



Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği ile Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ahmet YALÇIN^{1*}, Esra KARABAĞ KÖSE²

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışmada, *Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği* ve *Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırıkkale’de görev yapan 793 ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiler pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Ayrıca çoklu regresyon analizi sonuçları, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeylerinin mesleki motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Adalet, Liderlik, Öğretmen Motivasyonu.

Examination of the Relations Between Teachers’ Social Justice Leadership and Professional Motivations

Abstract

The purpose of this research is to examine the relationships between teachers' social justice leadership and their motivation. Teacher Social Justice Leadership Scale and Teacher Professional Motivation Scale were used in the research designed in relational survey model. The sample of the study consisted of 793 secondary and high school teachers determined by convenient sampling. It has been determined that there is a positive and significant relationship between teachers' social justice leadership levels and their motivation. In addition, according to the multiple regression results, it was concluded that teachers' social justice leadership behaviors were an important predictor of motivation.

Key Words: Social Justice, Leadership, Teacher Motivation.

* Çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanmış olup, 5-6 Kasım 2021 tarihlerinde, 15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

^{1*} Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ahmetyalcin1216@gmail.com, ORCID NO: 000-0002-8821-0704

² Doç.Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esrakarabag@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1367-7793

Giriş

Bir arada yaşama ihtiyacı bağlamında gelişen sosyalleşme, belli bir düzen ve normu gerektirmektedir (Küçükçene ve Aydoğan, 2018). Düzen ve normun oluşturulma sürecinde ve bu sürecin devamlılığının sağlanmasında adalet-adaletsizlik, eşitlik-eşitsizlik kavramlar önem taşımaktadır. İnsanın var olduğu günden bugüne kadar mücadelesinin verildiği ve düzen için temel bir gereklilik olan bu kavramlar, bir kişinin diğerine borçlu olduğu doğal bir görevin yerine getirilmesini savunmaktadır (Topakkaya, 2009).

Adalet kavramı, insanların sosyal yaşamlarında ihtiyaçlarını karşılamak için elde ettikleri kazançların eşitlik ve doğruluk anlayışıyla teslim edilmesini içermektedir (Atalay, 2005, s. 7). Hak edene hakkının teslim edilmesi olarak da tanımlanan adalet kavramı, toplumsal alanda sıkça vurgulanan bir kavramdır (Bozkurt, 2018). Antikçağ' dan başlayarak çok sayıda filozofun tartıştığı adalet kavramıyla ilgili Platon'un teorileri ve Aristoteles'in çalışmaları ayrı bir önem taşımaktadır. Adaletin sosyal yönünün önemini tartışan teoriler, günümüzdeki sosyal adalet anlayışının temellerini oluşturmuştur (Griffiths, 1998). Sosyal adalet kavramı, teoloji, felsefe, psikoloji, antropoloji, hukuk, ekonomi, sosyoloji gibi birden çok disiplinin, konusunu oluşturan, farklı tanımlarla açıklanan, farklı perspektiften bakılarak değerlendirilen bir kavramdır (Arar, Beycioğlu ve Oplatka, 2016). Diğer bir ifadeyle hangi disiplin içinde ele alınıyorsa o doğrultuda bir bakış açısı geliştirilerek sosyal adalet kavramı tanımlanmaktadır. Tanımların ortak özellikleri, sosyal adaletin eşitlikçi, dayanışmacı yönüne vurgu yapmakta, insan haklarını ön plana çıkararak insan onurunu yüceltmektedir (Gürkan, 2008, s. 77). Bentham ve Mill'in faydacı ilkelerinden, Locke' un sosyal sözleşme fikirlerinden ve Kant'ın kategorik emredici fikirlerinden yararlanan Filozof John Rawls (1972, s. 3), sosyal adalet kavramını "Her insan, bir bütün olarak toplumun refahının bile geçersiz kılamayacağı adalete dayanan bir dokunulmazlığa sahiptir. Bu nedenle adalet, bazılarının özgürlük kaybının başkaları tarafından paylaşılan daha büyük bir iyilik tarafından düzeltilmesini reddeder" şeklinde açıklamıştır. Rawls' un ifade ettiği sosyal adaletin özünde hümanist yaklaşımca bir soyutlama dikkat çekmektedir. Bell (2007) sosyal adalet kavramını, kaynakların eşit dağıtımı, toplumdaki bireylerin kendisini güvende ve emniyette hissetmesi, karara katılması ve diğer bireylere karşı sorumluluk duygusunu hissetmesi olarak tanımlamıştır. Chiu ve Walker'a (2007) göre sosyal adalet, toplumun dışına itilmiş, dezavantajlı konumdaki kişiler için fırsatlar geliştirerek eşitlik sağlamaktadır. Bu açıklamada dezavantajlı ya da toplumdaki dışlananların açıklamasında cinsiyet, ırk, kültür, sosyal sınıf, engellilik gibi unsurların yarattığı eşitsizliğin sosyal adaletle giderileceği ifade edilmektedir (Arar vd., 2016). Dolayısıyla sosyal adaletin amacı, tüm bireylerin topluma tam ve eşit katılımını sağlamaktır. Bu bağlamda sosyal adaletin odak noktasının toplum olduğu, toplumcu bakış açısı ile ihtiyaçların belirlenmesi ve eksikliklerin tespit edilerek bireyler arasındaki eşitsizliğin en az seviyeye taşınması gerektiği bilinmelidir (Yıldırım, 2021).

Sosyal adaletin eğitim alanında da eşitlik, demokrasi, adalet ve çok kültürlülük gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Tomul'a (2010) göre, eğitim ortamında sosyal adalet, farklılıkların eğitime yansımalarından kaynaklanan sorunları ortadan kaldırmayı veya en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim çalışmaları, hem küreselleşen dünyaya uyum sağlamada hem de küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan sosyal, politik ve ekonomik süreçlerden kaynaklanan eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında ve problem çözmede eğitim liderlerine önemli sorumluluklar yüklemektedir (Örücü ve Şimşek, 2011). Eğitim alanındaki mevcut sorunların ve adaletsizlikten kaynaklanan uygulamaların ortadan kaldırılması için çok boyutlu çözümler sunulmalıdır.

Eğitimde sosyal adalet liderliği, bulunduğu yerin kültürüne yabancı olma, cinsiyet, engellilik ve farklı dil konuşma gibi farklılıklarla diğerlerine göre dezavantajlı sayılan bireylerle ilgili davranış yönünü belirleyen ve farklılıklara saygı duyulması, eksik olan özelliklerin tamamlanması için fırsat sunulması, dezavantajlı öğrenciyi sosyal ortamlara dahil ederek sosyal yönünün güçlendirilmesini sağlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Theocharis, 2007). Bu nedenle liderlerin sadece öğrenci başarısına odaklanması, yüksek akademik seviyelerde okuma, yazma ve sayma bilen ancak akademik

becerilerini toplumdaki adaletsizliklere karşı mücadele etmek için kullanmayan öğrenciler yetiştirmesi yeterli değildir. Eğitim liderlerinin, öğrenciler arasında eşitsizlikler hakkında farkındalık yaratması ve öğrencileri arasındaki başarı farkını kapatmak için politikalar geliştirmesi gerekir (Yıldırım, 2021). Bu nedenle eğitim liderlerinin, sosyal adalet tanımının gereklerini yerine getirmesi beklenmektedir (Grant ve Sleeter, 2007). Bunun yanında, eğitim liderlerinden sosyal adalet anlayışını öğrencide oluşturarak öğrenciye; demokrasi, eşitlik, adil davranış, farklılıklara saygı becerilerini edindirmesi de gerekmektedir (Furman ve Shields, 2003).

Eğitim araştırmaları, hem küreselleşen dünyaya uyum sağlamada hem de küreselleşme bağlamında yer alan sosyal, politik ve ekonomik süreçlerle bağlantılı olarak ortaya çıkan eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında ve sorunların çözümünde eğitim liderlerine önemli sorumluluklar yüklemektedir (Örücü ve Şimşek, 2011). Özellikle dezavantajlı bölgelerde öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranışlarının onların okula bağlılıklarını ve okul yaşam kalitelerini artırdığı (Karabağ-Köse, 2019) göz önünde bulundurulursa öğretmenin süreçteki rolü daha iyi anlaşılmaktadır. Öğretmenin eğitimde fırsat eşitliğine inanması, ayrımcılıktan uzak davranış sergilemesi gerekir (Hackman ve Rauscher, 2010, s. 114-123).

Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranışları, öğrencilerin sosyal adalet kavramsallaştırmasını anlamaları ve bu kavramsallaştırma bağlamında yaşantılarını düzenlemeleri, beklenen becerileri sergilemeleri yönünden önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu beceriye sahip olması ve becerilerini eğitime yansıtarak sosyal adalet anlayışının gelişmesine hizmet etmesi gerekmektedir (Koçak ve Bostancı, 2019). Sosyal adalet liderliğinde; sosyal adaleti kavram olarak öğretmek, öğrencilere olumlu model olmak, etkin vatandaş ilkelerine göre eğitim vermek, bireysel farklılıklara dikkat ederek eğitim vermek, sosyal adaletsizliklerden bahsetmek (somut örnekler oluşturmak), ekonomik eşitsizliği göz önünde bulundurmak, baskıcı olmamak, farklı kimliklere saygı duymak, devletin sosyal açıdan görev ve sorumluluklarıyla ilgili bilgi vermek, güvenilir ve adaletli ölçme değerlendirme yapmak, eşit davranmak, çevreye karşı duyarlı olmak (Bursa, 2015, s. 138) rollerinin öğretmen tarafından yerine getirilmesi, bireyin sosyal adalete yönelik elde edeceği kazanımı doğrudan etkilemektedir.

Öğretmenler sosyal adalet liderliğinde üzerine düşen davranışları gerçekleştirmek için itici bir güce ihtiyaç duymaktadır. Bu itici güç; bireyde öğrenme, bir şey yapma, harekete geçme isteğinin uyanması (Okçu, 2015, s. 121); bireylerin belirlenmiş olan hedeflere kendi istek ve arzularıyla harekete geçme süreci (Çetindere, 2019, s. 3) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin yapmak istedikleriyle ilgili hedefe odaklanması, harekete geçmesi, hareketi devam ettirmesi, davranışları olumlu yönde kanalize etmesi için itici güce bir diğer deyişle motivasyona ihtiyaçları vardır (Kaplan, 2007).

İlgili alan yazın tarandığında, öğretmenlerin güdülenmesini sağlamadan öğrencilerin güdülenmesinin mümkün olmayacağı (Viau, 2015, s. 71), akademik başarının artırılmasında motivasyonun önemli bir değişken olduğu (Güney, 2012, s. 318), eğitimde istedik davranış değişikliği oluşturma sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için motivasyonun önemli bir rol üstlendiği (Demir, 2018, s. 22), öğretmenlerin yaptıkları eğitim hizmetine bağlılıklarının motivasyonla sağlandığı (Hoy ve Miskel, 2010, s. 190), öğretmen motivasyonunun öğrencilerle iletişim tarzını etkilediği, öğretmenlerin verimliliklerini ve etkililiklerini arttırmalarında motivasyonun güç kaynağı olduğu (Reeve ve Su, 2014, s. 349) görülmektedir. Bununla birlikte, sosyal adalet liderliği ile ilgili çalışmalara bakıldığında da sosyal adalet liderliğiyle öğrencilere; olayları eleştirel bakış açısıyla değerlendirme, demokratik tutumların gelişmesi, topluma karşı duyarlı olma becerilerinin kazandırıldığı (Henderson, 2009), sosyal adalet davranışlarının sınıf içine yansıtılmasıyla öğrencilerde cesaret, risk alma, açık görüşlülük, olaylara çok yönlü bakma isteklerinin pozitif olarak geliştiği (Koçak ve Bostancı, 2019; Philpott, 2009), sosyal adaletin eğitimde uygulanmasıyla etkinlik ve verimlilik sağlandığı (Karabağ-Köse, 2019; Töremen ve Tan, 2010), eğitim anlayışının merkezinde sosyal adalet anlayışının olmasının zorunluluk olduğu (Bates, 2005), eğitim liderlerinin en önemli işlevlerinin sosyal adalet liderliğini işe koşmaları olduğu (Theoharis, 2007), yerleşik eşitsizlikler bataklığından sosyal adalet anlayışıyla

çıkabileceği (McKenzie vd., 2008), eğitim alanındaki mevcut sorunların adalet anlayışıyla çözülebileceği (Alpaslan ve Kartal, 2020) anlaşılmıştır. Bu bağlamda eğitim liderleri olarak öğretmenlerin eğitimden beklenen etkin hizmeti yerine getirmek, eşitlik, adalet, hak, farklılıklara saygı duyma becerileri edinmiş bireyler yetiştirmek için sosyal adalet anlayışını öğrencilere kazandırması gerekir. Bu süreçte hedefe odaklanmak, harekete geçmek, hareketi devam ettirmek ve başarılı çıktılar elde etmek için önemli bir güç kaynağı olan motivasyonu da göz ardı etmemesi önem arz etmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın amacı, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve mesleki motivasyonları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri mesleki motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde resmi okullarda görev yapmakta olan 2376 lise ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Seçkisiz olmayan örneklem yönteminde araştırmacı, araştırmanın amacını ortaya koymaya yönelik gereksinim duyduğu büyüklükteki gruba ulaşıncaya kadar en ulaşılabilir olandan başlayarak oluşturulan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2014).

Araştırmada ortaokul ve lisede görevli öğretmenlere 1000 anket dağıtılmış ancak 800 öğretmenden geri dönüş olmuştur. Anketlerin geri dönüş oranı %80'dir. Bu ölçekler içerisinde analize uygun olmayanlar çıkarılmış ve 793 veri analize tabi tutulmuştur.

Araştırmaya katılan 793 öğretmenin 387'si erkek (%48,8), 406'sı kadın (%51,2); bulunduğu okula göre 375'i (%47,3) ortaokul, 223'ü (%28,1) mesleki teknik anadolu lisesi, 156'sı anadolu lisesi (%19,7), 39'u diğer liselerdir; 301'i (%38) 1-10 yıl, 286'sı (%36,1) 10-20 yıl, 180'i (%22,7) 20-30 yıl, 26'si (%3,3) 30'dan fazla yıllık kıdeme sahiptir; mevcut kurumda çalışma süresi olarak 717'si (%90,4) 1-10 yıl arasında, 61'i (%7,7) 10-20, 14'ü (%1,8), 1'i (%0,1) 30'dan fazla çalışma süresi bulunmaktadır; katılımcıların branşına göre 268'i (%33,8) sosyal ve diğer bilimler, 217'si (%27,4) dil ve edebiyat, 308'i (%38,8) fen, mesleki ve teknik branşında görev yapmakta; okulun başarı durumuna göre 9'u (%1,1) çok kötü, 60'ı (%7,6) kötü, 362'si (%45,6) orta, 295'i (%37,2) iyi, 67'si (%8,4) çok iyi dereceye sahip okullarda görev yapmaktadır.

Ölçme Araçları

Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

Araştırma öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeylerinin ölçülmesi için Karabağ Köse ve Köse (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, etkileşimsel adalet, sosyal içerme ve kapsayıcı öğretim olmak üzere üç boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlarla ilgili Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Karabağ-Köse ve Köse (2019) tarafından tespit edilen uyum değerleri; $\chi^2/sd=2.54$; RMR=.07; RMSEA=.06 (90% CI for RMSEA=.057-.068); GFI=.83; AGFI=.84; CFI=.91; NFI=.85 şeklindedir. Mevcut çalışmanın örneklem grubu için ölçeğin üç faktörlü yapısının uygunluğunu belirlemek üzere yapılan DFA'ya göre uyum değerleri; $\chi^2/sd=6,065$; NFI=.90; CFI=.92; GFI=.90; AGFI=.87; RMSEA=.080] test edilen modelin uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analizine göre araştırma için belirlenen boyutlar; Etkileşimsel Adalet,

Sosyal İçerme ve Kapsayıcı Öğretim boyutudur. Sosyal adalet liderliği ölçeğinin etkileşimsel adalet boyutunda Cronbach's Alpha Katsayısı .90, kapsayıcı öğretim boyutunda .83 ve sosyal içerme boyutta .75 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Araştırmanın bir diğer temel değişkenini oluşturan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Karabağ Köse vd. (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Mevcut çalışma kapsamında gerçekleştirilen faktör analizinde, varyansın ulaşılabilen en yüksek açıklama yüzdesi %63,3 olup bazı maddeler birden fazla faktöre yüklendiklerinden analiz dışı bırakılarak analize devam edilmiş olup ölçeğin mevcut çalışma örneklemini için 5 faktör altında dağıldığı görülmüştür ($p=0,01<0,05$). Bu beş faktör ise ortak özelliklerine göre tutum ve davranış, mesleki dinamikler, fiziki imkanlar, sosyoekonomik durum ve mesleki gelişim olarak adlandırılmıştır. DFA sonucunda uyum değerleri [$X^2/sd=5,444$; NFI=.87; CFI=.89; GFI=.88; AGFI=.85; RMSEA=.075] test edilen modelin kabul edilebilir bir uyumu olduğunu göstermektedir. Öğretmen motivasyonu ölçeği alt boyutlarında bakılan alfa katsayıları mesleki gelişim boyutu hariç tüm boyutlarda yüksek çıkmıştır. Tutum ve davranış boyutunda .90, mesleğin dinamikleri boyutunda .89, fiziki imkan boyutunda .80, sosyoekonomik durum boyutunda .78, mesleki gelişim boyutunda .59 olarak hesaplanmıştır. Son boyutta güvenilirliğin görece düşük çıkmasının nedeni madde sayısının az olmasıyla ilgilidir. Bununla birlikte güvenilirlik düzeyleri daha ileri analizler için kabul edilebilir bulunmuştur (Özdamar, 1999).

Verilerin Analizi

Araştırma verileri gözden geçirilerek hatalı girişler düzeltilmiştir. Eksik veri girişleri için ilgili faktörlerdeki maddelerin ortalamasına ulaşarak atama yapılmıştır. Araştırmada verilerin analizi SPSS ve Amos programları yardımıyla yapılmıştır. Ölçme araçlarının yapısal uyumunu değerlendirmek üzere X^2/sd ; NFI; CFI; GFI; AGFI; RMSEA değerleri incelenmiştir (Karagöz, 2016) Verilerin değerlendirmesi ise %95 güven aralığında ve $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Verilerin tanımlanmasında frekans ve yüzde analizi yapılmış olup kavramlar arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Korelasyon Analizi ile Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, veri analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmaktadır. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	\bar{X}	SS
Liderlik Ölçeği	4,30	0,49
Etkileşimsel Adalet	4,34	0,53
Kapsayıcı Öğretim	4,40	0,53
Sosyal İçerme	4,15	0,70
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	3,78	0,54
Tutum ve Davranış	4,11	0,62
Mesleğin Dinamikleri	4,38	0,51
Fiziki İmkân	3,95	0,68
Sosyoekonomik	3,25	0,91
Mesleki gelişim	4,08	0,72

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeylerine ilişkin algılarının ($\bar{x}=4.30$) mesleki motivasyon düzeylerine ($\bar{x}=3.78$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal

adalet liderliği düzeyleri alt boyutlara göre incelendiğinde sosyal içermenin görece daha düşük olduğu görülmektedir. Mesleki motivasyonun alt boyutları incelendiğinde ise en yüksek düzeye sahip olan faktör mesleğin dinamikleri (\bar{x} =4.38), en düşük ortalama puana sahip faktör ise sosyoekonomik durum (\bar{x} =3.25) olmuştur.

Araştırmanın temel değişkenlerini oluşturan öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkilere dair bulgular, alt boyutlar arasındaki ilişkileri de içerecek şekilde Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği ve Öğretmen Mesleki Motivasyonu Arasındaki İlişkiler

	1	1a	1b	1c	2	2a	2b	2c	2d	2e
1. Sosyal Adalet Liderliği	1									
1a. Etkileşimsel Adalet	.818*	1								
1b. Kapsayıcı Öğretim	.822*	.653*	1							
1c. Sosyal İçerme	.818*	.458*	.473*	1						
2. Öğretmen Motivasyonu	.370*	.359*	.342*	.245*	1					
2a. Tutum ve Davranış	.448*	.445*	.415*	.287*	.765*	1				
2b. Mesleki Dinamikler	.876*	.686*	.944*	.591*	.344*	.423*	1			
2c. Fiziki İmkân	.282*	.262*	.250*	.195*	.610*	.478*	.261*	1		
2d. Sosyoekonomik Mot.	.158*	.171*	.128*	.101*	.652*	.331*	.121*	.361*	1	
2e. Mesleki Gelişim	.266*	.265*	.232*	.188*	.529*	.434*	.233*	.269*	.253*	1

* $p < .01$

Tablo 3'te verilen değişkenler arası korelasyon değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında tüm alt ölçekler dahil olmak üzere pozitif yönlü anlamlı bir ilişki söz konusudur. En yüksek korelasyon, *mesleğin dinamikleri ve kapsayıcı öğretim* alt boyutlarında ($r=0,94$) belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin herkese yönelik ayırım yapmadan, adaletle eğitim ve öğretim yapmasının, işlerini sevmelerini sağladığı ve görevlerinde bir itici güç oluşturduğunu söylemek mümkündür. Araştırmada, motivasyon üzerindeki yordayıcı etkisini değerlendirmek üzere bağımsız değişken olarak tanımlanan Sosyal Adalet Liderliği ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde ($r^2 < .07$) bir çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmektedir. Buna göre, "Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranış düzeyleri motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" sorusuna yanıt aramak amacıyla doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sosyal adalet liderliği alt boyutları olan etkileşimsel adalet, kapsayıcı öğretim ve sosyal içerme boyutlarının, öğretmen motivasyonu ve alt boyutları üzerindeki etkisi incelenmiştir. İnceleme sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Değişkenler Arası Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	T	p
Motivasyon Toplam	Sabit	1.76	0.16	-	11.06	0.00
	Etkileşimsel Adalet	0.29	0.05	0.29	6.32	0.00
	Kapsayıcı Öğretim	0.13	0.05	0.12	2.71	0.01
	Sosyal İçerme	0.05	0.03	0.06	1.63	0.10
		R=0.175	R ² =0.172			
		F=55.9	p=0.0001			
Tutum ve Davranış	Sabit	1.34	0.17		7.76	0.00
	Etkileşimsel Adalet	0.40	0.05	0.35	7.98	0.00

	Kapsayıcı Öğretim	0.18	0.05	0.16	3.54	0.00
	Sosyal İçerme	0.06	0.03	0.07	1.83	0.07
		R=0.5	R ² =0.25			
		F=89.0	p=0.0001			
Mesleki Dinamikler	Sabit	0.07	0.05		1.58	0.11
	Etkileşimsel Adalet	0.09	0.01	0.09	7.00	0.00
	Kapsayıcı Öğretim	0.77	0.01	0.80	58.56	0.00
	Sosyal İçerme	0.12	0.01	0.16	14.36	0.00
		R=0.96	R ² =0.92			
	F=33.4	p=0.0001				
Fiziki İmkânlar	Sabit	2.25	0.21		10.60	0.00
	Etkileşimsel Adalet	0.22	0.06	0.17	3.63	0.00
	Kapsayıcı Öğretim	0.10	0.06	0.08	1.64	0.10
	Sosyal İçerme	0.06	0.04	0.07	1.65	0.10
		R=0.27	R ² =0.07			
	F=21.8	p=0.0001				
Sosyoekonomik Motivasyon	Sabit	1.92	0.29		6.63	0.00
	Etkileşimsel Adalet	0.26	0.08	0.15	3.10	0.00
	Kapsayıcı Öğretim	0.02	0.08	0.01	0.22	0.83
	Sosyal İçerme	0.03	0.05	0.02	0.53	0.60
		R=0.17	R ² =0.02			
	F=8.01	p=0.0001				

Tablo 4 incelendiğinde, regresyon değerleri, *etkileşimsel adalet* ve *kapsayıcı öğretim* değişkenlerinin *öğretmen mesleki motivasyonu* üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu ortaya koymaktadır. ($p < 0,001 < 0,05$) Motivasyon değişkeni üzerinde etkileşimsel adalet ve kapsayıcı liderliğin pozitif yönde olumlu bir etkisi varken, sosyal içerme alt boyutunun anlamlı düzeyde bir etkisi bulunmamıştır ($p < 0,05$). Analiz sonucunda öğretmen motivasyonu değişkeninin bu iki liderlik alt boyutu ile %17'sinin açıklanabildiği görülmektedir. Etkileşimsel adalet liderliğindeki 1 birimlik artışın motivasyon üzerinde 0,29 birimlik bir artışa sebep olurken bu değişim, kapsayıcılıkta 0,13 birim olarak gerçekleşmektedir. Motivasyon ölçeğinin alt boyutları incelenirken, tutum ve davranış üzerinde sabit ile birlikte 3 alt boyutun da olumlu yönde etkili olduğu gözlenmektedir ve bu değişkenler ile ölçeğin %25'inin açıklanabildiği görülmektedir. Tutum ve davranış üzerindeki en yüksek etki 0,40 ile etkileşimsel adalet liderlik boyutu olurken sosyal içerme değişkeninde meydana gelecek bir birimlik değişiklikte sadece 0,06'lık bir artışla en düşük etkiye sahip alt boyuttur. Mesleğin dinamikleri üzerinde liderlik ölçeğinin alt boyutlarının tümünün anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve bu değişkenler ile neredeyse tamamının açıklanabileceği görülmüştür. Kendisinde bir birimlik bir artışın tutum ve davranış üzerine 0,77 birimlik en yüksek artışa neden olacak alt boyutun kapsayıcı öğretim olduğu, etkileşimsel adalet liderliğinin ise mesleğin dinamikleri üzerine en düşük artışa neden olacağı görülmektedir. Ölçeğin *fiziki imkan* ve *sosyoekonomik* boyutlarının ikisinin birlikte sabit katsayı ve etkileşimsel adalet liderlik etkisi altında pozitif yönde değiştikleri görülmektedir. İki alt ölçeğin açıklanma yüzdeleri, bu iki değişken ile %10'un altında kalırken etkileşimsel adalet liderliğinde

meydana gelecek 1 birimlik bir artışın fiziki imkan motivasyonunda 0,22'lik; sosyoekonomik motivasyonda ise 0,26 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilen bu araştırmanın temel bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ölçeği alt boyutlarında *kapsayıcı öğretim* boyutunun diğer alt boyutlardan daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu; *sosyal içermeye* boyutunun ise görece daha düşük ortalamada olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kapsayıcı öğretim boyutunda yüksek puan almaları, onların öğretim süreçlerine dezavantajlı ya da özel ihtiyaçları olan tüm öğrencileri adil bir biçimde dahil etme konusunda kendileri ile ilgili değerlendirmelerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sosyal adalet eğitimi ile ilgili rollerinin de bu algıyı desteklediği söylenebilir. Öğretmenlerin; yargılayıcı olmaması, öğrencilerine olumlu model olması, bireysel farklara dikkat etmesi, öğrencilerin ekonomik durumlarını gözetmesi, baskıcı olmaması, farklı kimliklere saygı göstermesi, öğrencilere eşit davranması, ayrımcılık yapmaması, farklı düşüncelere saygı göstermesi gibi sosyal adalet eğitimi bağlamındaki sorumluluklarının (Bursa, 2015) onların mesleki tutumları üzerinde de etkili olması beklenen bir sonuçtur.

Sosyal adalet liderliği davranışlarında sosyal içermeye alt boyutunun diğer boyutlara göre görece daha düşük olması, özellikle bu boyutun okul dışı faktörlerle ilişkili olması (Karabağ-Köse ve Köse, 2019) bakımından dikkat çekicidir. Benzer şekilde araştırmanın mesleki motivasyonla ilgili bulguları da okul dışı faktörler arasında yer alan sosyoekonomik faktörlerin diğer faktörlere göre daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmenlerin sosyal adalet liderliğinde sosyoekonomik düzeye katkı sağlayamadığı (Polat, 2007) ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerin yoksul ailelere kıyasla 21 kat daha fazla eğitim harcaması yaptığını gösteren araştırma sonuçları (Önder ve Güçlü, 2014) paralelinde değerlendirildiğinde daha anlaşılır hale gelmektedir. Buna göre, kaynağı önemli ölçüde okul dışında olmakla birlikte eğitim sürecine doğrudan etki potansiyeli taşıyan sosyoekonomik eşitsizliklerin (Egeli ve Hayrulloğlu, 2014; ERG, 2017) öğretmen algılarında belirleyici olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sosyoekonomik eşitsizliklerin giderilmesine yönelik olarak öğretmenlerin süreç yönetimi bağlamında desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırma değişkenleri arasındaki korelasyonların pozitif yönde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Mesleki motivasyonun, sosyal adalet liderliği tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları ise tüm alt boyutlar için anlamlı bulunmuştur. Sosyal adalet liderliğinin özellikle motivasyonun mesleki dinamikler alt boyutu ile ilgili açıklama gücü çok yüksektir. Mesleki dinamikler alt boyutunu sırası ile tutum ve davranışlar, fiziki imkanlar ve sosyoekonomik motivasyon alt boyutları izlemektedir. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir (Güler, 2021). Genel olarak sosyal adalet liderliği alanyazını da örgütsel adalet ve çalışan motivasyonu arasındaki olumlu ilişkilere dikkat çekmektedir (Argon, 2010; İren, 2015; Perdecı, 2015; Sökmen vd. 2013). Genel olarak örgütsel adaletin ve sosyal adaletin çalışanlar ya da öğrenciler üzerindeki etkilerine odaklanan mevcut alanyazın, adil yaklaşımın hiyerarşik olarak yukarıdan aşağıya doğru motivasyonu artırıcı bir etki oluşturabildiğini göstermektedir. Sosyal adalet liderliğinin öğretmenin kendi motivasyonuna etkisine odaklanan mevcut çalışma ise bu yaklaşımın sadece öğrenciler üzerinde değil, öğretmenin kendi mesleki motivasyonu üzerinde de olumlu etkileri olduğuna işaret etmektedir. Buna göre, sosyal adalet liderliğinin sadece öğrenciler üzerindeki etkileri bakımından değil öğretmenin kendi mesleki motivasyonunun sürdürülebilirliği bakımından da araştırmacı, uygulamacı ve politika geliştiriciler tarafından dikkate alınması önerilmektedir.

Covid-19 salgını döneminde yoğun bir biçimde uzaktan eğitime geçilmesi öğrenci öğretmen etkileşimlerinin dinamiklerini de farklılaştırmıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma sonuçlarının farklılaşan bu dinamiklerden etkilenmiş olması araştırmanın temel bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Yine uygulama süreçlerinde çevrimiçi anket toplanması da bir başka sınırlılıktır. Bu sınırlılıklar çerçevesinde yukarıdaki çıkarım ve önerilere ek olarak; sosyal adalet liderliği ile mesleki motivasyon arasındaki ilişkilerin inceleneceği nitel çalışmalarla konunun daha derinlemesine tartışılması, sosyal

adalet liderliği, öğretmen motivasyonu ve öğrenci motivasyonu arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilere odaklanan daha ileri araştırmalar yürütülmesi önerilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışma, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 09.06 .2020 tarihli 02 oturum nolu kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Araştırmaya 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 55-67
- Aksel, N., & Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Alparşlan, E. (2019). *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alpaslan, E., & Kartal, S. (2020). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), 14-31.
- Arar, K., Beycioğlu, K., & Oplatka, I. (2016). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-15.
- Argon, T. (2010). Akademisyenlerin performans değerlendirme, motivasyon ve örgütsel adalet ile ilgili görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 133-180.
- Arşlan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişki, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 26-43.
- Bates R. (2005). *Educational administration and social justice*. Australia, pp.6-11.
- Bell, L. A. (2007). *Theoretical foundation for social justice education*. In: Teaching for Diversity and Social Justice, (pp.4).
- Bozkurt, B. (2017). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 71-73.
- Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel Desenler: Öntest-sontest Kontrol Gruplu Desen ve SPSS Uygulamalı Veri Analizi*. Ankara: Pegem Yayınları
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Chiu, M.M., & Walker A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-739
- Çetindere, E. D. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Demir Sarier, M. (2020). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dereli, E., & Acat, M. B. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 173-187.
- Egeli, H., Hayrulloğlu, B. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde eğitim harcamalarının analizi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 51(593), 93-108.
- ERG (2017). Türkiye’de Eğitime Ayrılan Kaynaklar. [http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/turkiyede-egitime-ayrilan-kaynaklar/\(15.07.2021\)](http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/turkiyede-egitime-ayrilan-kaynaklar/(15.07.2021)).
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Furman, G.C., & Shields, C.M. (2005) How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W.A. Firestone & C. Riehl (Eds.) *A new agenda for research in educational leadership*. (pp. 119-137). Teachers College Press.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. Routledge.
- Griffiths, M. (1998). Towards a theoretical framework for understanding social justice in educational practice. *Educational Philosophy and Theory*, 30(2), 175-192
- Güler, Ö. (2021). *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi) Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. Nobel yayınları.
- Gürkan, Ü. (2008). *Sosyal adalet. Adalet kavramı*, Türkiye Felsefe Kurumu Derneği Yayınları.
- Hackman, H. W., & Rauscher, L. (2010). A pathway to access for all: exploring the connections between universal instructional design and social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 37(2), 114-123.
- Henderson, M. A. (2009). *We all make a difference: Social justice education through service-learning and critical literacy*: Indiana University Press.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev.), Nobel Yayın Dağıtım.

- İren, S. (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabağ-Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M. ve Taş, A. (2020). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498
- Karabağ-Köse, E. (2019) Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Küçük, E. (2010). Yönetici denetimi algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine etkisi: bir path analizi çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 417-437.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.
- Koçak, S. ve Bostancı, A.B. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 915-942.
- Köse, E. K., & Köse, M. F. (2019). Sosyal adalet lideri olarak öğretmen: bir ölçek geliştirme çalışması. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özetleri*, 2-4 Mayıs 2019, İzmir.
- Küçükçene, M., & Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641-664.
- McKenzie, K., Christman, D., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C., Dantley, M., González, M. L., Cambron-McCabe, N., & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- Okçu, O. E. (2015). Eğitimde dönüşümün öğretmen motivasyonu üzerine etkileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önder, E., & Güçlü, Z. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 109-132.
- Örücü, D., & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi
- Perdeci, O. (2015). *Örgütsel Adalet, örgütsel bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Philpott, R. J. (2009). *Exploring new teachers' understandings and practice of social justice education*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/56373573.pdf>
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rawls, J. (1972). *A Theory of Justice*, Harvard university Pres.

- Reeve, J., & Su, Y.-L. (2014). *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory - teacher motivation*. (P. E. Nathan, Ed.). <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199794911.001.0001>
- Sağdıç, A. (2018). *Okullarda sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarı, M., Canoğulları, E. ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 387-409.
- Sökmen, A., Bilsel, M.A., & Erbil, C. (2013). Örgütsel adaletin çalışan motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 43-62.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Tomul, E. (2010). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Topakkaya, A. (2009). Sosyal adalet kavramı sadece bir ideal midir?. *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Töremen, F., & Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-70.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon, okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme*. (Y. Budak, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vural, K. (2020). *Öğretmenlerin sosyal adalete dayalı uygulama süreçlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, E. (2021). *Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.
- Yüksel, Y.M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Examination of the Relations Between Teachers' Social Justice Leadership and Professional Motivations

Introduction

Humans, who are social beings, need a normative order established with certain rules in order to live together. This order requires people to be given the value they deserve, to prevent injustice, to care about equality and to act with an egalitarian approach (Küçükçene and Aydoğan, 2018). Therefore, the dynamics of the process mentioned as order; Justice is expressed with the conceptualization of equality and inequality. Until today, the dynamics of justice, equality and inequality have been conveyed by disciplines whose subject is human,

and it has been argued that people should follow the path of justice by producing theories (Bozkurt, 2018). For this reason, the content of justice has shifted from individual to social and theories have begun to be built on social justice.

The concept of social justice is defined by the Philosopher John Rawls, based on the philosophy of Locke and Kant (1972, s. 3): "Every human being has an immunity based on justice that even the welfare of society as a whole cannot override. For this reason, justice denies that the loss of freedom of some is corrected by a greater good shared by others." Bell (2007, s. 4), expressing his view on the concept of social justice in detail, developed a definition as follows: "Equal distribution of resources in society means that all individuals to feel physically and psychologically safe, secure, and at peace, and thus, each individual's full and equal participation in democratic decision-making processes, and a sense of responsibility towards other people and societies. In both definitions, while emphasizing the inviolability of justice, an equal share is also mentioned. It is understood that the equality of justice and the concept of social justice are prioritized. This situation is tried to be applied to the general society in accordance with the social state understanding in state policies. Turkey is also a country with a social state understanding and develops policies in this direction. However, in order to determine the social justice gaps in the country, it is necessary to learn what the perceptions of the teachers, who basically serve the purpose of raising people, are about social justice and what kind of practices they do. Teachers are expected to develop behavior in the context of social justice in order to raise individuals who are equipped with the necessary equipment of the information and communication age, give importance to empathy in their social relations, adopt a pro-justice decision in their behavior and act in line with ethical rules, and have an egalitarian approach. Therefore, it is important to learn their knowledge and attitudes towards the subject and to determine their social justice behavior levels. In addition, in the research that focuses on whether the motivation variable is effective on teachers' social justice behaviors, the motivation of teachers is determined and the relationship between social justice behaviors and motivation is examined. As a matter of fact, the frequency of social justice leadership behaviors is closely related to the support of the behaviors. Motivation is a variable that affects the frequency of positive behaviors. Therefore, the aim of the research is to determine the relationship between teachers' social justice leadership levels and teacher motivation.

Method

Since the aim of the study was to examine the relationship between two variables, the relational survey model was used. In the 2020-2021 academic year, 793 teachers were reached out of 2376 teachers working in secondary and high schools in Kırıkkale province and district centers, and the relationship between these teachers' social justice leadership levels and teacher motivation levels was tried to be determined. "Teacher Social Justice Leadership Scale" and "Teacher Motivation Level Scale" were used to collect the data of the study. Validity and reliability analyzes of the measurement tools were made and it was decided that they could be used within the scope of the research. In the analysis of the data; descriptive statistics, correlation and multiple linear regression analyzes were performed.

Findings and Discussion

Having a higher average than people who have a high comprehensive perspective in social perspective at the point of evaluation with younger students for the purpose of education in the subjects of social justice university education of teachers; social inclusion is relatively low. Positive to positive to include all broadly, those who score high on the inclusive dimension of teachers, are disadvantaged or special by measured measures. This social setting may also express this perception of their respective roles in the setting. your teachers; Judgmental perceiver is able to perceive the trustworthiness model and the evaluation, to observe the trusting model, to perceive in the same way, without respecting the perceptive predictions, to be perceived according to the model suitable for the evaluation according to the predictions, without respecting the evaluations of the same quality, respecting their evaluations according to the examination is an expected result that will have an effect on their attitudes.

It is noteworthy that the social inclusion sub-dimension in social justice leadership behaviors is relatively lower than the other dimensions, and this dimension is especially related 192on on-school factors (Karabağ-Köse & Köse, 2019). Similarly, the findings of the research on occupational motivation reveal that socioeconomic factors, which are among the out-of-school factors, are lower than other factors. The findings become more understandable when evaluated in parallel with the results of the research (Önder & Güçlü, 2014) showing that teachers cannot contribute to the socioeconomic level under the leadership of social justice (Polat, 2007) and families with high socioeconomic levels spend 21 times more on education compared to poor families. Accordingly, it can be said that socioeconomic inequalities (Egeli & Hayrullahoğlu, 2014; ERG, 2017) that have the potential to directly affect the education process, although their source is significantly outside the school, are determinative in teacher perceptions. Therefore, it can be said that teachers should be supported in the context of process management in order to eliminate socioeconomic inequalities.

It was determined that the correlations between the research variables were positive and significant. The regression analysis results regarding the prediction of occupational motivation by social justice leadership were found to be significant for all sub-dimensions. Social justice leadership has a very high explanatory power, especially regarding the professional dynamics sub-dimension of motivation. Occupational dynamics sub-dimension is followed by attitudes and behaviors, physical opportunities and socio-economic motivation sub-dimensions, respectively. There is also a positive and significant relationship between teachers' social justice leadership and student motivation (Özgür, 2021). In general, the literature on social justice leadership draws attention to the positive relationships between organizational justice and employee motivation (Argon, 2010; İren, 2015; Perdeci, 2015; Sökmen et al. 2013). The current literature, which generally focuses on the effects of organizational justice and social justice on employees or students, shows that the just approach can create a hierarchical top-down motivation-increasing effect. The current study, which focuses on the effect of social justice leadership on the teacher's own motivation, indicates that this approach has positive effects not only on the students but also on the teacher's own professional motivation. Accordingly, it is suggested that social justice leadership should be considered by researchers, practitioners and policy developers not only in terms of its effects on students but also in terms of the sustainability of the teacher's own professional motivation.

The intense transition to distance education during the Covid-19 epidemic has also differentiated the dynamics of student-teacher interactions. In this context, the fact that the

current research results are affected by these differentiating dynamics constitutes a fundamental limitation of the research. Another limitation of the implementation processes is the collection of online surveys. Within the framework of these limitations, in addition to the above inferences and suggestions; The main suggestions are as follows: It can be suggested to discuss the subject in more depth with qualitative studies that will examine the relationships between social justice leadership and professional motivation, and to conduct further research focusing on the direct and indirect relationships between social justice leadership, teacher motivation and student motivation.