutlarından biri olan “okulun işlevleri” ilkesine ait öğretmenlerin tutum düzeyleri öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, çalışılan okul türü ve sendika üyeliği bulunma değişkenlerine göre farklılık göstermiştir. Özgürleştirici eğitim ilkesine yönelik tutum düzeyleri ise cinsiyet ve sendika üyeliği bulunma durumuna göre farklılık göstermiştir.

Eleştirel pedagojiye yönelik yapılan nicel çalışmalardan bir diğesinde (Yılmaz ve Altinkurt, 2011) öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik tutum düzeyleri orta seviyede bulunmuş ve öğretmen adayları en çok özgürleştirici okul ilkesine yönelik olumlu görüş belirtirken görece az katıldıkları görüşlerin eğitim sistemi ilkesi ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulun işlevleri ilkesinde bulunan ve öğretmen adaylarının en çok katıldıkları maddeler olan “Öğrencilerden bir eleştiri geldiğinde öğretmen kendini sorgulamalıdır” ve “Okullar sosyal adaletin sağlanması için çalışmalıdır” maddelerinin bu araştırmada kullanılan destek ve eleştirel bilinç boyutlarıyla ilişkili olabileceği düşünülebilir. Yazarlar çalışmalarında ayrıca eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerin öğrenim görülen programa ve sınıf seviyesine göre farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerin tezsiz yüksek lisans programları arasında ve lisans ile tezsiz yüksek lisans programı olma durumuna göre değiştiği bulunmuştur. Benzer konuda ve benzer bir grupta yapılan başka bir çalışmada, Şahin, Demir ve Arcagök (2016) de öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik orta düzeyde tutum gösterdikleri ve öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen program ve öğrenim görülen sınıf değişkenlerinden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma kapsamında ele alınan destek ve eleştirel bilinç boyutları düşünüldüğünde sosyal adalet liderliğinin dayandığı temel kuramlardan biri olan çok-kültürlü eğitime yönelik eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının konu ile ilgili olumlu tutuma sahip oldukları (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Bulut ve Başbay, 2015; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010) ve çok-kültürlü eğitime ilişkin tutumların cinsiyet, kıdem, öğrenim görülen program, çok-kültürlülük deneyimi olma gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Sosyal adalet liderliği kapsamında ele alınan bir diğer boyut katılım olup bu boyutta öğrencilerin okuldaki karar süreçlerinde ne düzeyde söz hakkı olduğuna yönelik ifadeler yer almaktadır. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuldaki karar süreçlerine ne derece katılabildiklerini belirleyen çalışmaya rastlanmamakla birlikte Özcan (2010) ortaöğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin karar süreçlerine katılımını araştırdığı çalışmasında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okulda alınan kararlara katılmak istedikleri düzeyde katılamadıkları, kararlara katılım derecesinin düşük düzeyde kaldığı ve kararlara katılım düzeyinin branş, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermemekle birlikte öğrencilerin okudukları okul türünün anlamlı farklılığa yol açtığı görülmüştür. Aksay ve Ural (2008) tarafından ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerle yürütölen bir çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin yönetsel kararlara katılım düzeyleri düşük olarak bulunmuş ve kararlara katılım düzeylerinin cinsiyet, meslekî kıdem, okul türü ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal adalet liderliği, eğitim liderliği alanında son yıllarda ilgi çeken bir konu olduğundan (Lugg ve Shoho, 2006; McCabe ve McCarthy, 2005) bu konu ile ilgili olabilecek liderlik türlerine ilişkin çalışmaların da faydalı olabileceği düşünölmektedir. Bu doğrultuda örneğin, Turhan ve Çelik (2011) öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarını belirledikleri çalışmalarında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini bulmuşlardır.

Sosyal adalet liderliğini destekleyen dönüştürücü liderlik üzerine kurgulanmış bir çalışmada Cooper (2009) eğitimcilerin eşitsizliği dikkate alan, sosyoköltürel sınırları aşabilen ve kapsayıcılığı güçlendiren çalışmalarıyla eğitimcilerin dönüştürücü liderlik özelliklerini Kuzey Karolina'da yer alan iki ilkökul özelinde incelemiş ve eğitimcilerin çeşitliliği desteklediklerini, iki okulun yöneticilerinin çeşitliliklere cevap vermeye eğilimli ve eşitlik yönelimli olduklarını, okuldaki öğrencilerin hepsinin başarısı için çalışılması yönünde rehberlik yaptıklarını bulmuştur. Bunun yanında okul yöneticileri okullarını "huzurlu ve kapsayıcı" olarak algılarken elde edilen veriler okullarının "gergin ve ayrımcı" olduğunu göstermiştir. Çalışmada ele alınan bu boyutların sosyal adalet liderliğinin bu çalışmada sınır

olarak kabul edilen alt boyutlarından destek ve katılım boyutlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Dönüşümcü liderliğin okul çıktıları üzerindeki etkisini meta-analiz yoluyla belirlemeye çalışan Chin (2007) Tayvan ve Amerika'daki okullarda yürütülen çalışmaları analiz etmiş ve dönüşümcü liderliğin öğretmen memnuniyeti, okul etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

Ülkemizde sosyal adaletin algılanma derecesi ile etik liderlik arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yürütülen bir çalışmada Turhan (2007) okul yöneticilerinin etik liderlik davranışı sergileme düzeyleri ile okullarda sosyal adalet davranışının algılanma derecesi arasında yüksek derecede pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Benzer konuda çalışma yürüten Özdemir (2009) liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre etik liderlik ile sosyal adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışması sonucunda öğretmenlerin sosyal adalet algılarının orta düzeyde olduğu, sosyal adalet ile etik liderlik arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Alan yazında yer alan araştırmalara bakıldığında sosyal adalet liderliği ile dönüşümcü liderlik, etik liderlik, dağıtımcı liderlik ve öğretim liderliği gibi liderlik türlerinin alt boyutlarında ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer taraftan çağdaş liderlik yaklaşımları olarak bilinen bu liderlik türleri ile sosyal adalet liderliği arasındaki önemli bir farkın sosyal adalet liderliğinin eleştirel ve proaktif yapısı gereği güçlü bir felsefi inanç ve uygulama boyutunda baskılara karşı gelerek değişim oluşturmayı gerektirmesi görülebilir. Bu noktada Theoharis (2008) sosyal adalet liderlerini anlatırken kullandığı tişört metaforunda farklı liderlik türlerini takip eden liderler ile sosyal adalet liderleri arasındaki farkı şu şekilde anlatmaktadır: "...sosyal adalet liderleri boyalı ip ile işlenen tişörtlerdir. ...Serigrafi baskısıyla (beyaz bir tişört üzerine mor) işlenen tişörtle de güzel, gösterişli ve karmaşık desenler ortaya çıkarılabilir ancak tişörtün kumaşı aynı kalacaktır." Theoharis (2008) metaforu ile sosyal adalet liderlerinin sosyal adalet ile tamamen birleştiğini, mesleğinin her anını, her seçimini, her uygulamasını sosyal adalet etrafında kurguladığını ifade ederken diğer "iyi liderlerin" de sosyal adalete hizmet eden işler yapabileceğini ancak bunları belli amaçlar için yapacaklarını ve sosyal adaletin geniş kapsamını tam olarak anlamadığını savunmaktadır.

Özet olarak sosyal adalet liderliğinin liderlerin dönüşümünü, sosyal adaleti kendileriyle bütünleştirmelerini ve harekete geçerek değişiklik yapmalarını gerektirdiği yorumu yapılabilir. Bu durumda bir eğitim örgütü olan okullarda sosyal adalet liderliği davranışının ne düzeyde olduğunun ve ne tür etkilere sahip olduğunun belirlenmesi önemlidir. Eğitim yönetimi veya (son zamanlarda) eğitim liderliği alanında hatırı sayılır derecede çalışmanın örgüt iklimi alanında yapıldığına rastlanması (Akdoğan ve Demirtaş, 2014; Bilgen, 2014; Büte, 2011; Demirdağ ve Ekmekçioğlu, 2015; Elçi ve Alpkan, 2006; Halpin ve Croft, 1963; Hoy ve Hannum, 1997; Hoy ve Miskel, 2001; Hoy, Smith ve Sweetland, 2002; Miles, 1969'dan akt Vaux, 2015; Kocayığıt ve Sağnak; 2012; Oğuzhan, 2015; Özen ve Durkan, 2016; Sağnak, 2010; Tuna ve Yeşiltaş; 2014), örgüt ikliminin liderlik özelliklerinden etkilendiğinin belirtilmesi (Cohen, 2007'den akt. Buluç, 2013), spesifik olarak okul ikliminin ise daha çok öğrencilerin akademik başarısı değişkeniyle çalışılmış olması (Coleman vd., 1966; Coleman, Hoffer ve Kilgore, 1982; Kreft, 1993) ve PISA ve TIMSS gibi uluslararası öğrenci performansını izleme sınavlarında okul iklimi boyutlarının bir değişken olarak ele alınması (Chirkina ve Khavenson, 2018) kapsamında bu araştırmanın öncelikli değişkeni olan sosyal adalet liderliği ile örgüt iklimi kapsamında ele alınabilecek etik iklim değişkeni arasındaki ilişki merak edilmiştir. Daha önce yapılan çalışmalarda farklı liderlik tarzları ile etik iklim arasında ilişki bulunmasından hareketle (Lewin, 1939'dan akt. Zhang ve Liu, 2010; Sağnak, 2010; Şentürk ve Sağnak, 2012;) bu çalışmada sosyal adalet liderliği ile etik iklim arasında bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin yönünün bilinmediği varsayılarak çalışmalara başlanmıştır. Bu noktada örgüt iklimi, okul iklimi ve etik iklim konularında yapılan çalışmaların incelenmesi önemli görülmektedir.

Örgüt İklimi

Örgüt iklimi konusu uzun yıllardır tartışılan bir konu olmuştur (Halpin ve Croft, 1963; Hoy ve Hannum, 1997; Hoy ve Miskel, 2001; Hoy, Smith ve Sweetland, 2002; Miles, 1969; akt. Vaux, 2015). Yıllar boyunca yaşanan değişimler, odak noktasını yapısalcilık-işlevselcilik gibi yaklaşımlardan örgütlerde insan sermayesi karakteristiklerinin keşfedilmesine yöneltmiştir (Yavitz, 1998; akt. Pozveh ve Karimi, 2016; Sezgin ve Sönmez, 2018). Bu noktada pozitivist yaklaşımlara alternatif olarak insan odaklı yaklaşımların örgütlere yansması ise her örgütün tıpkı insanların

bireysel farklılığı gibi farklı karakterlerinin olduğu şeklinde olmuştur (Şişman, 2007). Gilmer (1971) ve Robbins (1994) örgütlerin insanlar gibi kendine has karakterinin ve özelliklerinin oluşunu örgütlerin psikolojik yönü olduğu şeklinde yorumlamışlardır (akt. Karcioğlu, 2001). Kaplan ve Geoffroy (1990) ise okul ikliminin psikolojik bir süreç olduğuna işaret ederek okul iklimini öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların arasındaki ilişkiye yönelik algı ve bir okulun verimliliği ve etkililiğine ilişkin duygular olarak ifade etmektedirler.

Sosyal bilimlerde örgüt iklimi üzerine yapılan çalışmaların 1950'li yıllarda başladığı, örgüt iklimi ile ilgili birçok tanımlama yapıldığı, örgüt iklimi ve örgüt kültürü kavramlarının birlikte incelendiği bilinmektedir (Buluç, 2013). Yazarlara göre örgüt kültürü daha uzun zamanda oluşurken örgüt iklimi örgütlerin hâlihazırdaki durumları ile ilgilidir ve etrafındaki ya da örgüt içindeki gelişmelerden kolaylıkla etkilenebilir. Örgüt iklimi, yapılan tanımlardan birinde üyelerin etkinliklere, politikalara, uygulamalara, örgütte yaşadıkları süreçlere, örgütteki davranışlara atfettikleri ortak anlam (Ehrhart, Schneider ve Macey, 2014) olarak ele alınmakta, başka bir tanımda ise örgüt üyelerinin iş ortamındaki birbirleriyle ilişkili olan deneyimlerine atfedilen anlam (Schneider ve Reichers, 1983) şeklinde ifade edilmektedir. Buluç (2013) örgüt iklimini, "örgütün nesnel ortam, uygulama ve koşullarına ilişkin çalışanların öznel algıları" olarak belirtmekte ve bu algıların örgütün kültürünün uygulama boyutları ile ilişkili olduğunu yorumlamaktadır. Bu kapsamda bir eğitim örgütü olan okulların da kendine has kültürü ve ikliminden etkilenebileceği, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin davranışlarının okuldaki iklimi etkileyebileceği ya da okul iklimi tarafından yönlendirilebileceği yorumunu yapmak mümkündür.

Okul iklimi, okullardaki çalışma ortamına yönelik olarak öğretmen ve yöneticilerin algıları olduğuna göre okulun yapısından ve liderlik tarzlarından etkilenmektedir (Buluç, 2013). Halpin ve Croft (1963) tarafından okul iklimi ile ilgili kavramsal çerçevenin oluşturulması ve bu davranışın ölçülmesi konusunda gerçekleştirilen çalışmaların eğitim liderliği alanında öncü hareketlerden olduğu söylenmektedir. Hoy ve Hannum (1997) ile Hoy ve Sabo'dan (1998) akt. Dipaola ve Guy (2009) gerçekleştirdikleri çalışmalar doğrultusunda okulların etkililiği ve kalitesinde açık ve sağlıklı bir iklimin kritik öneme sahip olduğunu bulmuşlardır. Bu noktada okul iklimini somut olarak görülemeyen ama okuldaki tüm bireyler tarafından hissedilen bir özellik olarak tanımlayan (Chirkina ve Khavenson, 2018)

ve okul faktörleri ile okul ikliminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan ilk çalışmalar (Coleman vd., 1966; Coleman, Hoffer ve Kilgore, 1982) doğrultusunda okul ikliminin bileşenlerini anlamak gerektiği söylenebilir.

Son yıllarda eğitim bilimciler okul iklimi üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarda okul iklimini ortaya çıkaran öğeleri belirlemeye çalışmışlardır. Örneğin, Cohen (2007) okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmaları derleyerek kesin bir liste olmamakla birlikte okul iklimi ile ilgili bileşenleri “okul güvenliği, eğitim öğretim süreci, okul içindeki ilişkiler ve çevre” olmak üzere dört kategoride ele almıştır (akt. Buluç, 2013). Alan yazında farklı sınıflamalar olmakla birlikte okul ikliminin bileşenleri Şekil 3’te sunulmaktadır.



Şekil 3. Okul ikliminin bileşenleri (Cohen, 2007; akt. Buluç, 2013)

Şekil 3’te verilen bileşenlerden araştırmamızın bir değişkeni olan *güvenlik* boyutu okul ikliminin okulda bulunan bireyler için belirlenmiş kurallar, planlamalar, yaptırım veya rehberlik aracılığıyla fiziksel açıdan güvenli bulunma düzeyi ile sözel taciz ve saldırganlık gibi duygusal alanlarda karşılaşılabilecek risklere karşı belirlenmiş süreçler, çatışma çözme yöntemlerine ilişkin algı ve inanç yönünü oluşturmaktadır. *Eğitim öğretim* bileşeni okulun tüm öğrencilerinin başarılı olması için yüksek beklenti taşıması, tüm öğrencilere hitap edebilecek öğrenme yöntemlerinin kullanılması, ihtiyaç duyan herkesin yardım alabileceği bir ortamın oluşturulması, okulun sadece akademik değil sosyal ve etik becerilere önem vermesi, öğrenmenin ve öğretimin etkililiği için sürekli meslek içi gelişimin sağlanması ve açıkça belirlenmiş bir vizyon ışığında destek ve ulaşılabilirliği temel alan bir liderlik sunması gibi alanlardan oluşmaktadır. *İlişkiler* bileşeni okul içerisinde bulunan herkesin birbiriyle olumlu ilişkiler içinde olması, kararlara katılım ilkesinin uygulanması, okuldaki öğretmenlerin bir toplum olduklarını hissetmeleri ve bu doğrultuda işbirlikleri gerçekleştirmeleri ve okulda öğrencilerin desteklenmesi,

çalışanların okula karşı iyi duygular içinde olması yönünde bir motivasyon oluşturulması yönünü kapsamaktadır. Çevre bileşeni ise okulun daha çok fiziksel kapasitesi, olanakları ve düzeni ile ilgili somut özellikler olup okul ortamlarının olumlu algılanmasının önemli görülmektedir (Cohen, 2007'den akt., Buluç, 2013). Bu kapsamda okul ikliminin okulda görülmeyen ama üyelerce algılanan bir özellik olduğu yorumu yapılabilir. Alan yazında yapılan çalışmalarda okul ikliminin bileşenlerini belirlemenin yanı sıra okulda görülebilecek iklim tiplerinin de belirlenmeye çalışıldığı görülmüş olup örgüt iklimi tiplerine değinmenin bu araştırmanın bir değişkeni olan etik iklimin yorumlanmasında faydalı olacağı düşünülmektedir.

Örgüt İklimi Tipleri

Alan yazında örgüt iklimi tiplerinin farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir. Örneğin, Lunenburg ve Ornstein (2013) örgüt iklimi tiplerini açıklarken alan yazında yaygın olarak bilinen tipleri Halpin ve Croft (1963) tarafından yapılan *açık-kapalı iklim* sınıflaması, Hoy ve Tarter (1986) tarafından sınıflandırılan *örgüt sağlığı* yapısı, Ulusal Orta Dereceli Okulların Yöneticileri Birliği'nin (The National Association of Secondary School Principals [NASSP]) *okul çevresinin kapsamlı değerlendirilmesi* sınıflaması ve Willower, Eidell ve Hoy (1973) tarafından geliştirilen *öğrenci kontrollü ideoloji* sınıflandırması olarak aktarmışlardır. Bunun yanında John ve Taylor (1999) Halpin ve Croft'un (1963) altı tip örgüt iklimi sınıflandırması saptadığını belirtmişlerdir (aktaran Halis ve Yaşar-Uğurlu, 2008). Bu doğrultuda bu çalışmada örgüt iklimi tipleri yukarıda bahsedilen çeşitli sınıflandırmalar altında ve okul düzeyinde ele alınmış olup kısaca Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2

Örgüt İklimi Tipleri

Örgüt İklimi Tipi	Araştırmacılar	Özellikler
Açık iklim	Halpin ve Croft (1963)	Öğretmenler: İlişkiler önemlidir, (öğretim dışı iş yükü sebebiyle) engel hissetmezler, mutlu ve moral seviyeleri yüksek, samimilerdir. Yöneticiler: Mesafe koymaz, üretime vurgu düşük, okulu harekete geçirir, önemser/insancıl bir tutum içindedirler.
Bağımsız iklim	Halpin ve Croft (1963)	Öğretmen ve yöneticiler mutlu ve moral seviyeleri yüksektir, örgüt içindeki baskı grupları örgütün verimini engellemez, sosyal doyum önemli görülür, öğretmenler (öğretim dışı iş yükü sebebiyle) engel hissetmezler.
Kontrollü iklim	Halpin ve Croft (1963)	Görev odaklı bir havası vardır, öğretmen yöneticilerin moral seviyeleri açık iklim düşünüldüğünde görece daha düşüktür, yönetici emir verendir ve etkililik sağlar ancak öğretmenler ilişkilerinde samimi değildirler, iş birliği ve yardım kültürü düşüktür.
Samimi iklim	Halpin ve Croft (1963)	İlişkiler ön plandadır, sosyal ihtiyaçların giderilmesine önem verilir, bir aile havası vardır, öğretmenler ve yöneticilerim moral seviyeleri ortadır.
Babaerkil iklim	Halpin ve Croft (1963)	Yönetici bir aile reisi gibi olayları kontrol etmek, ihtiyaçların karşılanmasını sağlamak ve okuldaki tüm süreçlere hakim olmak ister ancak istediklerini başaramaz. İlişkilerdeki samimiyet derecesi yok denecek kadar düşüktür ve kapalı iklime yakın bir havası vardır.
Kapalı iklim	Halpin ve Croft (1963)	Öğretmenler: İlişkiler kesintilidir, (öğretim dışı iş yükü sebebiyle) engel hissederler, mutlu değildirler, ilişkilerinde samimilerdir. Yöneticiler: Kuralcı ve mesafelidirler, fazla iş ve görev verirler, okulu harekete geçirme kaygısı yoktur, bireyleri insancıl yaklaşımla önemsemezler.
Öğrenci kontrollü ideoloji	Willower, Eidell ve Hoy (1973)	Hümanist okul: Öğrenciler arasında iş birliği ve yaşantılar yoluyla öğrenme mevcuttur, öğretmen kontrolü yerine öğrenci öz-disiplini hakimdir, demokratik atmosfer bileşenlerine rastlanır, herkes eylemlerinin sorumluluğunu alır. Gözetimci okul: Yüksek bir dış kontrol süreci vardır, otokratik örgüt algısı hakimdir, öğrenciler benzer yapıdadırlar (sosyal statü açısından), olumsuz davranışlar ahlaken değerlendirilmesi gereken bir problem olarak görülür ve ceza yaptırımlarına rastlanır.
Sağlıklı okul	Hoy ve Tarter (1986)	Kurumun başarısı önemlidir, öğrenci-öğretmen-yönetici davranışları uyumludur, akademik mükemmeliyet peşindedir, ciddi ve düzenli bir ortam mevcuttur,

		öğrencilerin başaracağına inanılır, yöneticiler liderlik özelliği sergiler, kurumsal bütünlük yüksektir.
Hasta okul	Hoy ve Tarter (1986)	Kurumsal bütünlüğün düşük olması sebebiyle dış baskılara karşı koyamaz, yöneticiler liderlik özelliğine düşük düzeyde sahiptir, öğretmenler arası ilişkiler samimi değildir, öğrenci-öğretmen-yönetici akademik mükemmeliyet için çaba göstermez.
Okul çevresinin kapsamlı değerlendirilmesi	NASSP (1989)	Öğretmen-öğrenci ilişkileri, güvenlik ve okulun işleyişi, yönetim, akademik başarı, öğrenci davranışları, rehberlik, öğrenciler arası ilişkiler, veli ve toplum iş birliği ve ilişkisi, sınıf ve öğretim yönetimi, okuldaki etkinliklere katılım

Kaynak: Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013); John ve Taylor'dan (1999) akt. Halis ve Yaşar-Uğurlu, 2008.

Tablo 2'de yer alan özellikler değerlendirildiğinde açıktan kapalıya doğru derecelendirilen iklim tipleri (açık, bağımsız, kontrollü, samimi, babaerkil ve kapalı) örgütü daha çok öğretmen ve yönetici açısından ele alırken, sağlıklı ve hasta okul tipleri örgütün genel uyumu çerçevesinde oluşturulmuş olup örgütü “kurum, yönetim ve öğretmen” düzeyinde incelemektedir. Bunun yanında öğrenci kontrollü ideoloji kapsamında kavramsallaştırılan hümanist ve gözetimci okul tipleri ise öğrenci davranış ve tutumlarının kontrol edilmesi üzerine temellendirilmiş olup farklı yöntemler ile amaçlarını gerçekleştirmeye odaklanmıştır. Son olarak okul çevresinin kapsamlı değerlendirilmesi kapsamında ele alınan iklim tipi ise daha çok okulların değerlendirilmesinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir aracın kullanılması temeli üzerine inşa edilmiş ve okulların değerlendirileceği boyutlar oluşturulmuştur.

Daha önce yapılan iklim konulu çalışmalara bakıldığında örgüt iklimi ya da iş ikliminin sıklıkla çeşitli değişkenlerle ele alındığı ya da iklimin farklı yönlerinin çalışıldığını ifade eden bulgular alan yazında yer aldığı ifade edilmektedir (Schneider, 1975). Schneider, Parkington ve Buxton (1980) çalışmalarında “yaratıcılık için iklim, liderlik için iklim, güvenlik için iklim, başarı için iklim ve hizmet için iklim” gibi örgütlerin birçok iklimi olabileceğini, bir çalışmada iklimin bahsedilen bütün yönlerini ele almanın mümkün olmayacağını ve bu sebeple konu odağının belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda örneğin, Schneider, White ve Paul (1998) hizmet iklimi konusunu ele alırken Zohar ve Luria (2005) güven iklimi konusuna odaklanmıştır. Örgütlerde yer alan iklimin çeşitli yönleri düşünüldüğünde iklimin tüm boyutları ve özellikleri ele alınamayacağı için bu araştırmada eğitim örgütlerindeki etik klime odaklanılmıştır.

Örgütsel Etik İklim

Etik kavramı sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir kavram olmakla birlikte birçok alanı ilgilendirdiği ve çeşitli durumlarda farklı şekillerde ele alındığından dolayı kesin tanımı yapılmamış bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır (Yatkın, 2008). Yatkın (2008) etik kavramını tanımlamada “iyi insan olmanın gerektirdiği özellikler” ile “bireyin davranışlarını belirleyen ve sınırlayan kurallar”ın neler olması gerektiğine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Fransızca kökenli bir kelime (*éthique*) olan etik kavramının sözlük anlamı TDK (2019) tarafından “töre bilimi, etik bilimi, ahlakî, ahlak ile ilgili” olarak yapılmış ve meslekî anlamda ise “çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü” olarak tanımlanmıştır.

Birçok alanın ilgi odağı olan etik, felsefî açıdan bakıldığında insanların kişisel ve toplumsal düzeyde kurduğu ilişkilerin esasını oluşturan normları, kuralları ve iyi-kötü, doğru-yanlış gibi değerleri sorgulamaktadır (Aydın, 2015). Aydın’a (2015) göre bu noktada önemli olan ise insanın değerlerinde dikkate aldığı kriterdir. Hitt (1990) etik olgusunun tanımlanması zor bir kavram olmakla birlikte Solomon ve Hanson’un Sokrat’tan ilham alarak etik kavramını bireylerin yaşamak istenilen bir hayatı bulmaya çalışması, anlaması, yaptığı tüm işlerde veya etkinliklerde bir amacı olması ve bu amaç doğrultusunda neyi yapıp yapamayacağı ya da neyi isteyip istemeyeceği hususunda sınırlarına ilişkin bilinç durumu olarak tanımladığını ifade etmektedir (akt. Aydın, 2015). Balcı (2015) etik olgusunun ikilemler arasında doğru olanı seçmeyi gerektirdiğini belirtmiştir. İzveren (1980) etik kavramının bileşenlerini “görev ve sorumluluklar” ve “vicdan ve iyi niyet” olarak ele almış, görev ve sorumluluklar unsurunu etik olgusunun başlangıcı/temeli olarak değerlendirirken vicdan ve iyi niyet unsurunu yapılan davranışların kişi tarafından yargılanması ve ahlaki değerlerine uygunluğunu sorgulaması sonucu ortaya çıkan hareketler veya düşünceler olarak yorumlamıştır (akt. Çevikbaş, 2006).

Aydın (2015, s.18) etik kavramını etiğin doğasını sorgulayan ve etik uygulamaların sınırlarını yorumlayan *meta etik*, bireylerin ahlaki yönden eylemlerini yönlendiren yaklaşımlarla ilgilenen *normatif etik* ve belirli bir alanda/toplulukta oluşturulan ve üyelerin davranışlarında belirli ölçütlerin uygulanmasını izleyen *uygulamalı etik* olarak sınıflamaktadır. Yazara göre uygulamalı etik çağdaş dünyada

ortaya çıkmış ve “iş etiği, bilişim etiği, mühendislik etiği, eğitim etiği” gibi meslekî alandaki konularla ilgilenmiştir.

Son yıllarda ortaya çıkan toplumsal iş bölümü ve meslekleşme süreçleri ile ortaya çıkan *meslek etiği*, McHugh (1996) tarafından belirli bir meslekte hakim olan ve meslekî ilişkilerde sağduyulu seçimlere yönelmede çalışanları etkileyen ilke ve değerleri düzenlemektedir (akt. Aydın, 2015). Meslek etiği Airaksinen (1998) tarafından bireylerin kendilerini eleştirerek geliştirmelerini sağlayan *etik kodlar* yaklaşımı, meslekte uygulamalarda ortaya çıkan zıtlıkların olduğu varsayımına dayalı olan *ikilemli yaklaşım*, mesleklerin standartlarının oluşturulması ve bu standartlara etik kavramının yerleştirilmesini inceleyen *standart yaklaşımı* ve son zamanlarda ortaya çıkan ve meslek sahibi üyelerin iyi bir yaşamına, karakter ve erdem üzerine inşa edilen *erdem etiği* yaklaşımlarıyla ele alınmaktadır (akt. Aydın, 2015). Özet olarak etik olgusunun bireylerin davranışlarını yönlendiren ve seçimlerinin sınırlarını belirleyen bir anlayış olduğu yorumu yapılabilir. Etik ikilemlerin önemli görülen değerlerin çakıştığı anlarda ortaya çıkabileceği düşünüldüğünde seçenekler arasından hangi değerlerin dikkate alınacağını izlenmesinin örgütlerde üyelerin etik algısını etkileyebileceği tahmin edilebilir. Bu noktada en az iki bireyden oluşması beklenen örgütlerin etik anlayış açısından sorgulanması gerekli görülebilir.

Örgütsel etik, Aydın (2016) tarafından yasal bir sınırlama içinde çalışanlarda aynı tür davranışların oluşturulmasına imkân sunan, örgütün bulunduğu topluma yönelik sorumluluklarını ifa ederken üstlendiği prensip ve ilkeler bütünü olarak bahsedilmektedir. George ve Jones’e (2012) göre örgütsel etik, çalışanların örgüt içinde birbirleriyle ve örgüt üyesi olmayanlarla anlaşma konusunda örgüte yerleştirdikleri ve içselleştirdikleri inançlar, kurallar ve ahlaki değerlerdir (akt. Kılıç, 2013). Yazarlara göre örgütsel etiğin kaynakları toplumun anlayışı çerçevesinde oluşan “toplumsal etik”, benzer süreçler sonunda bir araya gelen bir takımın davranışlarını kontrol amaçlı ortaya çıkan “meslekî etik” ve örgüt içinde yer alan bireyin diğerleriyle ilişkilerini düzenleyen ve bireyin bilinçli olarak dikkat ettiği değerler olan “bireysel etik”ten oluşmaktadır (akt. Kılıç, 2013). Buna göre etik anlayışının değerler ile ilgili olduğu ve örgütlerde bireysel ve örgütsel düzeyde algılanabildiği söylenebilir.

Örgüt çalışanlarının etik ve etik olmayan davranışlarından sorumlu olan sosyal aktörlerden olduğuna inanılmaktadır (Clinard ve Yeager, 1980; akt. Victor ve Cullen, 1988). Örgüt üyelerinin etik davranışlarını anlamada ve yönetmede örgütsel normatif sistemler önemli sayılmakta ve örgütsel normatif sistemlerini anlamada önemli bulunan bir alan ise *iş iklimi* (work climate) olarak ortaya çıkmaktadır (Schneider, 1975; Victor ve Cullen, 1988). İş ikliminin bir alt kümesi olarak sınıflandırılan (Cullen, Parboteeah, ve Victor, 2003) *etik iklim* (ethical climate), “etik sorunlarla nasıl başa çıkılacağı ve etik açıdan doğru davranışın ne olduğu konusunda örgütün ortak algılamaları” olarak tanımlanmaktadır (Victor ve Cullen, 1988). Victor ve Cullen (1988) etik iş iklimini “etik içeriği bulunan tipik örgütsel uygulamalara ilişkin yaygın algı” şeklinde kavramsallaştırmışlardır.

Algılanan etik iklim bireylere hangi konuların etik kapsamında olacağını, karar vermede en uygun kriterin ne olacağını, örgüt için doğru alternatiflerin neler olacağını ve ne yapmaları konusunda yol göstermektedir (Kelley, Skinner ve Ferrell, 1989; Singhapakdi ve Vitell, 1991a; Singhapakdi ve Vitell, 1991b). Schneider (1975) etik iklimi bireylerin “örgütlerindeki etik uygulamalar ve prosedürlere karşı sürekli, psikolojik olarak anlamlı ve ortak algıları” olarak tanımlamıştır. Cohen’e (1995) göre örgütsel etik iklim ise etik kapsamında ele alınacak sorunların tespit edilmesini, çatışmaların çözümünde ölçütler belirlenmesini ve alınan kararlardan kaynaklı sonuçların etik açıdan değerlendirilmesini içeren örgütteki genel normlar ve ortak algılardır.

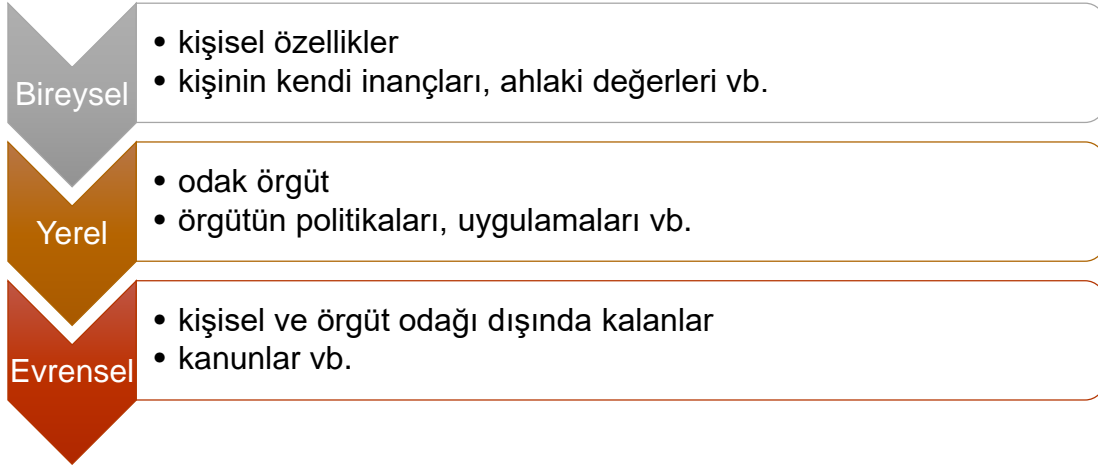
Victor ve Cullen (1988) etik iklimi iş ikliminin etik ile ilgili boyutlarına ilişkin içeriğiyle sınırlamakta ve örgütlerde verilecek bir kararın diğer örgüt üyelerini etkilediği durumlarda üyelerin “doğru” olanın ne olduğu konusunda nasıl bir süreç işlettiklerini örgütsel etik iklimin inceleme alanı olarak ele almaktadırlar. Bu durumda yazarlar verilecek kararların diğerlerini etkilemediği durumları etik iklim kapsamı dışında tutmuşlar, bir uygulamanın nasıl işletildiğinden ziyade o uygulamanın etik açıdan mantıksallığını sorgulamak gerektiğini ifade etmişler ve örgütsel iş ikliminin etik boyutunu etik felsefesi ile ilişkilendirerek konuyu felsefi temelde kurgulamışlardır. Wimbush ve Shepard (1994) ise örgütsel etik iklimin “temel etik teorisi sınıflaması ve Gouldner’ın (1957) evrensel-yerel yapısı” temelinde kuramsallaştırdığını aktarmışlardır.

Örgütsel Etik İklimin Dayandığı Yaklaşımlar

Etik iklim alanında ilk kuramsal ve deneysel çalışma Victor ve Cullen (1988) tarafından yapılmıştır. Victor ve Cullen (1988) tarafından geliştirilmiş olan Etik İklim Anketinin (ECQ) dayandığı varsayım, örgütlerdeki etik iklimin Kohlberg'in etik standartlarına ve ahlaki muhakeme kaynağı olarak görülen başvuru grubuna benzer kategorilere göre sınıflandırılmasıdır (akt. Akdoğan ve Demirtaş, 2014). Victor ve Cullen (1988) ahlaki gelişim alanında bireysel özelliklerin ahlaki ve etik davranışları açıklamada yetersiz kaldığını savunmaktadırlar. Yazarlar etik iklimin felsefi temellerini incelerken ahlak gelişimi alanında tanınan Kohlberg ve arkadaşlarının (1984) ahlaki ve etik davranışları açıklamada sosyal bağlama vurgu yapmalarından etkilenmiş ancak Kohlberg'in araştırmasının örgütsel etik iklim ile yöntemsel ve kuramsal düzeyde ilişkili olmadığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda bu çalışmada benimsenen örgütsel etik iklimin felsefi temelde ahlaki ve etik davranışların açıklanmasında bireysel düzeyden ziyade örgütsel algıya dayalı oluşturulduğu yorumu yapılabilir.

Örgüt üyeleri etik bir ikilem durumu içinde kaldıklarında çoğunlukla ahlak felsefesinde temel etik sınıflandırması olarak Kohlberg (1984) tarafından kullanılan *bencillik* (egoism), *fydacılık* (utilitarianism) ve *deontolojiye* (deontology) başvurumaktadırlar (Wimbush ve Shepard, 1994). Örnek olarak bir örgüt içinde bencillik kriteri etik durumların çözümünde esas ilke olarak kullanılıyorsa, o örgütte üyeler kendi çıkarlarını gözetip ona göre karar vermekte; örgüt içinde faydacılık temelli bir etik yaklaşım söz konusu ise, kararlarda çoğunluğun memnuniyeti gözetilmekte; örgüt içinde deontoloji yaklaşımı etik sorunların çözümünde hakim ise, örgütte kuralların ve ilkelerin tartışılması ve sonuçlar yerine eylemlerin temelinde yatan niyetlere odaklanması ön planda tutulmaktadır (Wimbush ve Shepard, 1994).

Victor ve Cullen (1988) tarafından geliştirilen etik iklimin dayanaklarından sayılan bir diğer yaklaşım olan Gouldner'ın (1957) evrensel-yerel yapısı, bir davranışın uygun olup olmadığına karar vermede üyelerin hangi kaynakları kullandığını belirlemeyi amaçlamaktadır (akt. Wimbush ve Shepard, 1994). Victor ve Cullen (1988) tarafından örgütsel etik iklim teorisini açıklamada kullanılan düzeyler ve bu düzeylere ilişkin açıklamalar Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Örgütsel etik iklim düzeyleri

Şekil 4'ten izlenebileceği üzere örgütsel etik iklim örgüt içinde bulunan üyelerin etik ile ilgili sorunlarda karar alırken başvuracağı düzeyler bireysel, yerel ve evrensel düzey olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır. Özen ve Durkan (2016), Victor ve Cullen (1988) tarafından ortaya atılan örgütsel etik iklim teorisinin temelinde Fritzche ve Becker'in (1984) Etik Teorisi, Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı (1967, 1984) ve Schneider'in Örgütlerin Sosyokültürel Teorisi (1983) gibi yaklaşımlardan etkilendiğini ve bu bağlamda farklı ahlaki etik iklim çeşitleri geliştirerek örgütsel etik iklimin boyutlarını ortaya koyduklarını aktarmışlardır.

Teorik Etik İklim Boyutları

Etik iklim ile ilgili en bilinen teorilerden olan ve konuyu çok boyutlu bir şekilde ele alan Victor ve Cullen Etik İklim Teorisi, temelde iki boyuttan oluşmaktadır. İlk boyut etik kapsamında ele alınan konularda karar almak için kullanılan *etik ölçütler*, ikinci boyut ise etik karar almada kullanılan kaynağın düzeyi hakkında bilgi veren *analiz düzeyidir* (Victor ve Cullen, 1988). Etik ölçütler boyutunun örgüt üyelerinin etik hususlara karşı duruşu ile ilgili olduğu, analiz düzeyi boyutunun ise etik kararların alınması sonucunda kişiyi ve örgütü etkileme derecesi ile ilgili olduğu yorumunda bulunulabilir. Eğitim örgütlerinin yapısı düşünüldüğünde çıkarıcı etik ölçüt ve bireysel analiz düzeyinin çok fazla tercih edilmeyebileceği tahmini yapılabilir. İki boyutta ele alınan etik iklim incelemesinde araştırmacılar dokuz tür etik iklim yapısı elde etmiş olup söz konusu model Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Victor ve Cullen'in Teorideki Etik İklim Tipleri

		ANALİZ DÜZEYİ		
		<i>Bireysel</i>	<i>Yerel</i>	<i>Evensel</i>
ETİK ÖLÇÜTLER	<i>Çıkarıcılık</i>	Bireysel çıkarıcılık	Örgüt çıkarı	Verimlilik
	<i>Yardımseverlik</i>	Arkadaşlık	Takım yararı	Sosyal sorumluluk
	<i>İlkelilik</i>	Bireysel ahlak	Örgüt kuralları ve usulleri	Kanunlar ve meslekî kodlar

Kaynak: Victor, B. & Cullen, J. B. (1988). The organizational basis of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 101-125.

Tablo 3'ten takip edileceği üzere bu araştırmada benimsenen ve alan yazında sıklıkla tercih edilen Victor ve Cullen'in (1988) Etik İklim Tipleri matrisinde dokuz alan yer almaktadır. Victor ve Cullen (1988) birinci boyut olan etik ölçütler boyutunu temel olarak "çıkarıcılık, yardımseverlik ve ilkelilik" olmak üzere üç etik teori; ikinci boyut olan analiz düzeyini ise "bireysel, yerel ve evrensel" olmak üzere üç düzey şeklinde sınıflamaktadırlar. Buna bağlı olarak belirlenen etik ölçütler ile analiz düzeylerini çaprazlanması sonucunda teorik olarak dokuz tip etik iklim elde edilmiştir.

Etik ölçütler boyutu. Victor ve Cullen (1988) tarafından belirlenen etik ölçütler doğrultusunda Cullen, Parboteeah ve Victor (2003) "çıkarıcı (egoist/bencil), yardımsever (iyiliksever) ve ilkelilik" olmak üzere örgütlerde genel olarak üç tür etik iklimin görüldüğünü bulmuşlardır. Yazarlara göre *çıkarıcı iklimler*, bireylerin kendi çıkarılarını en üst düzeyde gözetledikleri ve diğerlerinin ihtiyaçlarını önemsemedikleri iklim türü olarak ortaya çıkmaktadır. Rosen (1978) ve Victor ve Cullen'e (1988) göre bu tür iklimlerde etik kararlar alınırken kişi tamamen kendi iyiliğini düşünmekte ve etik kararlarının kaynağını kendi ahlaki inanç ve değerlerine dayandırmaktadır (akt. Cullen, Parboteeah ve Victor, 2003). Bu tür iklimin hakim olduğu örgütlerde kişinin kendi çıkarları için yanlış davranışlarda (örneğin yalan, kandırma, çalma) bulunmasının örgüt üyeleri arasındaki ilişkiyi zedeleyeceği ve genel olarak örgüt iklimini olumsuz etkileyeceği belirtilmektedir (Wimbush ve

Shepard, 1994). Özet olarak bu tür bir iklimin örgüt üyelerinin birbirlerine ve örgüte karşı olumsuz hisler içinde olmasına sebep olabileceği düşünülebilir.

Victor ve Cullen (1988) tarafından ortaya atılan diğer bir etik iklim türü olan *yardımsever iklimler*, örgüt içinde başkalarının iyiliğinin veya yararının düşünüldüğü iklim olarak incelenmiştir. Weber (1995) bu tür iklimlerde karar vericilerin kendi çıkarlarını tam olarak tatmin etmese bile çoğunluğun faydasına hitap eden alternatifler arayışı içinde olduklarını belirtmektedir. Wimbush ve Shepard (1994) yardımsever iklimlerde karar vericilerin önemli gördüğü kriterin örgüt içindeki üyelerin çoğuna fayda sağlaması olduğu ifade etmektedir. Cullen, Parboteeah ve Victor (2003) yardımsever iklimi olan örgütlerde diğer örgütsel değişkenlerin ve genel olarak örgüt ikliminin olumlu etkilenebileceğini savunmaktadırlar. Bu doğrultuda yardımsever iklimlerin örgüt üyelerinin çoğunun gözetildiği hissiyatını oluşturabileceği ve örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin daha olumlu olmasına sebep olabileceği yorumu yapılabilir.

Etik ölçütler boyutu kapsamında ele alınan diğer bir etik iklim türü olan *ilkelilik iklimi* Victor ve Cullen (1988) tarafından karar vericilerin etik bir sorunla karşılaştıklarında belirli kurallara ve yasalara itaat ettikleri ve bu kuralları işlettikleri iklimler olarak tanımlanmıştır. Böyle bir durumda etik ikilemler sonucunda verilen kararların kaynağı ise bireysel, yerel ya da evrensel olabilmektedir. Cullen, Parboteeah ve Victor (2003) ilkelilik etik ikliminin güçlü olduğu örgütlerde üyelerin meslekî kural ve ilkelere daha bağlı olduklarını ve örgüt ikliminin bu durumdan olumlu etkilendiğini ifade etmişlerdir. Wimbush ve Shepard (1994) kurallara bağlı hareket edilen bu tür iklimlerde ilkeler, kurallar veya yasaların karar vericileri yönlendirdiğini belirtmektedirler. Sonuç olarak ilkelilik etik iklimine sahip örgütlerde örgüt üyelerinin meslekleri ile ilgili kural ve ilkelere hâkim olmalarının ve etik bir ikileme karşılaşmaları durumunda bağlı buldukları örgütün evrensel kurallarını dikkate almalarının önemli olduğu değerlendirilebilir.

Analiz düzeyi boyutu. Victor ve Cullen (1988) tarafından önerilen Etik İklim Tipleri matrisinde yer alan analiz düzeyi boyutu, örgüt içinde etik kararlar vermede başvurulan etik muhakeme sürecinde esas alınan referans grup olarak tanımlanmıştır. Yazarlar bu tür bir tanımlama ile örgütsel kararların analizindeki sınırların çizilmesine imkan tanıdığını ifade etmişlerdir. Analiz düzeyi boyutunda

ele alınan referans noktası “bireysel, yerel ve evrensel” olmak üzere üç kategoride incelenmiştir.

Wimbush ve Shepard (1994) *bireysel düzeyi* örgüt içindeki üyelerin etik muhakeme süreçlerinde ve karar verme aşamasında kendisini kaynak olarak kullanması şeklinde tanımlamıştır. Victor ve Cullen (1988) analiz düzeyi boyutunun daha çok örgütsel bir kavram olduğunu dile getirmişler, bu tür bir sınıflama yaparken özellikle sosyolojik teorilerden etkilenmişlerdir. *Yerel düzey* örgüt içinde alınan kararlarda örgüt tarafından belirlenen kuralların dikkate alınması şeklinde, *evrensel düzey* alınan kararların örgütten bağımsız olarak var olan yasa, kural ve ilkelerin örgütte kullanılması ile gerçekleşmektedir (Victor ve Cullen, 1988).

Uygulamada Etik İklim Boyutları

Etik iklim konusunda yapılan çalışmalarda öncü olan Victor ve Cullen (1988) teoride olması beklenen dokuz etik iklim tipinin uygulamada var olup olmadığını test etmek amacıyla araştırma yürütmüşler ve yaptıkları analizler sonucunda örgütlerde “ilgili (caring), kanun ve kodlar (law and code), kurallar (rules), araçsal (instrumental) ve bağımsız (independent)” olmak üzere beş etik iklim tipi ortaya çıktığını bulmuşlardır. Bu çalışmada Victor ve Cullen (1988) tarafından sınırları çizilen örgütsel etik iklim anlayışı kullanıldığından uygulamada ortaya çıkan etik iklim tiplerine değinilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

İlgili etik iklim. Bu etik iklim tipinde bir örgütte bulunan tüm üyelerin yararına olacak şekilde bir iklime sahip olduğu görülmektedir. Teorideki etik iklim boyutlarından yardımseverlik ve bencillik etik ölçütü ile bireysel, yerel ve evrensel düzeylerin çaprazlamasıyla oluşan maddelerin bu etik iklim tipinin içeriğini oluşturduğu ifade edilmektedir (Victor ve Cullen, 1988). Yapılan uygulama sonucunda ilgili etik iklim tipi faktöründe “Bu örgütte kişiler birbirinin iyiliğini düşünürler”, “Bu örgütte en etkili yol her zaman doğru olan yoldur” gibi maddeler bulunmaktadır.

Kanun ve kodlar etik iklimi. Bu etik iklim tipinde örgütte önemli olanın yasalar ve ilkeler olduğu görülmektedir. Teorideki etik iklim boyutlarından ilkelilik ve evrensel alt boyutlarının eşleştirilmesiyle ortaya çıkan maddelerin bu etik iklim tipinde çoğunluğu oluşturduğu belirtilmektedir (Victor ve Cullen, 1988). Yapılan uygulama sonucunda kanun ve kodlar etik iklim tipinde “Kişilerin her şeyden önce

yasalara ve mesleki standartlara uyması beklenmektedir” ve “Bu örgütte, düşünölen ilk Şey verilen kararların herhangi bir yasayı ihlal edip etmemesidir” gibi maddeler bulunmaktadır.

Kurallar etik iklimi. Bu etik iklim tipinde örgütün oluşturduğu kuralların takip edilmesinin önemli olduğu ve bu etik iklim tipinin teorideki ilkelilik etik ölçütü ve yerel analiz düzeylerinin eşleştirilmesiyle ortaya çıktığı söylenmektedir (Victor ve Cullen, 1988). Yapılan uygulamada elde edilen kurallar etik iklim tipinde “Burada örgütün kurallarını ve prosedürlerini takip etmek çok önemlidir” ve “Bu örgütteki kişiler sıkı bir Şekilde örgüt politikalarına uyarlar” gibi maddeler yer almaktadır.

Araçsal etik iklimi. Bu etik iklim tipinde etik hususlar ile ilgili kararlarda örgüt üyelerinin kendi çıkarlarını ön planda tuttıkları görölmekte ve bu etik iklim tipinin teorideki çıkarıcı/bencil etik ölçütü ile bireysel, yerel ve evrensel analiz düzeylerinin çaprazlanmasıyla elde edildiği ifade edilmektedir (Victor ve Cullen, 1988). Yapılan uygulama sonucunda ortaya çıkan araçsal etik iklim tipi “Bu örgütte kişiler her Şeyden önce kendi çıkarlarını korurlar”, “Yapılan işler sadece Őirketin çıkarlarına zarar verdiğinde standart altı olarak değerlendirilir” ve “Bu örgütteki kişilerin temel sorumluluğu maliyeti kontrol etmektir” gibi maddelerden oluşmaktadır.

Bağımsız etik iklim. Bu etik iklim tipinde kişilerin kendi kuralları ve ilkeleri doğrultusunda hareket ettikleri anlaşılmakta ve bu etik iklim tipinin teorideki ilkelilik etik ölçütü ile evrensel analiz düzeyinin eşleştirilmesi sonucunda ortaya çıktığı belirtilmektedir (Victor ve Cullen, 1988). Yapılan uygulama sonucunda elde edilen bağımsız etik iklim tipinde “Bu örgütte kişilerin kendi kişisel ve ahlaki inançlarını takip etmeleri beklenmektedir” ve “Bu örgütte kişiler kendi kişisel etikleri tarafından yönlendirilir” gibi maddeler bulunmaktadır.

Etik İklım İle İlgili Araştırmalar

Etik iklim ile ilgili alan yazında farklı örgüt tiplerinde farklı değerşkenlerle yürütölen ve özellikle son yıllarda yayınlanan birçok çalışmaya rastlanmıştır (Akdoğan ve Demirtaş, 2014; Bilgen, 2014; Büte, 2011; Demirdağ ve Ekmekçioğlu, 2015; Elçi ve Alpan, 2006; Kocayiğit ve Sağnak; 2012; Oğuzhan, 2015; Özen ve Durkan, 2016; Sağnak, 2010; Tuna ve Yeşiltaş; 2014). Etik iklimin iş iklimi altında bir tür olarak ortaya çıktığı düşünöldüğünde (Cullen, Parboteeah, ve Victor, 2003) ve bu kapsamda eğitim örgütleri dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, Elçi ve

Alpkan (2006) İstanbul'da telekomünikasyon sektöründe çalışan 1174 kişi üzerinde çalışmasını yürütmüşler ve etik iklimi örgütsel vatandaşlık davranışları vasıtasıyla artırmada etkili faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Benzer şekilde DeConinck (2011) algılanan etik iklimin örgütsel değişkenler üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. İşletme alanında çalışanlarla yürüttüğü araştırmasında yazar, etik iklimin üç alt boyutu (güven/sorumluluk, etik normlar ve satış uygulamaları) ile örgütsel kimlik arasında pozitif ilişki olduğunu, etik iklim ile yöneticiye güven arasında benzer şekilde olumlu bir ilişki bulunduğunu tespit etmiş ve etik iklimin satış personelinin örgütsel davranışlarını etkileyen önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akdoğan ve Demirtaş (2014) savunma sanayisinde havacılık alanında faaliyet gösteren kamuya ait üç adet lojistik destek merkezinde 574 kişi ile yürüttüğü çalışmada örgütsel politik algılamalar aracı (mediating) role sahipken etik liderlik davranışlarının etik iklim algısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaları sonucunda etik liderlik davranışlarının, bağımsızlık etik iklim boyutu hariç, etik iklim alt boyutlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğini bulmuşlar ve etik liderlik davranışlarının dolaylı etkisinde, örgütsel politik algılamaların aracı bir rol oynadığını tespit etmişlerdir. Bartels, Harrick, Martell ve Strickland (1998) insan kaynakları yönetimi alanlarında çalışanlarla nicel araştırma yöntemi çerçevesinde yürüttükleri çalışmalarında katılımcıların örgütsel etik klime ilişkin algılarının oldukça güçlü olduğunu, etik iklim ile örgütte karşılaşılan etik problemler arasında ters yönlü bir ilişki bulunduğunu ve etik iklimi güçlü olan örgütlerin etik ile ilgili sorunları çözmede daha başarılı olduklarını bulmuşlardır.

Özel kuruluşlarda ya da şirketlerde yürütülen araştırmalara ek olarak bazı araştırmacılar kâr amacı gütmeyen kurumlarda etik iklim konusunu ele almışlardır. Örneğin, Deshpande (1996) bu tür kuruluşlarda yürüttüğü çalışmada altı tip etik iklim çerçevesinde hareket etmiş ve etik iklim türlerinin iş memnuniyeti üzerine etkisini analiz etmiştir. Çalışması sonucunda yazar, kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda en çok algılanan etik iklim tipinin "uzmanlık" olduğunu, en düşük algılanan etik iklim tipinin ise "verimlilik" olduğunu rapor etmiştir. Çalışma sonucunda ayrıca ödemelere yönelik iş memnuniyetinin algılanan etik iklim tiplerinden istatistiksel olarak etkilenmediği, uzmanlık etik ikliminin terfiler, yönetici ve işe yönelik iş memnuniyetini düşük düzeyde etkilediği, algılanan "iyimser" etik iklimin yöneticiye yönelik memnuniyeti olumlu etkilediği ve "çıkarıcı" etik ikliminin ise genel

olarak iş memnuniyetini olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. VanSandt, Shepard ve Zappe (2006) farklı özellikler taşıyan örgütlerde (kamu kuruluşu, özel kuruluş, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar) çalışanlarca algılanan etik iklim ile ahlaki farkındalık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında ahlaki farkındalığın yardımseverlik ve kurallı etik iklimin hâkim olduğu örgütlerde daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde etik iklimin öğrenci performansı ile ilişkisinin incelendiği (Luo, Huang ve Najjar, 2007); dönüşümcü okul liderliği ile ele alındığı (Sağnak, 2010), ilköğretim okullarında algılanan etik iklimin çeşitli değişkenler açısından incelendiği (Kocayigit ve Sağnak, 2012), eğitim öğretim sürecinde okulun etik iklim durumunu etkileyen olumlu/olumsuz örnek olayların ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlendiği (Sidekli ve Aydın, 2016) ve etik iklimin güven ve motivasyon ile ilişkisinin araştırıldığına (Demir ve Karakuş, 2015), okuldan ayrılma niyeti, işe devamsızlık, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık değişkenleriyle incelendiğine (Demir, 2018; Shapira-Lishchinsky ve Raftar-Ozery, 2018; Shapira-Lishchinsky ve Rosenblatt, 2010) rastlanmıştır.

Luo, Huang ve Najjar (2007) okul etik iklimi ile lise öğrencilerinin performansı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı çalışmalarında öğrencilerin algıladıkları etik iklimin öğrenci performansı, cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenleri ile ilişkili olduğu ancak müfredat dışı etkinliklere katılım ve öğrenci liderliğinin öğrencilerin etik iklim algıları ile ilişkili olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Shapira-Lishchinsky ve Rosenblatt (2010) İsrail’de liselerde görev yapan öğretmenlerle yürüttükleri çalışmalarında okul etik iklimi ve öğretmenlerin isteğe bağlı devamsızlıkları arasındaki ilişkide duygusal örgütsel bağlılığın aracı rolünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda araştırmalarından elde edilen sonuçlara göre algılanan okul etik iklimi ile duygusal örgütsel bağlılık arasında negatif ilişki bulunmakta ve duygusal örgütsel bağlılık sadece resmî etik iklim türü ve öğretmenlerin isteğe bağlı devamsızlık sıklıkları arasındaki ilişkide aracı rolü üstlenmektedir.

Kocayigit ve Sağnak (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada ise etik iklimle ilişkin ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve öğrenci ile öğretmen

görüşlerinin farklı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Buna göre yazarlar ilköğretim okullarında öğretmenden-öğrenciye etik iklim tipinin daha yüksek düzeyde görüldüğü, etik klime ilişkin algıların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak mesleki kıdem değişkenine göre farklılık oluştuğu ve öğretmenlerin etik iklimin öğretmenden-öğrenciye boyutunu öğrencilerden daha yüksek düzeyde algıladığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yürütülen başka bir çalışmada Oğuzhan ve Sığırı (2014) öğretmenlerin görüşlerine göre etik iklim ile izlenim yönetimi taktikleri arasındaki ilişkide lider-üye etkileşiminin rolünü belirlemeyi amaçlamışlar ve çalışmaları sonucunda araştırmancının bağımsız değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu ve lider-üye etkileşiminin aracı rol etkisi bulunduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler okullarda en yüksek düzeyde evrensel kurallar ve kanunun etkili olduğu “kanun ve kodlar” etik iklim tipini algılamakta en düşük düzeyde çıkarıcı ilişkilerin ön planda olduğu “araçsallık” etik iklim tipini algılamışlardır.

Demir ve Karakuş (2015) tarafından ortaokullarda görev yapan öğretmen ve öğrencilerle yürütülen çalışmada etik iklim ile örgütsel güven ve motivasyon değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmış olup araştırmacılar nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanmışlardır. Bu kapsamda yazarlar çalışmalarında öğrenci ve öğretmenlerin etik klime ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğuna, etik iklimin araştırmadaki örgütsel değişkenler ile pozitif korelasyon içinde olduğuna ve etik klime ait algılar daha olumlu oldukça öğrencilerin öğretmenlere duyduğu güvenin arttığına ulaşmışlardır.

Özen ve Durkan (2016) ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yürüttükleri çalışmalarında algılanan etik iklim ve öğretmenlik meslek etiği arasındaki ilişkiyi incelemişler ve eğitim örgütlerinde birçok etik iklim tipine rastlandığı, etik iklimin algılanma derecesinin ise çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ile örgüt kaynaklı bağımsız değişkenlerden etkilenmediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Sidekli ve Aydın (2016) nitel araştırma yöntemine göre yürüttükleri çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim öğretim sürecinde okulların etik iklimini etkileyen olumlu ve olumsuz örnekleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Yazarlar çalışmaları sonucunda öğrencinin öğretmenine yönelik düşüncelerinin olumlu oluşu, öğretmenin rol model olması, öğretmenin karakter

özellikleri, çocuklar için faydalı yöntemleri kullanması gibi meslekî yeterliklerinin okulun etik iklimini inşa etme sürecinde olumlu örnek olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Bunun yanında okulun etik iklimini olumsuz etkileyen yönler ise öğretmenin davranışlarındaki tutarsızlık, öğretmenin olumsuz kişilik özellikleri, etik olmayan yöntemler ile olaylara müdahale etmesi olarak öne çıkmıştır.

Demir (2018) ortaokullarda çalışan öğretmenlerle nicel araştırma yöntemini takip ederek yürüttüğü çalışmasında etik iklim ve okuldan ayrılma niyeti ilişkisinde örgütsel bağlılığın rolünü belirlemeyi amaçlamış ve çalışması sonucunda örgütsel bağlılığın söz konusu diğer değişkenler arasında kısmî aracılık rolü üstlendiğine ulaşmıştır. Bunun yanında ortaokulda görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin etik iklim algılarının yüksek düzeyde olduğu ve algılanan etik iklim ile okuldan ayrılma niyeti arasında ters yönlü ilişki olduğu ancak örgütsel bağlılık ile etik iklim arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğu ulaşılan diğer önemli sonuçlardandır.

Özen (2018) örgütsel etik iklim ile öğretmenlerin yolsuzluk davranışı arasındaki ilişkide örgütsel politikanın aracı rolünü ilköğretim ve ortaöğretim kademesine bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında algılanan örgütsel politikanın örgütsel etik iklim ile öğretmenlerin yolsuzluk davranışında aracılık rolü olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan çalışmada etik iklimin sosyal sorumluluk boyutu ile algılanan örgütsel politikanın tümü ve bütün alt boyutları ve yolsuzluk davranışı arasında negatif ilişki olduğu ve etik iklimin kurallılık alt boyutu ile algılanan örgütsel politikanın bazı alt boyutları ve yolsuzluk davranışı arasında negatif ilişki olduğu ulaşılan diğer sonuçlardandır. Yazar, örgütsel etik iklimin bazı alt boyutları ile araştırmadaki diğer değişkenlerin pozitif ilişki içinde olduğunu ve eğitim örgütlerinde algılanan sosyal sorumluluk ve kurallılık etik ikliminin öğretmenlerin yolsuzluk davranışını azaltmaya yönelik etkisi olduğunu bulmuştur.

Shapira-Lishchinsky ve Raftar-Ozery (2018) İsrail'de özel eğitim okulları ve kaynaştırma uygulanan okullarda görev yapan öğretmenlerle yürüttükleri çalışmalarında farklı liderlik tarzları ile örgütsel etik iklimin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile isteğe bağlı devamsızlık davranışları üzerindeki etkisinde devamsızlık kabulünün aracı rolünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Yazarlar çalışmalarında farklı liderlik türlerinin olumlu ilişki içinde olduğu, algılanan liderlik tarzları ile algılanan etik iklim arasında güçlü ve pozitif yönlü ilişki olduğu,

devamsızlık kabulünün diğer değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkilerinde kısmî aracı rolü oynadığı ve demografik değişkenlerin devamsızlık ile örgütsel vatandaşlık davranışlarını açıklayıcı özellikte olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Örgün eğitim kurumlarından olan temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında yapılan çalışmaların yanı sıra araştırmacılar örgütsel etik iklim konusunu yükseköğretim kurumlarında ele almaktadırlar. Örneğin, Moore (2012) üniversitelerdeki öğretim üyeleri ile yürüttüğü araştırmasında öğretim üyelerinin etik iklim algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve algılanan örgütsel etik iklim ile örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasında anlamlı ilişki bulunduğunu ifade etmiştir.

Al-Omari (2013) Ürdün'de bir üniversitede çalışan öğretim üyelerinin görüşlerine göre örgütsel etik iklimin algılanma düzeyini farklı değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamış ve çalışmasında öğretim üyelerinin en yüksek düzeyde algıladığı etik iklim tipinin "bencillik" olduğu ve akademik derece ile cinsiyet değişkenlerine göre öğretim üyelerinin algılarında bir farklılık oluşmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Rothman (2017) üniversite yöneticileri ve tam zamanlı öğretim üyeleri ile yürüttüğü araştırmasında etik kuralların ihlalinin yükseköğretim kademesinde karşılaşılan bir problem olduğunu öne sürmüştür ve araştırmasında yöneticiler ile öğretim üyelerinin etik iklim algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırması sonucunda yazar hem yöneticiler hem de öğretim üyelerinin kurumlarında algıladıkları etik iklim tipinin deontolojik iklim olduğunu, deontolojik etik iklim tipi ile etik davranışlar arasında olumlu bir ilişki olduğunu ve yöneticiler ile öğretim üyelerinin etik iklim tiplerine ilişkin görüşlerinde bir farklılık olmadığını bulmuştur.

Sosyal Adalet Liderliği ile Etik İklim Arasındaki İlişki

Eğitim örgütlerinde liderlik son zamanlarda birçok yönüyle çalışılan bir konu olmuştur (Chin, 2007; Cooper, 2009; Özdemir, 2009; Turhan, 2007). Bu çalışmada öncelikli olarak eğitim örgütlerinde sosyal adalet liderliği olgusunun araştırılması hedeflenmiştir. Sosyal adalet liderliğinin özellikle merak edilmesinin ardındaki sebeplerden biri son yıllarda eğitim kurumlarının mevcut statükoya hizmet edip eşitsizliği yeniden üretmeye sebep olduğu ve bu görüşe karşın okulların sosyal eşitsizlikleri azaltmaya yönelik liderlik türü benimseyerek dönüşüm sağlamayı sağladıkları yönündeki tartışmalardır (King ve Robinson, 2017).

Araştırmada sosyal adalet liderliğinin olası örgütsel değişkenlerle ilişkili olup olmadığı ise bu araştırmanın merak edilen diğer yönünü oluşturmuştur. Bu kapsamda alan yazında yapılan çalışmalar incelendikten sonra özellikle örgüt ikliminin bir eğitim örgütü olan okullarda sıklıkla çalışıldığına rastlanmıştır (Gedikoğlu ve Tahaoğlu, 2010; Korkmaz, 2011; Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010; Sezgin ve Kılınç, 2011; Şentürk ve Sağnak, 2012).

Zamanın kısıtlı oluşu, bir konunun diğer tüm değişkenlerle ilişkisinin açıklanmaya çalışılmasının güç oluşu ve bunu gerçekleştirebilmek için yeterli kaynağın olmayışı gibi sebeplerden dolayı bu araştırmada örgüt iklimi kapsamında değerlendirilebilecek olan ve örgütsel yöne vurgu yapan etik iklim değişkeni ikinci değişken olarak seçilmiştir.

Etik iklimin ikinci değişken olarak seçilmesinin bir sebebi etik iklim ile farklı liderlik türleri arasında ilişki tespit edilmiş olmasıdır. Örneğin, Sağnak (2010) tarafından nicel araştırma yöntemine göre yürütülen bir çalışmada etik iklim ile dönüşümcü liderlik davranışı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmış ve çalışma sonucunda ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre çıkarıcı (araç) etik iklim tipi en düşük düzeyde bulunurken insanları önemseyen etik iklim tipi en yüksek düzeyde algılanmıştır. Ayrıca örgütsel etik iklim ile dönüşümcü liderlik arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmakta ve dönüşümcü liderliğin tüm boyutları ile insanları önemseyen etik iklim tipi arasındaki ilişkinin en yüksek olduğu görülmüştür.

Örgütsel etik iklim ölçeği olarak Victor ve Cullen (1988) tarafından geliştirilen ve Özen ve Durkan (2016) tarafından uyarlanan ölçeğin kullanılması araştırmada algılanan etik iklimin örgüt tarafından algılanışının araştırmacı tarafından önemli görüldüğünü göstermektedir. Bu doğrultuda örgütlerde uygulamada karşılaşılan beş tip etik iklim çeşidi olarak belirlenen sosyal sorumluluk, kurallılık, çıkarıcı-yardımseverlik, ilkelilik ve verimlilik ile sosyal adalet liderliği alt boyutlarını oluşturan destek, eleştirel bilinç ve katılım arasındaki ilişkinin merak edilmiş olması bu araştırmada belirleyici ikinci sebep olmuştur.

Schein (1985) liderlik araştırmaları incelendiğinde liderlerin örgütün iklimi ve kültürünü yönetmede ve olumlu bir iklim oluşturmada birinci derecede sorumlu olduklarını belirtmektedir (akt. Mulki, Jaramillo ve Locander, 2008). Benzer şekilde

Mulki, Jaramillo ve Locander (2009) yönlendirici liderlik ile etik iklim arasında olumlu ilişki bulunup bulunmadığını ve etik iklimin yönetici memnuniyeti, iş doyumunu ve örgüt üyelerinin çabaları gibi örgütsel değişkenler üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmalarında etik iklim ile örgütsel diğer değişkenler ve liderlik türleri arasında olumlu ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu araştırmada elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde yönlendirici liderliğin etik iklim için önemli bir değişken olduğu ve etik davranışlara ilişkin açık ve net sınırlar çizdiği için örgütün etik iklimini olumlu etkilediği görülmektedir. Bu kapsamda örgüt üyelerinin etik hususlarda sınırları bilmelerine olanak sağlayan liderlik türlerinin örgütsel etik iklim ile olumlu ilişki içinde olacağı tahmin edilebilir.

Esasında liderlik ve örgütsel etik iklim ile ilgili çalışmaların işletme sektöründeki iş ortamlarında araştırılmaya başlandığı görülmektedir (Akdoğan ve Demirtaş, 2014; Elçi ve Alpkan, 2006; Schein, 1985'den akt. Mulki, Jaramillo ve Locander, 2008). Sosyal adalet liderliğinin doğası gereği eşitsizliklere, haksız uygulamalara ve politikalara karşı olduğu görülebileceğinden etik hususlar ile ilgili davranışları ele alan örgütsel etik iklim ile ilişkili olacağı söylenebilir.

Bölüm 3

Yöntem

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

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışı ile okulun etik iklimi arasındaki ilişkiye yönelik Ankara ili dokuz ilçede bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karasar'a (2005) göre ilişkisel tarama modelinde iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında var olan değişim ve/veya bu değişimin derecesini belirlemek amaçlanmaktadır. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler bir neden sonuç ilişkisinden ziyade bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde bunun diğer değişkenin kestirilmesini sağlaması bağlamında yorumlanmaktadır.

Büyüköztürk'e (2014) göre ilişkisel çözümleme korelasyon ve karşılaştırma olmak üzere iki yol ile yapılmaktadır. Korelasyon türü ilişkisel aramalarında araştırma değişkenlerinin birlikte değişip değişmedikleri ve birlikte değişme olması durumunda, bu değişimin nasıl gerçekleştiği bulunmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Bunun yanında karşılaştırma türü ilişkisel aramalarında bağımsız değişkene göre grupların oluşturulması ve bağımlı değişkene göre gruplararası fark olup olmadığının incelenmesi söz konusudur. Ayrıca karşılaştırma türünde korelasyon türündeki gibi bir düzey (.80) gibi elde edilemez.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın hedef evrenini 2017-2018 yılında Ankara ili dokuz merkez ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın hedef evrenine yönelik veriler, Millî Eğitim Bakanlığı Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü istatistiklerinden (MEB, 2017) alınarak Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

Hedef Evrene İlişkin Bilgiler

İlçe Adı	Kurum		Öğretmen					
	f	%	Kadın		Erkek		Toplam	
			f	%	f	%	f	%
Altındağ	47	11.24	932	8.39	411	10.13	1.343	8.86
Çankaya	75	17.94	1.939	17.46	539	13.28	2.478	16.34
Etimesgut	35	8.37	1.351	12.16	418	10.30	1.769	11.67
Gölbaşı	27	6.46	377	3.39	93	2.29	470	3.10
Keçiören	63	15.07	2.027	18.25	829	20.42	2.856	18.83
Mamak	60	14.35	1.290	11.62	517	12.74	1.807	11.92
Pursaklar	14	3.35	312	2.81	182	4.48	494	3.26
Sincan	45	10.77	1.398	12.59	559	13.77	1.957	12.90
Yenimahalle	52	12.44	1.480	13.33	511	12.59	1.991	13.13
Toplam	418	100	11.106	100	4.059	100	15.165	100

Tablo 4'ten takip edilebileceği üzere 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilinde yer alan 418 resmî ortaokulda görev yapan 15.165 öğretmen bu araştırmanın hedef evrenini oluşturmaktadır. Hedef evrene ulaşmanın güç olduğu durumlarda araştırmacılar örneklem üzerinde çalışmayı tercih etmektedirler.

Ankara ilinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan bütün öğretmenlerin örneklemde temsiliyetinin sağlanması için ilçelerdeki öğretmen sayıları doğrultusunda gruplara ayrılması planlanmış ve bu kapsamda araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme (stratified sampling) tekniği tercih edilmiştir. Sosyal bilimlerde sık sık başvurulan bir yöntem olan tabakalı örnekleme, hedef evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmelerini amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2014). Bu yöntem ile alt gruplardan birim seçme işlemi basit yansız örnekleme ile gerçekleştirilmektedir (Balci, 2015). Erkuş'a (2017) göre tabaka seçimi yapılırken araştırmanın bağımlı değişkenlerini etkileyebilecek değişkenler olarak belirlenmelidir. Bu doğrultuda bu araştırmada sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişki inceleneceğinden Ankara ilindeki ilçelerde görev yapan öğretmenlerin mevcutları düşünüldüğünde araştırmanın tabakası olarak ilçe düzeyi seçilmesine karar verilmiştir.

Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda evrenin büyüklüğüne göre seçilebilecek örneklem büyüklükleri

verilmektedir. Örnek olarak evrenin çok büyük olduğu durumlarda %95 güven düzeyinde 384 kişinin evreni temsil edebileceği düşünülmektedir (Balcı, 2015). Bu doğrultuda bu araştırmada Ankara ili dokuz ilçede bulunan 418 resmî ortaokulda görev yapan 15.165 öğretmenden oluşan hedef evrenin, .05 anlamlılık düzeyinde 384 öğretmen ile temsil edilebileceği varsayılmıştır.

Erkuş'a (2017) göre tabakalardan örneklem oluşturmada orantılı ve orantısız yöntemden yararlanılabildiği, ancak orantılı seçimin daima tercih edildiği ifade edilmektedir. Tabakalara orantılı örneklemede öncelikle her tabakanın hedef evren içindeki ağırlığı bulunmakta ve sonrasında bu ağırlıklara uygun alt-evrenlerden birimlere ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmada toplam örnekleme göre araştırma kapsamında belirlenen her bir tabaka için kullanılacak oranın bulunması amacıyla tabaka ağırlığı belirlenmiş ve dokuz ilçenin kaç sayıda öğretmen ile temsil edilebileceği hesaplanmıştır.

Örneğin;

Hedef evrendeki toplam öğretmen sayısı: 15.165

Altındağ ilçesindeki toplam öğretmen sayısı: 1.343

Tabaka ağırlığı: $384/15165 = .0253$

Altındağ ilçesi: $1343 \times .0253 = 33.98$

Bu formüle göre Altındağ ilçesinden 34 öğretmenin örneklemede ilçeyi temsil edeceği kararı verilmiştir. Bu işlem sırası tüm ilçeler için takip edilmiş ve elde edilen değerler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzdeleri

İlçe Adı	Hedef Evren		Örneklem		Uygulanan		Kullanılabilir olan	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Altındağ	1.343	8.86	33	8.59	38	4.87	37	4.84
Çankaya	2.478	16.34	63	16.41	315	40.33	306	40.05
Etimesgut	1.769	11.67	45	11.72	74	9.48	74	9.69
Gölbaşı	470	3.10	12	3.13	53	6.79	52	6.81
Keçiören	2.856	18.83	72	18.75	87	11.14	86	11.26
Mamak	1.807	11.92	46	11.98	42	5.38	41	5.37
Pursaklar	494	3.26	13	3.39	24	3.07	24	3.14
Sincan	1.957	12.90	50	13.02	85	10.88	83	10.86
Yenimahalle	1.991	13.13	50	13.02	63	8.07	61	7.98
Toplam	15.165	100	384	100	781	100	764	100

Tablo 5'ten takip edilebileceği üzere hedef evreni temsil edeceği varsayılan 384 öğretmenden oluşan örneklem grubu, .0253 tabaka ağırlığı ile alt tabakalara bölünmüştür. Bu kapsamda Altındağ ilçesi 33, Çankaya ilçesi 63, Etimesgut ilçesi 45, Gölbaşı ilçesi 12, Keçiören ilçesi 72, Mamak ilçesi 46, Pursaklar ilçesi 13, Sincan ilçesi 50 ve Yenimahalle ilçesi 50 öğretmenden oluşmak üzere örneklem oluşturulması hedeflenmiştir. Uygulama süresi uzun tutulmuş ve yaşanabilecek veri kayıpları da düşünülerek ölçek formları daha fazla kişiye uygulanmış, Tablo 3.2'de uygulama yapılan katılımcı sayısı verilmiştir. Kişisel bilgi formundaki kontrol sorularına tutarsız yanıtlar verme, eksik veriler ve tüm formun aynı likert seçeneği ile işaretlenmesi gibi nedenlerden dolayı uygulanan ölçeklerden bir kısmı araştırmaya dâhil edilememiştir. Gerekli çıkarmalar yapıldıktan sonra araştırmanın örneklemini ortaokullarda çalışan 764 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmanın örnekleminde bulunan katılımcıların görev yaptıkları ilçe, okul türü, cinsiyet, eğitim derecesi, alan, öğretmenlik mesleği kıdemi ve okuldaki kıdem değişkenlerine göre dağılımları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

Değişken	Düzyey	f	%
İlçe	Altındağ	37	4.8
	Çankaya	306	40
	Etimesgut	74	9.6
	Gölbaşı	52	6.8
	Keçiören	86	11.2
	Mamak	41	5.3
	Pursaklar	24	3.1
	Sincan	83	10.8
	Yenimahalle	61	7.9
Okul türü	Ortaokul	713	93.3
	İmam-hatip ortaokulu	51	6.6
Cinsiyet	Kadın	552	72.3
	Erkek	212	27.7
Eğitim	Ön lisans ve lisans	651	85.2
	Yüksek lisans ve doktora	113	14.8
Branş	Sosyal/Sözel alanlar	408	53.4
	Sayısal alanlar	208	27.2
	Spor ve sanat alanları	148	19.4
Mesleki kıdem	1-5 yıl	69	9
	6-10 yıl	110	14.4
	11-15 yıl	149	19.5
	16-20 yıl	170	22.3
	21-25 yıl	142	18.6
	26 yıl ve üzeri	124	16.2
Okul kıdem	1-5 yıl	486	63.6
	6-10 yıl	166	21.7
	11-15 yıl	54	7.1
	16-20 yıl	25	3.3
	21-25 yıl	16	2.1
	26 yıl ve üzeri	17	2.2
Toplam		764	100

Tablo 6'dan görülebileceği üzere örneklem grubunda yer alan katılımcılar Ankara ilinin dokuz merkezi ilçesinden, Altındağ (n=37), Çankaya (n=306), Etimesgut (n=74), Gölbaşı (n=52), Keçiören (n=86), Mamak (n=41), Pursaklar (n=24), Sincan (n=83) ve Yenimahalle (n=61) olmak üzere toplamda 764 öğretmenden oluşmaktadır. Söz konusu öğretmenlerin çoğunun ortaokulda (n=713) görev yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %72'si kadın, %28'i erkek olduklarını ifade ederken; %85'i ön lisans ve lisans derecesine sahip

olduklarını, %15'i ise lisansüstü derecesine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 408'i sosyal ve sözel alanlarda, 208'i sayısal alanlarda ve 148'i spor ve sanat alanlarında görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin meslekteki toplam kıdemleri 1-5 yıl (n=69), 6-10 yıl (n=110), 11-15 yıl (n=149 yıl), 16-20 yıl (n=170 yıl), 21-25 yıl (n=142) ve 26 yıl ve üzeri (n=124) şeklinde değişmektedir. Kıdem süresi öğretmenlerin mevcut okullarında ise 1-5 yıl (n=486), 6-10 yıl (n=166), 11-15 yıl (n=54 yıl), 16-20 yıl (n=25 yıl), 21-25 yıl (n=16) ve 26 yıl ve üzeri (n=17) şeklinde değişiklik göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüş olan bu çalışmada daha önceden geliştirilmiş veya uyarlanmış olan ölçekler aracılığıyla araştırma için belirlenen örneklemden veri toplanmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında kullanılması planlanan ölçekler için söz konusu ölçekleri geliştiren araştırmacılardan ölçek kullanım izni alınmış olup Ek-A ve Ek-B'de sunulmuştur. Ölçek kullanım izinleri alındıktan sonra veri toplama aracına araştırma soruları kapsamında kullanılacak değişkenlere ve araştırmanın örnekleminde bulunan katılımcı özelliklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı "Kişisel Bilgiler Formu" araştırmacı tarafından eklenmiştir. Veri toplama aracı, "Kişisel Bilgiler Formu", "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği - Öğretmen Formu (SALÖ - ÖF)" ve "Örgütsel Etik İklim Ölçeği (ÖEİÖ)" olmak üzere üç bölümden oluşmuştur.

Bilimsel araştırmalar kapsamında hazırlanan veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için yasal izinlerin alınması gerekmektedir. Bu amaçla ilk olarak araştırma önerisinin etik açıdan uygunluğu için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvuru yapılmış ve komisyondan uygulama izin onayı (Ek-C) alınmıştır. Daha sonraki aşama ise araştırmanın yürütüldüğü il millî eğitim müdürlüğünden izin alınması sürecidir. Bu noktada araştırma önerisi, Etik komisyon Onayı ve uygulama yapılacak okulların da bulunduğu dosya ile Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü tarafından Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne uygulama yapabilmek için izin talebi iletilmiştir. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından değerlendirilen araştırma izin talebi olumlu sonuçlanmış, araştırma izni onayı (Ek-Ç) Hacettepe Üniversitesi'ne iletilmiş ve uygulama formları için gerekli yasal izinler tamamlanmıştır.

Alınan yasal izinler dosyalanmış ve uygulama yapılan okullarda görev yapan öğretmenler onaylı formu doldurmuşlardır. 2018 yılı mart ayında başlatılan veri toplama süreci 2018 yılı haziran ayında tamamlanmış ve veri toplama süreci dört ay içinde gerçekleşmiştir. Veri toplama sürecinde Ankara ili dokuz merkez ilçede bulunan ortaokullara veri toplama formu dağıtılmış ve veriler elden doldurulmuştur. Verilerin toplanması esasında katılımcılara araştırmmanın gönüllülük esasına uygun olarak yürütüldüğü, araştırma kapsamında elde edilen verilerin başka kişilerle paylaşılmayacağı, anket formlarına isim yazılmasına gerek olmadığı ve araştırmadan ayrılmak istemeleri durumunda anketleri doldurmadan teslim edebilecekleri ifade edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Sosyal adalet liderliği ile etik iklim arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada “Kişisel Bilgiler Formu”, “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği - Öğretmen Formu (SALÖ - ÖF)” ve “Örgütsel Etik İklım Ölçeği (ÖEİÖ)” olmak üzere üç bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölüm olan kişisel bilgi formunda yedi madde bulunmaktadır. İkinci bölümde Özdemir ve Kütük (2015) tarafından okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen SALÖ-ÖF yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise Özen ve Durkan (2016) tarafından Türkiye’deki eğitim kurumlarında kullanılmaya elverişli olması için uyarlanan ve örgütlerde alınan kararları etik açıdan değerlendirmek ve örgütlerin etik iklimini belirlemek amacıyla kullanılan ÖEİÖ yer almaktadır.

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ) – Öğretmen Formu. Özdemir ve Pektaş (2017a) bu ölçeğin Türkiye’deki okullarda okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını belirlemede kullanılabilecek, uygun, güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğunu belirtmişlerdir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizine 24 madde ile başlanmıştır. Beş dereceli Likert formatında hazırlanan ölçeğin derecelendirilmesi “1-Kesinlikle Katılmıyorum”, “2-Az Katılıyorum”, “3-Orta Derecede Katılıyorum”, “4-Çok Katılıyorum”, “5-Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir ve puanlama bu derecelendirmeye göre yapılmaktadır. Ölçek maddelerine verilen yanıtların değerlendirilmesinde kullanılan aralıklar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Değerlendirme Aralığı

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler	Sınırlar
Kesinlikle katılmıyorum	1.00-1.79	Yetersiz	1.00-2.59
Az katılıyorum	1.80-2.59		
Orta derecede katılıyorum	2.60-3.39	Orta	2.60-3.39
Çok katılıyorum	3.40-4.19		
Kesinlikle katılıyorum	4.20-5.00	Yeterli	3.40-5.00

Tablo 7’den izlenebileceği üzere ölçeklerde bulunan maddelerin toplam ve alt boyut puanları ortalamaları üç düzeyde yorumlanmıştır. Bu kapsamda aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilmiş ve ortalamalar için puan aralığı .80 olarak bulunmuştur (Puan Aralığı = [En Yüksek Değer – En Düşük Değer]/5 = .80). 1.00-2.59 arası ortalama puanları yetersiz düzey, 2.60-3.39 arası orta düzey ve 3.40-5.00 arası yeterli düzey olarak belirlenmiştir. Söz konusu ölçeğin yapı geçerliği çalışması için faktör analizi tekniği ve güvenirlik çalışması için Cronbach Alfa katsayısı hesaplamaları yapıldığı rapor edilmiştir. SALÖ-ÖF üç faktörlü ve 24 maddeden oluşan bir veri toplama aracı olarak ortaya çıkmıştır. Özdemir ve Pektaş (2017a) faktöre giren maddeleri inceleyerek 12 maddeden oluşan birinci faktörü “destek”, dokuz maddeden oluşan ikinci faktörü “eleştirel bilinç” ve üç maddeden oluşan üçüncü faktörü ise “katılım” olarak isimlendirmişlerdir.

Ölçekte yer alan üç faktörün birlikte açıkladığı varyans %73 olarak bulunmuş ve 0.40’ın altında faktör yük değeri bulunan madde olmadığı ifade edilmiştir. Geliştirilen ölçekte bulunan boyutlar ve boyutlarda yer alan madde numaraları Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8

Sosyal Adalet Liderliği Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Güvenirlik Kanıtları

	Alt Boyutlar	Madde Numarası	Cronbach Alfa
Sosyal Adalet Liderliği	Destek	3, 2, 7, 4, 10, 6, 12, 5, 11, 1, 9	0.95
	Eleştirel Bilinç	19, 13, 14, 18, 21, 20, 15, 16, 17	0.96
	Katılım	22, 24, 23	0.87
	Toplam	-	0.97

Tablo 8’de görülebileceği üzere ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre SALÖ-ÖF’nin tümü için hesaplanan Cronbach Alfa değeri 0.97, “destek” alt boyutu için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91, “eleştirel bilinç” için hesaplanan katsayı değer 0.92 ve “katılım” alt boyutu için hesaplanan katsayı değeri 0.72 olarak bulunmuştur. Buna göre Özdemir ve Pektaş (2017) tarafından SALÖ-ÖF’nin güvenilirliği yüksek düzeyde bir veri toplama aracı olduğu kararına varılmıştır.

Örgütsel Etik İklim Ölçeği. Örgütsel etik iklime yönelik görüşler ilk olarak Victor ve Cullen (1988) tarafından geliştirilen ve daha sonra Cullen, Victor ve Bronson (1993) tarafından güncellenen “Örgütsel Etik İklim Ölçeği (ÖEİÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Örgütlerde alınan kararları etik açıdan değerlendirmek ve örgütlerin etik iklimini belirlemek amacıyla sıklıkla kullanılan bu ölçek, Türkiye’deki eğitim kurumlarında kullanılmaya elverişli olması için Özen ve Durkan (2016) tarafından uyarlanmıştır.

Özen ve Durkan (2016) tarafından uyarlanan ÖEİÖ, 22 maddeden oluşmakta ve beş faktörlü bir yapı sergilemektedir. Beşli Likert formatında hazırlanan ölçeğin derecelendirmesi “1 = Tamamen yanlış”, “2= Çoğu zaman yanlış”, “3 = Bazen doğru”, “4 = Çoğu zaman doğru”, “5 = Her zaman doğru” şeklindedir ve ölçek toplamından en düşük 22, en fazla ise 110 puan alınabilmektedir. Ölçek maddelerine verilen yanıtların değerlendirilmesinde kullanılan aralıklar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Değerlendirme Aralığı

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler	Sınırlar
Tamamen yanlış	1.00-1.79	Yetersiz	1.00-2.59
Çoğu zaman yanlış	1.80-2.59		
Bazen doğru	2.60-3.39	Orta	2.60-3.39
Çoğu zaman doğru	3.40-4.19	Yeterli	3.40-5.00
Her zaman doğru	4.20-5.00		

Tablo 9’dan izlenebileceği üzere ölçeklerde bulunan maddelerin toplam ve alt boyut puanları ortalamaları üç düzeyde yorumlanmıştır. Bu kapsamda aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilmiş ve ortalamalar için puan aralığı .80 olarak bulunmuştur (Puan Aralığı = [En Yüksek Değer – En Düşük Değer]/5 = .80). 1.00-

2.59 arası ortalama puanları yetersiz düzey, 2.60-3.39 arası orta düzey ve 3.40-5.00 arası yeterli düzey olarak belirlenmiştir.

Söz konusu ölçeğin yapı geçerliği çalışması için faktör analizi tekniği ve güvenilirlik çalışması için Cronbach-Alfa katsayısı hesaplaması yapıldığı rapor edilmiştir. Özen ve Durkan (2016) faktöre giren maddeleri inceleyerek yedi maddeden oluşan birinci faktörü “sosyal sorumluluk”, dört maddeden oluşan ikinci faktörü “kurallılık”, dört maddeden oluşan üçüncü faktörü ise “çıkarcı-yardımseverlik”, dört maddeden oluşan dördüncü faktörü “ilkelilik” ve üç maddeden oluşan beşinci faktörü “verimlilik” olarak isimlendirmişlerdir. Geliştirilen ölçekte bulunan boyutlar ve boyutlarda yer alan madde numaraları Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10

Örgütsel Etik İklim Boyutları, Madde Numaraları, Güvenirlik Kanıtları

	Alt Boyutlar	Madde Numarası	Cronbach Alfa
Örgütsel Etik İklim Ölçeği	Sosyal Sorumluluk	2, 26, 27, 28, 29, 30, 36	0.83
	Kurallılık	7, 13, 14, 15	0.78
	Çıkarcı Yardımseverlik	31, 32, 33, 34	0.71
	İlkelilik	9, 16, 17, 22	0.71
	Verimlilik	18, 19, 23	0.72

Ölçekte yer alan beş faktörün birlikte açıkladığı varyans %57.6 olarak bulunmuş ve 0.37’nin altında faktör yük değeri bulunan madde olmadığı ifade edilmiştir. Tablo 3.4’te görülebileceği üzere ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre ÖEİÖ’nün “sosyal sorumluluk” alt boyutu için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0.83, “kurallılık” için hesaplanan katsayı değeri 0.78, “çıkarcı yardımseverlik” alt boyutu için hesaplanan katsayı değeri 0.71, “ilkelilik” alt boyutu için hesaplanan katsayı değeri 0.71 ve “verimlilik” alt boyutu için hesaplanan katsayı değeri 0.72 olarak bulunmuştur. Özen ve Durkan (2016) tarafından ölçekler için hesaplanan güvenilirlik katsayı değerlerinin 0.70 ile 0.90 arasında olması yüksek güvenilirlik olarak kabul edildiği (Özdamar, 2013) ve uyarlanan ölçeğin yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu rapor edilmiştir.

Kişisel Bilgiler Formu. Kişisel Bilgiler Formunda “cinsiyet, okul türü, eğitim derecesi, branşların ait olduğu alan, okulun bulunduğu ilçe, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresi” olmak üzere yedi soru yer almıştır. Ayrıca katılımcıların araştırma ve veri toplama amacı ile ilgili bilgilendirildiği, araştırmanın tamamen gönüllülük esasına göre yürütüldüğü, katılımcılardan elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve başkaları ile paylaşılmayacağını belirttiği bir bölüm eklenmiştir.

Özdemir ve Pektaş (2017a) tarafından geliştirilen SALÖ-ÖF ve Özen ve Durkan (2016) tarafından yeniden uyarlanan ÖEİÖ ile ilgili geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının bu çalışmada kullanmak için uygun olduğuna karar verilmiş ve araştırma sorularının analizinde kullanılacak veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Araştırma Soruları için Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
S1: Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışı ne düzeydedir?	SALÖ – Öğretmen Formu
S2: Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri; okulun bulunduğu ilçeye, okul türüne, cinsiyete, eğitim derecesine, branşa, kıdeme ve okuldaki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Kişisel Bilgiler Formu, SALÖ – Öğretmen Formu
S3: Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etik iklimine ilişkin görüşleri nasıldır?	Örgütsel Etik İklim Ölçeği
S4: Okullardaki etik iklimine ilişkin öğretmen görüşleri; okulun bulunduğu ilçeye, okul türüne, cinsiyete, eğitim derecesine, branşa, kıdeme ve okuldaki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Kişisel Bilgiler Formu, Örgütsel Etik İklim Ölçeği
S5: Sosyal adalet liderliği ile etik iklim arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	SALÖ – Öğretmen Formu, Örgütsel Etik İklim Ölçeği
S6: Sosyal adalet liderliği, algılanan etik iklimin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?	SALÖ – Öğretmen Formu, Örgütsel Etik İklim Ölçeği

Tablo 11'den izleneceği üzere araştırma kapsamında belirlenen sorulara ilişkin veri elde etmek amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu”, “SALÖ – Öğretmen Formu” ve “Örgütsel Etik İklim Ölçeği” olmak üzere üç farklı anket formundan faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüş olan bu araştırmada Ankara ilinde bulunan ortaokullarda görev yapan 781 öğretmenden elde edilen veriler öncelikle Excel dosyasına işlenerek girişi yapılmış, veri girişi yaparken geçersiz yanıtları olan anket formları elenmiş ve veri seti SPSS yazılımında analize hazır hale getirilmiştir. Araştırmacı tarafından toplanan verilerde mantık hatası bulunup bulunmadığı çapraz tablo yöntemi aracılığıyla incelenmiştir. Bu amaçla anket formunda “Kişisel Bilgiler” bölümünde yer alan öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süresi ve mevcut durumda çalışılan okuldaki öğretmenlik süresi verileri karşılaştırılmış olup veri setinde bulunan üç katılımcıya ait verilerde tutarsızlık tespit edilmiştir. Daha sonra bu katılımcıların formları incelenmiş olup söz konusu katılımcıların okullarındaki hizmet süresi bilgilerini öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süresinden daha fazla işaretledikleri bulunmuştur. Bu doğrultuda üç katılımcıdan elde edilen veriler veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmacı bu işlemde sonra veri setinde katılımcıların anket formunda yer alan ölçek maddeleri için tamamen aynı seçeneği işaretleyip işaretlemediklerini kontrol etmiş ve 15 katılımcının ölçek maddelerinin tümü için aynı seçenekleri işaretlediklerini tespit etmiştir. Analiz öncesi kontrol sürecinde toplamda 17 kişinin verileri analiz için uygun olmadığına karar verilerek veri setinden çıkarılmış ve araştırma örnekleme 764 kişiden oluşmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizine başlanmadan önce analiz yöntemini belirlemek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada kullanılan her iki ölçeğin toplam ve alt boyutlarında yapılan analiz sonuçlarına göre çarpıklık ve basıklık değerlerine ait bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Veri Toplama Aracının Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine Ait Sonuçlar

Değişken	Çarpıklık	Basıklık
Destek	-1.247	1.635
Eleştirel Bilinç	-1.295	1.583
Katılım	-.813	.061
Sosyal Adalet Liderliği Toplam	-1.204	1.459
Sosyal Sorumluluk	-.737	.620
Kurallılık	-1.161	1.918
Çıkarıcı Yardımseverlik	.107	.133
İkelilik	.141	-.089
Verimlilik	-.617	1.094
Örgütsel Etik İklim Toplam	-.384	.643

Tablo 12'den izlenebileceği üzere sosyal adalet liderliği ve örgütsel etik iklim toplam ve alt boyutlarında çarpıklık değerleri -1.295 ile .141 arasında değişirken; basıklık değerleri -.89 ile 1.918 arasında değişmektedir. George ve Mallery'e (2010) göre ± 1.0 arasında değişen basıklık katsayı değerleri mükemmel olarak değerlendirilirken ± 2.0 arasındaki değerlerin de çoğu durumda kabul edilebilir olduğu söylenmektedir. Bu sonuçlar kapsamında veri analizinde parametrik testlerin kullanımına karar verilmiştir.

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde IBM SPSS Statistics 22 (Statistical Package for the Social Sciences) yazılımı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) gibi betimleyici istatistikler ile analiz edilmiştir.

Ayrıca araştırmanın amacı ve alt problemleri kapsamında; öğretmen görüşlerinin farklı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde iki alt gruptan oluşan değişkenler için bağımsız örneklem t-testi (independent samples t-test), üç ya da daha fazla alt grubu olan değişkenler için tek yönlü varyans analizi (One-way Analysis of Variance [ANOVA]) testi gibi çıkarımsal istatistiklerden faydalanılmıştır. ANOVA testi sonucunda bulunan istatistiksel olarak anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Levene testi sonucunda varyansların eşit dağıldığı durumlarda Post-Hoc testlerinden Scheffe

testi ve varyansların eşit dağılmadığı durumlarda Tamhane's T2 tercih edilmiştir. Yapılan tüm analizlerde .05 anlamlılık düzeyi baz alınmıştır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin görüşleri ile okulun etik iklimine ilişkin görüşleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı (r) hesaplanmıştır. Hesaplanan katsayı değerlerinin yorumlanmasında Büyüköztürk (2015) tarafından ifade edilen sınırlardan faydalanılmış olup söz konusu sınırlar Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13

Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Dikkate Alınan Sınırlar

Korelasyon Katsayısı	Değerlendirme
0.00 – 0.30	Düşük Düzeyde İlişki
0.31 – 0.70	Orta Düzeyde İlişki
0.71 – 1.00	Yüksek Düzeyde İlişki

Tablo 13'den görülebileceği üzere elde edilen korelasyon katsayısı değerlerinin yorumlanmasında düşük, orta ve yüksek düzey olmak üzere üç grup kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmanın sosyal adalet liderliğinin örgütsel etik iklimi yordama düzeyine ilişkin problemi kapsamında sosyal adalet liderliği ve alt boyutlarının örgütsel etik iklimi ne derecede yordadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Özdemir'e (2018b) göre çoklu regresyon analizi bağımsız değişkenin iki ya da daha fazla olması durumunda gerçekleştirilen regresyon analizidir. Regresyon analizinin çeşitli amaçları olmakla birlikte temel amaç bağımsız değişken ya da değişkenlerde gözlenen değişimin, bağımlı değişkende gözlenen değişimin ne kadarını açıkladığını saptamaktır. Böylece bağımsız değişken ya da değişkenlerin bağımlı değişkenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı belirlenmektedir. Regresyon analizinin yapılabilmesi için normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantı problemine ilişkin varsayımların karşılanmış olması gerekir.

Bu araştırmada verilerin normal dağıldığı, kurulan modele dâhil edilen değişkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu ve regresyon analizi ile birlikte

değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olup olmadığı incelenmiş ve çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın Güvenirlik Çalışması

Bu kısımda araştırmada kullanılmış olan veri toplama araçlarının bu araştırma için güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Cronbach alfa (α) güvenirlilik katsayısı hesaplaması, her iki ölçeğin tamamı ve alt boyutları için ayrı ayrı yapılmış ve sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Veri Toplama Araçlarının Cronbach Alfa Katsayısı Değerleri

Değişken	α	Madde sayıları
Destek	.95	12
Eleştirel Bilinç	.96	9
Katılım	.87	3
Sosyal Adalet Liderliği Toplam	.97	24
Sosyal Sorumluluk	.92	7
Kurallılık	.88	4
Çıkarıcı Yardımseverlik	.65	4
İlkelilik	.74	4
Verimlilik	.82	3
Örgütsel Etik İklim Toplam	.92	22

Tablo 14'ten izlenebileceği üzere, sosyal adalet liderliği toplam güvenirlilik katsayısı $\alpha=.97$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarda ise güvenirlilik katsayıları “destek” boyutu için $\alpha=.95$, “eleştirel bilinç” boyutu için $\alpha=.96$ ve “katılım” alt boyutu için $\alpha=.87$ olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın diğer değişkeni olan Örgütsel etik iklimine ait toplam güvenirlilik katsayısı $\alpha=.92$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarda ise güvenirlilik katsayıları “sosyal sorumluluk” boyutu için $\alpha=.92$, “kurallılık” boyutu için $\alpha=.88$, “çıkarıcı yardımseverlik” boyutu için $\alpha=.65$, “ilkelilik” boyutu için $\alpha=.74$ ve “verimlilik” boyutu için $\alpha=.82$ olarak hesaplanmıştır. Nunnally'e göre (1967) 0 ile 1 arasında değişen alfa katsayısına bağlı olarak güvenirlilik şu şekilde yorumlanmaktadır:

$.00 \leq \alpha < .40$	•Güvenilir değil
$.40 \leq \alpha < .60$	•Güvenirligi düşük
$.60 \leq \alpha < .80$	•Oldukça güvenilir
$.80 \leq \alpha < 1.00$	•Yüksek derecede güvenilir

Şekil 5. Alfa katsayısı sınıflandırması

Şekil 3.1’de verilen bu sınıflamaya göre araştırmada kullanılan ölçeklerin toplamına ait değerlere bakıldığında SALÖ ve ÖEİÖ toplamı ile alt boyutları için Cronbach Alfa katsayı değerlerinin çoğunlukla yüksek düzeyde güvenilirlik gösterdiği, ÖEİÖ alt boyutlarından çıkarıcı yardımseverlik ($\alpha=.65$) ve ilkelilik ($\alpha=.74$) güvenilirlik katsayı değerlerinin ise oldukça güvenilir olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın yüksek düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Ankara ili dokuz merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal adalet liderliği ile etik iklim ilişkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin IBM SPSS Statistics 22 paket yazılım programı ile analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara araştırmancının bu bölümünde yer verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmancının alt problemlerine uygun olarak “sosyal adalet liderliğine ait bulgular ve yorum (I), sosyal adalet liderliği davranışına ait görüşlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (II), etik iklimle ait bulgular ve yorum (III), etik iklimle ait görüşlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (IV), sosyal adalet liderliği ile etik iklim ilişkisine ait bulgular ve yorum (V) ve sosyal adalet liderliğinin etik iklimi yordama düzeyine ait bulgular ve yorum olmak (VI) üzere altı başlıkta ele alınmıştır.

Sosyal Adalet Liderliğine Ait Bulgular ve Yorum

Ankara ili dokuz merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları düzeylerine ilişkin toplam ve alt boyutlar doğrultusunda ortalama ve standart sapma değerlerine ait bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışına Ait Görüşleri

Değişken	N	\bar{X}	ss
Destek	764	4.20	.02
Eleştirel bilinç	764	4.16	.03
Katılım	764	3.85	.03
Sosyal adalet liderliği toplam	764	4.17	.02

Tablo 15’den görülebileceği üzere ortaokul öğretmenlerinin algılarına bakıldığında yöneticilerin sosyal adalet liderliği düzeyi yüksek ($\bar{X}=4.17$) bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak araştırma kapsamındaki ortaokullardaki okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışını sıklıkla gösterdikleri yorumu yapılabilir. Araştırmadan elde edilen bu bulguya benzer şekilde Özdemir ve Pektaş (2017b) öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği

davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini bulmuşlardır. Benzer şekilde Bozkurt (2018) öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğini “katılıyorum” düzeyinde gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda ise okul yöneticilerinin bu davranışı orta düzeyde sergiledikleri bulunmuştur (Büyükgöze ve diğerleri, 2018; Özdemir, 2017). Bu durumun örneklem grubu farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir.

Sosyal adalet liderliği alt boyutlarında destek ($\bar{X}=4.20$), eleştirel bilinç ($\bar{X}=4.16$) ve katılım ($\bar{X}=3.85$) olmak üzere tüm boyutlar yüksek düzeyde çıkmıştır. Buna göre ortaokul öğretmenleri daha çok öğrenciyi, öğrenci için okul ortamlarını düzenlemeyi ve farklı gruplardan öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeyi içeren maddelerden oluşan “destek” boyutunu en yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Destek ve eleştirel bilinç boyutlarında görülen yüksek ortalamalar öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrencilere yönelik davranışlarını daha açık olarak gözlemleyebilme imkânı bulmalarından kaynaklanabilir. Büyükgöze ve Yılmaz-Fındık (2018), Şahin, Demir ve Arcagök (2016) ve Yılmaz ve Altinkurt’un (2011) eleştirel pedagojiye yönelik öğretmen tutumlarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında öğretmenlerin genel olarak eleştirel pedagojiye yönelik tutum düzeylerinin orta seviyede olması bu araştırma bulgularından farklıdır. Bu durumun söz konusu araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarında yer alan maddelerin liderlik boyutundan ziyade eleştirel pedagoji yaklaşımına uygun olarak hazırlanmasından kaynaklandığı tahmin edilebilir. Bunun yanında katılım boyutunun diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde algılanması ilgili boyutta yer alan maddelerin gerektirdiği süreçlere öğretmenlerin doğrudan katılımının beklenmemesi ile açıklanabilir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğinin katılım alt boyutu (öğrencilerin doğrudan etkilendiği önemli kararlara katılımı) ile ilgili yaptığı çalışmalar ile ilgili öğretmenlerle paylaşım ve koordinasyon içinde olması önerilebilir.

Sosyal Adalet Liderliği Davranışına Ait Görüşlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyete, okul türüne, eğitim derecesine, okulun bulunduğu ilçeye, branşa, genel meslekî kıdeme ve okuldaki

hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular bu başlıkta ele alınmıştır.

Ortaokul Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Ait Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin toplam ve alt boyutlar kapsamında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu t-testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Destek	Kadın	552	4.17	.77	762	-1.98	.04*
	Erkek	212	4.29	.75			
Eleştirel Bilinç	Kadın	552	4.11	.87		-2.24	.02*
	Erkek	212	4.27	.87			
Katılım	Kadın	552	3.80	.99		-2.28	.02*
	Erkek	212	3.99	1.01			
Sosyal Adalet Liderliği Toplam	Kadın	552	4.10	.79		-2.24	.02*
	Erkek	212	4.24	.79			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 16'dan izlenebileceği üzere öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için t-testi uygulanmış, varyansların homojen olduğu kararı verildikten sonra elde edilen değerler incelendiğinde sosyal adalet liderliği toplam puanlarının [$t(762) = -2.24$, $p < .05$] anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca destek [$t(762) = -1.98$, $p < .05$], eleştirel bilinç [$t(762) = -2.24$, $p < .05$] ve katılım [$t(762) = -2.28$, $p < .05$] olmak üzere alt boyutların tümünde öğretmen algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışını genel olarak ve tüm alt boyutlarda daha yüksek algıladığı söylenebilir. Bozkurt (2018) araştırmasında öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışına yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık

göstermediğini bulması bu araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Benzer şekilde doğrudan sosyal adalet liderliği ile ilgili olmasa da eğitim liderliği ve örgütsel adalete ilişkin yürütülen bazı çalışmaların bu araştırmanın bulguları ile uyumlu olmadığı (Gülcan, Kılınç ve Çepni, 2012; Gültekin, 2008; Uğurlu, 2009;) görülmüştür. Uğurlu'nun (2009) çalışması örgütsel adalet, Gülcan, Kılınç ve Çepni'nin (2012) ve Gültekin'in (2008) çalışmaları etik liderlik ile ilgilidir.

Bu çalışmada sosyal adalet liderliğinin destek alt boyutunda okul yöneticilerinin çeşitli ihtiyaçları olan öğrencileri desteklemesi ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Destek alt boyutu da sosyal adalet liderliğine benzer şekilde erkek öğretmenler lehine farklılık göstermektedir ancak Parasuram (2006) tarafından yürütülen bir çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu durumun muhtemel bir sebebi sosyal adalet liderliğinin destek alt boyutu içeriğinin doğrudan kapsayıcı eğitime yönelik olmaması olabilir. Sosyal adalet liderliğinin diğer bir boyutu olan eleştirel bilince yönelik öğretmen algılarının cinsiyete göre farklılık göstermesi doğrudan sosyal adalet liderli kapsamında çalışılmasa da Büyükgöze ve Yılmaz-Fındık (2018) tarafından ulaşılan bulgular ile desteklense de Şahin, Demir ve Arcagök (2016) tarafından ulaşılan bulgular ile desteklenmediği söylenebilir. Şahin, Demir ve Arcagök'ün (2016) çalışmalarında öğretmen adayları ile çalışmış olmaları bu çelişkiyi açıklayan durumlardan olabilir. Sosyal adalet liderliği ve alt boyutlarının bu çalışmada yer alan değişkenler ile tekrar çalışılmasının konu ile ilgili tanımlayıcı bilgileri destekleyeceği düşünülmektedir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Ait Görüşlerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin toplam ve alt boyutlar kapsamında okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu t-testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Okul türü	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Destek	Ortaokul	713	4.19	.77	762	-.90	.36*
	İmam hatip ortaokulu	51	4.29	.69			
Eleştirel Bilinç	Ortaokul	713	4.15	.88			
	İmam hatip ortaokulu	51	4.27	.79			
Katılım	Ortaokul	713	3.84	1.01			
	İmam hatip ortaokulu	51	3.94	.92			
Sosyal Adalet Liderliği Toplam	Ortaokul	713	4.13	.80		-.95	.34*
	İmam hatip ortaokulu	51	4.24	.70			

* $p > .05$ istatistiksel olarak anlamlı değil.

Tablo 17'den izlenebileceği üzere öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeyleri toplam puan ortalamaları [$t(762) = -.95, p > .05$] ile destek [$t(762) = -.90, p > .05$], eleştirel bilinç [$t(762) = -.99, p > .05$] ve katılım [$t(762) = -.66, p > .05$] alt boyutlarında okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşleri okul türü değişkeninden etkilenmemekte, diğer bir deyişle ortaokulda çalışan öğretmenler ile imam-hatip ortaokulunda çalışan öğretmenler yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışını farklı algılamamaktadırlar.

Bu bulgu, doğrudan sosyal adalet liderliği ile ilgili olmasa da Kavrayıcı (2019) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile desteklenmektedir. Kavrayıcı (2019) okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul türlerine göre farklılık sergilemediğini bulmuştur. Alan yazında farklı liderlik türleri ile örgütsel değişkenler arasında okul türü değişkenine göre anlamlı farkın bulunduğu çalışmalar da yer almaktadır (Şama ve Kolamaz, 2011). Sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç alt boyutunda elde edilen araştırma bulgularını Büyükgöze ve Yılmaz-Fındık'ın (2018) çalışmalarından elde edilen bulguların desteklediği söylenebilir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Ait Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin toplam ve alt boyutlar kapsamında eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu t-testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Destek	Ön lisans ve lisans	651	4.18	.77	762	-2.03	.04*
	Lisansüstü	113	4.34	.72			
Eleştirel Bilinç	Ön lisans ve lisans	651	4.13	.88		-1.80	.07**
	Lisansüstü	113	4.29	.82			
Katılım	Ön lisans ve lisans	651	3.84	1.01		-1.03	.30**
	Lisansüstü	113	3.94	.94			
Sosyal Adalet Liderliği Toplam	Ön lisans ve lisans	651	4.12	.80		-1.88	.06**
	Lisansüstü	113	4.27	.74			

*p< .05 düzeyinde anlamlı, **p>.05 istatistiksel olarak anlamlı değil

Tablo 18’den izlenebileceği üzere öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için t-testi uygulanmış, varyansların homojen olduğu kararı verildikten sonra elde edilen değerler incelendiğinde sosyal adalet liderliği toplam puanlarının [$t(762) = -1.88$, $p > .05$] anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu, Bozkurt (2018) tarafından ulaşılan lisans derecesi bulunan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin lisansüstü derecesi bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu ve Gültekin (2008) tarafından yürütülen çalışmada etik liderliğin iklimsel, örgütsel karar verme ve davranışsal boyutlarında öğretmen algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermesi sonucu ile çelişmektedir. Söz konusu araştırmalarda eğitim düzeyi daha yüksek olan çalışanların örgütsel değişkenlere ilişkin algılarının daha yüksek olduğu

görülmüştür. Ancak doğrudan sosyal adalet liderliği ile ilgili olmasa da Poyraz, Kara ve Çetin (2009) tarafından örgüt çalışanlarının dağıtım adaleti algılamalarının eğitim düzeyine göre farklılık göstermemesi sonucuna ulaşılması, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu doğrultuda alan yazında yer alan farklı bulgular değerlendirildiğinde konunun çeşitli bağlamlarda ve farklı değişkenlerle araştırılması ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Ayrıca destek [$t(762) = -2.03, p < .05$] alt boyutu hariç olmak üzere, eleştirel bilinç [$t(762) = -1.80, p > .05$] ve katılım [$t(762) = -1.03, p > .05$] olmak üzere alt boyutlarda öğretmen algıları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre sosyal adalet liderliğinin destek boyutunda lisansüstü derecesi bulunan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu, diğer boyutlarda ve genel toplamda eğitim durumu değişkenine göre farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda lisansüstü derecesi bulunan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını en fazla lisans derecesi bulunan öğretmenlere göre daha yüksek algıladıkları söylenebilir. Okul yöneticilerine ise lisans derecesi bulunan öğretmenlere yönelik çalışmalar yaparak sosyal adalet liderliği vizyonunun varlığı konusunda farkındalıkları artırılabilir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Ait Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin toplam ve alt boyutlar doğrultusunda okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre farklılaşma durumu ANOVA testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	sd	F	p	Anlamli fark
Destek	8-755	4.633	.000*	A – Ç, E, K ve S Ç- A ve S E – A K – A ve P P – K ve S S – A, Ç, P ve Y Y – S**
Eleştirel bilinç	8-755	4.939	.000*	A – Ç, E ve S Ç- A ve Y E – A ve Y K – A S – A ve Y Y – Ç, E ve S**
Katılım	8-755	5.939	.000*	A – S Ç – S S – A, Ç ve Y Y – S***
Sosyal adalet liderliği toplam	8-755	4.430	.000*	A – Ç, E, K ve S Ç – A ve S E – A K – A S – A, Ç ve Y Y – S**

*p < .01 düzeyinde anlamlı; **Tamhane's T2; ***Scheffe

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

Tablo 19'dan görülebileceği üzere sosyal adalet liderliği toplam puan ortalamalarında okulun bulunduğu ilçeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(8-755)} = 4.430$, $p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere varyanslar homojen dağılmadığından Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Farkın kaynağı Altındağ ile Çankaya, Etimesgut, Keçiören ve Sincan; Çankaya ile Altındağ ve Sincan; Etimesgut ile Altındağ; Keçiören ile Altındağ; Sincan ile Altındağ, Çankaya ve Yenimahalle; Yenimahalle ile Sincan arasındadır. Buna göre Altındağ ilçesinde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algı düzeyleri ($\bar{X}=4.59$) Çankaya, Etimesgut, Keçiören ve Sincan'da bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksektir.

Sosyal adalet liderliği toplam puanlarına benzer şekilde destek ($F_{(8-755)} = 4.633$, $p < .05$), eleştirel bilinç ($F_{(8-755)} = 4.939$, $p < .05$) ve katılım ($F_{(8-755)} = 5.939$, $p < .05$) alt boyutlarında okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık

tespit edilmiştir. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için varyansların homojen olduğu durumlar için Scheffe testi, varyansların homojen dağılmadığı durumlar için Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde Altındağ, Çankaya, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde çalışan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre okulun bulunduğu ilçenin sosyal adalet liderliği için önemli bir değişken olduğu ve ilçelere göre farklılıkların hangi değişkenlerle açıklanabileceğinin araştırılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Ait Görüşlerinin Branşa Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin toplam ve alt boyutlar doğrultusunda branş değişkenine göre farklılaşma durumu ANOVA testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	sd	F	p	Anlamli fark
Destek	2-761	3.959	.019*	Sosyal/ Sözel – Sayısal***
Eleştirel bilinç	2-761	2.495	.083**	-
Katılım	2-761	3.404	.034*	Sosyal/ Sözel – Sayısal***
Sosyal adalet liderliği toplam	2-761	3.547	.029*	Sosyal/ Sözel – Sayısal***

*p< .05 düzeyinde anlamlı; **p> .05 istatistiksel olarak anlamlı değil, ***Scheffe

Tablo 20'den izlenebileceği üzere sosyal adalet liderliği toplam puan ortalamaları ($F_{(2-761)} = 3.547$, $p<.05$) ile destek ($F_{(2-761)} = 3.959$, $p<.05$) ve katılım ($F_{(2-761)} = 3.404$, $p<.05$) alt boyutlarında öğretmenlerin alanına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştirdiğini belirlemek üzere varyansların homojen dağıldığı bulunduğundan Scheffe testi yapılmıştır. Farkın kaynağı sosyal/sözel alanlar ile sayısal alanlar arasındadır. Buna göre branşı sayısal alanlarda bulunan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algı düzeyleri ($\bar{X}=4.24$), gruplar arasında fark bulunmadığı eleştirel bilinç boyutu hariç olmak üzere diğer tüm alt boyutlarda ve genelde branşı

sosyal/sözel alanlarda bulunan öğretmenlerin algı düzeylerinden ($\bar{X}=4.07$) daha yüksektir.

Bu araştırmadan elde edilen branş değişkenine göre sosyal adalet liderliği davranışının farklılık göstermesi bulgusu, doğrudan sosyal adalet liderliği ile ilgili olmasa da Kavrayıcı (2019) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile desteklenmektedir. Kavrayıcı (2019) okul müdürlerinin liderlik stillerinin branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık sergilediğini bulmuştur. Doğrudan sosyal adalet liderliği ile ilgili olmasa da Uğurlu'nun (2009) örgütsel adalete ilişkin öğretmen algılarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşması bu araştırmanın bulguları ile uyumlu değildir. Sosyal adalet liderliği alt boyutlarından katılımın öğretmenlerin branşlarının ait olduğu alana göre farklılık göstermesi benzer şekilde Aksay ve Ural (2008) ve Özcan (2010) tarafından ulaşılan bulgular ile örtüşmemektedir. Aksay ve Ural (2008) ve Özcan (2010) çalışmalarında öğrenci ve öğretmenlerin okul ile ilgili kararlara katılım düzeylerinin branş değişkeninden etkilenmediğini bulmuşlardır. Eleştirel bilinç alt boyutunda ($F_{(2-761)} = 2.495, p < .05$) puan ortalamaları alana göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bağlamda eleştirel bilince yönelik algıların öğretmenlerin alanına göre benzer bir özellik sergilediği söylenebilir. Eleştirel bilinç alt boyutunda elde edilen bulgunun tam olarak aynı değişken olmasa da öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarında öğrenim gördükleri programa göre farklılık göstermemesi bulgusu ile desteklendiği söylenebilir (Şahin, Demir ve Arcagök, 2016).

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Ait Görüşlerinin Meslekî Kıdeme Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin toplam ve alt boyutlar doğrultusunda meslekî kıdem yılı değişkenine göre farklılaşma durumu ANOVA testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	sd	F	p	Anlamli fark
Destek	5-758	3.320	.006*	-
Eleştirel bilinç	5-758	2.859	.014*	-
Katılım	5-758	4.855	.000*	11-15 yıl – 26 yıl ve üzeri 26 yıl ve üzeri – 6-10 yıl ve 11-15 yıl **
Sosyal adalet liderliği toplam	5-758	3.601	.003*	-

*p < .05 düzeyinde anlamlı; **Scheffe

Tablo 21'den görülebileceği üzere sosyal adalet liderliği toplam puan ortalamalarında öğretmenlerin mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(5-758)} = 3.547$, $p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştirdiğini belirlemek üzere varyansların homojen dağıldığı bulunduğundan tüm değişkenler için Scheffe testi yapılmıştır. Ancak yapılan çoklu karşılaştırma testlerinde anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığı gözlenememiştir. Benzer şekilde destek ($F_{(5-758)} = 3.320$, $p < .05$) ve eleştirel bilinç ($F_{(5-758)} = 2.859$, $p < .05$) alt boyutlarında da mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin anlamlı farklılık bulunmuş ancak yapılan çoklu karşılaştırma testlerin farkın hangi gruplar arasında olduğu bulunamamıştır. Katılım alt boyutunda alınan toplam puanların öğretmenlerin meslekî kıdemine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(5-758)} = 4.855$, $p < .05$). Farkın kaynağı 11-15 yıl kıdemi bulunan öğretmenler ile 26 ve üzeri yıl kıdemi bulunan öğretmenler ve 26 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenler arasındadır. Buna göre öğretmenlik mesleğinde 26 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algı düzeyleri ($\bar{X}=4.10$), 11-15 yıl kıdemi olan ($\bar{X}=3.66$) ve 6-10 yıl kıdemi olan ($\bar{X}=3.66$) öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksektir.

Sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu Bozkurt (2018) tarafından aynı konuda yürütülen araştırmanın bulgusuyla uyum içindedir. Bozkurt da (2018) eğitim örgütlerinde yürüttüğü araştırmasında benzer şekilde sosyal adalet liderliği davranışının öğretmenlerin

kıdemine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Doğrudan sosyal adalet liderliği ile ilgili olmasa da liderlik ile ilgili yürütülen araştırmalardan elde edilen bulguların bu araştırmanın bulgularını desteklediği (Gülcan, Kılınç ve Çepni, 2012) ve bu araştırma bulguları ile çeliştiği (Gültekin, 2008) görülmektedir. Gülcan, Kılınç ve Çepni (2012) ve Gültekin'in (2008) çalışmalarının odağını etik liderlik oluşturmuştur.

Bu araştırmada sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutuna ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği bulgusu Büyükgöze ve Yılmaz-Fındık (2018) tarafından ulaşılan bulgular ile çelişmektedir. Büyükgöze ve Yılmaz-Fındık (2018) tarafından yürütülen araştırmada eleştirel pedagojinin geneline yönelik öğretmenlerin tutum düzeyi kıdem, okul türü ve sendika üyeliği bulunma durumuna göre farklılaşmamıştır.

Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Ait Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresine Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin toplam ve alt boyutlar doğrultusunda okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşma durumu ANOVA testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	sd	F	p	Anlamlı fark
Destek	5-758	.842	.520*	-
Eleştirel bilinç	5-758	1.451	.204*	-
Katılım	5-758	1.469	.198*	-
Sosyal adalet liderliği toplam	5-758	1.191	.312*	-

*p > .05 istatistiksel olarak anlamlı değil

Tablo 22'den takip edilebileceği üzere sosyal adalet liderliği toplam puan ortalamalarında okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(5-758)} = 1.191, p > .05$). Benzer şekilde sosyal adalet liderliğinin tüm alt boyutlarında ortalamaların öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi değişkenine

göre ortak bir özellik sergilediği, okuldaki hizmet süresi değişkeninin sosyal adalet liderliği puanları arasında herhangi bir farklılığa sebep olmadığı yorumu yapılabilir.

Etik İklima Ait Bulgular ve Yorum

Ankara ili dokuz merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okullardaki etik iklime ilişkin toplam ve alt boyutlar doğrultusunda ortalama ve standart sapma değerlerine ait bulgular Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23

Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklima İlişkin Görüşleri

Değişken	N	\bar{X}	ss
Sosyal sorumluluk	764	4.02	.02
Kurallılık	764	4.30	.02
Çıkarıcı yardımseverlik	764	3.53	.02
İlkelilik	764	3.35	.02
Verimlilik	764	4.00	.02
Örgütsel etik iklim toplam	764	3.86	.02

Tablo 23’den görülebileceği üzere ortaokul öğretmenlerinin algılarına bakıldığında okullardaki etik iklim düzeyi yüksek ($\bar{X}=3.86$) bulunmuştur. Bu doğrultuda araştırma kapsamındaki ortaokullarda örgütsel etik iklimin üyelerce yüksek derecede algılandığı yorumu yapılabilir. Bu bulgu alan yazında yer alan Bartels, Harrick, Martell ve Strickland (1998), Kocayigit ve Sağnak (2012), Moore (2012), Demir ve Karakuş (2015) ve Demir (2018) tarafından elde edilen araştırma bulguları ile desteklenmektedir. Örgütsel etik iklime ilişkin görüşlerin yüksek düzeyde görülmesi araştırmanın önemli bulgularından olup öğretmenlerce ortaokullarda etik iklimin var olduğunu kanıtlamaktadır.

Örgütsel etik iklim alt boyutlarında sosyal sorumluluk ($\bar{X}=4.02$), kurallılık ($\bar{X}=4.30$) ve verimlilik ($\bar{X}=4.00$) yüksek düzeyde; çıkarıcı yardımseverlik ($\bar{X}=3.53$) ve ilkelilik ($\bar{X}=3.35$) orta düzeyde çıkmıştır. Buna göre ortaokul öğretmenleri etik iklimin daha çok kurallılık boyutunu en yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Bu durumun kurallılık boyutunda yer alan maddelerin yasalara ve kurum kuralları ve prosedürlerine uygun hareket etme ile ilgili olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bunun yanında ilkelilik boyutunun diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde

algılanması ilgili boyutta yer alan maddelerin daha çok bireylere yönelik olması ile, çıkarıcı yardımseverlik etik iklim tipinin görece düşük algılanmasının sebebi ise bu tür etik iklimin hakim olduğu örgütlerde kişilerin çıkarlarını gözetmeleri ile açıklanabilir.

Bu araştırmada verimlilik etik iklim tipinin eğitim örgütlerinde yüksek düzeyde algılandığı bulgusu Deshpande (1996) tarafından ulaşılan bulgular ile çelişmektedir. Ancak bu durumun araştırmanın uygulandığı örgüt tiplerinin farklı özellikler sergilendiğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Deshpande (1996) çalışmasını kâr amacı gütmeyen kurumlarda yürütürken bu araştırmanın uygulama alanı eğitim örgütleridir. Bunun yanında alan yazında bu araştırmada elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin, Oğuzhan ve Sığı (2014) ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yürüttükleri çalışmalarında bu araştırmada elde edilen bulgulara benzer şekilde eğitim örgütlerinde öğretmenler tarafından en yüksek seviyede algılanan etik iklim tipinin “kanun ve kodlar” olduğunu, en düşük düzeyde algılanan etik iklim tipinin ise “araçsallık” olduğunu bulmuşlardır. Özen’in (2018) araştırmasında sosyal sorumluluk ve kurallılık etik ikliminin olumsuz davranışları azaltmaya yönelik etkisi olduğunu bulması, amacı çocukların eğitim hizmetlerinden en üst seviyede yararlanması olan eğitim kurumlarında öğretmenlerin kurallılık, sosyal sorumluluk ve verimlilik etik iklim tiplerini daha yüksek seviyede algılamalarının gerekçesi olabilir.

Örgütsel etik iklime ilişkin üniversitelerde yapılan çalışmalarda ise farklı bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, Al-Omari (2013) öğretim üyelerinin katılımı ile yürüttüğü çalışmada öğretim üyeleri arasında yüksek düzeyde algılanan etik iklim tipinin kişilerin kendi çıkarlarını ön planda tuttıkları “bencillik” olduğunu bulurken Rothman (2017) üniversitede yöneticilik rolü bulunan çalışanlar ile öğretim üyeleri tarafından yüksek seviyede algılanan etik iklim boyutunun etik hususlarda sonuçlardan ziyade niyetlerin ön planda tutulduğu “deontolojik” etik iklim tipi olduğunu bulmuştur. Bu noktada farklı özellikte olan örgütlerde örgütsel etik iklim ile ilgili çalışmalar yürütülmesinin faydalı olabileceği düşünülebilir.

Etik İklim Ait Görüşlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Okullardaki etik iklime ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyete, okul türüne, eğitim derecesine, okulun bulunduğu

ilçeye, branşa, genel meslekî kıdeme ve okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular bu başlıkta ele alınmıştır.

Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklim Ait Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullardaki etik iklimle ilişkin algı düzeylerinin toplam ve alt boyutlar kapsamında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu t-testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etik İklimle İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Sosyal sorumluluk	Kadın	552	3.98	.72	762	-2.569	.010*
	Erkek	212	4.13	.68			
Kurallılık	Kadın	552	4.31	.66	762	.583	.056***
	Erkek	212	4.28	.64			
Çıkarıcı yardımseverlik	Kadın	552	3.48	.66	762	-3.575	.000**
	Erkek	212	3.67	.70			
İlkelilik	Kadın	552	3.29	.76	762	-3.539	.000**
	Erkek	212	3.51	.79			
Verimlilik	Kadın	552	4.00	.67	762	-.147	.883***
	Erkek	212	4.01	.71			
Örgütsel etik iklim toplam	Kadın	552	3.83	.56	762	-2.594	.010*
	Erkek	212	3.95	.57			

*p < .05 düzeyinde anlamlı, ** p < .01 düzeyinde anlamlı, ***p > .05 istatistiksel olarak anlamlı değil

Tablo 24'ten izlenebileceği üzere, öğretmenlerin okullardaki etik iklimle ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için t-testi uygulanmış, varyansların homojen olduğu kararı verildikten sonra elde edilen değerler incelendiğinde örgütsel etik iklim toplam puanlarının [$t(762) = -2.594, p < .05$] anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre erkek öğretmenlerin örgütsel etik iklimine yönelik algılarının kadın öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir. Luo, Huang ve Najjar (2007) tarafından elde edilen bulgular bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte iken Al-Omari (2013), Bilgen (2014), Kocayiğit ve Sağnak (2012) ve Özen ve Durkan (2016) tarafından ulaşılan sonuçlar bu araştırmanın bulguları ile uyumlu değildir. Al-

Omari (2013) ve Bilgen (2014) tarafından ulaşılan bulguların bu araştırmadan farklı olmasının sebebi söz araştırmaların farklı türdeki örgütlerde yürütülmesi olabilir.

Ayrıca sosyal sorumluluk [$t(762)=-2.569, p<.05$], çıkarıcı yardımseverlik [$t(762)=-3.575, p<.05$] ve ilkelilik [$t(762)=-3.539, p<.05$] alt boyutlarında da öğretmen algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Örgütsel etik iklimin geneline benzer şekilde bu alt boyutlarda da erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülebilir. Diğer taraftan kurallılık [$t(762)=-.583, p>.05$] ve verimlilik [$t(762)=-.147, p>.05$] alt boyutlarında öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin bu alt boyutlara ilişkin görüşlerinin cinsiyet fark etmeksizin benzer şekilde algılandığı yorumu yapılabilir.

Arslan-Hendekçi'nin (2017) araştırmasında ulaştığı bulgular bu araştırmada elde edilen bulguları hem desteklemekte hem de farklılık göstermektedir. Arslan-Hendekçi'nin (2017) çalışmasında ulaşılan kurallılık etik iklim tipine ilişkin görüşlerin cinsiyete göre farklılık göstermemesi ve ilkelilik etik iklimine ilişkin görüşlerin erkek öğretmenler lehine farklılaşması bu araştırma bulgularını desteklerken sosyal sorumluluk, çıkarıcı yardımseverlik ve verimlilik etik iklim tipleri ile cinsiyet ilişkisi bu araştırmanın bulguları ile uyumlu değildir.

Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklim Ait Görüşlerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullardaki etik iklimle ilişkin algı düzeylerinin toplam ve alt boyutlar kapsamında okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu t-testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etik İklimine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Sosyal sorumluluk	Ortaokul	713	4.01	.71	762	-1.341	.180*
	İmam hatip	51	4.15	.65			
Kurallılık	Ortaokul	713	4.30	.66	762	-.721	.471*
	İmam hatip	51	4.37	.60			
Çıkarıcı yardımseverlik	Ortaokul	713	3.53	.68	762	.708	.479*
	İmam hatip	51	3.60	.66			
İlkelilik	Ortaokul	713	3.34	.77	762	-1.291	.197*
	İmam hatip	51	3.49	.79			
Verimlilik	Ortaokul	713	4.00	.68	762	-.617	.512*
	İmam hatip	51	4.06	.63			
Örgütsel etik iklim toplam	Ortaokul	713	3.85	.57	762	-1.271	.204*
	İmam hatip	51	3.96	.52			

* $p > .05$ istatistiksel olarak anlamlı değil

Tablo 25'ten izlenebileceği üzere öğretmenlerin okulların etik iklimine ilişkin algı düzeyleri toplam puan ortalamaları [$t(762) = -1.271, p > .05$] ile sosyal sorumluluk [$t(762) = -1.341, p > .05$], kurallılık [$t(762) = -.721, p > .05$], çıkarıcı yardımseverlik [$t(762) = .708, p > .05$], ilkelilik [$t(762) = -1.291, p > .05$] ve verimlilik [$t(762) = -.617, p > .05$] alt boyutlarına ait toplam puanları okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlerin okul etik iklimine ilişkin görüşleri okul türü değişkeninden etkilenmemekte, diğer bir deyişle ortaokulda çalışan öğretmenler ile imam-hatip ortaokulunda çalışan öğretmenler yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışını farklı algılamamaktadırlar.

Örgütsel etik iklimin ortaokullarda ve imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenler tarafından farklı algılanmaması bulgusunun Özen ve Durkan (2016) tarafından ulaşılan bulgular ile kısmen desteklendiği ve Arslan-Hendekçi (2017) tarafından ulaşılan bulgular ile desteklendiği söylenebilir. Özen ve Durkan (2016) okul türü ve diğer demografik değişkenler ile örgütsel etik iklimin öğretmenlerin meslek etiği ilkelerine ilişkin algılarında farklılığa yol açmadığını bulmuşlardır. Bunun yanında Arslan-Hendekçi (2017) ilkokul ve ortaokullarda yürüttüğü çalışmasında okul türünün öğretmenlerin örgütsel etik iklim türlerine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılığa yol açmadığını rapor etmiştir.

Öğretmenlerin Etik İklimine Ait Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullardaki etik iklimine ilişkin algı düzeylerinin toplam ve alt boyutlar kapsamında eğitim derecesi değişkenine göre farklılaşma durumu t-testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Eğitim Derecesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etik İklimine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Sosyal sorumluluk	Önlisans ve lisans	651	4.02	.70	762	-.397	.691*
	Lisansüstü	113	4.05	.75			
Kurallılık	Önlisans ve lisans	651	4.31	.66		.699	.485*
	Lisansüstü	113	4.26	.67			
Çıkarıcı yardımseverlik	Önlisans ve lisans	651	3.52	.69		-1.232	.218*
	Lisansüstü	113	3.61	.64			
İlkelilik	Önlisans ve lisans	651	3.34	.78		-.808	.419*
	Lisansüstü	113	3.41	.73			
Verimlilik	Önlisans ve lisans	651	4.01	.69		.388	.698*
	Lisansüstü	113	3.98	.61			
Örgütsel etik iklim toplam	Önlisans ve lisans	651	3.86	.56		-.420	.675*
	Lisansüstü	113	3.88	.56			

* $p > .05$ istatistiksel olarak anlamlı değil

Tablo 26'dan izlenebileceği üzere öğretmenlerin okulların örgütsel etik iklimine ilişkin algı düzeyleri toplam puan ortalamaları [$t(762) = -.420, p > .05$] ile sosyal sorumluluk [$t(762) = -.397, p > .05$], kurallılık [$t(762) = .699, p > .05$], çıkarıcı yardımseverlik [$t(762) = -1.232, p > .05$], ilkelilik [$t(762) = -.808, p > .05$] ve verimlilik [$t(762) = .388, p > .05$] alt boyutlarında eğitim derecesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlerin okul etik iklimine ilişkin görüşleri eğitim derecesi değişkeninden etkilenmemekte, diğer bir deyişle lisans derecesine sahip öğretmenler ile lisansüstü derecesine sahip öğretmenler okullarının etik iklim düzeyini farklı algılamamaktadırlar. Araştırmanın bu bulgusu Kocayigit (2010) tarafından ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin etik iklim algısının eğitim durumuna göre farklılık göstermediği bulgusu ile desteklenmektedir.

Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklim Ait Görüşlerinin Okulun Bulunduğu İlçeye Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullardaki etik iklimle ilişkin algı düzeylerinin toplam ve alt boyutlar doğrultusunda okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre farklılaşma durumu ANOVA testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etik İklimle İlişkin Görüşleri

Boyutlar	sd	F	p	Anlamli fark
Sosyal sorumluluk	8-755	5.696	.000*	A – S Ç – S K – S S – A, Ç, K ve Y Y – S***
Kurallılık	8-755	3.742	.000*	A – S Ç – S K – S S – A, Ç, K ve Y Y – S**
Çıkarıcı yardımseverlik	8-755	2.377	.016*	- ***
İlkelilik	8-755	2.553	.009*	- ***
Verimlilik	8-755	3.175	.002*	K – S***
Örgütsel etik iklim toplam	8-755	5.278	.000*	A – S Ç – S K – S S – A, Ç, K ve Y Y – S***

*p < .05 düzeyinde anlamlı; **Tamhane’s T2; ***Scheffe

A: Altındağ, Ç: Çankaya, K: Keçiören, S: Sincan, Y: Yenimahalle

Tablo 27’den görülebileceği üzere örgütsel etik iklim toplam puan ortalamalarında okulun bulunduğu ilçeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(8-755)} = 5.278$, $p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere varyansların homojen dağıldığından Scheffe testi yapılmıştır. Örgütsel etik iklim geneline ilişkin gruplar arası farkın kaynağı Altındağ ile Sincan; Çankaya ile Sincan; Keçiören ile Sincan; Sincan ile Altındağ, Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle; Yenimahalle ile Sincan arasındadır. Buna göre Sincan

ilçesinde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel etik iklim algı düzeyleri ($\bar{X}=3.57$) Altındağ, Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle'de bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden istatistiksel olarak manidar şekilde düşüktür. Okullardaki etik iklimini en yüksek algılayan ($\bar{X}=3.57$) öğretmenler ise Altındağ'da bulunan okullarda çalışmaktadırlar.

Örgütsel etik iklim toplam puanlarına benzer şekilde sosyal sorumluluk ($F_{(8-755)} = 5.696, p<.05$), kurallılık ($F_{(8-755)} = 3.742, p<.05$), çıkarıcı yardımseverlik ($F_{(8-755)} = 2.377, p<.05$), ilkelilik ($F_{(8-755)} = 2.553, p<.05$) ve verimlilik ($F_{(8-755)} = 3.175, p<.05$) olmak üzere tüm alt boyutlarda okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için varyansların homojen olduğu durumlar için Scheffe testi, varyansların homojen dağılmadığı durumlar için Tamhane's T2 testi yapılmıştır.

Buna göre sosyal sorumluluk etik iklimini en yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.33$) algılayan öğretmenler Altındağ ilçesinde, en düşük düzeyde ($\bar{X}=3.62$) algılayan öğretmenler ise Sincan ilçesinde çalışmaktadırlar. Gruplar arası farklar değerlendirildiğinde Sincan ilçesinde yer alan okulların algılanan örgütsel etik iklim düzeyi Altındağ, Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan okullara göre manidar şekilde düşüktür. Kurallılık etik iklim tipine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde Altındağ ilçesinde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin kurallılık etik iklimini en yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.46$) algıladıkları, Sincan ilçesinde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin en düşük düzeyde ($\bar{X}=4.01$) algıladıkları bulunmuştur. Gruplar arası farklar değerlendirildiğinde Sincan ilçesinde yer alan okulların algılanan örgütsel etik iklim düzeyi Altındağ, Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan okullara göre manidar şekilde düşüktür. Çıkarıcı yardımsever etik iklim tipine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde Altındağ ilçesinde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin bu etik iklim tipini en yüksek düzeyde ($\bar{X}=3.73$) algıladıkları, Pursaklar ilçesinde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin en düşük düzeyde ($\bar{X}=3.26$) algıladıkları bulunmuştur. Gruplar arası farkların belirlenmesi için uygulanan test sonucunda anlamlı farka rastlanamamıştır. İlkelilik etik iklimini en yüksek düzeyde ($\bar{X}=3.72$) algılayan öğretmenler Altındağ ilçesinde, en düşük düzeyde ($\bar{X}=3.14$) algılayan öğretmenler ise Sincan ilçesinde çalışmaktadırlar. Gruplar arası farkların belirlenmesi için uygulanan test sonucunda anlamlı farka rastlanamamıştır. Son olarak Altındağ ilçesinde bulunan okullarda

çalışan öğretmenlerin verimlilik etik iklim tipini en yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.20$) algıladıkları, Sincan ilçesinde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin en düşük düzeyde ($\bar{X}=3.71$) algıladıkları bulunmuştur. Gruplar arası farklar değerlendirildiğinde Sincan ilçesinde yer alan okulların algılanan örgütsel etik iklim düzeyi Keçiören ilçesinde bulunan okullara göre manidar şekilde düşüktür.

Genel olarak değerlendirildiğinde Altındağ ilçesinde çalışan öğretmenlerin etik iklime ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu ve Sincan ilçesinde çalışan öğretmenlerin etik iklime ilişkin görüşlerinin ise görece düşük olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre okulun bulunduğu ilçenin okullardaki etik iklim için önemli bir değişken olduğu ve ilçelere göre farklılıkların hangi değişkenlerle açıklanabileceğinin araştırılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklim Ait Görüşlerinin Branşa Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullardaki etik iklime ilişkin algı düzeylerinin toplam ve alt boyutlar doğrultusunda meslekî kıdem yılı değişkenine göre farklılaşma durumu ANOVA testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklim Ait Görüşleri

Boyutlar	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamli fark
Sosyal sorumluluk	2-761	2.479	.085*	-
Kurallılık	2-761	1.538	.215*	-
Çıkarıcı yardımseverlik	2-761	.997	.369*	-
İlkelilik	2-761	.635	.530*	-
Verimlilik	2-761	.466	.628*	-
Örgütsel etik iklim toplam	2-761	1.670	.189*	-

* $p > .05$ istatistiksel olarak anlamlı değil

Tablo 28’den izlenebileceği üzere örgütsel etik iklim toplam puan ortalamalarında öğretmenlerin branşlarının ait olduğu alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(2-761)} = 1.670, p > .05$). Benzer şekilde örgütsel etik iklimin tüm alt boyutlarında ortalamaların öğretmenlerin branşlarının ait

olduğu alan değişkenine göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Bu durumda örgütsel etik iklimin öğretmenlerin çalıştıkları alanlara göre ortak bir özellik sergilediği, öğretmenlerin çalıştıkları alan değişkeninin örgütsel etik iklim puanları arasında herhangi bir farklılığa sebep olmadığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada örgütsel etik iklim ve örgütsel etik iklimin tüm boyutlarının öğretmenlerin branşlarının ait olduğu alanlara göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusunun Sezgin ve Kılınç (2011) tarafından ulaşılan bulgular tarafından desteklendiği söylenebilir. Sezgin ve Kılınç (2011) ilkokullarda çalışan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinde branş değişkenine göre farklılık olmadığını bulmuştur.

Öğretmenlerin okul iklimi ve etik iklimine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olması ve örgüt iklimine ilişkin görüşlerinin farklılık göstermemesi çalıştıkları okulda branş öğretmenleri arasında eşit olmayan durumlar bulunmadığının işareti olabilir. Öğretmenlere branşlarına göre farklı davranılmaması temelde beklenen bir durum olmakla birlikte konunun bu boyutunun derinlemesine incelenmesinin öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşlerini etkileyen faktörleri belirlemek açısından önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklim Ait Görüşlerinin Kıdeme Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullardaki etik İklim Ait görüşlerinin algı düzeylerinin toplam ve alt boyutlar doğrultusunda meslekî kıdem yılı değişkenine göre farklılaşma durumu ANOVA testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etik İklimine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	sd	F	p	Anlamli fark
Sosyal sorumluluk	5-758	4.160	.000*	6-10 yıl – 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri 21-25 yıl – 6-10 yıl 26 yıl ve üzeri – 6-10 yıl***
Kurallılık	5-758	2.536	.027*	- ***
Çıkarıcı yardımseverlik	5-758	.732	.600**	-
İlkelilik	5-758	1.011	.410**	-
Verimlilik	5-758	2.550	.027*	- ***
Örgütsel etik iklim toplam	5-758	3.158	.008*	6-10 yıl – 21-25 yıl***

*p < .05 düzeyinde anlamlı; **p > .05 istatistiksel olarak anlamlı değil, ***Scheffe

Tablo 29'dan takip edilebileceği üzere örgütsel etik iklim toplam puan ortalamalarında öğretmenlerin mesleki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(5-758)} = 3.158$, $p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere varyansların homojen dağıldığı bulunduğundan Scheffe testi yapılmıştır. Farkın kaynağı meslekî kıdemi altı-on yıl ve 21-25 yıl arası olanlar arasındadır. Buna göre 21-25 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlerin örgütsel etik iklim algı düzeyleri ($\bar{X}=3.94$) toplam kıdemi 6-10 yıl arası değişen öğretmenlerin algı düzeylerinden ($\bar{X}=3.70$) daha yüksektir.

Tablo 27'ye göre sosyal sorumluluk etik iklimini en yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.33$) algılayan öğretmenlerin mesleklerinde 26 yıl ve üzeri deneyimi bulunduğu, en düşük düzeyde ($\bar{X}=3.62$) algılayan öğretmenlerin ise altı-on yıl arası deneyimi bulunduğu görülmektedir. Gruplar arası farklar değerlendirildiğinde mesleki kıdemi 21-25 yıl olan ve 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel etik iklim düzeyi, mesleki kıdemi altı-on yıl olan öğretmenlere göre manidar şekilde yüksektir. Kurallılık etik iklimini en yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.40$) algılayan öğretmenlerin mesleklerinde 21-25 yıl arası deneyimi bulunduğu, en düşük düzeyde ($\bar{X}=4.14$) algılayan öğretmenlerin ise altı-on yıl arası deneyimi bulunduğu görülmektedir. Gruplar arası farkların belirlenmesi için uygulanan test sonucunda anlamlı farka rastlanamamıştır. Diğer taraftan örgütsel etik iklimin çıkarıcı yardımseverlik ($F_{(5-758)} = .732$, $p > .05$) ve ilkelilik ($F_{(5-758)} = 1.011$, $p > .05$) alt boyutlarında ortalamaların

öğretmenlerin meslekî kıdemine göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Bu durumda örgütsel etik iklimin çıkarıcı yardımseverlik ve ilkelilik boyutlarının mesleki kıdem açısından ortak bir özellik sergilediği, diğer bir deyişle öğretmenlerin mesleki kıdeminin örgütsel etik iklim puanları arasında herhangi bir farklılığa sebep olmadığı yorumu yapılabilir. Son olarak 21-25 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlerin verimlilik etik iklimini en yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.14$) algıladıkları, altı-on yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin en düşük düzeyde ($\bar{X}=3.86$) algıladıkları bulunmuştur. Gruplar arası farkların belirlenmesi için uygulanan test sonucunda anlamlı farka rastlanamamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel etik iklimine yönelik görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Arslan-Hendekçi (2017), Kocayigit (2010) ve Kocayigit ve Sağnak (2012) tarafından yürütülen araştırma bulguları ile benzerlik göstermekte, Arslan-Hendekçi (2017) ve Özen ve Durkan (2016) tarafından ulaşılan bulgular ile farklılık göstermektedir. Arslan-Hendekçi (2017) çalışmasında bu araştırmada kullanılan ölçekten yararlanmış ve algılanan örgütsel etik iklimin mesleki kıdeme göre hiçbir alt boyutta farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu araştırmada ise sosyal sorumlu, kurallı ve verimli etik iklim tipinde görüşlerin farklılaştığı, çıkarıcı yardımsever ve ilkeli etik iklimlerde görüşlerin benzerlik gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Diğer taraftan Kocayigit (2010) ve Kocayigit ve Sağnak (2012) çalışmalarında örgütsel etik iklimine odaklanmış ancak farklı ölçe araçlarından faydalanmıştır. Özen ve Durkan (2016) da Arslan-Hendekçi'ye (2017) benzer şekilde öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır.

Öğretmenlerin Okullardaki Etik İklim Ait Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresine Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullardaki etik iklimine ilişkin algı düzeylerinin toplam ve alt boyutlar doğrultusunda okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşma durumu ANOVA testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Etik İklim İlişkin Görüşleri

Boyutlar	sd	F	p	Anlamli fark
Sosyal sorumluluk	5-758	1.998	.077*	-
Kurallılık	5-758	1.616	.153*	-
Çıkarıcı yardımseverlik	5-758	1.298	.263*	-
İlkelilik	5-758	1.441	.207*	-
Verimlilik	5-758	.449	.814*	-
Örgütsel etik iklim toplam	5-758	1.382	.229*	-

*p > .05 istatistiksel olarak anlamlı değil

Tablo 30'dan takip edilebileceği üzere örgütsel etik iklim toplam puan ortalamalarında okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(5-758)} = 1.382, p > .05$). Benzer şekilde örgütsel etik iklimin tüm alt boyutlarında ortalamaların öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre ortak bir özellik sergilediği, diğer bir anlatımla okuldaki hizmet süresi değişkeninin örgütsel etik iklimi puanları arasında herhangi bir farklılığa sebep olmadığı yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin örgütsel etik iklimine yönelik görüşlerinin okuldaki hizmet süresine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Arslan-Hendekçi (2017) tarafından yürütülen araştırma bulguları ile benzerlikler ve farklılıklar göstermiştir. Arslan-Hendekçi (2017) çalışmasında bu çalışmada kullanılan ölçekten yararlanmış ve algılanan örgütsel etik iklimin okuldaki hizmet süresine göre sosyal sorumlu etik iklim hariç olmak üzere tüm alt boyutlarda farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu çalışmada ise hiçbir alt boyutta öğretmen görüşleri farklılık göstermemiştir.

Sosyal Adalet Liderliği ve Etik İklim Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum

Ankara ilinde yer alan dokuz ilçede görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışı düzeyi ve okullarının etik iklimi arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve sonuçları Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği ve Etik İklim Arasındaki İlişki

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sosyal adalet liderliği	1									
Destek	,96*	1								
Eleştirel bilinç	,96*	,88*	1							
Katılım	,85*	,77*	,79*	1						
Örgütsel etik iklim	,73*	,69*	,70*	,66*	1					
Sosyal sorumluluk	,75*	,72*	,72*	,66*	,88*	1				
Kurallılık	,63*	,60*	,61*	,54*	,77*	,70*	1			
Çıkarıcı yardımseverlik	,36*	,33*	,35*	,35*	,70*	,41*	,34*	1		
İkkelilik	,43*	,40*	,41*	,42*	,77*	,50*	,39*	,65*	1	
Verimlilik	,63*	,59*	,63*	,57*	,82*	,69*	,63*	,46*	,56*	1

* p = 000 düzeyinde anlamlı

Tablo 31'den izlenebileceği üzere sosyal adalet liderliği ile örgütsel etik iklim arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek ilişki ($r=.73$, $p<.01$) bulunmuştur. Sosyal adalet liderliğinin destek alt boyutu ile örgütsel etik iklim arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede ilişki ($r=.69$, $p<.01$); eleştirel bilinç alt boyutu ile örgütsel etik iklim arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ($r=.70$, $p<.01$) ve katılım alt boyutu ile örgütsel etik iklim arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ($r=.66$, $p<.01$) bulunmuştur. Buna göre, görece düşük ilişki katılım alt boyutu ile örgütsel etik iklim arasında bulunurken en yüksek ilişkinin sosyal adalet liderliği ile etik iklim arasında olduğu görülmektedir.

Sosyal adalet liderliği alt boyutları ile örgütsel etik iklim türleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular incelendiğinde destek alt boyutunun sosyal sorumlu etik iklim tipi ile pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkisi ($r=.72$, $p<.01$); kurallı etik iklim tipi ile pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişkisi ($r=.60$, $p<.01$); çıkarıcı yardımsever etik iklim tipi ile pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişkisi ($r=.33$, $p<.01$); ikeli etik iklim tipi ile pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişkisi ($r=.40$, $p<.01$) ve son olarak verimli etik iklim tipi ile pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ($r=.59$, $p<.01$) ilişkisi bulunmaktadır. Bu doğrultuda destek alt boyutu ile en düşük ilişki gösteren etik iklim tipinin çıkarıcı yardımseverlik olduğu, en yüksek ilişki gösteren etik iklim tipinin ise sosyal sorumluluk olduğu anlaşılmaktadır.

Eleştirel bilinç alt boyutu ile sosyal sorumlu etik iklim tipi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki ($r=.72$, $p<.01$); kurallı etik iklim tipi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ($r=.61$, $p<.01$); çıkarıcı yardımsever etik iklim tipi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ($r=.35$, $p<.01$); ilkeli etik iklim tipi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ($r=.41$, $p<.01$) ve son olarak verimli etik iklim tipi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ($r=.63$, $p<.01$) ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda eleştirel bilinç alt boyutu ile en düşük ilişki gösteren etik iklim tipinin destek alt boyutuna benzer şekilde çıkarıcı yardımseverlik olduğu, en yüksek ilişki gösteren etik iklim tipinin ise sosyal sorumluluk olduğu anlaşılmaktadır.

Katılım alt boyutu örgütsel etik iklim tipleri arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, sosyal sorumlu etik iklim tipi ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ($r=.66$, $p<.01$); kurallı etik iklim tipi ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ($r=.54$, $p<.01$); çıkarıcı yardımsever etik iklim tipi ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ($r=.35$, $p<.01$); ilkeli etik iklim tipi ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ($r=.42$, $p<.01$) ve son olarak verimli etik iklim tipi ile arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ($r=.57$, $p<.01$) ilişki bulunmaktadır. Buna göre katılım alt boyutu ile en düşük ilişki gösteren etik iklim tipinin destek ve eleştirel bilinç alt boyutlarına benzer şekilde çıkarıcı yardımseverlik olduğu, en yüksek ilişki gösteren etik iklim tipinin ise sosyal sorumluluk olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen algılarına göre sosyal adalet liderliği davranışı ile okullardaki etik iklim arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunması bu araştırmanın önemli bir bulgusudur. Alan yazında sosyal adalet liderliği ile farklı örgütsel değişkenleri ele alan çalışmalara bakıldığında bu araştırmanın bulgularını destekleyen ve bu araştırmada elde edilen bulgular ile birebir uyumlu olmayan çalışma bulgularına rastlanmıştır. Örneğin Bozkurt (2018) araştırmasında benzer şekilde sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunurken Bozkurt (2018), Büyükgöze ve diğerleri (2018), Özdemir (2017) ve Özdemir ve Pektaş (2017b) eğitim örgütlerinde yürüttükleri araştırmalarında sosyal adalet liderliği ile diğer örgütsel değişkenler arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki bulmuşlardır. Özdemir (2009) tarafından sosyal adalete yönelik öğretmen algıları ile etik liderlik arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunması da bu

araştırma bulgularını kısmen destekler özelliktedir. Örgütsel etik iklim ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise Bartels ve diğeri (1998), Demir (2018), Demir ve Karakuş (2015), Moore (2012), Özen (2018), Rothman (2017) ve Shapira-Lishchinsky ve Raftar-Ozery (2018) tarafından ulaşılan bulgular bu araştırmada elde edilen bulgular ile uyumlu sayılabilir.

Sonuç olarak sosyal adalet liderliği ile örgütsel diğeri değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alan söz konusu çalışmanın eğitim alanında sosyal adalet liderliğinin yansımalarını göstermesi açasından önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda eğitim örgütlerinde okulların kendilerine has özelliklerinden oluşan okul iklimi olgusunun tüm boyutları ile ele alınması önemli sayılabilir. Türk Eğitim Sisteminde ortaokulların kendi bütçeleri olmadığından MEB tarafından aktarılan ödeneklerin dağıtımında ve okul müdürlerinin dağıtılan ödenekler ile okulun imkânları ve çabaları ile elde edilen kaynakları kullanımı, öğrencilerin okullarda düzenlenen sosyal ve bilimsel etkinliklerden faydalanması için sunulan imkanlar ve okulun tüm personelinin okulda alınan kararlara katılımı için sağlanan fırsatlar ile ilgili verilecek kararların etik hususlar doğrultusunda değerlendirilmesi gerekli görülebilir. Verilen kararların belirlenmesi noktasında önemli görevlerin okul müdürü tarafından gerçekleştirildiği dikkate alındığında, okul yöneticilerine düzenlenecek yetiştirme programlarında eğitim yöneticiliği/liderliği ve diğeri örgütsel değişkenler ile ilgili yapılan araştırmaların analiz edilerek okul yöneticilerinin bu konularda bilgilendirilmesi, kendilerini sosyal adalet lideri olarak tanımlayan okul yöneticilerinin okullarında gerçekleştirdiği uygulamaların derlenerek okul yöneticileri ile paylaşılması, liderlik türleri ile okul iklimi arasındaki olumlu ilişkinin okuldaki tüm öğretmenlerce benimsenmesi için çalışmalar düzenlenmesi önerilebilir.

Sosyal Adalet Liderliğinin Etik İklimi Yordamasına Ait Bulgular ve Yorum

Ankara ilinde yer alan dokuz ilçede görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışının okullardaki etik iklim üzerinde yordama durumu incelenmiş ve bulgular Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Sosyal Adalet Liderliğinin Örgütsel Etik İklim Yordama Durumuna İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Örgütsel etik iklim					
Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Destek	.17	.04	.23	4.25	.000*
Eleştirel bilinç	.21	.03	.32	5.73	.000*
Katılım	.12	.02	.22	5.39	.000*
$r = .73$ $r^2 = .53$ $F = 296.44$ $p = 000^*$ n=764, *p=.000 düzeyinde anlamlı					

Tablo 32'den görülebileceği üzere sosyal adalet liderliğinin alt boyutları ile örgütsel etik iklim arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. ($r = .73$, $r^2 = .53$, $p < .01$). Bu ilişkide örgütsel etik iklimin %53'ü sosyal adalet liderliğinin boyutları (eleştirel bilinç, destek ve katılım) tarafından açıklanmaktadır. Bu doğrultuda ortaokullarda öğretmenlerce algılanan sosyal adalet liderliğinin artması durumunda algılanan örgütsel etik iklimin olumlu yönde etkileneceği düşünülebilir. Diğer bir deyişle, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışları arttıkça, okullarda algılanan etik iklimin daha yüksek olacağı yorumu yapılabilir. Araştırmanın bu bulgusunun tam olarak sosyal adalet liderliği değişkeni ile çalışılmasa da örgütsel diğer değişkenler ile örgütsel etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik alan yazında yer alan birçok çalışma ile uyumlu olduğu söylenebilir (Büte, 2011; Bilgen, 2014; Zehir, Elçi ve Savi, 2013). Bilgen (2014) araştırmasında çalışanların etik liderlik algılamalarının artmasının etik iklim algılamalarını pozitif yönde etkilediğini bulmuştur. Zehir, Elçi ve Savi de (2013) benzer şekilde örgütsel etik iklimin olumlu örgütsel değişkenleri olumlu etkilediğini bulmuştur.

Standardize regresyon katsayı değerlerine göre örgütsel etik iklimi açıklayan değişkenlerin önem sırası “eleştirel bilinç” ($\beta = .32$), “destek” ($\beta = .23$) ve “katılım”dır ($\beta = .22$). Örgütsel etik iklimi açıklamada sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç alt boyutunun daha önemli olması, eleştirel bilinç ile etik iklim kapsamının birbiriyle uyumlu olmasından kaynaklanmış olabilir. Eleştirel bilinç boyutunda okul liderlerinin hem kendi uygulamalarına yönelik sorgulama ve şüphe içinde olmaları hem de okullarda sosyal adalet ile ilgili oluşan durumlarda eleştirel bir bakış açısıyla hareket

etmeleri ve okulda bulunan öğretmenler ile öğrencilerde de farkındalık oluşturmaları beklenmektedir. Örgütsel etik iklim ise etik hususlarda neyin doğru olduğuna nasıl karar verileceği ile ilgilidir ve yapısı gereği eleştirel yaklaşımla ilgili olduğu söylenebilir. Standardize regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında “eleştirel bilinç” ($t= 5.73, p<.05$), “destek” ($t= 4.25, p<.05$) ve “katılım” ($t=5.39, p<.05$) örgütsel etik iklimin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Ayrıca araştırmanın bulgularının örgütsel etik iklimin farklı örgütsel değişkenler üzerinde aracı rolü ile ilgili çalışmalarda da örgütsel etik iklim ile diğer değişkenler arasında olumlu örgütsel davranışları destekleyici bir rol üstlendiği bulgusu ile ilişkili olduğu yorumu yapılabilir (Demir, 2018; Demir ve Karakuş, 2015; Shapira-Lishchinsky ve Rosenblatt, 2010). Demir ve Karakuş (2015) tarafından elde edilen algılanan örgütsel etik iklimin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini artırdığı sonucunun bu çalışmada elde edilen sosyal adalet liderliğinin örgütsel etik iklim ile olumlu ilişkisi bulunması sonucunu görece desteklediği ifade edilebilir. Shapira-Lishchinsky ve Rosenblatt (2010) tarafından ulaşılan örgütsel bağlılığın algılanan resmî etik iklim tipi üzerinde aracı etkisi bulunması da örgütsel etik iklimin olumlu örgütsel değişkenler ile ilişkili olduğu bulgusunu desteklemektedir. Demir (2018) yürüttüğü araştırmasında örgütsel değişkenlerin etik iklim üzerinde kısmi aracılık rolü üstlendiği bulunmuştur.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara dayalı oluşturulan sonuçlar ve elde edilen sonuçlar üzerine geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar

Bu araştırmada, Ankara ilinde bulunan dokuz merkezi ilçede yer alan ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar özetlenerek aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen görüşlerine göre ortaokullarda algılanan sosyal adalet liderliği yüksektir. Sosyal adalet liderliğinin alt boyutları olan destek, eleştirel bilinç ve katılıma ilişkin öğretmen algıları benzer şekilde yüksektir. Sosyal adalet liderliği alt boyutlarında öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan boyut destek iken en düşük düzeyde algılanan boyut katılım olmuştur.

Araştırmanın diğer değişkeni olan etik iklime ilişkin öğretmen algılarının da sosyal adalet liderliğine benzer şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerce yüksek düzeyde algılanan örgütsel etik iklim alt boyutları sosyal sorumluluk, kurallılık ve verimlilik iken orta düzeyde algılanan etik iklim tipleri çıkarıcı yardımseverlik ve ilkeliliktir. Örgütsel etik iklim alt boyutlarında öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan boyut kurallılık iken en düşük düzeyde algılanan boyut ilkelilik olmuştur. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve örgütsel etik iklime ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar birlikte ele alındığında her iki değişkene yönelik öğretmen algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışının demografik özelliklere göre farklılaşma durumu incelenmiş ve erkek öğretmenler okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışını genel olarak ve destek, eleştirel bilinç ve katılım olmak üzere tüm alt boyutlarda daha yüksek algılamışlardır. Okul türü öğretmenlerin yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışını algılama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmaz iken benzer şekilde eğitim derecesi de sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin öğretmen görüşlerinde farklılık oluşturmamıştır.

Ancak eğitim derecesi değişkeninin sosyal adalet liderliğinin sadece destek alt boyutunda anlamlı farklılık sergilemesi ilginç bir sonuçtur. Buna göre lisansüstü derecesi bulunan öğretmenler okul yöneticilerinin destek alt boyutunda sosyal adalet liderliği davranışını lisans derecesi bulunan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadırlar.

Öğretmen görüşlerine göre sosyal adalet liderliği davranışı, okulların buldukları ilçelerin bazılarında anlamlı farklılıklar göstermiştir. Altındağ ilçesinde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algı düzeylerinin Çankaya, Etimesgut, Keçiören ve Sincan'da bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu ulaşılan diğer sonuçlardandır. Sincan ilçesinde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşleri ise Altındağ, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan okullarda çalışan öğretmenlere göre daha düşüktür. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışında farklılık gösteren diğer değişken öğretmenlerin branşlarının ait olduğu alan olarak belirlenmiştir. Buna göre eleştirel bilinç alt boyutu hariç olmak üzere sosyal adalet liderliğinin geneli ve diğer alt boyutlarında sayısal alanlarda olan öğretmenler sosyal/sözel alanlarda olan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadırlar.

Algılanan sosyal adalet liderliği davranışı, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılıklar göstermektedir. Ancak katılım alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda ve genelde bu farkların hangi gruptan kaynaklandığı tespit edilememiştir. Katılım alt boyutunda öğretmenlik mesleğinde 26 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algı düzeylerinin 11-15 yıl kıdemi olan ve 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mevcut okullarındaki hizmet süreleri ise sosyal adalet liderliği davranışında bir farklılığa neden olmamaktadır. Diğer bir deyişle öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre ortak bir özellik sergilemektedir.

Okullardaki örgütsel etik iklimin demografik özelliklere göre farklılaşma durumu incelenmiş ve erkek öğretmenler örgütsel etik iklimi genel olarak ve örgütsel etik iklimin sosyal sorumluluk, çıkarıcı yardımseverlik ve ilkelilik alt boyutlarında daha yüksek algılamışlardır. Okul türü öğretmenlerin etik iklimi algılama düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmaz iken benzer şekilde eğitim

derecesi de okullardaki etik iklime ilişkin öğretmen görüşlerinde farklılık oluşturmamıştır. Öğretmen görüşlerine göre örgütsel etik iklim, okulların buldukları ilçelerin bazılarında anlamlı farklılıklar göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre Altındağ ilçesinde çalışan öğretmenlerin etik iklime ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu ve Sincan ilçesinde çalışan öğretmenlerin etik iklime ilişkin görüşlerinin ise görece düşüktür. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin branşlarının ait olduğu alanlar okullardaki etik iklimin algılanma düzeyini etkilememektedir.

Algılanan örgütsel etik iklim, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çıkarıcı yardımsever ve ilkeli etik iklim tipi hariç olmak üzere tüm alt boyutlarda farklılıklar göstermektedir. Ancak kurallı ve verimli etik iklim tipinde bu farkların hangi gruplardan kaynaklandığı tespit edilememiştir. Öğretmenlik mesleğinde 21-25 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlerin örgütsel etik iklime ilişkin algı düzeyleri 6-10 yıl arası olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin mevcut okullarındaki hizmet süreleri ise örgütsel etik iklim açısından bir farklılığa neden olmamaktadır. Diğer bir deyişle öğretmen görüşlerine göre okullardaki örgütsel etik iklim okuldaki hizmet süresi değişkenine göre ortak bir özellik sergilemektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen önemli bir sonuç ise, sosyal adalet liderliği ile örgütsel etik iklim arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek bir ilişki olmasıdır. Sosyal adalet liderliğinin alt boyutları (destek, katılım ve eleştirel bilinç) örgütsel etik iklim türlerinden sosyal sorumluluk ile diğer etik iklim tiplerine göre yüksek ilişki içindedir. Destek ve katılım alt boyutları ile sosyal sorumlu etik iklim tipi arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki varken eleştirel bilinç ile sosyal sorumlu etik iklim tipi arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmada sosyal adalet liderliğinin örgütsel etik iklimi açıklamasına ilişkin problem test edilmiş ve sosyal adalet liderliğinin algılanan örgütsel etik iklimin anlamlı ve önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel etik iklimi açıklamada eleştirel bilinç en başta yer almakta ve eleştirel bilinci destek takip etmektedir.

Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara dayalı olarak yapılan önerilere bu kısımda yer verilmiştir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Sosyal adalet liderliği ve örgütsel etik iklim arasındaki ilişkinin belirlendiği bu araştırma kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Araştırma farklı kademelerde ve farklı okul türlerinde yürütülerek konunun daha detaylı ortaya koyulması sağlanabilir. Örneğin ortaöğretim kademesinde sınavla öğrenci alan okullar ile adrese dayalı yerleşim yapan okullar araştırma örneğine dâhil edilebilir.

- Bu araştırma öğretmenler ile yürütülmüştür. Sosyal adalet liderliği öğretmenleri, yöneticileri ve velileri de ilgilendiren bir konudur. Bu doğrultuda araştırmanın benzeri öğretmenler dışında kalan ilgili gruplar ile yürütülebilir.

- Araştırmanın hedef evreni Ankara ili ve örnekleme dokuz merkezi ilçede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Araştırma Türkiye'nin farklı illerinde gerçekleştirilebilir.

- Nicel araştırma yöntemleri takip edilerek yürütülen bu araştırmanın modeli tarama desenidir. Araştırmada elde edilen ilgi çekici sonuçların irdelenmesi amacıyla benzer bir çalışma nitel veya karma araştırma yöntemlerinden faydalanılarak yürütülebilir. Nitel ve karma araştırmalar ile sosyal adalet liderliğine ilişkin henüz netleşmeyen ve tanımlanamayan hususların daha çok açıklanması ve netleştirilmesi ve çeşitliliklerin daha çok temsil edilmesi sağlanabilir.

- Araştırmada sosyal adalet liderliği örgütsel etik iklim değişkeni ile alınmıştır. Sosyal adalet liderliği son zamanlarda ilgi çeken ve araştırılan konulardandır. Sosyal adalet liderliği ile ilgili olabilecek farklı değişkenler ile araştırma yürütülebilir.

- Sosyal adalet liderliğinin çeşitli değişkenler üzerinde aracı rolünün belirleneceği çalışmalar yürütülebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Sosyal adalet liderliğinin ortaokullarda yüksek düzeyde algılandığı görülmüştür. Bu sonuç, olumlu bir durum sayılabilir. Alan yazında sosyal adalet liderliği ile iyi olan liderler arasındaki ayrımın net olmadığına ilişkin görüşler mevcuttur. Ayrıca sosyal adalet liderliği sadece öğretmenler ve yöneticileri değil öğrenciler, veliler ve eğitim sürecine katkısı olan kâr amacı gütmeyen diğer kurum

ve kuruluşlar ile de ilgilidir. Bu kapsamda okul düzeyinde takip edilecek bir yetiştirme veya eğitim programı hazırlanarak ilgili tüm paydaşların konu ile ilgili bilgilendirilme çalışmaları yapılabilir. Öğretmenler ve yöneticilerin lisansüstü eğitimlerini eğitim politikaları/liderliği veya yönetimi dallarında yapmaları teşvik edilebilir.

- Sosyal adalet liderliğinin katılım alt boyutu diğer boyutlara göre daha düşük algılanmaktadır. Katılım alt boyutu öğrencilerin ve öğretmenlerin okuldaki kararlara katılım, kararlar ile ilgili süreçlerde her grubun temsil edilmesi ve karar oluşturma sürecinde herkesin görüşünün aktif şekilde işlenmesi ile ilgilidir. Bu doğrultuda okul yöneticileri ve öğretmenlere karar verme süreçlerine paydaş katılımı hususunda bilgilendirmeler yapılabilir ve kararlara başkalarını katmada kullanılacak tekniklere ilişkin eğitimler düzenlenebilir.

- Sosyal adalet liderliği yapısı gereği öncelikle bir örgütte bulunan tüm grupların belirlenmesini ve herkesin eşit fırsatlar sunulması potansiyellerini gerçekleştirmeleri yönünde bir çaba ve hareket gerektirmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin buldukları çevrenin sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını keşfetmeleri için farklı kurum/kuruluşlarla iş birliği içinde olmaları, okul içinde öğrencilerini tanımaya yönelik etkinlikler gerçekleştirmeleri ve çeşitliliği ön plana çıkaracak uygulamalar gerçekleştirip okul çevresini sürekli bilgilendirerek bir değişim başlatmaları beklenebilir.

- 2023 Eğitim Vizyonu okul gelişimi ve yöneticilerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesine bir önem atfetmektedir. Bu fırsat değerlendirilebilir ve ilçe düzeyinde eğitim yöneticileri okul yöneticilerinin geliştirilmesi için yapacakları çalışmalarda illerinde eğitim liderliği alanında çalışan akademisyenler ile buluşturulabilir ve etkili uygulamaların geliştirilebileceği ve tasarlanabileceği eylem planları yapılabilir.

- Sosyal adalet liderliği ve örgütsel etik iklim konularına önem veren ve özellikle kendilerini sosyal adalet lideri olarak tanımlayan okul yöneticilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar ilçe veya Bakanlık düzeyinde gerçekleştirilebilir. Bu doğrultuda etkili uygulamaların paylaşılacağı ve eğitim yöneticileri ile öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebilecekleri akran öğrenme faaliyetleri gerçekleştirilebilir.

- Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunmuş ve sosyal adalet liderliğinin örgütsel etik iklimin önemli bir yordayıcısı

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda okul yöneticilerinden okul iklimi, örgüt iklimi ve etik iklim gibi olumlu iklim tiplerinin güçlendirilmesine yönelik bir strateji izleyerek okullarını geliştirmeleri beklenebilir.

Kaynaklar

- Abraham, G. Y. (2014). Critical pedagogy: Origin, vision, action and consequences. *KAPET*. 10(1), 90-98.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A.
- Akbaş, T. T. (2010). Örgütsel etik iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Mobilya sanayi büyük ölçekli işletmelerinde görgül bir araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 121-137.
- Akdoğan, A. & Demirtaş. Ö. (2014). Etik liderlik davranışlarının etik iklim üzerindeki etkisi: örgütsel politik algılamaların aracı rolü. *AKÜ İİBF Dergisi*. 16(1), 107-123.
- Aksay, O. & Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Al-Omari, A. A. (2013). The perceived organizational ethical climate in Hashemite University. *Asia-Pacific Education Researcher*, 22(3), 273-279. doi:10.1007/s40299-012-0033-1
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420. <https://doi.org/10.3102/00346543052003368>
- Arslan-Hendekçi, E. (2017). *Algılanan örgütsel etik iklimin ilköğretim okullarında öğretmenlerin etik dışı davranışlarına etkisi (Diyarbakır merkez ilçeleri örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi: Rize.
- Aslan, M. & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729-737.
- Ay, Ü., Kılıç, K. C. & Biçer, M. (2009). İlaç ve sigorta sektörlerinde çalışan satış elemanlarının iş davranışlarının örgütsel etik iklim ile ilişkisi üzerine bir çalışma. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 57-71.
- Aydın, İ. (2015). *Eğitim ve öğretimde etik* (6. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Aydın, İ. (2016). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik* (7. Baskı). Ankara: Pegem A.

- Aydoğan, İ. (2008). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi Dergisi*. 25, 33-51.
- Bağcı, Z. & Bursalı, Y. (2011). Yöneticilerin güç kaynaklarının çalışanların örgüte bağlılıkları üzerine etkisi: Çalışanların algılamalarına bağımlı analitik bir inceleme. *PAÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9, 9-23.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (11. baskı). Ankara: Pegem A.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development. dimensions. and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Bartels, K. K., Harrick, E., Martell, K., & Strickland, D. (1998). The relationship between ethical climate and ethical problems within human resource management. *Journal of Business Ethics*, 17(7), 799-804.
- Başar, D. (2009). *Çalışanların şirket politikası, liderlik davranışları ve etik iklimi algılamaları ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında ilişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü: Gebze.
- Bates, R. J. (1982). *Towards a critical practice of educational administration*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York. NY. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED219839.pdf>
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper
- Bilgen, A. (2014). *Çalışanların etik liderlik ve etik iklim algılamalarının örgütsel bağlılıklarına etkisi: Özel ve kamu sektöründe karşılaştırmalı bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi: İstanbul.
- Boer, A. D., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353, doi: 10.1080/13603110903030089.

- Bozkurt, B. (2017). A study of developing an assessment tool for social justice leadership behaviors of school principals. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 721-732. DOI: 10.21547/jss.300050
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi: Gaziantep.
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. Özdemir, S., Sezgin F. & Koşar, S. (Editörler). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (s. 122-128). Ankara: Pegem A.
- Bulut, C. & Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Burke, T. P. (2010). The origins of social justice: Taparelli d'Azeglio. *Modern Age*. 52(2), 97-106.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Sage.
- Büte, M. (2011). Etik iklim. örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1).
- Büyükgöze, H., Şayır, G., Gülcemal, E. & Kubilay, S. (2018). Examining the relationship between social justice leadership and student engagement among high school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 932-961.
- Büyükgöze, H. & Yılmaz-Fındık, L. (2018). Eleştirel pedagojinin eğitim sistemindeki görünümü: Öğretmenler üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 17(3), 1336-1352.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: PegemA.
- Capper, C. A., Theoharis, G. & Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44, 209-224

- Cemaloğlu, N. (2007a). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. *Social Behavior and Personality*, 35(6), 789-802.
- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. & Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Center for the Future of Teaching and Learning. (2011). *School leadership: A key to teaching quality (A policy brief on the role of principals in strengthening instruction)*. CA: Santa Cruz.
- Chin, J. M. C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177.
- Chirkina, T. A. & Khavenson, T. E. (2018). School climate: A history of the concept and approaches to defining and measuring it on PISA questionnaires. *Russian Education & Society*, 60(2), 133–160. doi: <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1451189>
- Cohen, D. V. (1995). Creating ethical work climates : A socioeconomic perspective. *The Journal of Socio-Economics*, 24(2), 317-343.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.F., McPartland, J., & Mood, A.M. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). Cognitive outcomes in public and private schools. *Sociology of Education*, 55,(2), 65–76.
- Cooper, C. W. (2009). Performing cultural work in demographically changing schools: Implications for expanding transformative leadership frameworks. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 694-724. doi: 10.1177/0013161X09341639.

- Cullen, J. B., Parboteeah K. P. & Victor, B. (2003). The effects of ethical climates on organizational commitment: a two-study analysis. *Journal Of Business Ethics*, 44, 127-141. <https://www.researchgate.net> adresinden erişilmiştir.
- Cullen, J. B., Victor, B. & Bronson, J. W. (1993). The ethical climate questionnaire: An assessment of its development and validity. *Psychological Reports*, 73(2), 667-674.
- Çavuş, M. F. & Harbalıoğlu. M. (2016). Yöneticinin güç kaynakları algısı ve örgütsel vatandaşlık davranışı: Konaklama işletmeleri üzerine bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 9(1), 117-130.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi* (Yenilenmiş 3. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik* (8. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Çevikbaş, R. (2006). Yönetimde etik ve yozlaşma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 265-289.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Davis, J. R. & Warner, N. (2018). Schools matter: The positive relationship between New York City high schools' student academic progress and school climate, *Urban Education*, 53(8), 959-980.
- DeConinck, J.B. (2011). The effects of ethical climate on organizational identification, supervisory trust and turnover among salespeople. *Journal of Business Research*, 64, 617-624.
- DeMatthews, D. & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844–881.
- Demir, S. (2018). Etik iklim ve okuldan ayrılma niyeti arasındaki ilişki: örgütsel bağlılığın aracılık rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. doi: 10.16986/HUJE.2018040551.

- Demir, S. & Karakuş M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 183-212.
- Demirdağ, G. E. & Ekmekçioğlu, E. B. (2015). Etik iklim ve etik liderliğin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Görgül bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 17(1), 197-216.
- Deshpande, S. P. (1996). The impact of ethical climate types on facets of job satisfaction: An empirical investigation. *Journal of Business Ethics*, 15(6), 655-660.
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 441-462.
- Dipaola, M. & Guy, S. (2009). The impact of organizational justice on climate and trust in high schools. *Journal of School Leadership*, 19, 382-405.
- Durmaz, A. (2008). Liselerde okul yaşam kalitesi: Kırıkkale ili örneği. *Yüksek lisans tezi*. Trakya Üniversitesi. Edirne
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Ehrhart, M. G., Schneider, B., & Macey, W. H. (2014). *Organizational climate and culture: An introduction to theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- Elçi, M. & Alpan, L. (2006). Etik iklimin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(1).
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar* (11. Baskı). İstanbul: Beta
- Eren, S. S. & Hayatoğlu, Ö. (2011). Etik iklimin satış elemanlarının iş tutumlarına ve iş performanslarına etkisi: İlaç sektöründe bir uygulama. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 109-128.
- Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.

- Eser, G. (2007). *Etik iklim ve yöneticiye güvenin örgütsel bağlılığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Fullan, M. (2001). The role of principal in school reform. *Teachers Collage Press*, 29(1), 1-24.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Press.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Furman, G. C. & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education – Urban monograph series. Education Resources Information Center. ERIC No: 378287. <https://eric.ed.gov/?id=ED378287> adresinden erişilmiştir.
- Gedikoğlu, T. & Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim okullarının örgüt iklimi: Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçeleri örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(186), 38-55. <https://dergipark.org.tr/milliegitim/issue/36198/407060> adresinden erişilmiştir.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13, 469-484.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Gülcan, M. G., Kılınç, A. Ç. & Çepni, O. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Gültekin, M. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi).

Selçuk Üniversitesi: Konya. <http://acikerisim.selcuk.edu.tr> adresinden erişilmiştir.

Hackman, H. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38, 103-109.

Halis, M. & Yaşar-Uğurlu, Ö. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan İlişkileri Dergisi*, 10(2), 101-123.

Hallinger, P. & R. Heck (1998). "Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995". *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago.

Hoy, W. K. & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311

Hoy, W.K., Tarter, J. C. & Bliss. R. J. (1990). Organizational climate, school, health and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, (26)3, 260-279.

Hyttén, K. (2006). Education for social justice: Provocations and challenges. *Educational Theory*, 56(2), 221-236.

Hyttén, K. & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *The Journal of Educational Foundations*, 25(1/2), 7-25.

Jansen, J. D. (2006). Leading against the grain: the politics and emotions of leading for social justice in South Africa. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 37-51. doi: 10.1080/15700760500484027.

Jean-Marie, G. (2008, October). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. In *The Educational Forum* (Vol. 72, No. 4, pp. 340-354). Taylor & Francis Group.

Jean-Marie, G., Normore, A. H. & Brooks, J. S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.

- Kabadayı, T. (2012). Dünya problemleri karşısında hukuk felsefesi. İstanbul: HFSA.
- Kalkınma Bakanlığı. (2014). *Onuncu kalkınma planı 2014-2018: Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara.
- Kaplan, L. S. & Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor. *The School Counselor*, 38, 7-12.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt kültür ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Katman, H. A. (2010). *Okul yöneticilerinin empatik eğilimlerinin incelenmesi: Isparta il merkezi örneği*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi: Isparta
- Kavrayıcı, C. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(2), 116-131.
- Kelley, S. W., Skinner, S. J. & Ferrell, O. C. (1989) Opportunistic behavior in marketing research organizations. *Journal of Business Research* 18, 327-340.
- Kezar, A. & Carducci, R. (2007). Cultivating revolutionary educational leaders: Translating emerging theories into action. *Journal of Research on Leadership Education*, 2(1).
- Kılıç, S. (2013). *Algılanan örgütsel etik iklim ve üretkenlik karşıtı iş davranışları arasındaki ilişkiler*. (Doktora tezi). Niğde Üniversitesi: Niğde. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kincheloe, J. L. (2008). Critical pedagogy and the knowledge wars of the twenty-first century. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1(1), 1-22.
- King, F. & Robinson, K. (2017). Making Sense of It All: Values, relationships and a way forward. *Research in Educational Administration & Leadership*, 2(1). 128-138.

- Kocayiğit, A. & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okullarında etik iklimin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 23(10), 183-197.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği* (15. Baskı). Ankara: Beta.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve önerileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Kose, B. W. (2007). Principal leadership for social justice: Uncovering the content of teacher professional development. *Journal of School Leadership*, 17, 276-312.
- Kreft, I. G. (1993). Using multilevel analysis to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary schools. *Sociology of Education*, 66(2), 104-129.
- Leithwood, K. A. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia. PA: Laboratory for Student Success. Temple University.
- Lugg, C. A. & Shoho, A. R. (2006). Dare public school administrators build a new social order?: Social justice and the possibly perilous politics of educational leadership. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 196-208. <https://doi.org/10.1108/09578230610664805>
- Lunenburg, F. C. (2012). Power and leadership: An influence process. *International Journal of Management. Business and Administration*, 15(1), 1-9.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2000). *Educational administration: Concepts and practices (3rd Ed.)*. United States of America: Wadsworth. Thomson Learning.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. G. Arastaman) Ankara: Nobel.
- Luo, M., Huang, W. & Najjar, L. (2007). The relationship between perceptions of a Chinese high school's ethical climate and students' school performance.

Journal of Moral Education, 36(1), 93-111. doi: 10.1080/03057240601185489

- Martin, K. D. & Cullen, J.B. (2006). Continuities and extensions of ethical climate theory: A meta-analytic review. *Journal of Business Ethics*, 69, 175-194.
- McCabe, N. C. & McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., González, M. L. & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44, 111-138.
- McKernan, J. A. (2013). The origins of critical theory in education: Fabian socialism as social reconstructionism in nineteenth-century Britain. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 417- 433.
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124-140.
- Meng, Y., He, J. & Luo, C. (2014). Science research group leader's power and member's compliance and satisfaction with supervision. *Research Management Review*, 20(1), 1-15.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1961). İlköğretim ve Eğitim Kanunu. 12.01.1961 Tarihli ve 10705 Sayılı Resmî Gazete. <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 26.07.2014 Tarihli ve 29702 Sayılı Resmî Gazete. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı. <http://sgb.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. 21.06.2018 Tarihli ve 30455 Sayılı Resmî Gazete.

- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-279.
- Moore, H. L. (2012). Ethical climate, organizational commitment, and job satisfaction of full-time faculty members. (Doktora Tezi). East Tennessee State University: Amerika Birleşik Devletleri. Electronic Theses and Dissertations. Paper 1407. <http://dc.etsu.edu/etd/1407>
- Mulki, J. P., Jaramillo, J. F., & Locander, W. B. (2008). Effect of ethical climate on turnover intention: Linking attitudinal-and stress theory. *Journal of Business Ethics*, 78(4), 559-574.
- Mulki, J. P., Jaramillo, J. F., & Locander, W. B. (2009). Critical role of leadership on ethical climate and salesperson behaviors. *Journal of Business Ethics*, 86(2), 125-141.
- Murrell, P. Jr. (2006). Toward social justice in urban education: A model of collaborative cultural inquiry in urban schools. *Equity & Excellence in Education*, 39, 81-90.
- Nadir, U. & Aktan, M. C. (2015). Social justice. education and school social work in Turkey. *Quality. Social Justice and Accountability in Education Worldwide*, 217.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks. California: SAGE Publications. Inc.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. McGraw-Hill, Inc., 1. Baskı, New York.
- OECD. (2001). *Public Sector Leadership for the 21st Century*. Paris: OECD.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page5
- Oğuzhan, T. (2015). Algılanan etik iklim boyutları, lider üye etkileşimi ve öz kendilik değerlendirmesinin izlenim yönetimi taktikleri kullanımı üzerindeki etkileri. (Doktora Tezi). Kara Harp Okulu: Ankara.

- Oğuzhan, T. & Sığırı, Ü. (2014). Eğitim örgütlerinde izlenim yönetimi taktiklerinin kullanımına etik iklim tipinin etkisinde lider üye etkileşiminin aracılık rolü. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 355-379.
- Öğüt, A. & Kaplan, M. (2011). Otel işletmelerinde etiksel iklim algılamaları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin analizi: Kapadokya örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 191-206.
- Özalp, İ., Ağlargoş, O., Paşaoğlu, D., Şakar, N. & Koparal, C. (2012). Yönetim ve organizasyon. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Ofset.
- Özcan, E. G. (2010). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul yönetiminin karar verme sürecine katılımlarının incelenmesi (Beypazarı örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Özdemir, M. (2009). *Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki (İstanbul Avrupa Yakası örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi: İstanbul
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Özdemir, M. (2018a). *Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler*. Ankara: Anı.
- Özdemir, M. (2018b). Veri analizi yöntemleri: Nicel ve nitel veri analizi. Beycioğlu, K., Özer, N. & Kondakçı, Y. (Editörler). *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (s. 134-168).
- Özdemir, M. & Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeğinin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 201-218.
- Özdemir, M. & Pektaş, V. (2017a). Sosyal adalet liderliği ölçeği-öğretmen formu'nun geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 111-127.
- Özdemir, M. & Pektaş, V. (2017b). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.

- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özen, F. (2018). On the intermediary effect of organizational policy: The effect of perceived ethical climate on corruption behavior of teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(8), 52-65. doi: 10.11114/jets.v6i8.3238
- Özen, F. & Durkan, E. (2016). Algılanan örgütsel etik iklim ile öğretmenlik meslek etiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 593-627. doi: 10.14527/kuey.2016.023.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India, *Disability & Society*, 21(3), 231-242, doi: 10.1080/09687590600617352.
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Poyraz, K., Kara, H. & Çetin, S. A. (2009). Örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 71-91.
- Pozveh, A. Z. & Karimi, F. (2016). The relationship between organizational climate and the organizational silence of administrative staff in education department. *International Education Studies*, 9(6), 120-129.
- Raven, B. H., Schwarzwald, J. & Koslowsky, M. (1998). Conceptualising and measuring a power/interaction model of interpersonal influence. *Journal of Applied Psychology*, 28(4), 307-332.
- Rizvi, F. (1998). Some thoughts on contemporary theories of social justice. In B. Atweh, S. Kemmis. & P. Weeks (Eds.). *Action research in practice: Partnerships for social justice in education*. 47-56.
- Robinson, V., Llyod, C. & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

- Rothman, P. (2017). *Ethics in Higher Education: A Study of the Perceived Ethical Climate of Administrators and Faculty at a Higher Education Institution*. (Doktora Tezi). St. John Fisher College: New York, Amerika Birleşik Devletleri. <https://fisherpub.sjfc.edu> adresinden erişilmiştir.
- Ruich, C. T. (2013). *Principals' social justice leadership in demographically changing suburban public elementary schools in Arizona*. (Doktora tezi, Arizona Üniversitesi, Tucson). <http://hdl.handle.net/10150/311318> adresinden erişilmiştir.
- Sağnak, M. (2010). Dönüşümcü okul liderliği ile etik iklim arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1113-1152.
- Saruhan, Ş. C. & Yıldız, M. L. (2013). *Çağdaş Yönetim Bilimi*. (Genişletilmiş 2. Baskı). İstanbul: Beta.
- Schneider, B. (1975). Organizational climate: An essay. *Personnel Psychology*, 28, 447-479. <https://www.researchgate.net/publication/232582164> adresinden erişilmiştir.
- Schneider, B., Parkington, J. J. & Buxton, V. M. (1980). Employee and customer perceptions of service in banks, *Administrative Science Quarterly*, 25, 252–267.
- Schneider, B. & Reichers, A. E. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, 36, 19–39.
- Schneider, B., White, S. S. & Paul, M. C. (1998). Linking service climate and customer perceptions of service quality: Test of a causal model, *Journal of Applied Psychology*, 83, 150-163.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sezgin, F. & Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757. <http://gefad.gazi.edu.tr> adresinden erişilmiştir.
- Sezgin, F., & Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve iklimi çalışmalarının sistematik incelemesi: Bir içerik analizi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 19(1).

- Shapira-Lishchinsky, O. & Raftar-Ozery, T. (2018). Leadership, absenteeism acceptance, and ethical climate as predictors of teachers' absence and citizenship behaviors. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 491-510.
- Shapira-Lishchinsky, O. & Rosenblatt, Z. (2010). School ethical climate and teachers' voluntary absence. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 164-181. doi: 10.1108/09578231011027833
- Sidekli, S. & Aydın, Y. (2016). İlkokul eğitiminde etik iklim: Olumlu / olumsuz örnekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 16-26. <http://dergipark.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Singhapakdi, A., & Vitell, S. J. (1991a). Research note: Selected factors influencing marketers' deontological norms. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 19(1), 37-42.
- Singhapakdi, A. & Vitell, S. J. (1991b). Analyzing the ethical decision making of sales professionals. *Journal of Personal Selling & Sales Management* 12, 27-38.
- Speight, S. L. & Vera, E. M. (2004). A social justice agenda: Ready or not? *The Counseling Psychologist*, 32(1), 109-118.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- Şahin, B. & Dünder, T. (2011). Sağlık sektöründe etik iklim ve yıldırma (mobbing) davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(1), 129-159.
- Şahin, Ç. Demir, M. & Arcagök, S. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1187-1205. doi: 10.17556/jef.46732.
- Şama, E. ve Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 313-342.
- Şentürk, C. & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(81), 29-47.

- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler* (2. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Taşkın-Alp, Y. (2016). Eğitim Reformu Girişimi öğrenciler ve eğitime erişim: Arka plan raporu. <http://www.egitimreformugirisimi.org/> adresinden erişilmiştir.
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi* (9. baskı). Ankara: Pegem A.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41(1), 3-25. doi: 10.1177/0013124508321372
- Thrupp, M. & Tomlinson S. (2005). Introduction: education policy, social justice and 'complex hope'. *British Educational Research Journal*, 31(5), 549-556.
- Tomul, E. (2010). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Torrance, D. & Forde, C. (2015). To what extent can headteachers be held to account in the practice of social justice leadership? *Journal of Educational Leadership. Policy and Practice*, 30(1), 81-93.
- Tshabalala, T. & Ncube, A. C. (2014). The role played by school climate on school effectiveness in Zimbabwean secondary schools: A case study of Nkayi South Circuit. *Asian Journal of Social Sciences and Management Studies*, 1(1), 29-34.
- Tuna, M. & Yeşiltaş, M. (2014). Etik iklim. işe yabancılaşma ve örgütsel özdeşleşmenin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 25(1), 105-117.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi: Elazığ.

- Turhan, M. (2010). Social justice leadership: Implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357-1361.
- Turhan, M. & Çelik, V. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 369-392.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cc2dcb7ea3c02.74460482 adresinden 25/03/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ccda24d4b1b62.75376819 adresinden 04/04/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Uğurlu, C.T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay ili örneği)*. (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi: Malatya.
- VanSandt, C. V., Shepard, J. M., & Zappe, S. M. (2006). An examination of the relationship between ethical work climate and moral awareness. *Journal of Business Ethics*, 68(4), 409-432.
- Vaux, N. D. (2015). *Academic optimism and organizational climate as predictors of academic achievement and school effectiveness*. (Doktora Tezi). The University of Alabama: Tuscaloosa, Alabama.
- Victor, B. & Cullen, J. B. (1988). The organizational basis of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 101-125. <https://www.researchgate.net/> adresinden erişilmiştir.
- Wang, F. (2015). Conceptualizing social justice: interviews with principals. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 667-681.
- Weber, J. (1995). Influences upon organizational ethical subclimates: A multi-departmental analysis of a single firm. *Organization Science*, 6(5), 509-523. doi: <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.6.5.509>

- Wimbush, J. C. & Shepard, J. M. (1994). Toward an understanding of ethical climate: Its relationship to ethical behavior and supervisory influence. *Journal of Business Ethics*, 13(8), 637-647.
- Yağmur, A. (2013). *Etik liderliğin ve etik iklimin etik dışı davranışlara etkisi: Ampirik bir çalışma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden erişilmiştir.
- Yatkın, A. (2008). Etik düşünce ve davranışın yerel yönetimlerde hizmet verimliliğinin artırılmasında rolü ve önemi (Elâzığ Belediyesi örnek araştırması). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 211-231.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12,(3), 195-213.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*. Prentice-Hall. Upper Saddle River. NJ.
- Zehir, C., Elçi, M. & Savi, F. (2003). Ethical climate's relationships to job satisfaction, organizational commitment and turnover intention. *1 st International Business and Professional Ethics Congress of Turkey, Hacettepe, Ankara*.
- Zhang, Y., Goddard, J. T. & Jakubiec, B. A. E. (2018). Social justice leadership in education: A suggested questionnaire. *Research in Educational Administration & Leadership*, 3(1), 53-86. doi: 10.30828/real/2018.1.3
- Zhang, J. & Liu, Y. (2010). Organizational climate and its effects on organizational variables: An empirical study. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 189-201.
- Zohar, D. & Luria, G. (2005). A multilevel model of safety climate: Cross-level relationships between organization and group-level climates. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 616–628 doi: 10.1037/0021-9010.90.4.616.

EK-A: SALÖ-Öğretmen Formu Kullanım İzni

SALÖ Öğretmen formu Kullanım İzni Hk.

5 ileti

Aynur Arslan <ayynurarslan@gmail.com>
Alici: murat özdemir <mrtozdem@gmail.com>

16 Kasım 2017 12:52

Sayın Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR,

Tarafınızca geliştirilmiş olan sosyal adalet liderliği-öğretmen formunu tez çalışmamda kullanmak için izin istiyorum. İzin vermeniz durumunda ölçek maddelerini paylaşmanızı beklemekteyim. Yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ediyorum.

Saygılarımla,
Aynur ARSLAN

murat özdemir <mrtozdem@gmail.com>
Alici: Aynur Arslan <ayynurarslan@gmail.com>

16 Kasım 2017 21:35

Sayın Aynur ARSLAN,

tarafımızca geliştirilmiş bulunan Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğini (SALÖ) yüksek lisans tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ektedir.

İyi dileklerle

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Beytepe Kampüsü, Çankaya, Ankara, Türkiye.

Tel: +90 312 297 85 50 (119)
E-mail: mrtozdem@gmail.com mrtozdem@hacettepe.edu.tr
Özgeçmiş: <https://aes.hacettepe.edu.tr/mrtozdem>

16 Kasım 2017 12:52 tarihinde Aynur Arslan <ayynurarslan@gmail.com> yazdı:

[Alınan mesajın içeriği]

EK-B: ÖEİ Ölçeği Kullanım İzni

Örgütsel Etik İklim Ölçeği Kullanım İzni Hk.

3 ileti

Aynur Arslan <aynurarslan@gmail.com>
Alıcı: fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr

17 Kasım 2017 23:54

Sayın Yrd. Doç. Dr. Fatmanur ÖZEN,

Ben Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR danışmanlığında çalıştığım tezimde sosyal adalet liderliği ve etik iklim ilişkisi üzerine çalışmayı planlıyorum. Tarafınızca geliştirilmiş olan "Örgütsel Etik İklim Ölçeği" formunu tez çalışmamda kullanmak için izin istiyorum. İzin vermeniz durumunda ölçek maddelerini paylaşmanızı beklemekteyim. Yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ediyorum.

Saygılarımla,
Aynur ARSLAN

FATMANUR ÖZEN <fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr>
Alıcı: Aynur Arslan <aynurarslan@gmail.com>

18 Kasım 2017 20:14

Sayın Aslan,


Örgütsel etik iklim ölçeğinin yalnızca adaptasyon çalışmasını gerçekleştirdik. Ölçek metni şahsımıza ait değil. Bu bilgiye dikkat etmenizde fayda var... Elbetteki ölçeği kullanmanızda bir sakınca yok.. Çalışmanızda başarılar dileriz..


Not. 1. Değerli Hocam, Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR 'de bu vesile ile saygı ve hürmetlerimi iletiniz lütfen..

2. Ölçek maddelerini makalenin devamında vermiştik.. ekte hem ölçeği ayrı olarak, hem de makaleyi tekrar gönderiyorum.. Kolay gelsin..

Yrd. Doç. Dr. Fatmanur ÖZEN - Elif DURKAN
Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi

2 eklenti

 **Etik İklim-KUEY-özen_fatmanur (1).pdf**
945K

 **aynur aslan.docx**
300K

EK-C: Veri Toplama Aracı

Sayın öğretmenlerim,

Bu veri toplama aracı, sosyal adalet liderliği ile etik iklim arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bir araştırmanın verilerini toplamak için geliştirilmiştir. Ankette ilk bölümde demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci ve üçüncü bölümde sosyal adalet liderliği ve etik iklim davranışlarına yönelik maddeler bulunmaktadır. Lütfen, her bir maddeyi dikkatle okuyarak sizin için en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

Veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve topluca değerlendirilecek olup yanıtlarınız hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Lütfen tüm soruları yanıtlayıp "X" ile işaretlemeyi unutmayınız. Herhangi bir sebepten dolayı anket formunu tamamlayamazsanız, anketi yarıda bırakabilir ve teslim edebilirsiniz.

Zaman ayırdığınız ve destek verdiğiniz için çok teşekkür eder, saygılar sunarım.

Aynur ARSLAN
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. Bölüm: Kişisel Bilgiler Formu

Okulunuzun bulunduğu ilçe	Altındağ	.....
	Çankaya	.....
	Etimesgut	.....
	Gölbaşı	.....
	Keçiören	.....
	Mamak	.....
	Pursaklar	.....
	Sincan	.....
Yenimahalle	.....
Okul türü	Ortaokul	.....
	İmam hatip ortaokulu	.....
Cinsiyetiniz	Kadın	.....
	Erkek	.....
Alanınız	Sosyal/Sözel alanlar	.....
	Sayısal alanlar	.....
	Spor ve sanat alanları	.....
En son bitirdiğiniz eğitim kademesi	Ön lisans ve lisans	.....
	Lisansüstü	.....
Bu okuldaki hizmet süreniz (yıl)	1-5	.....
	6-10	.....
	11-15	.....
	16-20	.....
	21-25	.....
	26 ve üzeri	.....
Öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süreniz (yıl)	1-5	.....
	6-10	.....
	11-15	.....
	16-20	.....
	21-25	.....
	26 ve üzeri	.....

II. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği – Öğretmen Formu

Bu kısımda okul müdürünüzün sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin sizin algınızı ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi okuyup size göre en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

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

III. Bölüm: Örgütsel Etik İklim Ölçeği

Bu kısımda okulunuzdaki etik iklime ilişkin sizin algınızı ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi okuyup size göre en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Md	Bu bölümdeki maddeler okulunuzdaki etik iklime ilişkin algınızı belirlemeye yöneliktir. Etik iklim iyi-kötü veya doğru-yanlış olarak nitelendirilmez. Lütfen gözlemlerinizi gerçekçi biçimde yansıtınız.	Tamamen yanlış	Çoğu zaman yanlış	Bazen doğru	Çoğu zaman doğru	Tamamen doğru
1	Bu kurumdaki insanların en önemli sorumluluğu verimliliğidir.					
2	Bu kurumda, paydaşlar için daima doğru olanı yapmanız beklenir.					
3	Bu kurumda çalışanlar takım ruhunu önemser.					
4	Bu kurumda çalışanların, kurum dışındakilere karşı güçlü sorumluluk duyguları vardır.					
5	Bu kurumda kararlar kurumun amaçlarına katkı sağlamasına göre biçimlendirilir.					
6	Bu kurumun çalışanları, kurum paydaşlarının çıkarlarını gözetir.					
7	Bu kurumda sorunlara daima etkili çözümler aranır.					
8	Burada kurum kural ve prosedürlerini sıkı sıkıya takip etmek çok önemlidir.					
9	Bu kurumda karar vermede öncelik, kararın yasaya uygun olup olmadığıdır.					
10	Bu kurumda insanlardan her şeyin ötesinde, yasalara ve mesleki standartlara riayet etmeleri beklenir.					
11	Herkesten kurum kural ve prosedürlerine uyması beklenir.					
12	İnsanlar kurum çalışanları için genellikle neyin en iyi olduğu konusunda çok endişelidirler.					
13	Her birey için iyi olan, örgüt/kurum için de iyidir.					
14	Bu kurumda çalışanlar kendileri için en iyi olanın peşindedir.					
15	Kararların paydaşlar üzerindeki etkisi, bu kurumun öncelikli meselesidir.					
16	Bu kurumda her kişi, kendisi için neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar verir.					
17	Bu kurumdaki en önemli endişemiz daima, diğeri için en iyinin ne olduğudur.					
18	İnsanlar kurum çıkarları dışında hiç bir şey ile ilgilenmez.					
19	Bu kurumdakiler, kendi kişisel etik ilkeleri ile yönlendirilir.					
20	Bu kurumdaki başarılı insanlar kurallara uygun hareket eder.					
21	Bu kurumda en verimli yol, daima en doğru yoldur.					
22	Bu kurumdaki başarılı insanlar, kurum politikalarına sıkı sıkıya bağlıdır.					

EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

18 Aralık 2017

Sayı : 35853172/ 433 - 4236

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 28.11.2017 tarih ve 2430 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Aynur ARSLAN**'ın **Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü "**Sosyal Adalet Liderliği ve Etik İklim Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **05 Aralık 2017** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

ad

EK-D: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.1284284
Konu : Araştırma İzni

18.01.2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi,
b) 09/01/2018 Tarihli ve 51944218-010.99/53 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Aynur ARSLAN'ın "Sosyal Adalet Liderliği ve Etik İklim Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri" araştırma çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza ile
Aşlı ile Aynıdır.

18 Ocak 2018

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 12aa-6d28-335d-aeca-50db kodu ile teyit edilebilir.

94

EK-E: Etik Beyanı

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

- 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 bütününi 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.

08/07/2019



Aynur ARSLAN

EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

08/07/2019

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

Tez Başlığı : Sosyal Adalet Liderliği ve Etik İklim Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen 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
04/07/2019	135	238.796	26/06/2019	%14	1149239841

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 Esasları'nı 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: Aynur ARSLAN

Öğrenci No.: N14228602

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

EK-G: Thesis Originality Report

08/07/2019

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

Thesis Title : Teachers' Opinions on the Relationship between Social Justice Leadership and Ethical 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
04/07/2019	135	238.796	26/06/2019	%14	1149239841


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: Aynur ARSLAN
Student No.: N14228602
Department: Educational Sciences
Program: Educational Administration Supervision Planning and Economy
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.



ADVISOR APPROVAL


APPROVED
Assoc. Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

EK-H: Yayımlama 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. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

15 /07/2019

Aynur ARSLAN

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 tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç, imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli karar 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.