T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA DAİR ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Neriman Yasemin ÖZDOĞAN

DANIŞMAN
Doç. Dr. Hüseyin SERİN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Haziran, 2024

TEZ KABUL VE ONAYI

Neriman Yasemin ÖZDOĞAN tarafından, **Doç. Dr. Hüseyin SERİN** danışmanlığında hazırlanan **" Lise Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Algıları ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi "** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **12/06/2024** tarihinde yapılan sınav sonucunda Bir öğe seçin. ile başarılı bulunarak **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

		İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Doç. Dr. Hüseyin SERİN İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Fatma KESİK İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Faruk BOZDAĞ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve bilimsel etik kuralları içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını ve her türlü hukuki sorumluluğu aldığımı kabul ederim.

Neriman Yasemin ÖZDOĞAN

(İmza)

Aileme ithaf ediyorum…

BÜTÇE DESTEKLERİ

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA DAİR ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI ..... **ii**
BEYAN ..... **iii**
BÜTÇE DESTEKLERİ ..... **v**
TEŞEKKÜR ..... **vi**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **xi**
TABLO LİSTESİ ..... **xii**
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ ..... **xv**
ÖZET ..... **xvi**
ABSTRACT ..... **xviii**
1. GİRİŞ **1**
1.1. PROBLEM DURUMU 1
1.2. AMAÇ, PROBLEM VE ALT PROBLEMLER 4
1.2.1. Araştırmanın Önemi 5
1.2.2. Sayıltılar 6
1.3. SINIRLILIKLAR 6
1.4. TANIMLAR 7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE **8**
2.1. SOSYAL ADALET 8
2.1.1. Adalet Kavramı 8
2.1.2. Sosyal Adalet Kavramı 11
2.1.3. Eğitimde Sosyal Adalet 15
2.1.4. Türkiye'de Eğitimde Sosyal Adalet 18
2.2. SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ 21
2.2.1. Liderlik Kavramı 21
2.2.2. Sosyal Adalet Liderliği 23
2.2.3. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları 24
2.2.4. Türk Eğitim Sisteminde Sosyal Adalet Liderliği 28
2.2.5. Sosyal Adalet Liderliğinin Önündeki Engeller 30

2.3. ÖRGÜTSEL MUTLULUK 31
2.3.1. Mutluluk Kavramı 31
2.3.2. Örgütsel Mutluluk 35
2.3.3. Örgütsel Mutluluğu Etkileyen Unsurlar 37
2.3.4. Örgütsel Mutluluğun Boyutları 39
2.3.5. Eğitim Örgütlerinde Mutluluk 40
2.3.5.1. Öğrenci Mutluluğu 40
2.3.5.2. Öğretmen Mutluluğu 42
2.3.5.3. Okul Yöneticilerinin Mutluluğu 44
2.4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUĞU ARASINDAKİ İLİŞKİ 45
2.5. İLGİLİ ÇALIŞMALAR 47
2.5.1. Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yapılmış Çalışmalar 47
2.5.1.1. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 47
2.5.1.2. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar 50
2.5.2. Örgütsel Mutluluk ile İlgili Yapılmış Çalışmalar 53
2.5.2.1. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 54
2.5.2.2. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar 55
3. YÖNTEM 59
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ 59
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM 59
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 62
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu 63
3.3.2. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği – Öğretmen Formu 64
3.3.3. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği 65
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ 67
4. BULGULAR 69
4.1. OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA DAİR ÖĞRETMEN ALGI DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR 69
4.1.1. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algı Düzeyleri 69
4.1.2. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi 69
4.1.3. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Medeni Durum Açısından İncelenmesi 70

4.1.4. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi 70
4.1.5. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Mevcut Okullarındaki Hizmet Süresi Açısından İncelenmesi 71
4.1.6. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Branş Açısından İncelenmesi 72
4.1.7. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Öğrenin Durumu Açısından İncelenmesi 72
4.1.8. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Görev Yapılan İlçe Açısından İncelenmesi 74
4.1.9. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Görev Yapılan Okul Türü Açısından İncelenmesi 76
4.2. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUKLARINA İLİŞKİN BULGULAR ... 78
4.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyleri 78
4.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi 79
4.2.3. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Medeni Durum Açısından İncelenmesi . 81
4.2.4. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi . 82
4.2.5. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Mevcut Okulundaki Hizmet Süresi Açısından İncelenmesi 84
4.2.6. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Branş Açısından İncelenmesi 84
4.2.7. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Öğrenim Durumu Açısından İncelenmesi 85
4.2.8. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Görev Yapılan İlçe Açısından İncelenmesi 85
4.2.9. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Görev Yapılan Okul Türü Açısından İncelenmesi 88
4.3. ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA ÖĞRETMEN ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR 90
4.4. ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA DAİR ALGILARININ ÖRGÜTSEL MUTLULUK DÜZEYLERİNE ETKİSİNE DAİR BULGULAR 92
5. TARTIŞMA 93
5.1. OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA DAİR ÖĞRETMEN ALGI DÜZEYLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA 93
5.2. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUKLARINA İLİŞKİN TARTIŞMA .. 100
5.3. ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA DAİR ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK TARTIŞMA 110

5.4. ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA DAİR ALGILARININ ÖRGÜTSEL MUTLULUK DÜZEYLERİNE ETKİSİNE DAİR TARTIŞMA 110
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 112
6.1. SONUÇLAR 112
6.2. ÖNERİLER 114
KAYNAKLAR 118
EKLER 138
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI 143
ETİK KURUL İZİN YAZISI 144
KURUM İZNİ YAZILARI 145
ÖZGEÇMİŞ 146

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Denklem 1: Örneklem büyüklüğü belirleme formülü.....60

Denklem 2: Araştırmaya uygun örneklem büyüklüğü belirleme formülü.....60

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler 61

Tablo 3.2: Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Araştırma Soruları ile İlişkisi 63

Tablo 3.3: SALÖ-ÖF Seçeneklerine İlişkin Puanlar ve Değerlendirme Puan Aralıkları 64

Tablo 3.4: SALÖ-ÖF'ye İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları 65

Tablo 3.5: ÖÖMÖ Seçeneklerine İlişkin Puanlar ve Değerlendirme Puan Aralıkları 66

Tablo 3.6: ÖÖMÖ'ye İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları 66

Tablo 3.7: SALÖ-ÖF ve ÖÖMÖ'ye Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 67

Tablo 4.1: SALÖ - ÖF Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 69

Tablo 4.2: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 70

Tablo 4.3: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 70

Tablo 4.4: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 71

Tablo 4.5: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Mevcut Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 71

Tablo 4.6: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 72

Tablo 4.7: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 73

Tablo 4.8: Öğrenim Durumu Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları 73

Tablo 4.9: Öğrenim Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarına Dair ANOVA Sonuçları 73

Tablo 4.10: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 74

Tablo 4.11: Görev Yapılan İlçe Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları 75

Tablo 4.12:Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarına Dair ANOVA Sonuçları 75

Tablo 4.13: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 77

Tablo 4.14: Görev Yapılan Okul Türü Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları 77

Tablo 4.15: Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarına Dair ANOVA Sonuçları 78

Tablo 4.16:ÖÖMÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 79

Tablo 4.17: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 79

Tablo 4.18: Cinsiyet Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları 80

Tablo 4.19: Cinsiyete Göre Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluklarına Dair ANOVA Sonuçları 80

Tablo 4.20: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 81

Tablo 4.21: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 82

Tablo 4.22: Mesleki Kıdem Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları 82

Tablo 4.23: Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarına Dair ANOVA Sonuçları 83

Tablo 4.24: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Mevcut Okullarındaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 84

Tablo 4.25: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 85

Tablo 4.26: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 85

Tablo 4.27:Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Görev Yaptıkları İlçe Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 86

Tablo 4.28: Branş Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları 86

Tablo 4.29: Görev Yapılan İlçeye Göre Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarına Dair ANOVA Sonuçları 87

Tablo 4.30: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları 88

Tablo 4.31: Görev Yapılan Okul Türü Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları 89

Tablo 4.32: Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarına Dair ANOVA Sonuçları 89

Tablo 4.33: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Algıları ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki 90

Tablo 4.34:Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine Dair Algılarının Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları 92

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Simgeler	**Açıklama**
f	**: Frekans**
p	**: Anlamlılık değeri**
%	**: Yüzde**
η^2	**: Etki büyüklüğü**
$\bar{X}$	**: Ortalama**
SS	**: Standart sapma**

Kısaltmalar	**Açıklama**
SALÖ-ÖF	: Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu
ÖÖMÖ	: Öğretmen Örgütsel Mutluluğu Ölçeği
MANOVA	: Multivariate Analysis of Variance (Tek yönlü çok değişkenli varyans analizi)
MEB	**:** Milli Eğitim Bakanlığı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
İHEB	: İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
vb.	: ve benzeri
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA DAİR ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Neriman Yasemin ÖZDOĞAN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Danışman : Doç. Dr. Hüseyin SERİN

Bu araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarının ve örgütsel mutluluklarının cinsiyet, medeni durum, kıdem, mevcut okullarındaki hizmet süresi, branş, öğrenim durumu ve çalıştıkları okul türü değişkenleri bakımından anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş ve örneklemi İstanbul ili Avrupa yakası Avcılar, Bağcılar, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Esenyurt, Küçükçekmece ilçelerinde görev yapan ve oransız küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 575 resmi lise öğretmeninden oluşmuştur.

Araştırma verileri kişisel bilgi formu, Özdemir ve Pektaş'ın (2017a) geliştirdiği Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği- Öğretmen Formu ve Korkut'un (2019) geliştirdiği Öğretmen Örgütsel Mutluluğu Ölçeği'ni içeren bir veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmış; alt boyutlu değişkenlerin demografik özelliklere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı MANOVA ile, sosyal adalet liderliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile, sosyal adalet liderliğinin örgütsel mutluluğu yordama düzeyi basit doğrusal regresyon analizi sınanmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına ve örgütsel mutluluklarına dair algı düzeyleri yüksektir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair algı düzeyleri bağlamında; lisans

mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden, Bağcılar'da çalışan öğretmenlerin Avcılar'da çalışan öğretmenlerden, Beylikdüzü'nde çalışan öğretmenlerin Büyükçekmece'de çalışan öğretmenlerden ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin diğer okullarda çalışan öğretmenlerden daha yüksek algı düzeylerine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri bağlamında ise; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden, Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinden daha mutlu olduğu görülmüştür. Ayrıca Bağcılar ve Beylikdüzü'nde çalışan öğretmenlerin örgütlerinde daha mutlu olduğu saptanırken Avcılar'da çalışan öğretmenlerin genel olarak daha mutsuz olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarının örgütsel mutluluklarını anlamlı bir şekilde yordadığı da araştırmanın önemli bir bulgusudur.

Haziran 2024 , 165. sayfa.

Anahtar kelimeler: sosyal adalet, liderlik, sosyal adalet liderliği, örgütsel mutluluk

.

ABSTRACT

M.Sc. THESIS

THE RELATIONSIP BETWEEN HIGH SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS ON SCHOOL ADMINISTRATORS' SOCIAL JUSTICE LEADERSHIP BEHAVIORS AND ORGANIZATIONAL HAPPINESS LEVELS

Neriman Yasemin ÖZDOĞAN

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Educational Administration Program

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Hüseyin SERİN

This research aims to reveal the relationship between teachers' perceptions of school administrators' social justice leadership behaviors and their organizational happiness In addition, this study also examined whether school administrators' social justice leadership behaviors according to teachers' perceptions and teachers' organizational happiness differ significantly in terms of gender, marital status, professional seniority, working period at their current school, branch, educational background, the district, and the type of school they work at. For these purposes, correlational survey model was used in this study and the sample, which has been determined by the disproportionate cluster sampling method, consisted of 575 public high school teachers working in Avcılar, Bağcılar, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Esenyurt, Küçükçekmece districts on the European side of Istanbul.

The research data were obtained with a data collection tool including a personal information form, the Social Justice Leadership Scale-Teacher Form developed by Özdemir and Pektaş (2017a) and the Teacher Organizational Happiness Scale developed by Korkut (2019). Descriptive statistics were used while analysing the data. Whether sub-dimensional variables differ significantly according to demographic characteristics was tested through MANOVA, the relationship between social justice leadership and organizational happiness was examined through Pearson correlation analysis, and simple linear regression analysis was performed to investigate the level of prediction of social justice leadership in organizational happiness.

According to the research findings, levels of school administrators' social justice leadership behaviors according to teachers' perception and teachers' organizational happiness are high. In the context of teachers' perception levels of school administrators' social justice leadership behaviors; it was determined that teachers with a bachelor's degree have higher perception

levels than teachers with a graduate degree, teachers working in Bağcılar than teachers working in Avcılar, teachers working in Beylikdüzü than teachers working in Büyükçekmece, and teachers of Anatolian Imam Hatip High School than teachers working in other schools. In the context of teachers' organizational happiness levels; It has been observed that female teachers are happier than male teachers, teachers with 1-5 years of seniority are happier than teachers with 11-15 years of seniority and 21 years or more of seniority, and Anatolian High School and Anatolian Imam Hatip High School teachers are happier than Vocational and Technical Anatolian High School teachers. In addition, it was determined that teachers working in Bağcılar and Beylikdüzü are happier in their organizations, while teachers working in Avcılar are generally more unhappy. Additionally, a moderate positive relationship has been found between school administrators' social justice leadership behaviors according to teachers' perceptions and teachers' levels of organizational happiness. An important finding of the study is that school administrators' social justice leadership behaviors according to teachers' perceptions significantly predict their organizational happiness.

June 2024 , 165. pages.

Key words: social justice, leadership, social justice leadership, organisational happiness]

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu tanımlanmış ve araştırma amacı açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın ana problem cümlesi alt problemlerle birlikte belirtilmiş; araştırmanın önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan terimlerin tanımlarına bu bölümde yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsan, tarih boyunca topluluklar halinde yaşamış sosyal bir varlıktır. Onun bu doğası insanlığa pek çok kazançlar sağlamış ancak bununla birlikte bazı gereklilikler de ortaya çıkarmıştır. İnsanın topluluk halinde, örgütlü yaşaması; adaletin, huzurun sağlanmasını ve bunları sağlayacak liderlere ihtiyacı gün yüzüne çıkarmıştır. Liderler bir toplumda adaletin ve huzurun sağlanması bakımından kritik roller üstlenmişlerdir. Toplumların birer minyatürü sayılabilecek eğitim kurumlarında da liderliğin önemi yadsınamaz bir gerçekliktir.

Çeşitli şekillerde tanımlanan liderlik kavramında ‘’etkileme süreci’’ söz öbeği öne çıkmaktadır (Özdemir, 2018). Tanımında bu kadar odak noktası olan bu söz öbeği, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin etkisinin büyüklüğünü göstermektedir. Alan yazında ve uygulamalarda pek çok farklı liderlik çeşidi görmek mümkündür. Liderlik stilleri ihtiyaca, döneme ve kişilere göre değişiklik göstermekte ve devamlı olarak yeni stiller ortaya çıkmaktadır. Küreselleşen dünyada adalet, insan hakları, insan gururu ve eşitlik gibi kavramlar önem kazanmış ve bu doğrultuda sosyal adalet liderliği ortaya çıkmıştır. Sosyal adalet liderliğine dair alan yazında pek çok tanım bulunmasına rağmen üzerinde uzlaşılmış bir tanım yoktur. Öte yandan bütün tanımların ortak noktası “tüm öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliği yaratmak’’tır (Fraser, 2012). Okullar toplumların birer yansıması olduğundan okullarda çeşitli ırk, kültür, sosyo-ekonomik durum ve fikirlerden bireylere rastlamak mümkündür. Bu durum da eşitsizliğe kolayca sebep olabilmektedir. Sosyal adalet liderleri olan okul yöneticileri bu çeşitliliğin bilincinde olur ve bunlara dair harekete geçerler (Bozkurt, 2018). Sosyal adalet liderliği tanımlarında ‘’ötekileştirme’’ kavramına da dikkat çekilir. Okullarda sosyal adalet liderlerinin din, dil, ırk, engel durumu vb. gibi sebeplerden ötürü ötekileştirilen öğrenciler

lehine adımlar atarak okullarını adil bir örgüte dönüştüren liderler olması beklenir (Theoharis, 2007).

İnsanlık tarihi boyunca tanımlanmaya ve bulunmaya çalışılan yegane olgulardan biri şüphesiz mutluluktur. Bu olgu her daim insanlığın ulaşmayı hedeflediği nihai amaç olmuştur. Her bireyin kendine göre farklı tanımlamalar yapabileceği bu kavram Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük'te (2023) ''*Bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, saadet, bahtiyarlık*'' şeklinde tanımlanır. Kangal (2013) tarafından psikoloji alanında 'öznel iyi oluş' şeklinde tanımlandığı belirtilen mutluluk kavramı, insan varoluşuna bu denli etkisinden dolayı kaynağı aranan bir kavram olmuştur. Bireyin içsel süreci genellikle mutluluğa kaynak olarak görülse de bireyin içinde bulunduğu çevre ve çevresel faktörler de onun mutluluğuna kaynak olarak değerlendirilmektedir (Cenkseven ve Akbaş, 2007). Bu bağlamda bireylerin mutluluklarının, yaşantılarının çoğunun geçtiği çalışma ortamlarından etkilenmesi kaçınılmazdır. Bireyin iş yerindeki mutluluğu, tek başına onun genel mutluluğunu sağlayamasa da yaşamında onu mutluluğa götüren bir yoldur (Gavin ve Mason, 2004). Bireylerin mutlulukları ile çalıştıkları örgütlerin verimliliği arasında bir döngü mevcuttur. Örgütler bazı uygulamalarla çalışanlarının mutluluğunu artırır. Bu doğrultuda, çalıştığı örgütte mutlu olan bireyler de örgütlerini daha verimli ve sağlıklı hale getirir.

Sağlıklı bir ortam oluşturmak, verimliliklerini artırmak ve bunları korumak için daima yollar arayan örgütler, pek çok diğer etmen gibi çalışanlarının örgütteki mutluluğu üzerine de yoğunlaşmıştır. Örgütsel mutluluk kavramı, kişilerin çalıştıkları örgütte olumsuz duygulardan sıyrılmış bir şekilde öznel iyi oluşu şeklinde tanımlanmaktadır (Bulut, 2015). Başlangıçta iş doyumu kavramıyla birlikte ele alınan bu kavram, daha sonra iş doyumu kavramından ayrı bir şekilde incelenmeye başlanmıştır. Fisher (2010) örgütsel mutluluk kavramının iş doyumunu kapsamakla beraber iş doyumundan çok daha geniş bir anlama geldiğini belirtir. Çalışanlarının örgütsel mutluluğunu sağlayabilmek adına yöneticiler, örgütlerini çalışanlarına anlamlı olacak şekilde tasarlarlar (Gavin ve Mason, 2004). Bu doğrultuda Birdoğan Kuvvet (2019) de örgüt yöneticilerine çalışanlarının gereksinim ve beklentilerine duyarsız kalmamalarını tavsiye etmektedir.

Nesillerin yetiştirildiği sosyal bir kurum olan okul örgütünün sağlığı ve verimliliği toplumun geleceği adına oldukça önem taşır. Eğitim sisteminin hedeflerine ulaşması okul örgütünün verimliliğine bağlıdır. Eğitim sisteminin mutfağı olarak tanımlanabilecek okullar, çıktıları olan bireyler toplumu etkileyeceği ve topluma yön vereceği için diğer örgütlerden ayrı

bir yere sahiptir. Verimsiz ve sağlıksız bir okul örgütünün kayıpları diğer örgütlerin kayıplarından daha ağır sonuçlara sebebiyet verecektir. Dolayısıyla okul yöneticileri okullarını sağlıklı ve verimli kılmak adına çabalamaktadırlar. Okullarını fiziki olarak iyi durumda tutmak, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına cevaplar aramak ile eğitim-öğretimin sağlıklı işleyişini sağlamak okul yöneticilerinin örgütlerini sağlıklı ve verimli kılma çabalarındandır. Bu çalışmalarında dikkat etmeleri gereken önemli bir husus da öğretmenlerinin örgütsel mutluluk durumlarıdır. Okullardaki önemli bir insan kaynağı da öğretmenlerdir. Gavin ve Mason (2004) öğretmenlerin okullarında mutlu olduklarında daha üretken olacaklarını ve bu sayede topluma sağlıklı çıktılar sağlanabileceğini ifade eder. Aksi durumun ise öğrencileri ve tüm toplumu olumsuz etkilemesi kuvvetle muhtemeldir.

Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları; okula aidiyet duyguları, örgütsel performansları, iş doyumları gibi pek çok değişkenle ilişkili ve etkili olduğu için önemli bir kavramdır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini etkileyen faktörler ilham, iş hayatının kalitesi, ilişki ve liderlik şeklinde sıralanabilir (Seppälä, 2016). Bu faktörler arasında yer alan liderlik, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına geniş çapta etki etmektedir. Okullardaki en etkili kişilerden olan okul yöneticilerinin liderliği okul iklimini, başarıyı, öğretmen aidiyetini ve elbette ki öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini etkileyecektir (William ve Anderson, 1991). Yöneticilerinin nitelikli lider özelliklerine sahip olması öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu artıracaktır. Ayrıca, yöneticilerinin liderlik stilleri de oldukça önemlidir (Doğan, 2021). Dolayısıyla, yöneticilerin benimsedikleri liderlik stilleri öğretmenlerin örgütlerinde ne kadar ve nasıl mutlu olduğunu belirleyeceği söylenebilir.

Bu liderlik stillerinden biri olan sosyal adalet liderliği, özellikle yurt içi alan yazında 21. yüzyılın ilk yarısında çalışılmaya başlanmış ve sınırlı konularla ilişkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmaların bir kısmı okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına odaklanırken bir kısmı da öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarına odaklanmıştır. Yöneticilerin sosyal adalet liderliğini ele alan çalışmalar bu konunun; öğretmenlerin motivasyonu (Yıldırım, 2021), okulun etik iklimi (Arslan, 2019), okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu (Gören, 2019) ve örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık (Bozkurt, 2018) gibi değişkenlerle ilişkisini incelemişlerdir. Liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluğuna etkisi olduğu dikkate alındığında sosyal adalet liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına da etkileri olacağı düşünülmektedir. Alan yazında bu ilişkinin incelendiği araştırmalar oldukça sınırlı bulunmuştur.

1.2. AMAÇ, PROBLEM VE ALT PROBLEMLER

Bu araştırmanın amacı; İstanbul ilinde görev yapan lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları ile bu öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Bu ana amaç doğrultusunda araştırma problemi şu şekilde belirlenmiştir:

Lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma probleminin daha detaylı cevaplandırılabilmesi adına çalışmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Lise öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algıları ne düzeydedir?

2. Lise öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algıları;
   a. Cinsiyet,
   b. Medeni durum,
   c. Mesleki kıdem,
   d. Mevcut okullarındaki hizmet süresi,
   e. Branş,
   f. Öğrenim durumu,
   g. Görev yapılan ilçe,
   h. Görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

3. Lise öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları ne düzeydedir?

4. Lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyleri;
   a. Cinsiyet,
   b. Medeni durum,
   c. Mesleki kıdem,
   d. Mevcut okullarındaki hizmet süresi,
   e. Branş,
   f. Öğrenim durumu,
   g. Görev yapılan ilçe,
   h. Görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

5. Lise öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Lise öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algıları, örgütsel mutluluk düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

1.2.1. Araştırmanın Önemi

Değişen ve gelişen dünyada farklı liderlik türlerinin önemi artmakta ve ihtiyaca göre yeni liderlik türleri ortaya çıkmaktadır. Sosyal adalet liderliği, 21. yüzyıl toplumlarının ihtiyacı doğrultusunda ortaya çıkmış ve alan yazında kendisine yer edinmeye başlamış bir liderlik tarzıdır. Savaşlar, göçler ve pek çok diğer sebepten ötürü dünya ve özellikle Türkiye nüfusundaki insan ve kültür çeşitliliği artmıştır. Bu tarz çeşitliliklerin olduğu durumlarda sosyal adaletin sağlanması, ötekileştirmenin yaşanmaması ve fırsat eşitliği sağlanması bakımından sosyal adalet liderlerinin önemi artmaktadır (Bozkurt, 2018). Bu çeşitliliği, toplumların birer aynası olan okullarda da görmek mümkün olduğundan okullarda sosyal adalet liderlerine ihtiyaç duyulduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda sosyal adalet liderliğini öğretmen algılarına göre inceleyen bu çalışmanın özellikle çok kültürlü okulların yöneticilerine ve okul yöneticilerinin rollerini belirleyen yasa koyuculara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Eğitim-öğretim faaliyetinin en önemli insan kaynağı öğretmenlerdir. Öğretmenler geleceğin şekillenmesinde ve toplumun refah içerisinde yaşamasında büyük etkiye sahiptir. Mutlu olmanın hem bireysel hem de toplumsal olarak olumlu sonuçlara sebep olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetini gerçekleştirirken okullarında mutlu olma hallerinin de eğitimin niteliğini artıracağı ve topluma olumlu yansıyacağı söylenebilir. Aksi durumda ise eğitimin niteliğinin azalması ve toplumun bundan olumsuz etkilenmesi muhtemel bir sonuçtur. Dolayısıyla okullarının başarılı olmasını ve toplumun gelişmesini isteyen okul yöneticilerinin okullarında görev yapan öğretmenlerin mutluluklarını önemsemesi beklenmektedir (Sucu, 2016). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin öğretmenlerinin örgütsel mutluluğunu sağamaya ve korumaya yönelik girişimleri olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu inceleyen mevcut çalışma bu girişimleri olan okul yöneticilerine yol gösterici olabilir.

Alan yazın tarandığında liderlik çeşitlerinden sosyal adalet liderliği ile ilgili çalışmaların önceleri sosyal adalet liderliğini kavramsallaştırmaya yönelik iken sonraları bu kavramın bazı diğer kavramlarla ilişkisini incelemeye yöneldiği görülmektedir. Türkiye bağlamında okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ele alan çalışmaların bu konunun örgütsel

bağlılık ve örgütsel vatandaşlık (Bozkurt, 2018), okul etik iklimi (Arslan, 2019), okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu (Gören, 2019), öğretmen motivasyonu (Yıldırım, 2021), okul iklimi (Münüsoğlu, 2022) ve örgüt kültürü (Kaya, 2023) gibi konularla ilişkisini inceledikleri saptanmıştır. Diğer yandan, öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu inceleyen çalışmalar bu kavramın dağıtımcı liderlik (Sevim ve Kaya, 2022), otantik liderlik (Demir, 2020), öğretim liderliği (Birdoğan Kuvvet, 2019), örgütsel adalet (Çetin, 2019; Demir, 2020; Korkut, 2019), farklılıkların yönetimi yaklaşımları (Arslan, 2018), liderlik stilleri (Delioğlan, 2022), yönetsel tarz (Bulut, 2020), öğretmen özerkliği (Pazar, 2021), yöneticiye güven (Kotaoğu, 2019), örgütsel bağlılık (İncekara, 2020; Karadaş ve Akın, 2023), iş yaşam kalitesi (Elmas, 2021), örgütsel sessizlik (Mocoşoğlu ve Kaya, 2018), örgütsel dışlanma (Ayyıldız, 2022) gibi kavramlar ile ilişkisini ele almıştır. Sosyal adalet liderliği ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların alan yazında sınırlı olduğu görülmektedir.

Mevcut çalışmanın; okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının ne düzeyde olduğunu ve hangi değişkenlere göre farklılaştığını ortaya koymasının yanı sıra sosyal adalet liderliği ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiye dair alan yazına katkıda bulunması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışma sonuçlarının gelecek araştırmalara ve okul liderlerinin alandaki uygulamalarına katkı sağlaması da beklenmektedir.

1.2.2. Sayıltılar

Araştırmada kullanılan Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu'nun ve Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin katılımcı öğretmenler tarafından samimi ve doğru bir şekilde cevaplandırıldığı varsayılmaktadır.

1.3. SINIRLILIKLAR

1. Yapılan bu çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakası resmi liselerde çalışan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Yapılan bu çalışma Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği - Öğretmen Formu ve Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nde yer alan ifadelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.4. TANIMLAR

Sosyal Adalet: Toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumudur.

Sosyal Adalet Liderliği: Dezavantajlı grupların başarılarını geliştirmeye odaklanan ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya çalışan eğitim liderliğini ifade eder.

Dezavantajlı: Ekonomik durumları diğer insanlara göre daha düşük düzeyde olan ya da etnik veya dinsel kökenleri bakımından azınlıkta olan kimselerdir.

Örgütsel Mutluluk: İstanbul ili Avrupa yakasına bağlı altı merkezi ilçede (Avcılar, Bağcılar, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Esenyurt ve Küçükçekmece) bulunan resmi liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel bir ortamda performansını en üst düzeye çıkaran ve potansiyelini gerçekleştirebilmesi için onu harekete geçiren zihinsel yapıdır.

Okul: İstanbul ili Avrupa yakasına bağlı altı merkezi ilçede (Avcılar, Bağcılar, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Esenyurt ve Küçükçekmece) bulunan resmi liseleri temsil etmektedir.

Öğretmen: İstanbul ili Avrupa yakasına bağlı altı merkezi ilçede (Avcılar, Bağcılar, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Esenyurt ve Küçükçekmece) bulunan resmi liselerde görev yapmakta olan öğretmenleri temsil etmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın ana temaları olan sosyal adalet liderliği ve örgütsel mutluluk kavramları hakkında kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Bu amaçla sosyal adalet liderliği kavramı bileşenleri olan adalet, sosyal adalet ve liderlik kavramları ile açıklanmıştır. Sosyal adalet liderliğinin boyutlarına, Türk eğitim sistemindeki yerine ve önündeki engellere de bu kapsamda yer verilmiştir. Diğer bir ana tema olan örgütsel mutluluk kavramı, alt kavramı olan mutluluk kavramı ile örgütsel mutluluğa etki eden unsurlar, eğitim örgütlerinde mutluluk ve örgütsel mutluluğun boyutları alt başlıkları ile açıklanmıştır. Her iki tema ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalar ve bu iki tema arasındaki ilişkiye bu bölümde yer verilmiştir.

2.1. SOSYAL ADALET

2.1.1. Adalet Kavramı

İnsan, sosyal bir varlıktır ve toplum içerisinde yaşar. Yaşamını sürdürdüğü toplumda bir düzen ve güvene gereksinim duyar. Adalet ise insanın bu ihtiyacını temin eden bir gerekliliktir ve en basit ifadeyle bireylerin hak ettiklerini alması şeklinde tanımlanmaktadır (Töremen ve Tan, 2010). Bu ifadede geçen haklar yalnızca hizmet ve para gibi maddi değerleri değil aynı zamanda saygılı davranmak ve insancıl yaklaşmak gibi sosyal değerleri de içermektedir (Bozkurt, 2018). Ayrıca tanımda geçen ‘hak ettikleri’ ifadesi genellikle bireyler için olumlu bir sonuç olarak düşünülse de adalet kavramı bireylerin hak ettikleri ödül veya ceza ile yüzleşmesi durumudur (Cevizci, 2005). Adalet sayesinde iyi ile kötü, suçu olan ile olmayan, haklı ile haksız, işini yapan ile yapmayan birbirinden ayrılıp herkes hak ettiği kadarını almaktadır (Çeçen, 1975). Bu tanımlarıyla adalet kavramının, hak kavramı kadar sorumluluk kavramını da içerdiği söylenebilir.

Adalet; etimolojik olarak doğru olmak, dürüstlük, hakkaniyet ve eşitlemek anlamlarına gelen Arapça’’adl’’ kökünden türemiş bir kelimedir. Bu kelimenin tanımı Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük’te (2023) ‘’1. Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe. 2. Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme. 3. Bu işi uygulayan yerine getiren devlet kuruluşları. 4. Herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk.’’

şekillerinde karşımıza çıkmaktadır. Alan yazında ise adalet kavramının; toplumsal refah (Çeçen, 1975), toplumsal hayatın çekirdeğini oluşturan ahlaki standart (Marshall, 1999), tarafsızlık, hak yemezlik, meşruluk ve hakkaniyet ölçülerine uyma (Karaman, 2009) ve bireylerin içinde bulundukları toplumlarda yaşamlarını nasıl sürdüreceklerini düzenleyen kılavuz (Adışen, 2022) şekillerinde tanımlandığını görmek mümkündür. Gerek sözlük tanımı gerekse alan yazın tanımları incelendiğinde adalet kavramının toplumsal boyutunun önemi ortaya çıkmaktadır.

Adalet kavramı insanlığın var oluşundan bu yana üzerine düşünülen bir kavram olmuştur. Bilinen ilk filozofların yaşadığı Antik Yunan'da felsefi tartışmalar adaleti de konu edinmişlerdir. Safi (2018); bu dönemin üç büyük filozofu olarak adlandırılan Sokrates, Platon ve Aristotales'in adalet kavramına farklı bakış açıları ile yaklaştıklarını ifade etmiştir. Ona göre Sokrates adaleti, iyiyi ve kötüyü birbirinden ayırt edebilme eylemi olarak tanımlar. Bireylerin vicdanlarının sesinin de aslında adaletin sesi olduğunu iddia eder. Sokrates'in öğrencisi ve bir siyaset filozofu olan Platon, adalet kavramını devlet yönetimi açısından ele alarak toplumdaki bireylerin ve sınıfların kendilerine uygun şekilde davranmasının adil olacağını belirtir. Platon'a göre adalet, toplumsal düzen için bir gerekliliktir. Adalet ve doğruluk bireyi her zaman mutluluğa götürecektir. Bu filozofların ardından gelen Aristotales'in adalet kavramında ise iyilik ve eşitlik olgularına vurgu vardır. Aristotales'e (2015) göre adalet, eşit olanlara eşit; eşit olmayanlara ise farklı davranılmasıdır. Ona göre bireyler ve şeyler eşit olmalıdır, bu eşitlik söz konusu değilse adaletin sağlanamayacağını iddia etmiştir. Bu üç büyük düşünür adalet kavramına farklı anlamlar yüklemiş olsalar bile bu olguyu tüm erdemlerin temeli olarak değerlendirmişlerdir. Diğer yandan adalet kavramı, Doğu kültürünün edebi ve felsefi eserlerinde de önemli bir yer tutmaktadır. Neredeyse bütün Doğu filozofları için adalet son derece elzemdir ve tıpkı Antik Yunan filozoflarında olduğu gibi diğer tüm erdemlerin kuşatıcısıdır (Kuşpınar, 2017). Bu düşünürlerde adalet kavramı o kadar önemlidir ki adaletin zıttı zulümdür. Doğu filozoflarının adalet tanımlarında ortak nokta dengedir. Bütün Doğu düşünürleri adalet kavramını açıklarken aşırılıklardan kaçınmayı ve dengeyi ön plana almışlardır. Ayrıca Platon gibi bir siyaset filozofu olan Farabi, insanların toplumsal olarak yaşamasında adaletin gerekliliğine vurgu yaparken Mevlâna ise adaleti, herhangi bir şeyin ait olduğu yere yerleştirilmesi şeklinde tanımlamıştır (Safi, 2018). Bu doğrultuda Doğu veya Batı fark etmeksizin adaletin tüm kültürlerde önemli ve toplumsal bir kavram olduğu ortaya çıkmaktadır.

Adaletin sağlanmadığı insan ilişkileri kısa sürede sonlanır ve adaletin sağlanamadığı toplumlarda insanlar mutlu ve huzurlu bir yaşam süremezler. Bundan dolayı adalet, toplumlar ve insanlar için hafife alınamayacak derecede önemlidir (Bozkurt, 2018). Tarih boyunca insanlık için adaletin bu denli önemli olması bu kelimeyi ekonomik, sosyal, siyasal vb. perspektiflerden kavramsallaştırma çalışmalarına yol açmıştır. Adalet kelimesine yüklenen anlamın içinde bulunulan döneme ve değişen iktisadi, toplumsal ve siyasal ihtiyaçlara göre farklılık göstermesi ile disiplinler arası bir olgu olması; bu kelimenin tanımlama ve kavramsallaştırma sürecini zorlaştırmıştır (Solomon, 2004). İlk Çağda adil olmak doğaya uyum sağlamak şeklinde iken bu düşünce Orta Çağda dini buyruklara uymak şekline dönüşmüştür. Bu çağda adaletin kaynağı ilahi bir güç olarak görülmüş ve toplumsal rollere uygunluk ön plana çıkmıştır. Bunların yanı sıra Orta Çağda özgürlük ve eşitlik benzeri kavramlar adalet anlayışında kısıtlı bir yere sahip olmuştur. Bu durum Yeni Çağda Rönesans akımı ile değişmiş, adil olmak ilahi bir güçten değil insanın sadece insan olmasından kaynaklanmış ve adalette akıl ve mantığa uygunluk aranmıştır. Bu çağda toplumun öneminden bireyin önemine doğru bir geçiş sağlanarak özgürlük kavramı da adalet kavramının anlamında kendisine geniş çapta bir yer edinmiştir. (Köker, 1992; aktaran Kaya, 2000). Fransız Devrimi ile başlayan Yakın Çağda ise adalet kavramı ideolojik açılardan tanımlanmış ve yeni anlamları ortaya çıkmıştır. Günümüzde ise adil olmanın göreceliliği söz konusudur. Bir eylemin adil olma durumu sorgulanırken eylemin gerçekleştiği zaman dilimi, sosyal yapı, kültür ve politika gibi pek çok faktör dikkate alınmalıdır. Aksi takdirde doğru bir yargıya varılamayacaktır (İmamoğlu, 2022). Adalet kavramı bütün ideolojileri ve kuramları kapsayan bütüncül ve birleştirici bir kavramdır. En nihayetinde adalet dünyayı daha iyi bir yere dönüştürmeyi hedefliyorsa bunun tek bir yolu, kuramı ya da ideolojisi olamaz. (Safi, 2018). Kısaca adalet kavramının tanımı yaşanılan çağa göre değişiklik göstermiş ve günümüzde bağlamsal tanımlamalar önem kazanmıştır.

Günümüz adalet tartışmaları John Rawls'un 1971 yılında ortaya attığı adalet teorisi üzerinden devam etmektedir. Düşünürler, o dönemin teorilerini oldukça eleştirmelerine rağmen bu teorilere herhangi bir alternatif olmadığı için bu teoriler alana hâkim durumdaydı. Rawls ''A Theory of Justice'' (1971) adlı eserinde dönemin faydacılık ve sezgiciliğe dayanan adalet teorilerine alternatif bir teori ortaya koymuştur. Bu teori üzerine pek çok düşünür yazılar yazmış, teoriyi eleştirmiş, reddetmiş, desteklemiş ya da geliştirmiştir. Diğer bir deyişle Rawls bu eseriyle adalet kavramına dair akademik tartışmaların öncüsü olmuştur. Rawls teorisinde adaleti toplum yapısı için bir mihenk taşı, dokunulmaz bir kavram olarak ele alır. Bireylerin özgürlüklerini koruyabildikleri ve eşitliğin sağlandığı adil bir toplum hayatının mümkün

olabileceğini savunur. Bunun da ancak doğru kurulmuş bir adalet sistemi ile işleyebileceğini iddia eder (Bagder, 2020). Rawls adalet ilkelerini çatışan isteklerle ilgili dengenin kurulmasına ve ayrımların önlenmesine dair belirlemiştir. Bu ilkeler özgürlüğün, görev ve makamların eşit dağıtılmasını; sosyal ve ekonomik düzenlemelerin dezavantajlıların faydasına olacak şekilde ayarlanmasını öngörür. Rawls'a göre adalet, sınırlı sayıda olan malların eşit paylaştırılmasıdır. Bu tanıma göre adaletin; bireylerin hak ettiği kadarını elde etmesi, hak ettiklerinden az ya da çok elde etmemesi olduğunu söylemek mümkündür. Bu sebeple toplumda, kamu kurum ve kuruluşlarında adalet ilkesine riayet etmenin oldukça önemli olduğunu da belirtmiştir. Rawls teorisinde bireyleri ahlaklı, sorumlu, makul, rasyonel ve özgür kişiler olarak ele alır. Kişiler adalet duygusuna sahiptir ve kişilerin adil oluşu kurumlardan anlaşılabilir. Tüm bunların yanı sıra Rawls bu eserinde fırsat eşitliğinden, farklılık ilkesinden, dezavantajlı birey ve grupların göz ardı edilmemesi gerektiğinden ve sosyal adalet kavramından bahseder. Bu bağlamda Rawls'un adalet teorisinin dezavantajlı grupların haklarının korunması kapsamında önemli bir adım olarak ele alınmaktadır (Eryılmaz, 2019; Koçakgöl, 2022). Rawls'un bu eserindeki açıklamaları ile adaletin sosyal boyutuna dikkatleri çektiği görülmektedir.

Her ne kadar bireysel beklenti ve kazançlar adalet kavramının oluşumunda etkili olmuş olsa da bu süreçte toplumsal beklenti ve kazançlar da oldukça büyük etki yaratmıştır. Adalet tartışmalarına baktığımızda tanımlamalarda eşitlik, hak ve hukuk kavramaları sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Kimin neyi ne kadar hak ettiği ya da etmediği gibi konular bireysel açıdan ele alınamayacak konulardandır. İnsan toplumsal bir canlı olduğu için gerçekleştirdiği her eylem sonuç itibariyle sadece kendisini etkilemez (Bozkurt, 2018). Bu sebepler ise adaleti sosyal ilişkiler açısından ele alma ihtiyacını ve zamanla sosyal adalet kavramını ortaya çıkarmıştır.

2.1.2. Sosyal Adalet Kavramı

İnsanın olduğu her ortamda adalet ve adaletsizlik potansiyeli vardır (Wang, 2016). Sosyal adalet, toplumlardaki bu adaletsizliklerin çözümü için neler yapılabileceğine dair düşünceler sonucu ortaya çıkmış bir kavramdır. Bu kavram oldukça eski olmasına karşın güncelliğini daima korumaktadır (Arar ve diğ., 2016). Sosyal adalet, keskin sınırları ve tek bir tanımı olan; durağan bir kavram değildir. Bu nedenledir ki bu kavramı tanımlaması oldukça güç olmuştur. Dinamik bir kavram olduğu için kişilerin ve toplumun ihtiyaçlarına göre tanımı daima değişmektedir (Griffiths, 1998). Sosyal adalet kavramı, farklı şartlarda farklı boyutlardan ele alınarak çeşitli tanımlamaları yapılan bir kavramdır (Sunal, 2011). Ancak, genel bir

tanımlama yapmak gerekirse sosyal adalet: Hak, adalet, eşitlik, çeşitlilik ve fırsat eşitliği gibi unsurları içeren kapsayıcı bir çatı kavram şeklinde tanımlanabilir (Özdemir ve Kütküt, 2015). Gelir, mal ve fırsat dağılımında olan eşitsizlikler ile bilgiye erişimde, politik fırsatlarda, güvenli ortamda yaşama hakkında ve sağlık hizmetlerindeki eşitsizlikler ise bu kavram altında ele alınan ana başlıklardır (Münüsoğlu, 2022). Bunların yanı sıra sosyal adalet bağlamında ele alınan temalar: ırk, cinsiyet, kadın hakları, güç, sınıf baskısından kurtulma, politik teoriler, bireysel özgürlük, farklılık, fakirlik ve dağıtımsal adalet, barış ve farklılık şeklinde sıralanabilir (Starratt, 2014). Nihayetinde sosyal adaletin, adaletin ele aldığı konuları toplumsal bağlamda değerlendirdiği söylenebilir.

Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük (2023) sosyal adalet kavramını *''Toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumu''* şeklinde tanımlamış olsa da alan yazında bu kavrama dair çeşitli tanımlar bulmak mümkündür. Chiu ve Walker'a (2007) göre sosyal adalet; dezavantajlı ve toplum tarafından ötekileştirilmiş bireyler için fırsatlar ve başarı ihtimalleri geliştirerek eşitsizliğin giderilmesi meselesidir. Bu tanıma göre sosyal adaletin amacı, tüm bireylerin sosyal hayata eşit katılmasıdır. Tanımda geçen dezavantajlı ifadesi ise genellikle ırk, kültür, cinsiyet, sosyal sınıf, aile yapısı, yaş veya engellilik durumu kavramlarını içerir (Arar ve diğ., 2016). Murrell'e (2006) göre sosyal adalet, kurumlarda baskılar nedeniyle oluşan ayrımcılıkların fark edilip bunların bertaraf edilmesine yöneliktir. Benzer şekilde Allen (1997) ile Gaudelli (2001) sosyal adaleti insanlara ya da gruplara yönelik ön yargı ve ayrımcılık benzeri durumların ortadan kaldırılması şeklinde tanımlarken Dantley ve Tillman'a (2010) göre sosyal adalet; toplumsal yaşamda yeteri kadar temsil edilemeyen, kamu olanaklarından yeteri kadar hizmet alıp faydalanamayan kişilerin deneyimledikleri adaletsizliklerle ilgilenen bir kavramdır. Bu tanımlardan yola çıkarak Arslan (2019) sosyal adalet kavramının; herhangi bir dışlanma ve ayrımcılık yaşayan kişi veya toplumun haklarını savunmaya yönelik ve kişinin kendini gerçekleştirmesine engel olacak bütün faktörlerin yok edilmesine dair süreçleri içeren bir durum olduğu ifade etmiştir.

Sosyal adalet kapsayıcılığı gereği çok boyutlu bir kavramdır. Araştırmacılar bu kavramın boyutlarını belirlemek ve incelemek için pek çok çalışma yapmıştır. Ancak alan yazında herkes tarafından kabul gören sosyal adalet boyutları Cribb ve Gewirtz'in (2002) ortaya attığı üç boyuttur: dağıtıcı adalet, ilişkisel adalet ve kültürel adalet. Dağıtıcı adalet boyutu, mevcut varlıkların topluma eşit bir şekilde dağıtılmasıdır. Bu boyut Rawls'un geleneksel adalet

kavramından esinlenilerek ortaya atılmıştır. Ayrıca bu boyut her ne kadar sosyal adaletin bir alt boyutu olarak ele alınsa da aynı zamanda onun özü ve ta kendisidir. Bir toplumda adaletten söz etmek için varlıkların adil olarak topluma bölüştürülmesi şarttır, ancak yeterli değildir. Sosyal adaletin tesisi için daha geniş bir bakış açısı ile bakmak gerekir. Diğer boyutlar bu noktada devreye girmektedir (Gewirtz, 1998). Saygınlık, itibar ve haysiyet gibi olgular dağıtılabilecek maddi varlıklar değildir. Bu noktada toplumsal ilişkiler ele alınmalıdır (Gören, 2019). İlişkisel adalet boyutu, toplumdan dışlanma ihtimali bulunan dezavantajlı grupların kendilerini etkileyebilecek kararların alınması sürecine katılımıdır. Bu boyutun temelinde herhangi bir bireyin veya grubun ayrıştırılmamasına dair bir vurgu vardır. İlişkisel boyut, toplumlardaki birlik ile bu birlikten doğan toplumsal güçle ilgilenir. Son boyut olan kültürel boyut ise herhangi bir kültürün bir diğerinden üstün veya aşağı olmadığı gerçekliği ile kültürlere saygıya dayanır. Bu boyut azınlıkların kültürlerinin korunmasını sağlamaya yöneliktir. Kültürel boyutun tesis edilmemesi kültürel hâkimiyet, tanınmama ve saygısızlık gibi sonuçlar doğuracaktır (Fraser, 1997; akt. Cribb ve Gewirtz, 2002). Bir toplumda sosyal adaletin varlığı değerlendirilirken bu üç boyutun da varlığı aranır ve ancak tüm boyutlar mevcutsa o toplumda sosyal adaletin sağlandığı söylenebilir.

Sosyal adalet kavramını anlamak, birçok düşünür için ancak tarihsel sürecini bilmekle mümkündür (Adışen, 2022). Bu kavram pek çok araştırmacı ve filozof üzerinde etkili olmuş ve ortaya çıkışı, Antik Çağa dayanan bir kavramdır. Platon ve Aristotales'in sosyal devlet ve adil toplum anlayışlarının sosyal adalet kavramının temellerini oluşturduğu düşünülmektedir (Bursa, 2015). Öte yandan bu kavram ilk kez teolojik bir terim olarak 1840'lı yıllarda Sicilyalı Rahip L.T. d'Azeglio tarafından kullanılmıştır. Aynı yıllarda (1848) İtalyan Antonio Rosmini-Serbati de bu kavramı konu edinen ilk yazılı eser olan "La Costitutione Civile Secondo la Giustizia Sociale" (Anayasa Çerçevesinde Sosyal Adalet) kitabını yazmıştır (Novak, 2000). 19. yüzyıl sonlarında toplum sözleşmesi teorileri ortaya atılmış ve o dönem hâkim olan bireylerin sınırsız özgürlük anlayışları değişmiştir. Buna bağlı olarak tüm toplumun hakkını gözeten sosyal devlet anlayışı ortaya çıkmıştır. Devlete her bir vatandaşının sosyal durumunu gözetme ve asgari düzeyde yaşamını devam ettirmesini sağlama görevlerini yükleyen sosyal devlet anlayışı (Soysal, 1986); sosyal adalet anlayışının oluşmasında kritik bir yere sahip olmuştur (Bozkurt, 2018). Tüm bu olaylar sosyal adalet kavramının doğuşuna zemin hazırlamıştır.

Sosyal adalet kavramı Fransız Devrimi'nin ve Britanya'daki Sanayileşme'nin sancıları sonucu ortaya çıkmış (Barry, 2017) ve ortaya çıkışından itibaren sosyal adalet kavramı pek çok

tarihsel olay doğrultusunda şekillenmiş ve gelişmiştir. Fransız Devrimi ile önemi artan eşitlik, özgürlük, toplumsal refah ve temel haklar gibi terimler sosyal adalet kavramında yerini bulmuştur. Dahası, Fransız Devrimi ile güçlenen kardeşlik ve dayanışma benzeri kavramlar da sosyal adaletin toplum tarafından geniş çapta kabul görmesini sağlamıştır. Ayrıca, Fransız Devrimi'nin fikirsel altyapısında devletin ana görevlerinden birisi vatandaşların temel haklarını güvence altına almak ve refahlarını sağlamaktır. Bu fikir de sosyal adalet anlayışının gelişimini hızlandırmıştır (Bursa, 2015). Fransız Devrimi'ni izleyen yıllarda sosyal adalet kavramı, sanayi toplumlarında kapitalist sistemin emek sömürüsüne karşı kullanılan devrimci bir slogan haline gelmiştir. Sanayi devrimi ile çalışan sınıfın karşılaştığı olumsuz çalışma şartları, yoksullaşma ve haklarının suistimal edilmesi gibi sorunlar zamanla bunların giderilmesine yönelik çalışmaların ortaya çıkmasını da sağlamıştır. O dönemde sosyal adalet, çalışmak amacıyla kentlere giden insanların bu problemlerinin çözümü kapsamında kullanılmıştır (Novak, 2000). Sosyal adalet, bu yıllarda günümüz anlamından daha çok adaletin bir kolu şeklinde ele alınmış (Burke, 2011), ancak zamanla ayrı bir kavram haline gelmiştir.

Dünya Savaşları ve büyük ekonomik krizler toplumlarda dünyanın yeniden şekillendirilmesi ve küresel barışın sağlanması isteğini ortaya çıkarmıştır. Tarihte kritik yerleri olan ve adaletsizlik, eşitsizlik gibi olumsuzlukların farkına varılmasını sağlayan bu olaylar da sosyal adalet anlayışının gelişiminde önemli paya sahiptir (Bursa, 2015). Bunun en önemli örneklerinden olan 1948'de Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda onaylanan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB), insani pek çok olguya olduğu gibi sosyal adalet anlayışının gelişimine de katkı sağlamıştır (Glendon, 2001). İHEB millet, ten rengi, cinsiyet, dil, ideoloji veya başka herhangi bir değişkene bakılmaksızın tüm bireylerin eşit haklara sahip olduğunu belirtir. Aynı şekilde İHEB fırsat eşitliğini de vurgulayarak bireylerin her türlü etkinliğe katılımda sosyal, kültürel ya da ekonomik açıdan eşit koşullara sahip olmaları gerektiğini savunur (Marshall, 2009). Bu beyanname her türlü çeşitliliğin ve var olan eşitsizliğin farkında olunmasını sağlamakla kalmamış, aynı zamanda kişilerin özgürlüğünü, adil ücret dağıtımını ve günümüzde temel hak olarak değerlendirdiğimiz bazı hakları da güvence altına almıştır. Dünya çapında İHEB ile önemi artan bütün bu olgu ve kavramların sosyal adaletin kapsadığı konseptlerle özdeş olmasından dolayı İHEB'in sosyal adalet anlayışının gelişimine büyük katkıları olduğu söylenebilir (Glendon, 2001). Pek çok ülkenin imzaladığı bu bildiri sosyal adaletin küresel çapta gelişiminde oldukça etkili olmuştur.

1840larda bir terim olarak ortaya çıkmış olan sosyal adalet kavramı, günümüzde halen toplumun her kesiminde kendisine yer bulmaktadır. Bu kavram tarih boyunca pek çok önemli hareket ve olayda insanların kendileri ve başkaları için toplumda adalet arayışları ile ilgili olmuştur. Günümüzde de insanlar küreselleşme, iktisadi eşitsizlik ve baskılar sebebi ile benzer tanınma ve arayışlar içinde olduklarından sosyal adalet kavramının günümüz için de kritik bir kavram olduğunu söylemek mümkündür (Adışen, 2022). Ortaya çıkışından bugüne dek sosyal adalet kavramı; önceleri teoloji ve felsefeye konu olmuş ancak sonrasında psikoloji, sosyoloji, eğitim ve siyaset bilimlerinin de odaklarını çevirdiği bir kavrama dönüşmüştür (Arar ve diğ., 2016). Eğitimde karşılaşılan eşitsizlik ve adaletsizlikler eğitimde adalet arayışlarına yol açmıştır. Bu arayışlar da zamanla sosyal adalet kavramını eğitim ve eğitim yönetimi araştırmalarının kapsamına almıştır. Eğitimin toplumsal hayattaki rolü düşünüldüğünde bu kritik kavramın eğitim alanında kendisine kısa sürede yer bulması ve eğitim araştırmacılarının dikkatini çekmesi toplum için olumlu sonuçlara işaret etmektedir.

2.1.3. Eğitimde Sosyal Adalet

Eğitim, uluslararası pek çok sözleşme ve ulusal yasalar ile güvence altına alınmış; dünya üzerinde yer alan bütün bireylerin eşit bir şekilde sahip olması gereken temel bir haktır. Önceleri sadece soyluların ulaşabildiği bir hak iken Fransız İhtilalinin ortaya çıkardığı eşitlik, özgürlük vb. kavramların da etkisiyle eğitim; zamanla toplumdaki herkesin ulaşabileceği bir hak haline gelmiştir (İmamoğlu, 2022). Bireylerin eğitim haklarını almak amacıyla hayatlarının çoğunu geçirdiği okullar, toplumun birer yansımasıdır. Toplumda sosyal, kültürel, ekonomik vb. alanlarda ortaya çıkan her şey gibi bunların çeşitliliği de okullarda ve eğitimde kendisini göstermektedir. Eğitimde ortaya çıkan bu çeşitliliğin eşit ve adil bir şekilde yönetilmesi ihtiyacı da eğitimde sosyal adalet kavramının ön plana çıkmasına neden olmuştur.

Sosyal adalet kavramının eğitim alanında ilk defa Amerika Birleşik Devletleri'nde 1930larda kullanıldığı bilinmektedir. O dönemde yaşadığı ekonomik kriz sonrasında Amerika Birleşik Devletleri'nin düşük standartlara sahip okulları iyileştirmek amacıyla başlattığı bir reform hareketi ile eğitimde sosyal adalet kavramı alan yazında kendisine yer bulmuştur (Alsbury ve Shaw, 2005). 1900lü yılların çoğunda eğitimde sosyal adalet kavramı ekonomik ve sosyal sınıf bakımından eşitlikle ilgilenmiş, ancak 1960 ve 1970lerde cinsiyet eşitliğini ve günümüzde de kültürel çeşitlilik konularını odak noktası haline getirmiştir (Marginson, 2006). Zamanla savaşlar, salgınlar gibi pek çok durumun sebep olduğu göçler ve küreselleşme; toplumlar gibi okulların da etnik, ırk, kültür, ekonomik ve daha pek çok alanda çeşitlenmesine

sebep olmuştur. Bu denli çeşitliliğin bir arada bulunduğu eğitim sistemlerinde öğrencilerin eğitim haklarının sağlanmasında sosyal adaletin önemi giderek artmıştır (Can, 2023). Günümüzde ise bu kavram artık eğitim ve eğitim yönetimi alanlarında yapılan araştırmaların başlıca konularından biri haline gelmiştir.

Eğitimde sosyal adalet, herkesin nitelikli eğitim-öğretime aynı düzeyde ulaşabildiği; adil ve demokratik bir ortam oluşturma ve bu ortamı sürdürme çabasıdır (Koçak ve Bozkurt Bostancı, 2019). Sosyal adalet kavramı eğitim alanında eşitlik, demokratik eğitim, fırsat eşitliği ve dezavantajlı gruplar gibi kavramlar ile açıklanmaktadır. Eğitimde sosyal adalet farklı ırk, sınıf, cinsiyet, din veya herhangi bir yetersizliği olan gruplar yararına eğitim fırsatlarının sağlanmasıdır. Evrensel bir hak olan eğitime dezavantajlı grupların sınırlı bir şekilde ulaşımı büyük bir problemdir (Banks, 1997). Tüm dünyada eğitimin kendisine veya eğitim süreci içerisinde herhangi bir niteliğine ulaşmada farklı eşitsizlikler yaşanmaktadır. Dezavantajlı gruplar diğerlerine kıyasla eğitimdeki fırsatlara çok daha az erişebilmekte (Güngör, 2019) ve erişebildiklerinde ise eğitim hayatları kısa sürebilmektedir (Bowles, 1999). Bu bakımdan eğitimde sosyal adaleti sağlamayı hedefleyen okullar, çeşitli sebeplerden ayrımcılığa uğrayan ya da dezavantajlı olarak adlandırılan grupları güçlendirmeye çalışırlar (Tomul, 2009). Bu grupların güçlendirilmesi eğitimde eşitliğin de sağlanmasında yardımcı olmaktadır.

Eğitimde sosyal adaletin tesisi için öncelikle eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Öğrencilerin okul dışındaki yaşamlarında ve sosyal hayatlarında oluşan eşitsizlikler eğitim hayatlarında da fırsat eşitsizliklerine sebep olabilmektedir. Bu sebeple eğitim örgütleri risk altında olabilecek öğrencilerin karşılaşabileceği bu eşitsizliklere yönelik önlemler almalıdır (Enslin, 2006). Öte yandan özellikle 21. yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler eğitimi de etkilemiş ve bireyler arasındaki haksız rekabeti artırmıştır. Levin'e (2003) göre bazı ailelerin çocuklarının eğitimi için sürekli artan miktarlarda harcama yapması ve bunun aksine devletlerin eğitimde tasarrufu seçmeleri öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini gün be gün artırmaktadır. Bu durum ekonomik olarak dezavantajlı konumda olan öğrencilerin diğerlerine kıyasla daha az imkân ve kaynağa ulaşabilmesine yol açmaktadır.

Sosyal adalet kavramı alan yazında demokrasi ve demokratik toplum kavramlarıyla birlikte de ele alınmıştır. Bu kavramlar birbirlerine bağlı, ayrılamaz kavramlar olarak görülmüştür. Eğitimde sosyal adalet de aynı doğrultuda değerlendirilmeli ve uygulanmalıdır. Eğitimde sosyal adalet, demokratik bir eğitimin temel göstergelerinden biridir ve bu doğrultuda tüm birey ve grupları kapsayan eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Alsbury ve Shaw, 2005).

Eğitimde sosyal adaletin sağlanması adına eğitim ortamının demokratik, farklılıklara saygılı ve eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya çalışan bir atmosfere sahip olması elzemdir. Ayrıca bu sayede toplumun demokratikleşmesi de ivme kazanacaktır (Furman ve Shields, 2003). Eğitim politikalarının temelinde de eşitlik, dayanışma, adalet gibi kavramların gözetilmesi demokratik bilincin oluşması adına önemlidir (Şişman, 2006). Sosyal adalette toplumdaki herhangi bir gruba ya da kişiye karşı oluşturulan baskının bertaraf edilmesi gerekir. Bu bağlamda sosyal adalet için demokratik bir toplum ve demokratik bir toplum için de demokratik bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır.

Eğitimde sosyal adalet; alan yazında dağıtıcı, tanıyıcı ve katılım (demokrasi) olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır (Enslin, 2006; Gewirtz, 2006). Dağıtıcı adalet boyutu ekonominin ön plana çıktığı bir boyuttur. Rawls'un adalet teorisinde savunduğu mal, sosyal hak ve makamların eşit dağıtımı ilkesi; eğitimde dağıtıcı adaletin çıkış noktası kabul edilir (Dündar ve Hesapçıoğlu, 2011). Bu boyut alan yazında iki farklı şekilde anlaşılmıştır (Bates, 2006). Bunlardan ilkinde eğitimde dağıtıcı adalet; eğitimde imkân, donanım, bilgiye ulaşım, materyaller ile öğretmen eğitimi ve maaşları gibi kaynakların öğrenci ve okullara eşit bir şekilde dağıtılmasını esas alır (Bates, 2005). Bu kaynakların eşit dağıtımı eğitimde sosyal adaletin en önemli sorunu olarak görülür (Young, 1990). Kaynakların farklı sosyal sınıflar, cinsiyet ve etnik gruplar arasında eşit bir şekilde dağıtılmaması eğitime erişim ve başarı bakımından eşit olmayan sonuçlara yol açacaktır (Enslin, 2006). Eğitimde hali hazırda olan kaynak probleminin sebebi ise kaynak eksikliğinden ziyade kaynakların eşitsiz dağıtımı ve kaynakların dağıtımında görevli olan otoritenin dağıtımdaki adil olmayan tercihleri olduğu öne sürülmektedir (Aydanoğlu, 2010). Eğitimde dağıtıcı adaletin ele alındığı ikinci görüş ise kaynakların dezavantajlı grupların lehine olacak şekilde dağıtılmasıdır. Bu görüşe göre kaynaklar, herkese eşit dağıtıldığında adil bir dağıtım olmamaktadır. Bu görüşe göre fiziksel, kültürel, etnik vb. dezavantajlı olan okul ve öğrencilere daha fazla olacak şekilde bir kaynak dağıtımının gerçekleştirilmesi eğitimde sosyal adaletin sağlanması konusunda daha doğru olacaktır.

Eğitimde dağıtıcı adalet ile ilgili yapılan tartışmalar; kaynakların dağıtımında adaletin sağlanmasının sadece ekonomi ile ilgili olmadığını ve konuya sosyal, kültürel, politik gereksinimler açısından bakılması gerektiğini göstermiştir. Bu durum ise eğitimde tanıyıcı adalet boyutunu gündeme getirmiştir (Adışen, 2022). Eğitimde tanıyıcı adalet boyutunda kültürel farklılıklar önem kazanmakta ve çok kültürlü yapı üzerinde durulmaktadır. Bu boyut kültürel farklılıkların tanınmasını ve farklı kültürel gruplara saygı duyularak her birine eşit bir

şekilde yaklaşılmasının gerekliliğini savunur (Bates, 2006). Tanıyıcı adalette farklı kültürlerden bireylerin topluma uyumunun sağlanmasına ve aidiyet hislerinin oluşmasına yönelik çabalar görülmektedir (Parekh, 2002). Çok kültürlü yapıya sahip günümüz eğitim süreçlerinde farklı kültürlere karşı sergilenen saygısızlıklar uyumlu yaşamı ve aidiyet hissinin oluşumunu engelleyebilir. Eğitimin tanıyıcı adalet boyutunun bu sebeple günümüzde daha da önem kazandığı söylenebilir.

Eğitimde tanıyıcı adalet, toplumdaki farklı birey ve grupların birbirleri ile saygı çerçevesinde temaslarda bulunmalarını amaçlar. Bu amaç doğrultusunda bazı sosyal düzenlemelerin yapılması eğitimde sosyal adaletin katılım boyutunu gündeme getirir (Adışen, 2022). Eğitimde sosyal adaletin katılım boyutu demokrasi kavramı ile açıklanır. Young'a (1990) göre demokrasi eğitimde sosyal adaletin sadece bir unsuru değil ayrıca bir ön koşuludur. Diğer bir ifadeyle sosyal adalet demokrasi olmadan düşünülemez. Bu boyut, toplumdaki herkesin kendisini gerçekleştirmesi ve göstermesi için fırsatlar tanınmasıdır (Fraser, 2001). Eğitimde demokrasi bağlamında öğrencilerin okullarındaki karar alma süreçlerine özgür ve eşit bir şekilde katılımı sağlanmalıdır. Eğitimde sosyal adaletin her bir boyutu sosyal adaletin sağlanması adına gerekli ve önemlidir. Bu boyutlar birbirinden ayrı bir şekilde değil bir bütün olarak düşünüldüğünde eğitimde sosyal adaleti oluşturma çabaları daha başarılı olabilecektir.

Bir toplumda sosyal adaletin sağlanması, eğitimde sosyal adaletin varlığı ile mümkün olabilir. Toplumun değişim ve dönüşümü bağlamında eğitimin başat rolü göz önüne alındığında, öğrencilerin eğitim hayatlarında sosyal adalet uygulamaları ile karşılaşmaları ve dahası sosyal adaleti içselleştirip bu doğrultuda eylemlerde bulunmaları toplumda sosyal adaletin tesisine olumlu etkisi olacaktır.

2.1.4. Türkiye'de Eğitimde Sosyal Adalet

Türkiye Cumhuriyeti, sosyal bir hukuk devletidir (T.C. Anayasası, 1982, madde 2). Türkiye'deki sosyal devlet anlayışı pek çok alan gibi eğitim politika ve uygulamalarında da kendisini göstermiştir. Türk eğitim sisteminin temel esaslarını oluşturan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ''demokrasi eğitimi'', ''genellik ve eşitlik'' ve ''imkan ve fırsat eşitliği'' gibi eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına yönelik bazı ilkeler yer almaktadır. Bu kanuna göre eğitim ırk, din, dil ve cinsiyet bakımından ayrım yapılmadan herkese açıktır ve hiç kimseye ayrıcalık sağlanamaz (madde 4); herkes ilköğretim eğitimi hakkına sahiptir ve herkes ilgi ve yeteneğine göre bu eğitimden faydalanır (madde 7); eğitimde her bireyin olanaklara eşit ulaşması sağlanır, yoksul ve başarılı öğrencilerin eğitimlerini sağlamaları için parasız yatılılık,

burs ve kredi gibi yollar sağlanır, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için gerekli özel önlemler alınır (madde 8). Kanunda yer alan bu ifadelere bakıldığında direkt olarak sosyal adalet kavramı yer almasa bile Türk eğitim sisteminde bu kavramın bileşenlerine dair ifade ve tedbirlerin yer aldığı görülmektedir.

Kanunların yanı sıra yasal mevzuatta eğitimde sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulama ve yönetmelikler yer almaktadır. Bunların amacı ilköğretim eğitimi alan üstün yetenekli çocukları, akademik olarak başarısız öğrencileri, engelli öğrencileri ve ekonomik olarak dezavantajlı öğrencileri destekleyip iyileştirmektir. Bu bağlamda ortaya konulmuş uygulama ve yönetmelikler taşımalı eğitim, Bilim ve Sanat Merkezleri, destek eğitim odası uygulaması, 5378 No'lu Engelliler Hakkında Kanun, 5395 No'lu Çocuk Koruma Kanunu, okula uyum haftası uygulaması, özel okul eğitim-öğretim desteği kılavuzu, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, şartlı eğitim yardımı, İlkokullarda İyileştirme Programı ve adrese dayalı kayıt sistemi şeklinde sıralanabilir (Börü, 2019). Bu konudaki proje, uygulama ve yönetmeliklerin sayıca fazlalığı Türkiye'de eğitimde sosyal adaleti sağlama çabalarının olduğunu göstermektedir.

Anayasa, kanunlar ve yönetmeliklerde Türkiye'de eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına yönelik oldukça detaylı hüküm ve ifade yer almasına karşın bunların uygulamada kendisine ne kadar yer bulduğu konusu tartışılmıştır. Bu tartışmaların odak noktası eğitimdeki eşitsizlikler üzerine olmuştur (Tomul, 2009). Türkiye'de eğitim sistemi her bireyin eğitim hizmetlerinden eşit şekilde yararlanabilmesi iddiası ile merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Bu sistem tüm öğrencilere aynı eğitim fırsatını eşit seviyede sunmayı hedefler. Öte yandan reelde durum biraz farklıdır. Gerek Türkiye'de gerekse dünya genelinde nitelikli eğitime eşit ulaşım oldukça sıkıntılıdır. Eğitime erişim toplumun her kesimi için mümkün olmamakta, mümkün olsa bile eğitimin niteliği arasında eşitlik sağlanamamaktadır (Brandsma, 2002). Türkiye'de son yıllarda eğitime erişim fırsatında nicel verilerde gelişme sağlanmış ancak bu gelişmelerin eğitimin niteliğinde de gerçekleşip gerçekleşmediği konusu tartışmaya açık kalmıştır (Gümüş ve Atalmış, 2012). Nihayetinde eğitime ulaşımda eşitsizlikler oluşmuş ve bu eşitsizlikler eğitimin niteliği noktasında daha da belirginleşmiştir.

Türkiye'deki eğitimde karşılaşılan eşitsizlikleri inceleyen Tural (2002) eşitsizliklerin genelde cinsiyet, il ve bölge arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirtir. Bir diğer yaygın eşitsizliğin ise kır ve kent arasında olduğunu ifade eder. Güçlü (2015) ise Türk eğitim sistemindeki fırsat eşitsizliğini ülkedeki lise giriş sınavları üzerinden ele almış ve ülkede

bölgeler arasındaki hatta aynı bölgede yer alan okullar arasındaki farkın çok fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği olduğunu da göstermektedir. Güçlü (2015) öğrencilerin sınav aşamasına gelene dek gördükleri eğitimin eşit olmadığını ve ortak bir sınavla bu eşitsizliğin giderilmeye çalışılmasının büyük bir çelişki oluşturduğunu vurgulamıştır. İlköğretim hayatları boyunca pek çok açıdan eşitsizlik ile öğrenim gören öğrencilerin aynı sınavla liseye geçiyor olması, var olan eşitsizliği daha da derinleştirecektir. Bu çalışma sonuçları nihayetinde, Türk eğitim sistemindeki ilkelerin aslında sosyal adaleti bir nevi gölgelediği, aslında eşitsizliklerin temelinde sosyal adaleti öncülleyen bir bakış açısının benimsenmemesi olduğu söylenebilir.

Eğitimde sosyal adaletin sağlanabilmesi için cinsiyet eşitliğinin sağlanması, okul çağındaki kız ve erkek çocuklarının eğitimini sürdürebilmesi ve bunun için uygun ortam ve fırsatların sağlanması gerekir (Gürgen, 2017). Türkiye'de eğitimde sosyal adalet kapsamında uzun yıllar boyunca ele alınan konulardan birisi kız çocuklarının eğitime katılımının sağlanması yönünde olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) kız çocuklarının okullaşmasını sağlamak amacıyla pek çok dernek ve vakıfla iş birliği içerisinde çalışmalar yapmıştır. 2000li yılların başında başlayan bu çalışmaların başlıcaları ''Haydi Kızlar Okula!'' ve ''Baba Beni Okula Gönder'' kampanyaları ile ''Anadolu'da Bir Kızım Var'' maddi destek projesidir. Kız çocuklarının örgün eğitimde okullaşma oranı 1997-1998 eğitim-öğretim yılında ilköğretim düzeyinde % 78 ve orta öğretim düzeyinde %34 iken (MEB, 2007) bu oran yapılan çalışmaların da katkısıyla 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkokul düzeyinde %93, ortaokul düzeyinde % 91 ve ortaöğretim düzeyinde ise % 91e (MEB, 2023) çıkmıştır. Ortaöğretim düzeyinde görülen bu yüksek artışın bir diğer sebebinin 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçen ortaöğretimi de kapsayan 12 yıllık zorunlu eğitim sisteminin olması kuvvetle muhtemeldir.

Çok kültürlü yapının adil yönetimi de eğitimde sosyal adaletin gereklerindendir. Türkiye'deki okullar çok kültürlü yapıya sahip örgütlerdir. Suriye'deki savaşla Suriye'den başlayan göç dalgası, sonrasında farklı siyasi ve ekonomik sebeplerle çeşitli ülkelerden gelen göçmen ve mültecilerle devam etmiştir. Bu mülteci ve göçmenlerin çoğunluğu okul çağında olduğundan eğitimlerine Türkiye'de devam etmek durumunda kaldılar. MEB bu çok sayıda yabancı öğrencinin topluma ve okula uyumunu sağlamak amacıyla çalışmalarda bulunmuştur. 2014'te yayımlanan genelge ile (Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri) bu öğrencilerin eğitiminin nasıl olacağını açıklamıştır (MEB, 2014). Ayrıca belirli aralıklarla yayımladığı stratejik planlarında bu öğrencilerin eğitimine ve uyum sağlamasına yönelik

açıklamalarda bulunmuştur. 2019-2023 Stratejik Planı'nda yabancı öğrencilerin okullaşma oranlarını % 60 olarak belirtilmiş, 2023 yılı için bu oran %75 olarak hedeflemiş ve 2023 yılında % 76 okullaşma oranı ile bu hedefe ulaşılmıştır. Ayrıca bu planda bu öğrencilerin eğitim-öğretiminde imkânların artırılmasına yönelik çalışmalarda bulunulmuştur (MEB, 2018; MEB, 2023). MEB'in yabancı öğrencilerin okullaşması adına yaptığı çalışmalar eğitimde sosyal adaleti sağlamak adına oldukça önemlidir ancak bu oranlar göz önüne alındığında ülkemizdeki yabancı öğrencilerin eğitime katılımının daha çok artırılması gerekliliği de açıktır.

Uygulamalarda sosyal adaletle ilgili sıkıntılar olduğunun farkında olan MEB bu konuda çeşitli politika ve stratejiler geliştirmekte ve eğitimde var olan adaletsizliği iyileştirmeler yaparak ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (Gürgen, 2017). Bu çalışmalardan en önemlileri MEB 2019-2023 Strateji Planı ve 2023 Eğitim Vizyonu olarak gösterilebilir. MEB 2019-2023 Stratejik Planında eğitimde eşit öğrenme fırsatlarının sağlanması konusuna vurgu yapılmakta ve bu konuda stratejik planlamalara yer verilmektedir. Benzer şekilde ''Güçlü Yarınlar İçin'' başlığı ile yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonunda okullar arasındaki başarı farklarının giderilmesi amaçlanmış ve bu amaçla okul niteliklerinin ve hizmet standartlarının artırılması yönünde çalışmalar planlanmıştır (MEB, 2018). Bu tür çalışmalarla MEB okullarda eşitlik ve adaleti sağlamaya çalışmaktadır.

2.2. SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ

21. yüzyılda çeşitli sebeplerle ihtiyaç haline gelen sosyal adalet liderliği; hakkında pek çok çalışma ve tanımlama yapılan, ilgi odağı haline gelen bir kavram olmuştur. Sosyal adalet liderliği kavramını anlamlandırmak için öncelikle içerisinde barındırdığı liderlik terimi hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

2.2.1. Liderlik Kavramı

Liderlik; etimolojik olarak Anglo-Sakson kökenli ve ''insanlara yolculukta rehberlik etmek'' anlamına gelen ''leadere'' kelimesinden türeyen bir kavramdır (Güçlü, 2016). Bu kavram Güncel Türkçe Sözlükte (2023) ise ''önderlik'' olarak karşımıza çıkmaktadır. Liderlik kavramı farklı disiplinlerde çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Dahası aynı disiplin içerisinde de bu kavramın farklı tanımları bulunmaktadır. Liderlik kavramına dair tanım yapan kişi adedince tanım bulmak bile mümkün görülmektedir (Northouse, 2014). Bu durum liderlik kavramının algılanmasındaki farklılıklara (Bass, 1990) ve tanımlayıcıların ilgi alanları ile bakış açılarının benzeşmemesine (Gedikoğlu, 2015) dayanmaktadır. En nihayetinde araştırmacılar bu

kavramı ilgi alanları, sahip oldukları bilgi birikimleri ve kültürleri etkisiyle tanımlamıştır. Ayrıca liderliğin içinde bulunulan zamanın koşullarına göre yeni ve farklı özelliklere sahip olunması gereken bir konum olması da tanımların çeşitlenmesinde etkili olmuştur (Şişman, 2018). Nitekim liderlik kavramı ile ilgili yapılan çeşitli çalışmaları inceleyen Bass (1990) liderliği *''bir gruptaki üyelerin beklentilerini, algılarını, faaliyetin yapısını ve yeniden yapılandırılmasını içeren etkileşim''* olarak ifade etmiştir.

Liderlik; bireysel ya da grup hedeflerine ulaşmak için insanların eylemlerini etkileme ve yönlendirme süreci (Ataman, 2009), belirli bir amaç için bir araya gelen kişilerin faaliyetlerine etki ederek değişim sağlama süreci (Çolak, 2015), etkileme ve hareket ettirme gücü (Şişman, 2018) ve grup üyelerinden birinin diğer üyelerin motivasyon ve davranışlarını değiştirme uğraşı (Bass, 1960) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda liderler; içinde bulundukları sistemi değiştiren, örgütlerine farklı bakış açıları kazandıran ve diğer üyelerin kendisini takip etmesini sağlayarak güdüleyen kişilerdir (Birdoğan Kuvvet, 2019). Liderliğe dair yapılan tanımlarda ''etkileme'' kavramı öne çıkmaktadır (Özdemir, 2018). Yukl ve diğ. (2002) liderlik tanımlarının çoğunun bir kişi veya grubun diğerlerini kasıtlı olarak etkileme sürecini kapsadığını belirtmiştir. Bu bağlamda liderlerin de etkileme yeteneği yüksek yöneticiler olması beklendiği söylenebilir.

Yönetim alanında yapılan pek çok çalışmada liderlik kavramı üzerinde durulmuştur (Arslan, 2022). Liderlik üzerine yapılan çalışmalarda ilk olarak liderlerde olan kişisel özellikler üzerinde durulmuş ancak sonrasında bireylere ait liderlik davranışları araştırılmıştır. Daha sonraki çalışmalar ise kişilerin içinde bulundukları durumlarda sergiledikleri liderlik özelliklerine odaklanmıştır. Bu doğrultuda liderlik; özellik, davranış ve durumsallık olarak üç geleneksel ana kurama ayrılmış ve farklı liderlik çeşitleri ile farklı tanımlamalar bu kuramlar altında toplanmıştır (Yukl, 2010). Özellikler kuramında liderlik özelliklerinin doğuştan geldiği ve sonradan kazanılamayacağı savunulmuştur. Büyük Adamlar Teorisi olarak da bilinen bu kuram, özellikle asker ve bürokratları inceleyerek liderlerin sahip olması gereken özellikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kuram, sadece liderlerin sahip olması gereken özellikler üzerinde durduğu ve ortam, dış etkenler ile takipçiler gibi etmenleri göz ardı ettiği için sonraki araştırmalar bunlar üzerine yoğunlaşmış ve davranışçı kuramlar ortaya çıkmıştır (Erdem, 2020). Davranışçı kuram liderlik özelliklerinin kişilerin davranışlarında saklı olduğunu savunur (Şişman, 2018). Bu kuram insan ilişkilerine ve liderlerin örgüt üyeleri üzerindeki etkililiğine önem vermekte, liderlik özelliklerinin sonradan kazanılabileceğini savunmaktadır. Durumsallık

kuramında ise bütün durumlara uygun tek bir liderlik stili yoktur. Liderlik stilleri duruma göre değişmektedir. Liderler duruma uygun liderlik stili uygulamalıdır (Erdem, 2020). Kısaca tarihsel süreçte liderlik kavramı farklı açılardan ele alınmış; liderlerin özellikleri, insanlarla ilişkileri ve hangi durumda nasıl davrandıkları incelenmiştir.

Geleneksel kuramların çağın gereksinimlerini karşılayamaması sebebiyle gelişmeler ışığında alan yazında farklı odakları olan ve çeşitli durumlara uygun pek çok çağdaş liderlik stili ortaya çıkmıştır. Çağdaş liderlik yaklaşımlarından bazıları; öğretmen liderliği, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, hizmetkâr liderlik, etik liderlik, otantik liderlik, kapsayıcı liderlik, sosyal adalet liderliği, ilham verici liderlik ve teknolojik liderlik şeklinde sıralanabilir (Arslan, 2022). Bu liderlik stillerinden her biri farklı odak noktalarına sahip olmasına karşın her birinde amaç bireyleri etkin bir şekilde güdüleme, yönlendirme ve etkileme olmuştur.

Liderliğe dair yapılan yoğun tanım ve çalışmalar bu kavramın önemini göstermektedir (Aydın, 2005). Etkin liderleri olmayan örgütlerin durumlarını korumaları ve mevcudiyetlerini uzun süre sağlamaları olası değildir (Yüner, 2018). Liderlerin etkinliği ise örgütün amacına, konumuna ve çağa göre farklılık göstermektedir. Son zamanlarda artan sosyal adalet, kültür çeşitliliği, eşitsizlik, özgürlük, hümanizm ve sosyal devlet anlayışı gibi kavramlar; bu kavramları karşılayabilecek bir liderlik ihtiyacı olan sosyal adalet liderliğini ortaya çıkarmıştır. Hem öğrenciler hem de personel bakımından pek çok açıdan çeşitliliğe sahip olan günümüz okullarında sosyal adaletin sağlanması için okul yöneticilerinin sosyal adalet lideri olması beklenmektedir.

2.2.2. Sosyal Adalet Liderliği

Sosyal adalet liderliği, liderlerin topluma karşı sorumluluklarının olduğu görüşünden ortaya çıkmıştır (Arslan, 2022). Sosyal adalet kavramı insan yaşamında ve toplumda önemli hale gelip konuşuldukça toplumsal hayatta sosyal adaletin sağlanmasına yönelik düzenlemeler artmıştır. Bu düzenlemelerin başarılı olabilmesi hususunda liderlere oldukça fazla sorumluluk düşmektedir. Liderler bir toplumda adil olması beklenen kişilerdir ve liderlerin davranışlarının toplumdaki bireyleri etkilediği bilinmektedir (Bozkurt, 2018). Bu bağlamda bir toplumda sosyal adaletin tesisi için o toplumun sosyal adalet liderlerine ihtiyacı olduğu açıktır.

Sosyal adalet liderliği zamana ve koşula göre değişiklik gösteren bir süreç ve sosyal adalet liderleri de toplumdaki unsurlar arasında bağ kuran, dönüşümcü, eleştirel aktivistlerdir (Brooks ve diğ., 2007). Sosyal adalet liderliği; cinsiyet, soy, sınıf ve dezavantajlılık durumu

gibi farklılıkların toplumda soruna ve dışlanmaya yol açmaması çabasında olma durumudur (Theoharis, 2007). Özünde dönüştürücü bir süreç olan sosyal adalet liderliği; baskı, dışlanma, ötekileştirme ve marjinalliğe karşı farkındalık geliştiren faydalı ve adil bir dönüşümü savunur (Shields, 2004). Doğası gereği sosyal adalet liderliği için tek bir tanımdan veya genelleme yapılarak oluşturulan bir teoriden bahsetmek mümkün değildir (McKenzie ve diğ., 2008). Oplatka ve Arar (2016) ise bu kavramın ancak içinde bulunulan toplum bağlamında tanımlanabileceğini belirtir.

Eğitim alanında sosyal adalet liderliğine dair pek çok tanımlama mevcuttur. Üzerinde uzlaşılmış tek bir sosyal adalet liderliği tanımı bulunmamakla birlikte böyle bir tanımlamanın da bu kavramı sınırlayacağı düşünülmektedir. Bu kavrama dair tanımlarda öne çıkan ortak nokta ‘’öğrencilerin hepsine eğitimde fırsat eşitliği oluşturmak’’ olarak karşımıza çıkmaktadır (Fraser, 2012). Okullarda sosyal adalet liderleri, belirli sebeplerle sürekli başarısız olan gruplar ile sosyoekonomik ve cinsiyet bakımından dezavantajlı öğrencilerin başarısı için çalışan liderlerdir (Marshall ve Olivia, 2006). Eğitimde sosyal adalet liderleri eşitlik sağlar ve bunu destekler (Çelik, 2015). Dönüşümcü özellikleriyle sosyal adalet liderleri okullarda adaletsiz uygulamaları adil uygulamalarla değiştirir (Furman, 2012). Bu liderler ellerinde bulunan ekileme gücünü eğitim ortamının adil bir ortama dönüşmesi için kullanır.

Gören (2019) okullarda sosyal adaleti sağlamaya çalışan liderlerin ortak özelliklerini belirleyen çalışmaları incelemiş ve sosyal adalet liderlerinin ortak özellikleri ile ilgili bir derleme yapmıştır. Bu çalışmaya göre sosyal adalet liderleri eleştirel bilince sahip, değişim için çabalayan, farklılıklar ve ötekileştirme hususunda farkındalığı yüksek, eşitlikçi, tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine inancı olan, yaratıcı ve umut dolu bir vizyonu olan, adanmış, kurumunda kapsayıcı demokratik ve aidiyet duygusu olan bir kültür yaratan ve ilişkilere önem veren liderlerdir.

Sosyal adalet liderliği doğası gereği tek bir tanıma sığmayan dinamik bir kavramdır. Tek bir tanımı olmamasına rağmen bu kavram hakkında yapılan pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları da sosyal adalet liderliğinin boyutlarını incelemiş ve bu terimin kavramsallaşmasına yardımcı olmuştur.

2.2.3. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları

Eğitim liderliğine dair araştırmalar, özellikle 21. yüzyılda sosyal adalet liderliğini yoğun bir şekilde konu edinmiş ve sosyal adalet liderliğini kuramsallaştırmaya yönelmiştir (Bozkurt,

2018). Bu çalışmalardan bazıları (Bozkurt, 2017; Furman, 2012; Özdemir ve Kütküt, 2015) bu kavramın çeşitli farklı boyutları olduğunu ileri sürmüştür. Furman (2012) alan yazında sosyal adalet liderliğine dair yapılan çalışmaları incelemiş ve bu kavramı beş farklı boyutta ele almıştır. Her bir boyutun doğasında yansıma ve eylem bulunmakta ve kişisel boyut merkezde olacak şekilde her bir boyut kendisinden önceki boyutu kapsamaktadır. Furman'ın (2012) sosyal adalet liderliği kavramına ilişkin ortaya attığı bu boyutlar şu şekildedir:

Kişisel Boyut: Sosyal adalet liderliğinin kişisel boyutu, pek çok araştırmacının sosyal adalet çalışmalarının temeli olarak nitelendirdiği derin, eleştirel ve dürüst bir öz değerlendirmeyi içerir. Bu eleştirel düşünceye sahip okul liderleri yansıma boyutunda kendi ırk, sınıf, dillerine dair değer, varsayım ve önyargıları ile bunların liderlik uygulamalarını nasıl etkilediğinin farkındadır. Çelik (2015) kendisini keşfedememiş ve öz değerlendirme yapamayan liderlerin başkalarına herhangi bir faydasının dokunamayacağını belirtir. Öte yandan sadece eleştirel öz değerlendirme kişinin kendisine ulaşmasında yeterli değildir; kişisel boyutun eylem doğası sosyal adalet liderinin kendisine dair elde ettiği bilgiye göre hareket ederek kendisini geliştirmesi ve sürekli bir dönüşüm içinde olması gerekir.

Kişilerarası Boyut: Bu boyut sosyal adalet çalışmalarında ilişkilerin önemli rolünü yansıtır. Bu boyuta göre sosyal adalet liderlerinin örgütlerinde meslektaşları, öğrenciler ve velilerle proaktif olarak güvene dayalı bir ilişki içerisinde olması beklenir. Bu boyut liderlerin öncelikle kendi ilişki stil ve davranışlarını fark etmesini içerir. Ayrıca bu boyutta liderlerin özelikle farklı kültürlerden gelen öğrencilere yönelik durumlarına dair bilgi toplaması da beklenir. Bu boyut liderlerin ilişkilerinin hem düşünsel hem de eylemsel olarak saygı, iletişimde açıklık ve ilgi gibi kavramları içermesini gerektirmektedir.

Toplumsal Boyut: Bu boyutta liderler kapsayıcı ve demokratik uygulamalar aracılığıyla kültürel gruplar arasında topluluk oluşturmaya çalışır. Bu boyut, sosyal adalet liderlerinin okul paydaşlarını oluşturan gruplar, çağdaş eğitimde demokrasi ve kapsayıcı uygulamalar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmasını esas alır. Toplumsal boyutun eylem doğası ise bu bilgileri kullanarak kapsayıcı uygulamaları içeren demokratik süreçler için proaktif çabaları içerir. Bu boyuttaki eylemler dikkatli dinleme ve iletişim kurma gibi kişilerarası boyut çalışmalarını da içerir.

Sistematik Boyut: Sosyal adalet liderlerinin sistematik boyutta sosyal adalet ve tüm çocukların öğrenmesi adına okul ve bölge düzeyinde sistemi değerlendirmesi, eleştirmesi ve dönüştürmek için çalışması beklenir. Bu boyuttaki yansıma öncelikle sosyal adalet sorunlarına dair bir eleştirel bilinç veya Starratt'ın (1994) deyimiyle okul sisteminin yapısını, politikalarını

ve öğrenme sürecindeki adaletsizlikler ve engelleri içeren uygulamaları eleştirel bir şekilde inceleme sorumluluğu olan ‘’eleştiri etiği’’ni gerektirir. Bu boyuttaki yansıma, mevcut okul uygulamalarının doğru ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Sosyal açıdan adil bir pedagoji, sosyal açıdan adil bir okulun temeli olduğundan bu eleştiri ve değerlendirmeler müfredatı ve sınıftaki öğretim uygulamalarını içermeli, hatta bunlara öncelik vermelidir. Okul liderlerinin bu boyutta eleştiri yapabilmeleri için sosyal açıdan adil öğretime dair derinlemesine bir bilgi birikimine sahip olmaları gerekir.

Ekolojik Boyut: Bu boyut; okulla ilgili sosyal adalet konularının daha geniş sosyopolitik, ekonomik ve çevresel bağlamlarda yer aldığı ve daha geniş sürdürülebilirlik sorunlarıyla birbirine bağlı olduğu bilgisiyle hareket etmeyi içerir. Ekolojik boyutta yansıma, liderlerin bu ilişkilerin ve okulun bu daha geniş konuları ele almadaki rolünün farkında olması iken bu boyutun eylemliliği hem öğretmenler hem de öğrenciler için bu daha geniş konularla ilgili pedagojik deneyimler tasarlamayı içerebilir.

Sosyal adalet liderliğinin boyutlarına dair alan yazında bulunan bir diğer sınıflandırma ise Özdemir ve Kütküt’e (2015) ait Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmadır. Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilen veri toplama aracında sosyal adalet liderliği destek, eleştirel bilinç ve katılım boyutları ile ele alınmıştır. Özdemir ve Pektaş (2017a) ise okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen algılarına göre ölçmek amacıyla geliştirdikleri Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu’nda Özdemir ve Kütküt’ün (2015) ortaya attığı sosyal adalet liderliği alt boyutlarını desteklemiş ve ölçme araçlarını bu boyutlar üzerinden geliştirmiştir.

Destek Boyutu: Bu boyut en kısa ifade ile dezavantaj durumundaki öğrencilerin desteklenmesidir. Araştırmalar sosyoekonomik açıdan dezavantajlı, farklı ana dile sahip, engelli veya alt kültür grubundan olan öğrencilerin akademik başarılarının nispeten düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu düşüklüğün sebebi ise belirtilen gruplardaki öğrencilere sağlanan kaynakların kısıtlı olması olarak tespit edilmiştir (Brown, 2006; Eshleman, 1988). Bu bağlamda sosyal adalet liderleri ötekileştirilmiş ve dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimleri için etkin bir şekilde çalışır. Destek boyutunun amacı liderin sorumluluğundaki öğrencilerin tamamının akademik başarısını sağlamaktır (Özdemir ve Kütküt, 2015).

Eleştirel Bilinç Boyutu: Sosyal adalet liderliğinin başat boyutlarından olan bu boyuta göre liderler; toplumsal, ekonomik ve politik pek çok sebepten ötürü yapılan baskı, dışlama ve

ötekileştirmeye dair bilinçli bir farkındalık sahibi olmalı ve bunlara karşı eyleme geçmelidir (Brooks ve Miles, 2006; Freire, 2004). Bu doğrultuda liderler sahip oldukları ırk, cinsiyet sınıf ve dillerine dair değer, varsayım ve önyargıları ile bunların liderlik uygulamalarını nasıl etkilediğinin farkına varır ve bu etkilerden sıyrılma çabasına girer (Furman, 2012). Sosyal adalet liderlerinin eleştirel bilinç sahibi olmalarının dışında bu bilinci okul ortamına yayarak öğretmen ve öğrencilerin de eleştirel bakış açısına sahip olmalarını sağlaması bu boyutun gerekliliğidir (McKenzie ve diğ., 2008).

Katılım Boyutu: Bu boyuta göre sosyal adalet liderinin din, dil ırk, vb. gözetmeden dezavantajlı olsun olmasın bütün öğrencilerin eğitime eşit katılım sağlayacağı bir politika belirlemesi beklenir. Liderlerin okullarda eşit katılımın sağlanması amacıyla heterojen sınıflar oluşturması bu boyuta dair bir çalışmadır (Özdemir ve Kütküt, 2015). Münüsoğlu (2022) Türkiye'de fiziksel veya zihinsel engeli olan öğrencilere dair uygulanan özel eğitim çalışmalarının sosyal adalet liderliğinin katılım boyutuna yönelik olabileceğini belirtmiştir.

Bozkurt (2017) ise Türkiye'de okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları sergileme durumlarını öğretmenlerin algılarına göre ölçek amacıyla geliştirdiği ölçme aracında sosyal adalet liderliğini paydaş desteği, eleştirel bilinç, dağıtıcı adalet ve katılım boyutları ile ele almıştır.

Paydaş Desteği: Paydaş desteği boyutunda okul liderlerinin okuldaki tüm paydaşların (öğrenciler, öğretmenler ve diğer personeller) eğitimin niteliklerinden yararlanması için sarf ettiği çabalar değerlendirilir. Bu boyutta dezavantajlı grupların desteklenmesi esastır. Ayrıca çeşitli din, dil, ırk ve kültürlerden gelen öğrencilerin hem akademik hem sosyal olarak desteklenmesi ve toplumsallaştırılması da bu boyutta ele alınır (Bozkurt, 2017).

Eleştirel Bilinç: Bu boyut ise Özdemir ve Kütküt'ün (2015) eleştirel bilinç boyutu ile benzeşmektedir. Sosyal adalet liderleri bu boyuta göre etnik, kültürel, dini veya sosyoekonomik açıdan çeşitliliklere saygı göstermeli ve dahası farklı düşünce, söylem ve eylemlere karşı da önyargılarından arınmalıdır. Sosyal adalet liderlerinin eleştirel bilince sahip olmasının yanı sıra bu bilinci okul paydaşlarına aktarması beklenir (Bozkurt, 2017).

Dağıtıcı Adalet: Bozkurt (2017) dağıtıcı adalet boyutunun Rawls'ın (1993) dağıtıcı adaleti ile birebir olduğunu belirtmiştir. Bu boyutta okul liderlerinin okuldaki herhangi bir dağıtım durumunda adil davranması esas alınır. Sosyal adalet liderleri görev, ders, iş yükü ve ödül dağılımı ile ders denetimlerinde adaleti gözetme çabasında olurlar. Ayrıca kaynak

dağıtımının yanı sıra liyakat, değer paylaşımı ve sosyal statü gibi durumlarda da liderler doğası gereği adil davranırlar (Bozkurt, 2017).

Katılım: Bu boyutta sosyal adalet liderlerinin paydaşların farklılıklarını gözetmeksizin hepsini karar alma sürecine dâhil etme çabaları esastır. Okullarda sosyal adalet liderleri; farklı cinsiyet, kültür ve sendika gruplarından olsa bile tüm öğrenci, öğretmen, veli ve diğer çalışanların karar alma sürecine katılımını sağlar. Okul kurallarının belirlenmesinde ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesinde de tüm paydaşların fikirlerini dinler. Ayrıca bu boyut demokrasinin bir gereği olarak görülür (Bozkurt, 2017).

Bu çalışmada sosyal adalet liderliğine dair yapılan sınıflandırmalar ve ortaya atılan çeşitli boyutlar incelenmiş; sonrasında hem araştırmanın gerçekleştiği ülkelerin aynı olması hem de araştırmanın amacına uygunluğu sebepleriyle Özdemir ve Kütküt'ün (2015) ortaya attığı sosyal adalet liderliği boyutları (destek, eleştirel bilinç, katılım) ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından olan Özdemir ve Pektaş (2017a) tarafından geliştirilen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği -Öğretmen Formu da aynı zamanda bu alt boyutlardan oluşmaktadır.

2.2.4. Türk Eğitim Sisteminde Sosyal Adalet Liderliği

Toplumlarda sosyal adaletin sağlanması için o toplumdaki eğitimde sosyal adaletin sağlanması ve yaşatılması, öğrencilere sosyal adaletin öğretilmesi önemlidir. Bu bağlamda politika geliştiricilere, öğretmenlere ve özellikle okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir. Okul yöneticilerinin davranış ve uygulamaları okullarda sosyal adalet ortamını oluşturmak ve sosyal adalet konusunda öğrencilere bilinç kazandırmak için örneklik teşkil etmektedir. Ayrıca belirli amaçları olan sosyal örgütler olan okullarda başarı, çalışanların iş doyumuna oldukça bağlıdır. Okullarda çalışanların hissettiği adalet onların motivasyonu üzerinde etkilidir (Topcu, 2019). Bu çerçevede okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranış ve uygulamalarının hem öğrenciler hem de öğretmenlerin başarı ve davranışları üzerinde son derece etkili olduğu söylenebilir.

Türk eğitim sisteminde okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukları zaman içerisinde değişmiş ancak bu görevlerin doğası aynı kalmıştır. Yasal metinlerde okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukları detaylı olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlara bakıldığında okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlamalarına yönelik herhangi bir ifadeye

rastlanmamaktadır (Kondakçı ve diğ., 2016). Bu doğrultuda okul müdürlerinin sadece mevzuatı uygulayarak okullarında sosyal adaleti sağlayabilmeleri pek mümkün görünmemektedir. Öte yandan okul müdürlerinin davranış ve uygulamalarını inceleyen bazı çalışmaların sonuçları göz önüne alındığında okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumluluklarını yasal metinlerde ifade edilen tanımlarla sınırlamadıkları anlaşılabilir. Bu çalışmalar okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken sosyal adalet liderlik davranışları sergilediklerini ve bu yönde uygulamalar gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur (Kondakçı ve diğ., 2016). Bu bağlamda görev tanımlarında yer almasa da okul müdürlerinin sosyal adalet liderlikleri konusunda bilinçli oldukları ve bireysel çabaları ile okullarında sosyal adaleti sağlamaya çalıştıkları söylenebilir.

Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı eğitimin ve okulların tek bir merkezden yönetilmesine, kararların merkez yöneticiler tarafından alınmasına ve okul yöneticilerinin sadece bu kararların uygulayıcıları olmasına yol açmaktadır. Bu merkeziyetçi yapı aynı zamanda okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği görevleri ile ilgili fazla çalışma bulunmamasına da neden olmaktadır (Özdemir ve Pektaş, 2017b). Dolayısıyla dezavantajlı grupların ya da okulların iyileştirilmesine yönelik etkili tedbirler alınamamakta; tüm birey ve okullar bir görülüp aynı uygulamalar yapılmaktadır. Bu durum ise okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışları sergilemelerini zorlaştırmaktadır (Kondakçı ve diğ., 2016). Okullarında sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarda bulunmak isteyen yöneticiler Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısından dolayı bu uygulamalara yer verecek alan bulamamaktadır.

Okullarda sosyal adalet liderlerine her daim ihtiyaç vardır, ancak 2000li yıllarda Türkiye'de okullarda sosyal adaletin sağlanması gittikçe zorlaşmış ve bu sebeple de sosyal adalet lideri olan okul müdürlerine ihtiyaç daha da artmıştır. Komşu ülkelerinden aldığı göçler eğitim sistemindeki öğrenci yapısının çok kültürlü olmasına ve tüm dünyayı etkileyen COVID-19 pandemisi ile yüzyılın afeti olarak tarihe geçen 6 Şubat depremi eğitimdeki dezavantajlı grupların artmasına sebep olmuştur. Yıllar içerisinde eğitim sistemine katılan farklı coğrafya ve kültürlerden çok sayıda öğrenci, eğitimin demografik yapısının çok kültürlü olmasına yol açmıştır. MEB'in mülteci öğrencilerin toplum ve eğitim sistemine entegrasyonu konusunda çalışmalar yaptığı bilinmektedir. Bu çalışmalar kapsamında okul yöneticileri kritik bir rol oynamaktadır (Serin ve Bozdağ, 2020). COVID-19 pandemisi sebebiyle dünyada ve Türkiye'de yüz yüze eğitime belirli bir süre ara verilmiştir. Eğitim uzaktan çeşitli çevrimiçi platformlarda devam etmiş ve ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bu süreçteki

eğitimden etkin bir şekilde yararlanamadığı görülmüştür. Benzer şekilde 6 Şubat depreminden etkilenen illerdeki öğrencilerin eğitime erişimleri bir süre mümkün olmamıştır. Türk eğitim sisteminde ani bir şekilde artan bu çok kültürlü yapının ve dezavantajlı grupların adil bir şekilde yönetimi için okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına daha çok ihtiyaç doğmuştur.

2.2.5. Sosyal Adalet Liderliğinin Önündeki Engeller

Okullarında sosyal adalete önem veren yöneticilerin bu doğrultuda; her bir öğrencinin başarı sağlaması için fırsat sağlamak, adil ve demokratik bir eğitim öğretim ortamı oluşturmak, dezavantajlı gruplar için fırsat eşitliği sağlamak, öğrencilere eleştirel bilinci benimsetmek ile baskı ve ötekileştirme gibi durumlara karşı tedbirler almak gibi hedefleri vardır (Bozkurt, 2018). Bu hedeflerine ulaşmak için gerçekleştirdiği uygulamalarda okul yöneticileri pek çok zorlukla karşılaşabilmektedir. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarını gerçekleştirirken okul içerisinde ve dışında karşılaştığı güçlükleri araştıran Theoharis (2007) bu dirençlerin okul içinde ve çevresinde karşılaşılan dirençlerin doğrudan yöneticiliğin doğasından, statükoculuktan, engelleyici personel tutum ve inançlarından, dar görüşlü ve ayrıcalıklı ebeveynlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Liderlerin okul dışında karşılaştığı engeller ise merkezdeki yöneticilerin yetersiz desteği, bürokratik zorluklar, sıradanlaşmış meslektaşlar, kaynak eksikliği, zarar verici yasal düzenlemeler ile yetersiz yönetici hazırlığı şeklinde ifade edilmiştir (Theoharis, 2007). Bu doğrultuda okullarında sosyal adaleti tesis etmeye çalışan yöneticilerin okul içerisinde okul paydaşlarından, okul dışında bürokratik ve politik sebeplerden kaynaklanan engellerle karşılaştığı görülmektedir.

Türkiye ve İsrail kapsamında okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarında karşılaştığı zorlukları araştıran Arar ve diğ. (2016) Türkiye'deki okul yöneticilerinin, okullarında sosyal adaleti sağlarken karşılaştıkları en temel iki engel olarak merkeziyetçi eğitim sistemini ve bürokrasiyi gördüğünü ifade etmiştir. Ayrıca Tomul'un (2009) okul yöneticilerinin görüşlerini aldığı başka bir çalışmada ise okulların kısıtlı olanaklara sahip olması, yetersiz bilgi edinilmesi, toplumdaki duyarsızlık ve bazı yasal düzenlemeler okul yöneticilerinin okullarda sosyal adaleti sağlamasının önündeki engeller olarak ortaya konmuştur. Sonuç olarak okullarında sosyal adaleti tesis etmeye çalışan yöneticilerin bu süreçte küresel çapta engellerle karşılaşmakta, bu engellerin bazıları okulun iç paydaşlardan kaynaklanırken bazıları da bürokratik ve toplumsal sebeplerden kaynaklanmaktadır.

2.3. ÖRGÜTSEL MUTLULUK

Örgütsel mutluluk kavramı son dönemde örgüt ile ilgili çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan bir kavramdır. Araştırmacılar ve örgüt liderleri örgüt için önemli bir kavram olduğunu düşündükleri için bu kavramı incelemeye yönelmişlerdir. Önceleri iş doyumu kavramı ile ele alınan örgütsel mutluluk kavramı, alan yazında zamanla iş doyumu kavramından ayrılmıştır. Bu çalışmada örgütsel mutluluk kavramı ele alınırken öncelikle içerisinde barındırdığı mutluluk kavramına dair kavramsal bilgilere yer verilmiştir

2.3.1. Mutluluk Kavramı

İnsanın temel duygularından biri olan mutluluk; tarihi insanlık kadar eski bir kavramdır (Bulut, 2015; Çetinkaya, 2006). Her birey mutlu olmayı arzular, insanlığın üzerinde uzlaşabildiği tek ortak gaye belki de mutluluktur (Frey ve Stutzer, 2001). Kişilerin mutluluğa ulaşma arzusu ve bu uğurda çaba sarf etmesi doğuştan gelir. İnsan neredeyse tüm düşünce ve eylemini mutluluk hedefi ile gerçekleştirir (Warr, 2020) ve hayatın her alanında gerek bireysel gerekse sosyal yaşamında olumlu duyguları daha fazla yaşamayı nihai amacı olarak görür. Kimi zaman kariyer, evlilik ya da statü gibi bazı araçlar hayat amacı olarak ön plana çıksa da bütün bunlar aslında nihai hedef olan mutluluğa ulaşmada sadece birer araçtır (Korkut, 2019). İnsanlar hayat amaçları olarak çeşitli söylemlerde bulunsa da bunlar sadece onların mutluluğa nasıl ulaşacaklarına dair betimlemelerden ibarettir.

Mutluluk kavramı Türk Dil Kurumu Güncel Sözlükte (2023) ‘ ’*Bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, saadet, bahtiyarlık*’’ olarak tanımlanır. Bununla beraber insanın nihai hedefi olarak nitelendirilen bu önemli kavrama dair sözlük tanımının ötesinde pek çok tanımlamanın yapıldığını görmek mümkündür. Myers ve Diener’e (1995) göre mutluluk olumlu duygu ve düşüncelerin olumsuzlardan sayıca üstünlüğü hali iken Warr (2007) bu tanımı sadece duygularla kısıtlayarak mutluluğu olumlu duyguların olumsuz duygulardan miktarca fazlalığı olarak tanımlar. Döş’e (2013) göre mutluluk karşılaşılan sorunların çözülmesi sonucu içsel doygunluğa erişmek ve bunun devamlılığının sağlanmasıdır. Çetinkaya (2006) ise mutluluğu; olayların kişinin lehine sonuçlanması, sorunların çözülmesi, isteklerin gerçekleşmesi ve çevresine göre üstün bir konuma gelme gibi durumlar sonucunda meydana gelen olumlu duygu olarak tanımlamaktadır. Kısaca mutluluk güzel ve iyi olan neredeyse her şey için kullanılabilen genel bir terim olarak ele alınabilir (Sarıbıyık, 2022). Mutluluk kavramının bu kadar çeşitli tanımlamalarının olması bireylerin bu kavrama yükledikleri anlamın, kültürlerinin ve çevrelerinin farklı olmasındandır.

İnsanoğlu tarih boyunca mutluluk için çabalamış ve mutluluk üzerine düşünmüştür. Mutluluk tanımlamaları filozoflar ile başlamış ve en nihayetinde bu kavram pek çok alandan araştırmacıların da ilgi alanına girmiştir. Felsefede mutluluk kavramına yönelik eudaimonia ve hedonizm olarak iki yaklaşım mevcuttur (Selim, 2012). Eudaimonik yaklaşımda anlamlı bir yaşam sürmek ve bu yaşamda kendini gerçekleştirebilmek önemsenirken hazcılık olarak da adlandırılan hedonik yaklaşımda ise tatmin olmak, zevk almak önemsenir ve acılardan kaçılır (Ryan ve Deci, 2001). Antik Çağ filozoflarından ve mutluluk kavramını ele alan ilk düşünürlerden olan Aristotales; mutluluğu eudaimonik bir şekilde ele almış, mutluluğun diğer tüm amaçları içine alan en genel gaye olduğunu ve bu gayeye ulaşmanın erdemli bir yaşam sürmekle mümkün olabileceğini belirtmiştir (Gavin ve Mason, 2004). Benzer şekilde Antik Çağın bir diğer filozofu Descartes da mutluluğu iç hoşnutluğu ve tam bir ruhsal doyum olarak tanımlar. Descartes'e göre mutluluk insanın aklını iyi kullanması ile ulaşabileceği erdeme bağlıdır. Ayrıca Descartes insanın mutlu olmak için ihtiraslarını kontrol etmesinin elzem olduğunu söyler (Türkben, 2010). Diğer yandan hedonik yaklaşımı benimseyen Aristippos ise bedensel haz ile mutlu olunabileceğini ve geçmiş ya da gelecekten ziyade şu anın önemli olduğunu öne sürer. Böylece insan mutluluğa ulaşmak için olumsuz duygulardan ve istenmedik durumlardan kaçmış olur. Hazcı bir diğer filozof Epikuros ise bedensel haz kadar tinsel hazzın da önemli olduğunu vurgular (Akarsu, 1998). Özetle mutluluk kavramı Antik Çağda manevi doyum ve bedensel haz ikileminde ele alınmıştır.

Mutluluğa yüklenen anlamlar çağlara göre farklılık göstermiştir. Antik Çağda mutluluk ahlaklı ve erdemli olmakla ilişkilendirilmiştir. Orta Çağda benzer şekilde insanlar mutluluğu ahlaklı olmakla ilişkilendirmiş ve Hristiyan inancının da etkisi ile mutluluğun ölümden sonra Tanrı tarafından kendilerine bahşedilecek bir armağan olduğunu düşünmüştür. Bu durum Aydınlanma Çağı ile köklü bir değişime uğramış ve bu dünyada mutluluğun mümkün olduğu düşüncesi kendisine yer bulmuştur. İnsanlar artık mutluluğu aramanın ve mutluluğun hakları olduğuna inanmaya başlamıştır. (Diş, 2018). Dönem düşünürlerinden Kant ise mutluluğun akılla idrak edilemeyecek bir kavram olduğunu ve mutluluğa erdemli davranarak ulaşılabileceğini öne sürmüştür (White, 2006). Kısaca bu çağla birlikte insanlar mutluluğu hak ettiklerini düşünüp onu bulmak için farklı yollar aramaya başlamış ve bu yollar neredeyse kişi adedince çeşitlenmiştir.

Mutluluk kavramı Batı filozofları kadar İslam düşünürlerinin de ilgi alanına girmiştir. Önemli İslam filozoflarından olan Farabi'ye göre mutluluk, insanın aklını kullanarak

yetkinleşmesi ile başlayan bilinçli bir sürecin sonunda gelen manevi hazdır. Mutluluğa ancak hedonik yaklaşımın vurguladığı bedensel hazlardan arınarak ulaşılabilir (Tamtürk, 2006). Benzer şekilde İbn-i Sina ve Gazali de insanların akıllarını kullanarak mutlu olabileceklerini ifade etmiş olsalar da gerçek mutluluğun ancak ahirette elde edilebileceğini belirtmişlerdir (Yıldırım, 2020). Bu çerçevede İslam filozoflarının genel olarak mutluluğa ulaşmak için insanların akıllarını kullanması gerektiğini düşündüğünü ancak bu dünyada her ne şekilde olursa olsun elde edilecek mutluluğun nihai mutluluk olmadığını iddia ettikleri söylenebilir.

Mutluluğa dair tanımlama ve araştırmaların yapıldığı bir diğer alan ise psikolojidir. 19. yüzyıl sonlarında bir bilim dalı olarak kabul gören psikoloji; dönemin de etkisi ile insandaki olumsuz davranışlara, kusurlara, hastalıklara ve bunların çözümlerine odaklanmıştır. Psikolojinin alt dalı olarak 2000li yılların başında ortaya çıkan pozitif psikoloji ise insandaki olumlu özellik ve duygulara odaklanmaktadır. Pozitif psikolojide insanın iyi yönlerinin tespit edilmesi ve bunların desteklenmesi ile insanın daha iyi bir hale getirilmesi amaçlanır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002). Pozitif psikoloji ile psikoloji insanın erdem ve mutluluğunu çoğaltacak tedavi sürecine de odaklanmıştır. Böylece psikoloji insanın güçsüz yönleriyle ilgilendiği kadar güçlü yönleriyle de ilgilenmeye başlamıştır. Bu yönlerden birisi de mutluluktur. (Seligman, 1998). Son tahlilde önceleri insanı neyin mutsuz ettiğini ve bunun sebebin araştıran psikoloji bilimi günümüzde daha çok insanın ne ile ve nasıl mutlu olacağıyla ilgilenmektedir.

Mutluluk kavramı insanın içinde oluşan bir his ya da durum olarak tanımlanabilmektedir. Bu anlamı ile mutluluk kavramı alan yazında yaşam doyumu, öznel iyi oluş, subjektif esenlik gibi terimlerle birlikte veya bu terimlerin yerine kullanılabilmektedir (Bülbül ve Giray, 2011). Mutluluk kavramı özellikle pozitif psikolojide ‘’öznel iyi oluş’’ şeklinde ele alınır ve bu terimle eş anlamlı olarak kullanılır (Diener, 1994). Pozitif psikolojide öznel iyi oluş kavramı kişilerin yaşamdan aldıkları doyum ve olumlu duyguların toplamıdır (Kangal, 2013). Öznel iyi oluşun üç özelliğinden bahsetmek mümkündür. İlk olarak bu kavram bireyin kendi yaşantısıyla ilgili kendi yorumudur, özneldir. İkinci özellik ise bu kavramın yalnızca olumsuz duyguların yokluğunu değil bununla beraber olumlu duyguların varlığını da içermesidir. Son özellik ise bu kavramın iyi oluşa dair genel bir yorum olmasıdır (Diener, 1984). Bazı araştırmacılar ise mutluluğu yaşam memnuniyeti ve öznel iyi oluşu da içine alan şemsiye bir terim olarak ele alır (Eid ve Diener, 2004). Bu çalışmada öznel iyi oluş kavramı,

mutluluk kavramının eş anlamlısı olarak ele alınmış ve mutluluk kavramı ile aynı anlamda kullanılmıştır.

Mutluluk kavramı duyuşsal ve bilişsel olarak iki bileşenden oluşur. Duyuşsal boyut duyguları içerirken bilişsel boyut ise bilişsel açıdan tatmini yansıtan durumları içerir (Warr, 2007). Duyuşsal boyutu olumlu duygular ve olumsuz duygular oluşturur. Olumlu duygular gurur, neşe, umut gibi insanı mutlu eden duygularken olumsuz duygular ise insanı mutsuz eden üzüntü, stres, endişe gibi duygulardır. İnsanın mutlu olması için sadece olumlu duyguları değil olumsuz duyguları da bilmesi gerekir. Bilişsel boyutta ise insanın hayatını bir bütün olarak değerlendirdiğinde ortaya çıkan yaşam doyumu bileşeni vardır. Kişinin hayatının farklı alanlarını değerlendirdiğinde ortaya çıkan genel yargılar kişinin yaşam doyumunu oluşturur (Andrews ve Withey, 1976; Diener, 1985). Olumsuz duygular yaşandıktan sonra gelen olumlu duyguların varlığı ile yaşam doyumu bir bütün olarak insanın mutlu olmasını sağlar.

Mutluluk ile ilgilenen araştırmacılar mutlu insanları incelemiş ve bu insanların ortak özelliklerini bulmaya çalışmıştır. Myers ve Diener (1996) mutlu insanların dört ortak özelliğini ortaya koymuştur. Buna göre mutlu insanlar öz saygıya sahip, kendilerini seven; öz kontrolleri olan; dışa dönük, sosyal; iyimser insanlardır. Diğer yandan Michalos (2008) mutlu insanların özelliklerinden bahsederken sadece olumlu sıfatlar kullanmaz, bazı olumsuz duyguların tersi özelliklere de mutlu insan tanımında yer verir. Michalos'a (2008) göre mutlu insanlar enerjisi yüksek, özgüvenli, istikrarlı, sağlıklı, sevecen, tatminkar, aktif, iyi bir mesleği olan ve aynı zamanda kin, öfke, korku, suçluluk, nefret ve gerilim düzeyi düşük olan insanlardır. Bu tanımlara bakıldığında mutsuz insanların içe dönük, kötümser, öz saygı ve öz kontrolü olmayan, istikrarsız ve kindar oldukları söylemek mümkündür.

Mutluluk kavramı; birlikte ele alınan öznel iyi oluş kavramından da anlaşılacağı üzere öznel, bireysel bir deneyimdir. Ancak bu kavram bireyler arası ilişkilerden ve örgütsel bağlamdan oldukça etkilendiği için bu bağlamlardaki değerlendirmeler de dikkate alınmalıdır (Tian ve diğ., 2015). Kişilerin mutluluğuna etki eden bağlamlardan birisi de iş hayatlarını geçirdikleri örgütlerdir. Bu örgütler tek başlarına kişileri mutluluğa ulaştırmasa da kişilerin mutluluk seviyelerine oldukça etki ettikleri de açıktır. (Gavin ve Mason, 2004). Bu minvalde bireylerin mutluluğa ulaşmada çalıştıkları örgütteki mutluluklarının sağlanmasının gerekliliği görülmektedir. Bu gereklilik ise örgütsel mutluluğa dair çalışmaların yapılmasına yol açmıştır.

2.3.2. Örgütsel Mutluluk

Günümüz dünya düzeninde insan; hayatının büyük çoğunluğunu belirli bir yaşa kadar okulda, sonrasında ise çalışma hayatına devam ettiği iş yerinde geçirir. İnsan, yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği iş yerinde olumlu ya da olumsuz pek çok duygu deneyimler ve özel hayatında olduğu gibi çalıştığı örgüt ortamında da mutlu olmak ister (Gavin ve Mason, 2004). Kişilerin öznel mutluluğu ile iş yeri mutlulukları birbiri ile ilişkilidir. Özel hayattaki mutluluk durumu iş yeri mutluluğuna yansırken iş yerindeki mutluluk durumu da benzer şekilde kişinin özel hayatındaki mutluluğuna etki etmektedir (Arslan, 2018; Fisher, 2010). Bu sebeplerden dolayı mutluluk ile ilgili araştırmalar öznel alandan toplumsal ve örgüt alanına doğru yönelmiştir. Örgütlerdeki mutluluk ilgili yapılan araştırmalarda bu kavramın iş doyumu (Hoppock, 1935), işte mutluluk (Abraham, 2015; Fisher, 2010; Nazlı, 2015), iş yeri mutluluğu (Pryce-Jones, 2010), örgütsel mutluluk (Bulut, 2015; Korkut, 2019) gibi çeşitli şekillerde isimlendirildiği görülmektedir. Fisher (2010) örgütsel mutluluğun tüm bu kavramlardan daha geniş bir kavram olup diğer tüm kavramları kapsayan şemsiye bir kavram olduğunu dile getirmiştir. Nitekim bu çalışma bağlamında örgütsel mutluluk kavramı ve tanımlamaları ele alınmıştır.

Örgütsel mutluluk kavramına dair alan yazında çeşitli tanımlamalar bulmak mümkündür. Paschoal ve Tamayo'ya (2008) göre örgütsel mutluluk, bireylerin çalışma hayatında edindikleri tecrübe sonucu hissettikleri olumlu duygular ve bu duyguların ortaya çıkardığı tutkunun devamlılığıdır. Wesarat ve diğ. (2015) örgütsel mutluluğu kişilerin işlerinden ve hayatlarından aldıkları memnuniyet şeklinde tanımlarken Bulut (2015) bütüncül bir bakış açısı ile örgütsel mutluluğun bireylerin örgütteki ayrı ayrı mutluluğundan ziyade örgütün bir bütün olarak mutluluğu olduğunu ifade etmiştir. Pryce-Jones (2010) ise örgütsel mutluluğu sadece duygularla sınırlamamış, çalışılan yerdeki performansı en üst seviyeye çıkaracak ve kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlayacak bir düşünce biçimi olarak tanımlamıştır. Moçoşoğlu ve Kaya (2018) ise örgütsel mutluluğu kısaca, örgüt olarak deneyimlenen bir iyi olma hali şeklinde tanımlar. Bu tanımlamalar çerçevesinde bir örgüt; tüm çalışanları ile bütünsel olarak duygu ve düşüncede iyi ve eylemleri örgüt amacı ile paralel ise o örgütün mutluluk düzeyi yüksek denilebilir.

Örgütsel mutluluk çalışanlar, örgütler ve toplum açısından faydaları olan bir kavramdır. Örgütsel mutluluk çalışanların örgütsel amaçlarını gerçekleştirirken karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olur (Bulut, 2015). Böylece örgütsel mutluluk örgütün

amaçlarına ulaşmasına katkı sağlar (Döş, 2013). Mutlu örgütlerde çalışanların iş tatmini, çalışma performansı ve bu doğrultuda verimliliği artar (Carver, 2003). Bu konuda yapılmış bazı çalışmalar (Staw, vd., 1994; Wright ve diğ., 1993) örgütsel etkililiğin de örgütsel mutluluğa paralel olduğunu göstermektedir. Örgütlerin etkililiği ve verimliliği arttıkça toplumun diğer üyeleri kaliteli ürün ve hizmete ulaşabilecek, dolayısıyla toplumun mutluluk düzeyi artabilecektir (Aytaç, 2021). Ancak Fisher (2010) örgütsel mutluluğun iş yerindeki mutluluk durumuna göre değişebileceğini belirtmiş ve örgütsel mutluluğu üç seviyeye ayırmıştır: geçiş seviyesi, kişisel seviye ve birlik seviyesi. Geçiş seviyesi kişilerin yaşadığı olaylara verdiği ani, duygusal tepkilerdir. Kişisel seviye örgütteki mutluluğun kişilik özellikleriyle kısıtlı olmasıdır. Birlik seviyesinde ise takımların, grupların veya örgütün mutluluğu ifade edilir. Bulut (2015) birlik seviyesinin örgütsel mutluluğun yüksek düzeyde olduğu örgütlerde görüldüğünü ifade eder.

Örgütsel mutluluk örgütlerin ayakta kalması için önem arz etmektedir. Örgütün sürekliliği için örgütsel mutluluğun sağlanması gerekir. Mutluluğunu önemseyen örgütler başarılı ve uzun soluklu olurken mutluluğun öneminin farkında olmayan örgütler çalışma hayatında zorlanacaklardır (Altınkaya, 2023). Bu bağlamda Saenghiran (2013) örgüt liderlerine örgütlerinde mutluluğu sağlamak için çalışmalar yapmalarını, liderlik davranışlarını bu doğrultuda gözden geçirmelerini önerir. Örgüt liderlerinin iş görenlerin mutluluğuna yönelik, uygun liderlik stili ile hareket etmesi örgütsel mutluluğa olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Örgütsel mutluluk ile ilgilenen araştırmacılardan bazıları örgütlerinde mutlu olan çalışanları incelemiştir. Carver (2003) araştırmasının sonucunda örgütlerinde mutlu çalışanların daha etkili karar verdiklerini, örgüt hedeflerini içselleştirdiklerini, iş arkadaşlarıyla daha aktif iletişimde olduklarını ve örgütlerinde pozitif enerji yaydıklarını ortaya koymuştur. Borman ve diğ. (2001) ise araştırmasında mutlu çalışanların iş tatmini yüksek, iş yerlerine karşı pozitif algıya sahip, iş yerlerine bağlılığı yüksek, iş arkadaşları ve müşterilerle istekli ve etkili iletişim kuran, iş birliğine açık ve iş yerlerini savunan kişiler olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan örgütlerinde mutsuz ve stresli çalışanlar ise düşük performansta çalışır ve kaza riskleri fazladır. Örgütsel mutluluğun sağlanamadığı örgütlerde ise örgütsel ilişkilerin bozulur, üretim kaybı olur ve dolayısıyla örgüt hedefine ulaşma noktasında sıkıntıya girer (Warr, 2007). Son tahlilde mutlu çalışan örgütünü mutlu yapar ve mutlu örgüt de verimli örgüttür.

Örgütsel mutluluğun örgütlerin devamlılığı için önemli olması, örgütlerin mutlu çalışma ortamları oluşturmaya odaklanmasına sebep olmuştur. Araştırmacılar örgütsel mutluluğun sağlanması için örgüt yöneticilerine iş görenlerinin ihtiyaç ve beklentilerini önemsemelerini

tavsiye etmiş (Birdoğan Kuvvet, 2019); örgüt yöneticileri de örgütlerini çalışanlarının örgütsel mutluluğunu sağlayacak şekilde tasarlamaya başlamıştır (Gavin ve Mason, 2004). Bu süreçte çalışanların nasıl daha mutlu olacağını ve örgüt yöneticilerinin nelere dikkat edeceğini belirlemek amacıyla araştırmacılar örgütsel mutluluğu etkileyen unsurları tespit etmeye yönelmiştir.

2.3.3. Örgütsel Mutluluğu Etkileyen Unsurlar

Örgütsel mutluluğu etkileyen unsurlar birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve bu konuda çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Örneğin örgütsel mutluluğun çalışanların işlerini yük olarak görmemelerini sağladığını ifade eden Maenapothi (2007), örgütsel mutluluğu etkileyen unsurları işin kişiye uygunluğu (ilham), örgütün ortak değerleri paylaşması, örgütteki iletişim, iş hayatının kalitesi ve yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışları olarak sıralamıştır. Fisher'e (2010) göre örgütün benimsediği politikalar, mevcut iş durumu ve niteliği ile işten alınan haz örgütsel mutluluğu etkilerken Zhou ve Qiu (2013) çalışma sürelerinin ve örgütteki iş birliği durumunun örgütsel mutluluğa etkileri olduğundan bahsetmiştir. Dutton (2003) örgütsel mutluluk için iletişimin öneminden bahseder ve örgüt ortamındaki ilişkiler ile kişiler arasındaki etkileşimlerin çalışanların mutluluğunu farklılaştırabileceğini söyler. Çalışanların örgütlerindeki hoşnutluğunu ve mutluluğunu etkileyen unsurlara dair yapılan çeşitli çalışmaları inceleyen Döş (2013) bu unsurların örgütsel stres, örgütsel sağlık, örgüt kültürü, örgütsel iklim ve örgütsel doyum olduğunu ifade etmiştir. Bulut (2015) ise örgütsel mutluluğun ekonomik faktörler, yönetim, mesleğe karşı tutum, örgütsel bağlılık ve örgütteki iletişimden etkilendiğini ifade eder. Bulut'un (2015) örgütsel mutluluğa dair belirttiği faktörlerin hem bireysel hem de çevresel olduğunu görmek mümkündür.

Chaiprasit ve Santidhiraku (2011) çalışanların iş yeri mutluluğunu etkileyen etmenleri; işi anlamlandırma, ilişkiler, paylaşılan ortak değerler, çalışma hayatının kalitesi ve yönetim süreçleri olarak sıralamıştır. Pryce Jones (2010) ise Chaiprasit ve Santidhiraku'nun (2011) belirttiği etmenlere benzer olarak örgütsel mutluluğun beş alt boyutundan bahseder. Kısaca 5C olarak adlandırdığı bu boyutlar katkı (contribution), kültür (culture), güven (confidence), bağlılık (commitment) ve inanç (conviction) olarak belirtilmiştir. Pryce Jones (2010) katkıyı, kişinin işi için verdiği emek; kültürü, kişinin kendini kurum kültürüne uyumlanma durumu; güveni, kişinin yaptığı işe uygunluğuna inanması ve kendisine güvenmesi; bağlılığı, kişinin işine karşı hissettiği aidiyet; inancı ise kişinin işi yapabileceğine dair inancını ve her koşulda motive olabilme durumu olarak açıklar. Diğer bir ifade ile çalışanlar iş yerine ne kadar katkı

sağlarsa, işte kendilerine ne kadar güveniyorsa, işe kendilerini ne kadar adarsa, kurum kültürüne ne kadar uyum sağlarsa ve işi yapabileceğine ne kadar inanırsa örgütsel mutluluğu da o kadar artar. Ayrıca Pryce Jones (2010) tüm örgütün mutluluğunu etkileyen ve 5C ile iç içe geçmiş üç faktörden daha bahseder: örgüte duyulan güven (güven), örgütte çalışmaktan gurur duyma (gurur) ve örgüt tarafından tanınma, onaylanma (tanınma). Tüm bu çalışmalar örgütsel mutluluğu etkileyen faktörlerin çok boyutluluğunu göstermekte ve örgütsel mutluluğu tek bir açıdan ele almanın istenilen sonuçlara ulaştırmayacağına işaret etmektedir.

Danna ve Griffin (1999) örgütsel mutluluğu etkileyen unsurları üç grupta inceler. İlk grup işin doğası ve çalışma şartları ile ilgili faktörleri içerir. Örneğin tehlikeli çalışma koşulları, sağlıksal ve hayati riskler örgütsel mutluluğu olumsuz yönde etkileyen faktörlerdendir. İkinci grupta çalışanların kişisel özellikleri ile ilgili faktörler vardır. Kişiler aynı olaylara farklı tepkiler verebilir, bu sebeple çalışanların karakter özellikleri örgütteki mutluluklarını etkileyecek bir unsurdur. Üçüncü ve son grupta ise mesleki kaygı ve profesyonellikle ilgili faktörler yer alır. Kişinin işle ilgili acemilik durumu ve örgütteki stres seviyesi örgütsel mutluluğunu da etkileyecektir. Bu faktörleri dikkate aldığımızda Danna ve Griffin'in (1999) örgütsel mutluluğun dış etmenlere bağlı olduğu kadar çalışanların kendilerine de bağlı olduğunu iddia ettiği söylenebilir. Pryce Jones (2010) ise örgütsel mutluluğun etkilendiği üç faktörden söz eder. Bunlardan ilki kişinin kendisine yaklaşımı ve farkındalığıdır. İkincisi grup etkisi, diğer bir ifadeyle örgütteki mutluluğun birlikte çalışılan insanlarla ve grupla ilgili olmasıdır. Üçüncü faktör ise ying-yang kuramıdır. Bu kurama göre her iyi içerisinde kötüyü, her kötü de içerisinde iyiyi barındırır. Bu kuramı örgüt ortamına göre ele aldığımızda örgütte olumlu her olayın olumsuz bir tarafı olabilirken tam tersi de mümkündür. Çalışanların örgütlerindeki mutlulukları bu sebeple biraz da kendilerine bağlıdır, olumsuz durumlardaki olumlu kısmı gördüklerinde mutlu olabilirler.

Frey ve Stutzer (2000) ile Mohanty (2009) çalışanların istihdam durumunun örgütsel mutluluğa etkisi olduğunu, tam zamanlı istihdamın örgütsel mutluluğa olumlu etki ettiğini belirtmiştir. Öte yandan Nikolova ve Graham'a (2014) göre gönüllü yarı zamanlı çalışanlar, tam zamanlı çalışanlara kıyasla örgütlerinde daha mutludurlar. Oshio ve Kobayashi (2011) örgütlerde gelir eşitsizliğinin örgütsel mutluluğa olumsuz etkisi olduğunu söyler. Bu doğrultuda örgütlerde ekonomik dengenin sağlanması önemlidir. Öte yandan Warr'a (2011) göre örgütsel mutlulukta çevresel ve ekonomik faktörler çok da önemli değildir ve kendisi bu fikrini vitamin metaforu ile açıklar. Warr'a (2011) göre hasta olan kişi vitamin aldığında belirli bir seviyeye

kadar iyileşir, ancak o seviyeden sonra alınan vitamin kişi için önceki kadar etkili olmaz. Örgütsel mutlulukta ekonomik ve çevresel etmenler de aynı hastalıkta alınan takviye vitaminler gibidir, başlangıçta etkili olsalar da belirli bir noktadan sonra o kadar da etkili olmazlar.

Sonuç olarak örgütsel mutluluğun bireysel veya çevresel pek çok faktörden etkilendiğini söylemek mümkündür. Örgütsel mutluluğun örgütün amaçlarına ulaşması, çalışanların mutlu bir hayat sürmesi ve toplumun kalkınması adına önemli olduğu göz önüne alındığında örgüt yöneticilerinin örgütsel mutluluğu etkileyen bu unsurları dikkate almaları yararlı olacaktır.

2.3.4. Örgütsel Mutluluğun Boyutları

Örgütsel mutluluk, çalışanların iş yerinde hissettiği duygulara ve örgütte kendilerini gerçekleştirebilmelerine dayanır (Paschoal ve Tamayo, 2008). Warr (2007) örgütsel mutluluk kavramını tanımlarken bu kavramın örgütte yaşanan olumlu ve olumsuz duygulardan, bireylerin potansiyellerini fark edip gerçekleştirmesinden oluştuğundan bahseder. Bu tanımda aslında örgütsel mutluluğun alt boyutları ifade edilmiştir. Buna göre örgütsel mutluluk olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelini gerçekleştirme şeklinde üç alt boyuttan oluşur (Warr, 2007). Olumlu duygular ve olumsuz duygular boyutu örgütsel mutluluğun duygusal yönü ile ilişkili iken potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutu örgütsel mutluluğun bilişsel yönü ile ilişkilidir.

Olumlu Duygular: Bu boyut hoşnut edici duyguları ve pozitif hissetmeyi kapsar. Bu boyutta çalışanların yaşadığı sevinç, hoşnutluk ve zevk gibi duygular ele alınır. Bu boyutta yaşanan duygular yüksek örgütsel mutluluğun birer belirtecidir (Warr, 2007). Olumlu duyguları yüksek iş görenler, örgütlerinde huzurlu ve istekli çalışırlar.

Olumsuz Duygular: Olumsuz duygular alt boyutu hoşnutsuzluk, depresyon, kaygı ya da stres gibi kişiyi genel anlamda olumsuz bir ruh haline iten duyguları kapsar. Bu boyutta yaşanan duygular düşük örgütsel mutluluğun birer belirtecidir (Warr, 2007). Olumsuz duyguları yüksek iş görenler örgütlerinde stresli, gergin ve huzursuz çalışırlar.

Potansiyelin Gerçekleştirilmesi: Örgütsel mutluluğun bilişsel yönü ile ilişkili olan bu boyut, kişinin kendini tanımasını ve bu tanıma ile farkına vardığı potansiyelini örgütünde gerçekleştirmesini kapsar (Warr, 2007). Çalışanların potansiyelini gerçekleştirebilmesi için becerilerine uygun görevler alması, yeteneklerini kullanması ve yeni beceriler edinmek için çabalaması, kişisel gelişimine önem vermesi ve kişisel kariyer hedeflerine ulaşmak için çabalaması gerekir.

Bu çalışmada örgütsel mutluluk öğretmenler özelinde ele alınmıştır. Dolayısıyla mevcut çalışmada, Korkut'un (2019) öğretmenlerin okullarındaki mutluluklarına dair geliştirdiği ve mevcut çalışmanın veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin içerdiği alt boyutların kullanılması daha uygun bulunmuştur. Bu boyutlar öğretmenlik mesleği, yönetici tutum ve davranışları, meslektaş ilişkileri, çalışma koşulları, sınıf yönetimi ve pozitif kişiliktir.

2.3.5. Eğitim Örgütlerinde Mutluluk

Gelecek nesilleri yetiştirme uğraşının küresel olarak en genel ve bütüncül hali olan eğitim, insanlığın her daim üzerinde durduğu ve sıkça tartıştığı bir alandır (Korkut, 2019). Yeryüzündeki tüm devletler bireyleri yetiştirmek amacıyla eğitim kurumları kurmuş ve eğitim planlı programlı bir şekilde okullarda yürütülmeye başlanmıştır. Okullarda verilen eğitimle devletler bireylere yön vermekte, yaşam becerileri edindirmekte, bilgi ve beceriler kazandırmakta ve meslek sahibi olmaları için bireyleri gerekli bilgilerle donatmaktadır. Topluma ve bireye hem yararı hem de etkisi sebebiyle eğitim örgütleri olan okullar ülkeler için en önemli örgütlerdendir ve ülkeler her geçen yıl eğitime ayırdıkları bütçeleri artırmaktadır. Bununla birlikte tüm örgütler için önemli bir kavram olan örgütsel mutluluk kavramı, toplumun geleceğini etkileyen ve kendine has yönleri ile diğerlerinden farklılaşan okullarda daha kritik bir role sahiptir (Aksoy, 2022; Bulut, 2015). Dolayısıyla okulların kuruluş amaçlarına ulaşmaları için örgütlerindeki mutluluğa önem vermeleri gerekmektedir.

Okullar, toplumu şekillendiren ve toplum tarafından şekillenen örgütlerdir. Bu yapısı sebebiyle okullar öğrenci, öğretmen, okul müdürü, veli ve idari yöneticiler gibi çeşitli iç ve dış paydaşlara sahiptir. Dolayısıyla örgütsel mutluluğu okul bağlamında araştırırken tek bir kişi veya grubun mutluluğundan bahsetmek örgütsel mutluluk kavramının bütüncüllüğünü bozacaktır. Okul en çekirdekte öğrenci, öğretmen ve okul müdüründen oluşan örgüttür; bu yüzden okullardaki örgütsel mutluluk değerlendirilirken bu grupların mutluluğuna göz atmak faydalı olacaktır. En nihayetinde bu çalışmada öğrenci mutluluğu, okul liderinin mutluluğu ve çalışmanın ana temasından biri olan öğretmen mutluluğu ele alınmıştır.

2.3.5.1. Öğrenci Mutluluğu

Temel amacı düşünüldüğünde okullar, öğrenciler için kurulmuş ve öğrenciler için varlığını devam ettiren kurumlardır. Öğrencilerin okula başlama yaşları ve devam zorunlulukları pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de yasalarla belirlenmiştir (Aydın, 2005). Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitimin amaçları öğrencileri belirli şekillerde yetiştirmek olarak belirtilmiş ve öğrenciler eğitim sisteminde ulaşılması gereken belirli hedefler haline

getirilmiştir. Korkut (2019) bu sebeplerle okul çağındaki çocukların otomatik olarak eğitim sisteminin hem girdileri hem de çıktıları olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler okulların başarı durumu, etkililiği ve verimliliğinin değerlendirilmesinde de ön plandadır.

Öğrencilerin okulda aldıkları eğitimle belirli özelliklerle çıktıya dönüşmeleri beklenir. Öğrencilerin hedeflenen özelliklerle eğitim sisteminden çıkması okullarında mutlu olduklarında, öznel iyi oluşları yüksek olduğunda daha mümkün olacaktır. Öğrenci iyi oluşu: Öğrencilerin olumlu ruh hali, psikolojik dayanıklılığı, bireysel doyumu, okuldaki ilişkileri ve okulda yaşanan deneyimleri kapsayan devamlı bir durum olarak tanımlanabilir (Noble ve diğ., 2008). Noddings'e (2003) göre eğitimin bir amacı da mutluluk olmalıdır ve iyi bir eğitim hem kişiye hem de topluma mutluluk getirmelidir. Öğrencilerin mutlu olması ve toplumun mutluluğuna olumu katkı sağlaması Türk milli eğitiminin de genel amaçlarındandır (Milli Eğitim Temel Kanunu, madde 2). Örgütlerde paydaşların birbirini etkilediği göz önüne alınırsa okulların en önemli paydaşlarından öğrencilerin mutluluğu okul mutluluğuna, okul mutluluğu da toplumun mutluluğuna etki edecektir. Bununla beraber okullarda öğrencileri ele alan araştırmaların daha çok akademik başarı (Sarıer, 2016), öğrencilere yönelik hak ihlalleri (Serin, 2023), zorbalık (Arslan ve Savaşer, 2009), okula yönelik tutum (Alıcı, 2013) ve motivasyon (Akbaba, 2006) gibi çeşitli alanlara; bunlara etki eden faktörlere ve bunların diğer kavramlarla ilişkisine yöneldiği görülmektedir. Öğrencilerin okullardaki mutluluğuna ilişkin çalışmalar ancak 1990lı yıllarda Birleşmiş Milletler'in öğrenci mutluluğunun desteklenmesi tavsiyesi ile başlamış (Aksoy, 2022) ve öğrencilerin mutluluğuna dair çalışmalar ancak son yıllarda kendisini göstermeye başlamıştır (Korkut, 2019). Diğer bir ifade ile öğrencilerin mutluluğuna odaklanan çok fazla çalışma olmamasına karşın bu konudaki çalışmalar son yıllarda artış göstermektedir.

Eğitim sisteminde tek önemli nokta akademik başarı gibi görünse de öğrenci mutluluğu da son yıllarda okullarda akademik başarı kadar önem kazanmaya başlamıştır. PISA sınavına eklenen öğrenci yaşam memnuniyeti soruları bunun bir göstergesi sayılabilir. OECD'nin yayımladığı PISA raporlarında akademik başarı başlığının yanı sıra okul mutluluğu başlığı da mevcuttur. 2015 PISA raporundaki ''Öğrenci İyi Oluşu'' başlığını yorumlayan Hascher (2010); öğrenci iyi oluşunu psikolojik, sosyal, fiziksel ve bilişsel boyut olmak üzere dört boyutta ele alır ve bu boyutların her birinin öğrenci iyi oluşunun birer parçası olduğunu belirtir. Ayrıca öğrenci iyi oluşuna etki eden etkenleri yakınsal ve bağlamsal kaynaklar olarak ikiye ayıran Hascher (2010); öğrenci mutluluğuna direkt etkisi olan yakın etkenleri yakınsal kaynaklar başlığı altında, direkt etkisi olmayan uzak etkenleri de bağlamsal kaynaklar başlığı altında

toplamıştır. Yakınsal kaynaklar; okul, öğretmen ve arkadaşlardan oluşan okul çevresi ile aile, ev gibi yakın çevreyi ve toplumsal çevreyi kapsamaktadır. Bağlamsal kaynaklar ise öğrenci mutluluğuna direkt etkisi olmayan kültürel, ekonomik, politik, siyasal ve teknolojik etmenleri içermektedir. Öğrencilerin okulda iyi oluşunun etkenlerine ve alt boyutlarına dair bu ayrıntılı açıklama bu kavrama çok yönlü bakılması gerektiğini ortaya koyar. Araştırmacıların ve eğitim uygulayıcılarının öğrenci mutluluğunun bu çok yönlü yapısını rehber edinerek çalışma ve uygulamalarını daha etkin kılması mümkündür.

Alan yazında öğrenci mutluluğunu etkileyen faktörleri tarayan Döş (2013); bu faktörlerin okul yapısı ile öğretmen ve yöneticilerin tutum, davranış ve yaklaşımları olduğunu belirtir. Bu doğrultuda okul binasının sosyal ve sanatsal etkinlikler için uygun olması, kapalı alanlar kadar açık alanının da bulunması ve geniş olması öğrencilerin okulda iyi oluşunu olumlu yönde etkiler. Ayrıca Döş (2013) okulun öğrencilerin rahat edeceği fiziksel donanıma sahip olmasının ve araç-gereç durumunun da öğrencilerin okulu daha sevilir bulmasını sağladığını ifade eder. Bununla birlikte öğrencilerin okulda etkileşime geçtiği öğretmen ve yöneticilerin davranış ve tutumları da öğrencilerin okul mutluluğunda etkilidir. Öğrencilerin okulda en çok öğretmenlerle iletişim içerisinde olduğu ve iyi oluş kavramının hem duyuşsal hem de bilişsel boyutunun bulunduğu düşünüldüğünde özellikle öğretmenlerin nitelikli olması, akademik olarak yeterli olması ve öğrencilere bir eğitmen olarak yaklaşmasının da öğrenci mutluluğuna olumlu katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

2.3.5.2. Öğretmen Mutluluğu

Öğretmenler, eğitim sisteminin kilit noktasıdır. Eğitim sistemi yöneticiler, müdürler, bürokratlar ve veliler gibi pek çok paydaştan oluşsa da eğitimin asıl üreteni öğretmenlerdir. Eğitim sisteminde öğrenci ile en çok etkileşim içerisinde bulunan öğretmenler; öğrencileriyle beraber eğitsel ürün ve düşünce üretir. Eğitim sistemi aslında sistemin ana ‘’üretmen’’i olan öğretmen ile öğrenci ilişkisi ağıdır (Başaran, 1996). Okullardaki en önemli insan kaynağı ve anahtar iş gören olarak görülen öğretmenler; öğrencilere rehberlik ederek onlarla beraber eğitim faaliyetini yürüten ve öğrenci-veli-okul yönetimi dengesini sağlayan en önemli ögedir (Hascher, 2010; Şişman, 2016). Öğretmen, eğitim öğretim sürecinde çeşitli kurum ve düzeylerde öğrencilere ve velilere yol gösteren; öğrenme ortamını oluşturan zengin teorik bilgisini uygulamasında gösteren uzman kişidir (Başaran, 1993). Öğretmenin okuldaki bu önemli özellikleri göz önüne alındığında öğretmenin okulda örgüt atmosferinden ve öğrenci başarısına kadar pek çok alana direkt etkisinin olacağı söylenebilir.

Eğitim örgütleri özellikle son yıllarda örgüt mutluluğuna önem vermektedir. Okul başarısında önemli bir etken olan örgütsel mutluluk öğretmenin okuldaki önemli konumu sebebi ile öğretmenlerin mutlulukları açısından da ele alınmaya başlanmıştır. Okullarında mutlu olan öğretmenler işlerinde daha verimli olurlar. Öğretme işi hem fiziksel hem de ruhsal açıdan titizlik isteyen bir iş olduğu için de öğretmenlerin mutluluklarını sağlamak ve sürdürmek amacıyla öğretmenlerin mutluluğuna dair çalışmalar yapılmıştır (Buragohain ve Hazarika, 2015). Öğretmenlerin okullarında mutlu olmaları pek çok etkene bağlıdır. Buragohain ve Hazarika (2015) öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının demokratik bir okul yönetimi, uygun fiziksel şartlar, olumlu disiplin anlayışı, potansiyelini gerçekleştirebilmelerine yardımcı olma ve takım çalışması gibi etmenlere bağlı olduğunu savunur. Roffey (2012) öğretmenlerin mutluluğunda iletişimin etkisine vurgu yaparak meslektaşları ile iyi ilişkiler kurduklarında öğretmenlerin okullarında mutlu olacaklarını ifade eder. Bu ifadeye göre öğretmenlerin meslektaşları ile kurdukları kaliteli ve nitelikli ilişkiler onları daha mutlu yapacaktır. Ayrıca öğretmenlerin okullarında mutlu olması emeklerinin sonucunu almasına, çalışma ortamına ve aidiyet duygusuna da bağlıdır. Çoğu öğretmenin mesleğini seçme ve devam ettirme sebepleri öğrenciler ile öğrencilerdeki olumlu değişim ve gelişimi görmeleridir. Dolayısı ile öğretmenlerin mutlulukları, öğrencileri için gösterdiği gayretlerin boşa gitmediğini görmesi ya da hissetmesi ile doğru orantılıdır. Öğrencisinde kendi emeği sonucu bir kilit değişiklik olduğunu fark eden öğretmenin örgütünde mutlu olması kuvvetle muhtemeldir. Tüm meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlerde de çalışma ortamı ve kendisini örgütüne ait hissetme durumu mutlulukları üzerinde etkilidir. Kendisini okuluna ait hissetmeyen ya da okul ortamında rahat edemeyen öğretmenlerin örgütsel mutlulukları düşük düzeyde kalacaktır (Hall-Kenyon ve diğ., 2014). Öğretmenleri çalışma ortamında rahat hissettirecek ve okulu benimsemelerini sağlayacak bir unsur da yöneticileridir. Öğretmenler -dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel mutluluğu- okul yöneticilerinin tutum, tavır ve davranışlarından oldukça etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri de ayrıca öğretmenlerin kendilerini okulda nasıl hissettiklerini belirler (Bogler, 2000; aktaran Kotaoğlu, 2019). Bu çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlikte örgütsel mutluluğun duygusal faktörlerden oldukça etkilendiği çıkarımına ulaşılabilir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını etkileyen faktörlere dair bir alan yazın taraması yapan Çetin (2019), çalışmaların demografik değişkenlerin öğretmenlerin mutluluklarına olan etkisi üzerine yoğunlaştığını ifade eder. Ancak demografik değişkenlerin öğretmenlerin mutluluğuna etkisinin olumlu ya da olumsuz yönde olması konusunda karşıt çalışmalar

mevcuttur. Örneğin Kaur ve Sidana (2011) erkek öğretmenlerin örgütlerinde kadınlardan daha mutlu olduğunu öne sürerken Sridevi (2011) ise cinsiyet, okul kademesi ya da çalışılan yer değişkenlerinin öğretmenlerin mutluluğunda bir farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir (akt, Çetin, 2019). Benzer şekilde alan yazında öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını etkileyen faktörleri inceleyen Acton ve Glasgow (2015) bu faktörleri bilişsel, ilişkisel ve dış faktörler başlıkları altında gruplandırmıştır. Bilişsel faktörler öğretmenlerin iş ve özel hayat dengesi kurabilmeleri ve benimsedikleri pedagojik yaklaşımları gibi maddeleri içerir. İlişkiler faktörler başlığı altında ise yöneticilerle, öğrencilerle ve velilerle kurdukları ilişkilerden oluşur. Dış faktörler olarak adlandırılan son grup ise okula dışarıdan etkisi olan çevresel etkiler ve eğitim politikalarını kapsar. Bu üç grupta yer alan faktörlerin uyumlu olması öğretmenlerin mutluluğuna olumlu etki edecektir (Acton ve Glasgow, 2015). Bu çerçevede görmekteyiz ki öğretmenlerin mutlulukları sadece okulda direkt muhatap oldukları kişi veya durumlardan değil kendilerini dolaylı olarak ilgilendiren konulardan da etkilenmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları kar topu misali öğrencilerine, örgütlerine ve topluma yayılır; pek çok kişi ve kesimi etkiler. Bu gücü örgüt liderlerinin, politika yapıcıların ve araştırmacıların öğretmenlerin örgütsel mutluluğuna önem vermeleri gerektiğini göstermektedir. Bilhassa öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkileri düşünüldüğünde okul yöneticilerinin öğretmenlerini okullarında mutlu kılmaya çabalamaları okul yararına olacaktır.

2.3.5.3. Okul Yöneticilerinin Mutluluğu

Okul liderleri -veya geleneksel adıyla yöneticileri- okuldaki işleyiş ve kişilerden birinci derecede sorumlu eğitim elemanlarıdır. İnsan kaynakları yöneticisi, rehber, mentor ve arabulucu gibi çeşitli rollerinin olması okul yöneticilerinin sorumluluk alanının genişliğini göstermektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin örgüt içerisindeki gücü okul çalışanlarının örgütsel mutluluğunda, moral, motivasyon ve güdülenmelerinde oldukça önemli bir etkendir. Bu çerçevede okul yöneticisi okulun amacını gerçekleştirmesinde önemli bir paya sahip olduğu görülebilir (Argon, 2015; Korkut, 2019). Bununla birlikte Korkut (2019) okul yöneticilerinin okul örgütünde bir birey, bir iş gören olduklarının da unutulmaması gerektiğini vurgular. Bütün görev ve sorumlulukları bir yana diğer tüm çalışanlar gibi yöneticiler de okul örgütünün bir çalışanıdır; diğer tüm çalışanlar gibi iyi oluşları, mutlulukları pek çok unsurdan etkilenir. Dahası okul yöneticilerinin mutluluğu sadece kendileri için değil okul ortamı için de önemlidir (Goleman ve diğ., 2002). Okulda neşeli ve mutlu olan bir yönetici öğretmen ve öğrencilerle daha nitelikli iletişim kuracak ve onları olumlu yönde etkileyecektir.

Okul yöneticileri okullarda önemli bir konuma sahiptir ve bu konum olumlu pek çok unsurla çevrili olduğu kadar çeşitli stres kaynakları ile de çevrilmiştir. Bu stres kaynakları yöneticilerin örgütsel mutluluklarını olumsuz etkileyebilmektedir. Okul yöneticilerinin örgütsel mutluluğu; iş yükü (Hodgen ve Wylie, 2005; Maxwell ve Riley, 2017), mesleğin doğası ve yöneticilik pozisyonu (Worthing ve Paterson, 2013) gibi unsurlardan oldukça etkilenmektedir. Devos ve diğ. (2007) okul yöneticilerinin iyi oluşunun etkenlerini incelemiş ve bu etkenleri bireysel etkenler, örgütsel etkenler ve dış çevresel etkenler şeklinde gruplandırmıştır. Bireysel etkenler yöneticinin sabırlı, deneyimli ya da öz yeterli olma durumunu kapsarken örgütsel etkenler okulun fiziki durumunu, okul kültürünü, öğretmen mutluluğunu ve okul yönetim kurulunu içerir. Dış etkenleri ise merkezi yönetim sistemi olarak ele alabiliriz. Bu detaylı gruplandırma okul yöneticilerinin mutluluğunun karmaşık doğasına dikkatleri çeker.

Okul yöneticilerinin örgütsel mutluluğunu okuldaki personelin performansında görmek mümkündür. Mutlu yönetici okuldaki stres ortamını bertaraf eder, personelle güçlü iletişim kurar, pozitif örgüt iklimi oluşturur ve her tür sorunla başa çıkar. Bu bağlamda mutlu örgüt ancak mutlu yönetici varsa mümkündür (Fredrickson, 2003). Wicher (2017) iyi oluş ve pozitif psikoloji uygulamalarına ilişkin eğitimlerin okul yöneticilerini daha bilinçli ve dolaylı olarak daha mutlu bir hale getireceğini iddia eder. Bu eğitimlerin elbet katkısı olacaktır ancak çalışmaların ve eğitim politikacılarının yöneticilerin örgütsel mutluluğunu sağlamak ve artırmak için öncelikle bunu etkileyen faktörlere odaklanması daha isabetli olacaktır.

2.4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUĞU ARASINDAKİ İLİŞKİ

Örgütler, belirli hedefler doğrultusunda kurulmuş organizasyonlardır. Örgütlerin verimli olup hedeflerine ulaşabilmeleri; çalışanlarının örgütlerinde kendilerini iyi hissetmesi, diğer bir ifade ile örgütsel mutluluk düzeylerinin yüksek olması ile mümkündür. Bununla birlikte örgütsel mutluluk, kişilerin yaşamlarının çoğunu iş yerlerinde geçirmesi sebebiyle kişilerin özel yaşantılarına da yansımaktadır (Demir, 2020; Helliwell ve diğ., 2017). Dolayısıyla örgütsel mutluluk hem örgütlere hem de bireylere geniş çapta etkisi olan oldukça önemli bir kavramdır. Bireyler öznel iyi oluşlarını sağlamak, örgütler de hedeflerine ulaşmak için örgütsel mutluluğa önem verir; örgütsel mutluluğun sağlanması ve devamlılığı için aksiyon alırlar.

İş yerlerinde örgütsel mutluluğun sağlanmasında bireysel ve çevresel pek çok unsur etkilidir. Örgütsel mutluluğu örgütsel stres, örgütsel sağlık, örgüt kültürü, örgütsel iklim ve

örgütsel doyum (Döş, 2013); işin kişiye uygunluğu, örgütün ortak değerleri paylaşması, örgütteki iletişim, iş hayatının kalitesi ve yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışları Maenapothi (2007); ekonomik faktörler, yönetim, mesleğe karşı tutum, örgütsel bağlılık ve örgütteki iletişim (Bulut, 2015) gibi unsurlar etkilemektedir. Bununla birlikte pek çok çalışmada örgütsel mutluluk kavramı yönetimin etkisi bağlamında ele alınmış ve yöneticilerin tavır, tutum ve davranışlarının örgütteki iyi oluşu olumlu veya olumsuz yönde farklılaştırdığı ifade edilmiştir (Robertson ve Cooper, 2011). Okul bağlamında ele alındığında ise okul yöneticilerinin davranışlarının okuldaki iş görenlerin mutlu olma halini etkileyeceği söylenebilir.

Okullar ülke geleceğine nitelikli nesiller yetiştirmeyi hedefler ve bu hedef okullardaki örgütsel mutluluğa hayati önem atfeder. Okullardaki mutluluk tüm topluma, toplumun geleceğine direkt ya da dolaylı olarak etki eder. Öğretmenler ise okulların en büyük insan kaynağıdır; okulların öğrencilerle en çok etkileşimde bulunan ve öğrenci başarısında geniş çapta etkisi olan paydaşlarıdır. Dolayısıyla okullarda örgütsel mutluluğun sağlanması için öğretmenlerin mutluluğuna önem vermek gerekir (Bulut, 2015). Örgütlerdeki mutluluğun ve mutsuzluğun ana kaynağının yönetim olduğunu öne süren çalışmalar doğrultusunda, okullarda öğretmenlerin mutluluğunun sorumlusunun da okul yöneticileri olduğu söylenebilir (Birdoğan Kuvvet, 2019).

Okullar çeşitli kararların alındığı, farklı kültürlerden öğrenci ve öğretmenin bir arada olduğu ve pek çok kaynak, fırsat, rol ve görevlerin dağıtıldığı yerlerdir. Okullarda mutlu bir ortam oluşturmak için yöneticilerin örgütlerde bu iş ve işlemleri yaparken adil olması, örgütlerinde sosyal adaleti sağlaması beklenir. Konumları gereği okul, öğretmen ve öğrencilerle ilgili pek çok kararlar alan yöneticiler; öğretmen ve öğrencileri karar alma sürecine dâhil ederek ve bu süreçte farklı fikirleri de göz ardı etmeyerek adil bir davranış sergilemiş olurlar. Ayrıca okullarda öğretmenler ve özellikle öğrenciler günümüzde çok çeşitli kültürlerden gelmektedir. Yöneticilerin okullarda sosyal adaleti sağlamak için bu çok kültürlü yapıya dikkat ederek alt kültürdeki öğrenci ve öğretmenlere karşı oluşabilecek herhangi bir ayrımcılığı önlemesi beklenir. Yöneticilerin örgütteki ırk ve cinsiyet gibi çeşitliliklere yaklaşımı öğretmenlerin mutlu olma halini etkilemekte ve bu çeşitliliğe ayrımcı bir şekilde yaklaşması onları mutsuz etmektedir (Arslan, 2018; Henry, 2010). Okul yöneticilerinin demokratik yaklaşımı da çalışanların örgüt mutluluğunu doğrudan etkilemekte; okul yöneticisinin demokratik tutum ve davranışlar sergilediği bir okulda tüm çalışanlar mutlu

olmaktadır (Zábrodská ve diğ., 2014). Bunun yanı sıra okullarda pek çok rol, görev, kaynak ve fırsat paylaşımı yapılmaktadır. Tutar (2007) paylaşım kavramının daima adalet kavramını çağrıştırdığını ve adil olmayan bir paylaşımın insanları mutlu edemeyeceğini belirtir. Diğer bir ifade ile mutlu bir okul ortamı için yöneticiler okullarda adil bir dağıtım yapmalıdır. En nihayetinde, adil yönetim mutlu çalışan demektir (Korkut, 2019). Okul mutluluğunu sağlamaya çalışan yöneticilerin bu uygulamaları, sosyal adalet liderlik davranışları ile benzeşmektedir. Bu doğrultuda; okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel mutluluğu arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarının okul örgütsel mutluluğunu pozitif yönde etkilediği çıkarımı yapılabilmektedir.

2.5. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde sosyal adalet liderliği ve örgütsel mutluluk ile ilgili yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilmiş çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Sosyal adalet liderliğine ilişkin yurt içi ve yurt dışında sosyal adalet liderliğini kavramsallaştırmaya, özelliklerini belirlemeye, sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmeye veya bu kavramın diğer bazı değişkenlerle ilişkisini belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır.

2.5.1.1. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Jansen (2006) Güney Afrika'da sosyal adalet için çalışan okul müdürlerini incelemiş ve ortak bazı özelliklerini ortaya çıkarmıştır. Buna göre bu müdürler her şeyden önce kendileri ile eleştirel bir şekilde yüzleşmişler, hükümetin baskılarına rağmen sosyal adalet uygulamalarında ısrarcı olmuşlar, alışılagelmişin dışında bir cesaret sergilemişler, farklılıklara karşı hoşgörülü ve saygılı olmuşlar, bir dizi gerilimin içinde dengede durabilmeyi başarabilmişler ve zaman içerisinde kendilerini dönüştürebilmişler.

Brooks ve diğ. (2007) çalışmasında sosyal adalet liderliğine dair kavramsal bir çerçeve oluşturmuştur. Bu çalışmaya göre sosyal adalet liderleri; insanlar arasında köprü görevi gören, toplumsal dönüşümcü entelektüeller ve eleştirel aktivistler olarak tanımlanmıştır.

Theoharis (2007) sosyal adalet liderleri ile ilgili yaptığı çalışmasında; bu liderlerin öğrenci başarısını artırmak, okulun yapısını iyileştirmek, okuldaki personeli önemseyip geliştirmek ve okul kültürünü güçlendirmek gibi ortak özellikleri olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Başka bir çalışmasında sosyal adaleti savunan okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini araştıran Theoharis (2008), bu liderlerin ortak özelliklerinin tevazu sahibi, tutkulu ve sosyal adalete kararlı bir şekilde bağlı olmaları olduğu sonucuna varmıştır.

Jean-Marie (2008) çalışmasında okullarında sosyal adalet, demokrasi ve eşitlik konularında sıkıntılar yaşayan dört kadın ortaokul müdürünün liderlik uygulamalarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda bu müdürlerin eşitlik ve sosyal adalet ilkelerinden beslendikleri, eleştiriye açık oldukları ve demokratik söylem ve uygulamalar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterdiklerini belirten Jean-Marie, bu müdürlerin benimsedikleri değerleri örnekleyen bir okul iklimi yaratmak için de çalıştıklarını ifade etmiştir.

Furman (2012) sosyal adalet liderliğine yönelik kavramsal bir çerçeve oluşturan ve bu çerçevenin liderliğe hazırlık programları üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmada sosyal adalet liderliğinin hem düşünsel hem de eyleme dönük olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada sosyal adalet liderliği kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistemik ve ekolojik olarak beş boyuta ayrılmıştır. Liderlerin her bir boyuta kendilerini hem düşünsel hem de eyleme yönelik olarak geliştirmeleri gerektiği de bu çalışmada ifade edilmiştir.

Ruich (2013) yayımladığı doktora tezinde okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan sosyal adalet liderliği davranışlarını incelemiştir. Çalışma sonucunda müdürlerin uygulamalarındaki benzerlik veya farklılıkların sosyal adalet liderliğinden kaynaklanmadığı ortaya çıkmıştır. Ruich çalışmasında müdürlerin liderlik uygulamalarında sosyal adalet bilincine sahip olmadıklarını ancak öğretmenleri etkilemek ve öğrencilere fırsat eşitliği sağlamak için bilinçsiz bir şekilde sosyal adalet liderliği ilkelerini kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca sosyal adalet liderliği davranışlarının örgüt iklimini olumlu bir şekilde etkilediği de bu çalışmanın bulguları arasındadır.

Slater ve diğ. (2014) sosyal adalet liderlerinin özelliklerini belirlemek amacıyla biri Kosta Rika'da diğeri İngiltere'de iki sosyal adalet liderini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ülkelerin eğitim ortamı farklı olsa da çalışmada iki liderin oldukça benzer olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada her iki liderin de toplumdaki eşitsizliklerle karşı mücadele etmenin, herkese eşit hizmet edilmesini beklemenin ve öğrencilere saygı duymanın önemli olduğunu düşündükleri belirtilmiştir.

Arar ve diğ. (2016) İsrail ve Türkiye'deki sosyal adalet liderlerinin sosyal adaleti algılama biçimlerini, sosyal adalet liderlik uygulamalarını ve bu süreçte yaşadıkları zorluk ve kolaylıkları karşılaştırdıkları bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde İsrail ve Türkiye'deki okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine dair algıları son derece benzer bulunmuştur. Müdürlerin sosyal adalet konseptini değerler sisteminin ve eğitim felsefelerinin bir parçası olarak geliştirdiği bu çalışmanın bulgularındandır. Çalışmada her iki gruptaki müdürlerin ekonomik eşitsizliklerin giderilmesi; ırk, din ve sosyoekonomik durumlarından bağımsız olarak tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatı sunulması ve dezavantajlıların desteklenmesi konularına önem verdikleri görülmüştür. Farklı kültürel ve sosyal bağlamlarına rağmen hem Türk hem de İsrailli müdürler okullarında sosyal adaleti teşvik etmek için modelleme, sosyal adalet toplulukları oluşturma, özen ve empati etiği ve dinleme gibi benzer teknikler kullanmışlardır. Sosyal adalet algısı hem Türk hem de İsrailli müdürler arasında ortak olsa da Türk müdürlerin herhangi bir resmi eğitim politikasından ziyade kişisel çabaları tarafından yönlendirildiği görülmüştür. Öte yandan yöneticilerin sosyal adaleti sağlama çabalarını kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcılar açısından Türk ve İsrailli yöneticiler arasında bazı farklılıklar bulunmuştur. İsrailli okul müdürleri müfettişler ve yerel eğitim yetkilileri de dâhil olmak üzere birçok paydaş tarafından desteklenirken Türk mevkidaşları liderlikleri doğrultusunda hareket etmelerini ve dezavantajlı öğrencilere destek olmalarını zorlaştıran oldukça merkezi bir eğitim sistemiyle başa çıkmak zorunda olduklarını belirtmişlerdir.

Wang (2018) okullarda yaygın olan ötekileştirmeyi, eşitsizliği ve ayrıştırıcı eylemleri düzeltmek için Kanada'da müdürlerin sosyal adaleti nasıl sağladığını araştırmıştır. Çalışmada sosyal adaleti destekleyen müdürlerin yetkilerini insanlara odaklanarak adil bir topluluk oluşturma amacıyla kullandığı sonucuna varılmıştır. Bu müdürlerin öğrencileri merkeze koymak, insanları sosyal adalet için geliştirmek, sosyal adalet yoluyla okul iklimi oluşturmak ile aileler ve topluluklarla olumlu ilişkileri teşvik etmek gibi özellikleri olduğu da bu çalışmada ifade edilmiştir.

Feng ve Chen (2019) Tayvan'da okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen algılarını ve bunların öğretmenlerin akademik iyimserliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin, yöneticilerinin sosyal adalet liderliğini yüksek düzeyde algıladıklarını görülmüştür. Ayrıca, bu çalışmada sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin akademik iyimserliği arasında anlamlı, pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Arar ve diğ. (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Filistin, Haiti ve Türkiye'de görev yapan okul yöneticilerinin sosyal adalet algıları ve uygulamaları karşılaştırılmıştır. Bu okul müdürlerinin sosyal adalet uygulamalarının resmi politikadan değil kişisel felsefelerinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada Türkiye'deki okul müdürlerinin sosyal adaleti öğrenciler arasındaki sosyoekonomik eşitsizlikler ve bundan kaynaklı fırsat eşitsizlikleri ile ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Çalışmada sosyal adalet liderliğini zorlaştıran pek çok etmen olduğu ve okul müdürlerinin bundan dolayı sosyal adalet liderliğine sıkı bir şekilde bağlı olmaları gerektiği de ifade edilmiştir.

2.5.1.2. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Özdemir (2017) sosyal adalet liderliğinin okul bağlılığı ve okula yönelik tutum ile ilişkisini Ankara ili lise kademesinde okuyan öğrenci görüşlerine göre inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları orta düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin oku bağlılığı ve okula yönelik tutumlarının da orta düzeyde bulunduğu çalışmada sosyal adalet liderliği ile öğrencilerin okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasında orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki saptanmıştır. Çalışma sonuçlarında sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin okulu algılama biçimleri üzerinde önemli derecede etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Özdemir ve Pektaş (2017a) öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarını ölçek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Bu çalışma sonucunda, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarını ölçen geçerlik ve güvenirlik düzeyleri yüksek Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF) oluşturulmuştur. Sonrasında ise Özdemir ve Pektaş (2017b) geliştirdikleri bu ölçeği de veri toplama araçlarından biri olarak kullandıkları, sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma bulgularında, okul yöneticilerinin algılanan sosyal adalet liderlik davranışları yüksek düzeyde saptanmış ve okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul akademik iyimserliği arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bozkurt (2018) doktora tezi kapsamında gerçekleştirdiği araştırmada ortaokul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin yöneticilerine bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri ve yöneticilerine dair algıladıkları sosyal adalet liderliği düzeyleri yüksek bulunurken yöneticiye bağlılık düzeyleri düşük saptanmıştır. Çalışma

bulguları sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin varlığını göstermiştir. Sonuçlar ışığında Bozkurt (2018), okul müdürlerinin sosyal adalet liderliklerinin geliştirilmesi yönünde planlamalar yapılmasının faydalı olacağını ifade etmiştir.

Gören (2019) doktora tez çalışmasında öğrenci algılarına göre sosyal adalet liderliği, okula aidiyet duygusu ve okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine, okula aidiyet duygusuna ve okul yaşam kalitesine ilişkin algıları orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca öğrenci görüşlerine göre sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu arasında pozitif yönlü, orta anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Arslan (2019) yüksek lisans tez çalışmasında sosyal adalet liderliği ile etik iklim arasındaki ilişkiyi ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre incelemiştir. Ankara ilinde gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ve okullardaki örgütsel etik iklimi yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca sosyal adalet liderliği ile okullardaki etik iklim arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Akyürek (2021) okullardaki sosyal adalet liderliği durumlarını öğretmenlerin görüşlerine göre tespit etmeyi amaçladığı bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliklerini genelde ve destek, eleştirel bilinç ve katılım boyutlarında yeterli düzeyde buldukları ortaya çıkmıştır.

Çobanoğlu (2021) ilkokul yöneticilerinin sosyal adalet liderlikleri ile öğretmenlerin yöneticiye sadakat ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda müdürlerin sosyal adalet liderliklerinin, öğretmenlerin yöneticiye sadakat ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca ilkokul yöneticilerinin sosyal adalet liderlikleri ile öğretmenlerin yöneticiye sadakat ve örgütsel özdeşleşmeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin varlığı ortaya konmuştur.

Yıldırım (2021) yüksek lisans tez çalışmasında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarının öğretmenlerin motivasyonlarına olan etkisini incelemiştir. Bu çalışma sonucunda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarının genelde ve destek, eleştirel alt boyutunda yeterli düzeyde saptanmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif, yüksek bir ilişki saptanmış; çalışma

sonucunda okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik uygulamalarının öğretmen motivasyonunun önemli bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir.

Değirmenci (2022) yüksek lisans tez çalışmasında ilk ve ortaokullarda çalışan okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Gaziantep ilinde gerçekleştirilen çalışma sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönlü, düşük bir anlamlı ilişki ortaya konmuştur.

Bozkurt ve Aktaş (2022) Gaziantep'te resmi okullarda çalışan Suriyeli gönüllü öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını incelemiştir. Çalışma sonucunda bu gönüllü eğiticilerin çalıştıkları okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını yüksek düzeyde algıladıkları ortaya konmuştur.

Doğan (2021), yüksek lisans tez çalışmasında okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışmanın sonucunda yöneticilerin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasında pozitif yönde yüksek düzeyde manidar bir ilişkinin varlığını saptamıştır.

Yalçın (2022) yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışmasında öğretmenlerin sosyal adalet liderliklerinin yüksek düzeyde, mesleki motivasyonlarının ise orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri ile mesleki motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu da belirtilmiştir.

Gürel (2022) öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir yüksek lisans tez çalışmasında bulunmuştur. Çalışmada öğretmenlerin müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını yüksek düzeyde algıladıkları ve okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Keskin (2022) öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunu sosyal adalet liderliği ve olgunluk kuramı çerçevesinde ele alan bir çalışmada bulunmuştur. Bu çalışmada öğretmenlik mesleğinin feminizasyonu; toplumsal cinsiyet rollerinin öğretmenlik mesleğini kadının rolü olarak atfetmesi (Griffiths,2006) şeklinde tanımlanmıştır. Çalışmada öğretmenlik mesleğinin

feminizasyonunun olgunluk kuramında belirtilen olgunlaşmaya erişmede kadınların önünde bir engel olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra sosyal adalet liderliğinin, öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunu engelleyebilecek bir liderlik türü olduğu da bu çalışmada belirtilmiştir.

Şamdan (2023) öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algı düzeyleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönde kuvvetli bir ilişki saptanmıştır.

Topaloğlu (2023) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile yabancı uyruklu öğrencilerin okullarına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışları ile yabancı uyruklu öğrencilerin okullarına bağlılıkları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Can (2023) yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim okullarında çalışan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin görüşlerine göre incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları yüksek düzeyde, örgütsel bağlılıkları ise orta düzeyde saptanmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Demir (2023) yüksek lisans tez çalışmasında Denizli ilindeki okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine dair görüş, uygulama ve çözümlerini inceleyen bir karma yöntem araştırması gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliklerinin orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada ayrıca okul müdürlerinin bireysel olarak sosyal adalet algılarının olduğu ancak sosyal adalet uygulamalarını gerçekleştirmek için maddi kaynak sınırlılığı, uygun politika eksikliği, yetersiz bilgi ve donanım sahibi olmaları gibi engellerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

2.5.2. Örgütsel Mutluluk ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Örgütsel mutluluğa ilişkin yurt içi ve yurt dışında örgütsel mutluluğu kavramsallaştırmaya, örgütlerinde mutlu çalışanların özelliklerine, örgütsel mutluluğu ölçmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmeye veya bu kavramın diğer bazı değişkenlerle ilişkisini belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışma örgütsel mutluluğu öğretmenler

özelinde ele almıştır. Bu nedenle bu kısımda öğretmenlerin örgütsel mutluluğuna dair gerçekleştirilmiş çalışmalara daha çok yer verilmiştir.

2.5.2.1. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Küçük ve orta büyüklükteki işletmelerde çalışanların örgütsel mutluluk düzeylerine ve örgütsel mutluluklarına etki eden unsurları inceleyen Chaiprasit ve Santidhiraku (2011), araştırmasını 300 çalışanla gerçekleştirmiştir. Çalışmada örgütsel mutluluğu etkileyen beş faktörlü (işi anlamlandırma, örgütte paylaşılan değerler, ilişkiler, iş yaşam kalitesi ve liderlik) bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda çalışanların örgütsel mutluluğuna etki eden faktörler ilişki, iş yaşam kalitesi ve liderlik olarak tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan iş görenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Buragohain ve Hazarika (2015) Hindistan'da yaptığı çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin iş doyum ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma bulguları öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının çalıştıkları okulun bölgesine (kent-taşra), okul türüne (devlet-özel) ve istihdam durumuna (sözleşmeli-kadrolu) göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir. Cinsiyet değişkeninin ise katılımcı öğretmenlerin örgütsel mutluluğuna etki etmediği de bulgular arasındadır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin mutluluğunun iş tatmini ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkide olduğu saptanmış; mutlu bir öğretmenin yüksek iş doyumuna sahip olacağı, yüksek iş doyumuna sahip bir öğretmenin de mutlu olacağı ifade edilmiştir. Elde ettikleri sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar okul yönetimine öğretmenlerinin mutluluklarını artıracak önlemler almaları tavsiyesinde bulunmuştur.

Reza ve Leyli (2016) örgütsel mutluluğun öğretmenlerin mesleki tükenmişliği üzerindeki etkisini inceleyen bir betimsel-ilişkisel araştırma gerçekleştirmiştir. 530 öğretmenle gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde manidar bir ilişki saptanmıştır. Diğer bir ifade ile çalışma sonucuna göre öğretmenler okullarında mutlu oldukça mesleki tükenmişlikleri azalacaktır.

Ficarra ve diğ. (2020), yükseköğretim kurumlarında örgüt kültürünün örgütsel mutluluğa etkisini incelemiştir. 59 üst düzey lider, yönetici ve çalışanla gerçekleştirilen araştırmada örgüt kültürünün örgütsel mutluluğa istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olduğu

saptanmıştır. Ayrıca çalışma verilerinde mutlu çalışanların daha tutarlı olduğu da ortaya çıkmıştır.

Al-Bataineh ve diğ. (2021), Ürdün'de okul mutluluğu ve öğretmen özerkliği düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 1030 öğretmenin görüşlerinin alındığı çalışma sonucunda öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile öğretmen özerkliği arasında pozitif yönde olumlu bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri demografik değişkenlere göre incelendiğinde; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, ortaokul öğretmenlerinin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerden ve 5 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin daha az ya da daha çok tecrübeli öğretmenlerden daha mutlu oldukları belirlenmiştir.

2.5.2.2. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Yıldırım (2014) öğretmenlerin mesleki iyi oluş düzeylerini etkileyen ana faktörleri belirlemeyi amaçlayan bir çalışmasında öğretmenlerin kişisel, mesleki ve örgütsel özelliklerini kapsayan kuramını test etmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki iyi oluşunu etkileyen unsurlar etki sırasıyla; çalışanlar arasında iş birliği, adil değerlendirme ve geri bildirim, pozitif okul iklimi, öğrenci odaklı öğretim, sınıf ortamı ile mesleki gelişim olarak belirtilmiştir. Çalışma sonucunda eğitim uygulayıcılara bu unsurlara dikkat edilmesi konusunda tavsiye verilmiştir.

Bulut (2015) doktora tez çalışmasında ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algı düzeylerini ve örgütsel mutluluğun alt boyutlarını Türkiye özelinde belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca çalışmanın bir diğer amacı da okullarda örgütsel mutluluğu artıracak önlemleri ortaya koymaktır. Karma yöntem kullanılan çalışmada nicel veriler 1344 ortaöğretim öğretmeninden toplanırken nitel veriler 37 öğretmenden elde edilmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenlikte örgütsel mutluluğun alt boyutlarını belirlenmiş ve veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nde (ÖÖMÖ) bu boyutlar yer almıştır. Çalışmada öğretmenlerin örgütsel mutluluğu – ve dolayısıyla ÖÖMÖ- mesleki tutum, yönetim süreçleri, adanmışlık, iletişim ve ekonomik şartlar şeklinde beş alt boyuta ayrılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ekonomik koşullar alt boyutunda düşük çıkarken yönetim süreçleri, adanmışlık, mesleki tutum ve iletişim alt boyutlarında ise yüksek bulunmuştur. Örgütsel mutluluk düzeyleri bölgeler bakımından ele alındığında Ege Bölgesi'nde çalışan öğretmenlerin, kıdem bakımından ele alındığında bir yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin, branş bakımından ele alındığında sözel branş öğretmenlerinin, yaş bakımından ele alındığında 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin, eğitim durumu

bakımından ele alındığında ön lisans mezunu öğretmenlerin, okul türüne bakımından ele alındığında Fen lisesi öğretmenlerinin ve istihdam bakımından ele alındığında ücretli öğretmenlerin diğerlerine göre örgütlerinde daha mutlu olduğu çalışma bulgularındandır.

Ertong (2018) öğretmenlerin örgütsel mutluluğuna etki eden unsurları ve mutluluklarının artırılması için alınması gereken tedbirleri öğretmen görüşlerine göre derleyen bir doktora tez çalışması gerçekleştirmiştir. Bu nitel çalışma 2016-2017 eğitim öğretim yılının ilk döneminde Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde 40 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucu örgütsel mutluluğu etkileyen unsurlar; yönetsel süreçler, bağlılık, iletişim, işedönük davranışlar ve çevresel faktörler olarak temalara ayırmıştır. Öğretmenlerin mutluluklarını en çok etkileyen unsurlar yönetsel süreçler teması kapsamında ‘’takdir edilme’’ ve ‘’elde edilen ürün’’; işe dönük davranışlar teması kapsamında ‘’sevgi, saygı ve hoşgörü’’ ile ‘’tatiller’’; iletişim teması kapsamında ‘’empati’’ ve ‘’okuldaki sosyal etkinlikler’’; çevresel unsurlar teması kapsamında ‘’öğrenci mutluluğu’’ ve ‘’öğretmenin çevreden gördüğü saygı’’; ekonomik unsurlar teması kapsamında “gelirin yetme durumu” ve “kredi olanakları’’; bağlılık teması kapsamında “öğretme ve öğrenci sevgisi” ve “aidiyet duygusu”dur. Okullarında mutluluğun artması için öğretmenlerin dile getirdiği öneriler ise öneri ve şikâyetlerin önemsenmesi, verimli çalışılması, okula ait hissettirecek etkinliklerin düzenlenmesi, önyargılardan uzak durulması ile ek kitap ve okula ek bütçe temin edilmesi şeklinde olmuştur. Sonuçları itibariyle bu çalışma eğitim politikacıları ve yöneticiler için rehber niteliği taşımaktadır.

Moçoşoğlu ve Kaya (2018) hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin örgütsel sessizlikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki durumunu belirlemek amacıyla nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgütsel sessizliklerinin ve örgütsel mutluluklarının cinsiyet, görev türü, medeni durum ve okul türüne göre farklılaşma durumlarını da incelemişlerdir. Şanlıurfa merkez ilçelerindeki ilk ve ortaokullarda çalışan 346 öğretmen ve okul yöneticisi ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda örgütsel mutluluk ile örgütsel sessizlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Demografik değişkenler özelinde ise görev yapılan okul türünün örgütsel mutluluk üzerinde anlamı etkiye sahip olduğu bulunurken cinsiyet, görev türü ve medeni durumun örgütsel mutluluğa anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Çetin (2019) yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin okullarında algıladıkları örgütsel adalet düzeyi ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele

almıştır. Kocaeli ili İzmit merkez ilçesinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen bu nicel çalışmada 533 öğretmenin görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonuçları katılımcı öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve algıladıkları örgütsel adalet düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin okullarında algıladıkları örgütsel adalet ile okullarındaki örgütsel mutlulukları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, örgütsel adalete ilişkin algı düzeylerinin örgütsel mutluluk düzeylerini yordadığı da çalışma sonuçlarındandır.

Doktora tezinde örgütsel adalet, örgütsel mutluluk ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre inceleyen Korkut (2019), çalışmasını Malatya ili merkez ilçelerinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 731 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin okullarında kendilerini mutlu hissettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca örgütsel mutluluk ile örgütsel adalet arasında pozitif yönde yüksek düzeyde, örgütsel mutluluk ile örgütsel sinizm arasında negatif yönde orta düzey bir ilişki bulunduğu da bu çalışmada ortaya konmuştur. Dahası örgütsel sinizmin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel adaletin orta düzeyde bir aracılık rolü bulunduğu da çalışmanın ana bulgularındandır. Korkut (2019) bu çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanmak üzere Türkiye'deki öğretmenlerin okullarındaki örgütsel mutluluğunu ölçmek amacıyla Öğretmenlikte Örgütsel Mutluluk Ölçeğini geliştirmiştir. Beşli Likert tipinde geliştirilen bu ölçek 33 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca bu ölçek öğretmenlik mesleği, yönetici tutum ve davranışları, meslektaş ilişkileri, çalışma koşulları, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik şeklinde 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Korkut (2019) bu ölçeğin gerekli geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapıldığını ve Türkiye'de öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını ölçmek için kullanılabilecek uygun bir veri toplama aracı olduğunu ifade etmiştir.

Delioğlan (2022) yüksek lisans tez çalışmasında okullarda müdürlerin liderlik stilleri ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu nicel çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Bolu ili Gerede ve Mudurnu ilçelerine bağlı kamu okullarında ve özel okullarda farklı kademelerde çalışan 406 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulgularında öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenler okul müdürlerinin en çok etik liderlik tarzını, en az da kültürel liderlik tarzını sergilediklerini düşünmektedir. Çalışmanın bir diğer önemli sonucu ise, okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğudur. Buna göre öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını yöneticilerin dönüşümcü liderlik

stilleri %38.5, öğretimsel liderlik stilleri %33.5, vizyoner liderlik stilleri 33.2, etik liderlik stilleri %33.1 ve kültürel liderlik stilleri % 32.2 etkiler.

Önen ve Eryılmaz Ballı (2022) öğretmenlerin algıladıkları örgütsel demokrasi düzeyi ile örgütsel mutluluk düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen nicel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma Isparta ilinde, çalışan ilk ve ortaöğretim kademelerinde çalışan toplam 167 resmi ve özel okul öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin algıladıkları örgütsel demokrasi ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyleri demografik değişkenlere göre incelenmiş; örgütsel mutluluk algısının cinsiyet ve görev yapılan kademeye göre farklılaşmadığı ancak yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. 22-34 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları, 35-47 yaş grubundaki öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Sevim ve Kaya (2022) okullarda örgütsel mutluluk ile dağıtımcı liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Nicel bir çalışma olan bu çalışma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ilinde devlet okulunda çalışan 677 öğretmene uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin okullarındaki örgütsel mutlulukları ve okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları sergileme durumları yüksek düzeyde saptanmıştır. Okullardaki örgütsel mutluluk düzeyi cinsiyet, medeni durum, branş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşırken yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ayrıca örgütsel mutluluk ile dağıtımcı liderlik arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yazıcı ve Tuna (2023), Rize ilinde 291 öğretmenle gerçekleştirdiği araştırmasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel mutluluğa dair algılarının eğitim durumu, cinsiyet, çalışılan okuldaki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı da çalışma bulgularındandır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklemi, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve toplanan verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını saptamayı amaçlamaktadır. Bu sebeple nicel bir çalışma olan bu araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişme durumunu saptamaya çalışan bir tarama modelidir (Karasar, 2006). Bu modelde iki veya daha fazla değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve varsa bu ilişkinin ne düzeyde olduğu incelenir (Gay, 1987). Bu çalışma da öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki durumunu belirlemeyi amaçladığı için ilişkisel tarama modeli seçilmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki resmi liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Evrenin gruplandırılabilir olduğu ve sınırlarının bilindiği durumlarda oransız küme örnekleme yöntemi kullanılır. Bu yöntemde kişilerin değil, kümelerin eşit derecede seçilme şansı vardır (Karasar,2006). Bu doğrultuda bu çalışmada oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmış ve kümeler araştırmanın yapıldığı ilçeler olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın örneklemi ise kontrol ve ulaşılabilirlik açısından bu yöntemle İstanbul ili Avrupa yakası Avcılar, Bağcılar, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Esenyurt, Küçükçekmece ilçelerinde çalışan resmi lise öğretmenlerinden oluşturulmuştur.

Evrenden seçilen örneklem evreni yeterince yansıtacak büyüklükte olmalıdır. Örneklem büyüklüğü veya örneklem sayısının belirlenmesine dair formüllerde ortak bir görüş olmasa da alan yazında kabul görmüş bazı görüşler bulunmaktadır. Yazıcı ve Erdoğan (2004) hedef evrenin 100000 olduğu durumlarda %95 güven aralığı ve 0.05 hata payı ile örneklem büyüklüğünün 383 olması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışma için ise örneklem büyüklüğü belirlenirken şu formül kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2008):

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

Denklem 1: Örneklem büyüklüğü belirleme formülü (Büyüköztürk ve diğ., 2008)

Örneklem büyüklüğünü saptamak için belirlenen bu formülde N (evren büyüklüğü) 84506, p ve q değerleri 0.5 ve t değeri 0.05 için 1.96 olarak belirlenmiştir. Formülde güven aralığı %95 ve örnekleme hatası da %±5 şeklinde alınmıştır. Evren büyüklüğüne, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin internet sitelerinde yer alan istatistiksel verilerinden faydalanılarak ulaşılmış ve evrendeki öğretmen sayısı 84506 olarak belirlenmiştir.

$$n = \frac{84506.1{,}96^2.0{,}5.0{,}5}{0{,}05^2\ (84506-1) + 1{,}96^2\ .0{,}5\ .0{,}5}$$

Denklem 2: Araştırmaya uygun örneklem büyüklüğü belirleme formülü

Belirlenen rakamlarla formül yukarıdaki şekline dönüşmüş ve çalışmada ulaşılması beklenen örneklem büyüklüğü n=382,426 şeklinde belirlenmiştir. Çalışmaya bu sayı göz önünde bulundurularak devam edilmiştir. Katılımcılara ulaşmadan önce İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 04.10.2022 tarihli ve 2022/208 nolu çalışmanın etik uygunluğuna dair etik kurul onayı alınmıştır. Ayrıca İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 17.01.2023 tarihinde çalışmanın resmi okullarda öğretmen katılımcılarla uygulanabilirliğine dair uygulama izni alınmıştır. Katılımcılara gerek internet üzerinden anket formu gönderilerek gerekse araştırmacının okullara bizzat gitmesi ile ulaşılmıştır. Uygulama süresince katılımcılara gerekli ön bilgiler sağlanmış ve çalışma gönüllülük esasına dayalı bir biçimde gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak çalışmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakası Avcılar, Bağcılar, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Esenyurt, Küçükçekmece ilçelerinde resmi liselerde çalışan 575 öğretmen oluşturmuştur.

Tablo 3.1'de katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bazı bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

		F	%
Cinsiyet	Kadın	358	62
	Erkek	217	38
Medeni Durum	Bekar	240	42
	Evli	335	58
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	193	34
	6-10 yıl	128	22
	11-15 yıl	86	15
	16-20 yıl	48	8
	21 yıl ve üzeri	120	21
Mevcut Okulundaki Hizmet Süresi	1 yıldan az	88	15
	1-5 yıl	318	55
	6-10 yıl	114	20
	11-15 yıl	34	6
	16 yıl ve üzeri	21	4
Branş	Sayısal	166	29
	Sözel	153	27
	Eşit Ağırlık	104	18
	Meslek Dersleri	36	6
	İmam Hatip Dersleri	36	6
	Yabancı Dil	80	14
Öğrenim Durumu	Lisans	439	76
	Lisansüstü	136	24
Görev Yaptığı İlçe	Avcılar	116	20
	Bağcılar	101	18
	Beylikdüzü	83	14
	Büyükçekmece	90	16
	Esenyurt	131	23
	Küçükçekmece	54	9
Görev Yaptığı Okul Türü	Anadolu lisesi	283	49
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	127	22
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	165	29
Toplam		**575**	**100**

Tablo 3.1'de katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bazı bilgilere yer verilmiştir. Buna göre katılımcıların 358'inin (%62) kadın öğretmenlerden oluşurken 217'sinin (%38) erkek öğretmenlerden oluştuğu ve 240'ının (%42) bekar, 335'inin (%58) ise evli olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler kıdemlerine göre incelendiğinde 193'ünün (%34) 1-5 yıl, 128'inin (%22) 6-10 yıl, 86'sının (%15) 11-15 yıl, 48'inin (%8) 16-20 yıl ve 120'sinin (%21) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları; mevcut okullarındaki hizmet sürelerine göre incelendiğinde ise 88'inin (%15) 1 yıldan daha az, 318'inin (%55) 1-5 yıl, 114'ünün (%20) 6-10 yıl, 34'ünün (%6) 11-15 yıl ve 21'inin (%4)16 yıl ve üzeri süredir mevcut okullarında çalıştığı saptanmıştır. Bununla birlikte katılımcılardan 166'sı (%29) sayısal, 153'ü (%27) sözel, 104'ü (%18) eşit ağırlık, 36'sı (%6) meslek dersleri, 36'sı (%6) imam hatip dersleri ve 80'i (%14) yabancı dil branşlarında öğretmenlik yapmaktadır. Ayrıca bu öğretmenlerden 419'unun (%76) lisans eğitimi aldığı görülürken 136'sının ise (%24) lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, çalışmadaki katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunu iken çok azı yüksek lisans veya doktora mezunudur. Katılımcı öğretmenlerin 131'i (%23) Esenyurt ilçesinde, 116'sı (%20) Avcılar'da, 101'i (%18) Bağcılar'da, 90'ı (16) Büyükçekmece'de, 83'ü (14) Beylikdüzü'nde ve 54'ü (%9) Küçükçekmece'de çalışmaktadır. Ayrıca katılımcıların 283'ü (%49) bir Anadolu Lisesi'nde çalışırken 165'i (%29) bir Mesleki ve Teknik Lisede ve 127'si de bir Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde çalışmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır (EK 1). Birinci bölümde kişisel bilgiler formu, ikinci bölümde Özdemir ve Pektaş (2017a) tarafından geliştirilen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği – Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF) ve üçüncü bölümde ise Korkut (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖÖMÖ) yer almaktadır. Veri toplama aracında yer alan Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği – Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF) ve Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖÖMÖ) kullanımı için gerekli izinler e-posta yoluyla ölçeklerin geliştiricilerinden alınmıştır (EK 2 ve EK 3). Veri toplama araçlarının çalışmada hangi araştırma sorusuna cevap aramak amacıyla kullanıldığına dair bilgi Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2: Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Araştırma Soruları ile İlişkisi

Araştırma Sorusu	Kullanılan Veri Toplama Aracı
1. Lise öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algıları ne düzeydedir?	SALÖ -ÖF
2. Lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algıları; cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, mevcut okulundaki hizmet süresi, öğrenim durumu, branş, görev yapılan ilçe ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı olarak değişmekte midir?	SALÖ-ÖF Kişisel Bilgiler Formu
3. Lise öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları ne düzeydedir?	ÖÖMÖ
4. Lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, mevcut okulundaki hizmet süresi, öğrenim durumu, branş, görev yapılan ilçe ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı olarak değişmekte midir?	ÖÖMÖ Kişisel Bilgiler Formu
5. Lise öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	SALÖ-ÖF ÖÖMÖ
6. Lise öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algıları, örgütsel mutluluk düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?	SALÖ-ÖF ÖÖMÖ

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Veri toplama aracının ilk bölümünü oluşturan kişisel bilgiler formunda; katılımcılara araştırmanın amacının anlatıldığı ve yanıtlarının sadece bilimsel çalışma amacıyla kullanılacağının belirtildiği kısa bir bölüm yer almaktadır. Sonrasında katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak adına; cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, mevcut okullarındaki hizmet sürelerine, görev yaptıkları okul türüne, branşlarına, görev yaptıkları ilçeye, medeni durumlarına ve öğrenim durumlarına dair bilgileri belirttikleri bir bölüm bulunmaktadır. Bu formun eklenmesinin amacı araştırma probleminde yer alan değişkenlere yönelik katılımcı bilgilerinin elde edilmesidir.

3.3.2. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği – Öğretmen Formu

Veri toplama aracının ikinci bölümünde Özdemir ve Pektaş (2017a) tarafından geliştirilen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği – Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF) ölçeğinin yer almaktadır. Bu ölçek 2017 yılında Özdemir ve Pektaş tarafından okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmenlerin gözünden ölçmek amacı ile oluşturulmuş ve bu çalışmada da aynı amaçla kullanılmıştır. Ölçek Beş dereceli Likert formatında ve ‘’Hiç Katılmıyorum’’ (1), ‘’Çok Az Katılıyorum’’ (2), ‘’Biraz Katılıyorum’’ (3), ‘’Çoğunlukla Katılıyorum’’ (4) ve ‘’Tamamen Katılıyorum’’ (5) değerlerine sahiptir. Toplamda 24 madde ve üç boyuttan oluşan ölçekte 12 madde (1-12. maddeler) destek boyutunu, 9 madde (13-21. maddeler) eleştirel bilinç boyutunu ve 3 madde (22-24. maddeler) katılım boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere verilen cevapların değerlendirilmesinde dikkate alınan aralıklar Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3: SALÖ-ÖF Seçeneklerine İlişkin Puanlar ve Değerlendirme Puan Aralıkları

Seçenekler	Puan	Puan Aralığı	Yorumu
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.79	Çok Düşük
Çok Az Katılıyorum	2	1.80-2.59	Düşük
Biraz Katılıyorum	3	2.60-3.39	Orta
Çoğunlukla Katılıyorum	4	3.40- 4.19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4.20-5.00	Çok Yüksek

Beşli Likert tipinde olan SALÖ-ÖF maddeleri arası aralıkların eşit olduğu varsayımından yola çıkılarak puan aralığı, puan aralık sayısının en yüksek puana bölünmesi ile (4/5) 0.80 olarak hesaplanmıştır. Bunun sonucunda 1.00 – 1.79 puan aralığı ‘’Çok Düşük’’, 1.80 – 2.59 puan aralığı ‘’Düşük’’, 2.60 – 3.39 puan aralığı ‘’Orta’’, 3.40 – 4.19 puan aralığı ‘’Yüksek’’ ve 42.0 – 5.00 puan aralığı ‘’Çok Yüksek’’ şeklinde belirlenmiştir.

Özdemir ve Pektaş (2017a) SALÖ-ÖF’nin kapsam geçerliğini 6 uzman görüş ile sağlamış, gerçekleştirdikleri Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile de 24 maddeli SALÖ-ÖF’nin yapı geçerliğini kontrol etmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans, % 73.392 olarak tespit edilmiş ve bu da ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığını göstermiştir. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliklerini madde-toplam korelasyon değerleri ile değerlendirmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısını belirten Cronbach alfa değeri Özdemir ve Pektaş (2017a) tarafından 0,97 olarak belirtilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik testlerinin sonuçlarına göre

Özdemir ve Pektaş (2017a), bu ölçeğin ülkemizde okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçmek amacı ile kullanılabilecek uygun, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışma kapsamında da SALÖ-ÖF 'ye dair güvenilirlik analizleri yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4: SALÖ-ÖF'ye İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	Madde sayısı	Cronbach Alfa değeri
Destek alt boyutu	12	.95
Eleştirel Bilinç alt boyutu	9	.96
Katılım alt boyutu	3	.91
SALÖ-ÖF (Genel)	24	.97

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere SALÖ-ÖF geneli ve alt boyutları için hesaplanan Cronbanch Alfa katsayıları, bu ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda araştırma sorularına uygunluğu sebebi ile SALÖ-ÖF'nin bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

3.3.3. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının üçüncü bölümünde Korkut (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖÖMÖ) yer almaktadır. Bu ölçek 2019 yılında Korkut tarafından öğretmenlerin okullarındaki mutluluk düzeylerini ölçmek amacı ile geliştirilmiş ve bu araştırmada da aynı amaçla kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde olan bu ölçek; ''Kesinlikle Katılmıyorum'' (1), ''Katılmıyorum'' (2), '' Orta Derecede Katılıyorum'' (3), ''Katılıyorum'' (4) ve ''Kesinlikle Katılıyorum'' (5) şeklinde cevaplardan oluşmaktadır. Toplam 33 maddeden oluşan bu ölçek öğretmenlik mesleği, yönetici tutum ve davranışları, meslektaş ilişkileri, çalışma koşulları, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik olmak üzere altı boyutu kapsamaktadır. Öğretmenlik mesleği alt boyutu 7 maddeden (1-7. maddeler), yönetici tutum ve davranışları boyutu 6 maddeden (8-13. maddeler), meslektaş ilişkileri boyutu 7 maddeden (14 20. maddeler), çalışma koşulları boyutu 5 maddeden (21-25. maddeler), sınıf yönetimi boyutu 5 maddeden (26-30. maddeler) ve pozitif kişilik boyutu 3 maddeden (31-33. maddeler) oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere verilen cevapların değerlendirilmesinde dikkate alınan aralıklar Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5: ÖÖMÖ Seçeneklerine İlişkin Puanlar ve Değerlendirme Puan Aralıkları

Seçenekler	Puan	Puan Aralığı	Yorumu
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.79	Çok Düşük
Katılmıyorum	2	1.80-2.59	Düşük
Orta Derecede Katılıyorum	3	2.60-3.39	Orta
Katılıyorum	4	3.40- 4.19	Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.20-5.00	Çok Yüksek

Beşli Likert tipinde olan ÖÖMÖ maddeleri arası aralıkların eşit olduğu varsayımından yola çıkılarak puan aralığı, puan aralık sayısının en yüksek puana bölünmesi ile (4/5) 0.80 olarak hesaplanmıştır. Bunun sonucunda 1.00 – 1.79 puan aralığı ‘’Çok Düşük’’, 1.80-2.59 puan aralığı ‘’Düşük’’, 2.60 – 3.39 arası ‘’Orta’’ ve 3.40- 4.19’’ puan aralığı ‘’Yüksek’’ ve 4.20-5.00 arası da ‘’Çok Yüksek’’ olarak belirlenmiştir.

Korkut (2019) ÖÖMÖ’ye ait kapsam geçerliğini Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanından 9 öğretim üyesinin görüşleri ve Psikoloji, Din Psikolojisi ve Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık alanlarından 5 uzmanın görüşü ile sağlamıştır. Yapı geçerliğine ilişkin gerçekleştirdiği Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda toplam varyans açıklama düzeyini % 63.848 olarak saptamış ve Kline’ın ifade ettiği üzere (1994) bu düzeyin %40‟ın üzerinde oluşunun yapı geçerliğinin sağlandığını işaret ettiğini belirtmiştir. Ayrıca Korut (2019) ÖÖMÖ’nün dış ölçüt geçerliğini Diener ve diğerlerinin (1985) geliştirdiği Yaşam Doyumu Ölçeği ile korelasyonuna bakarak test etmiştir. Bu test sonucunda iki ölçek arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon saptanmıştır.

Korkut (2019) ölçek üzerinde yaptığı analizler ışığında ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı değerini 0.942 olarak hesaplamış ve bunun sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu çalışma kapsamında da ÖÖMÖ ’ye dair güvenilirlik analizleri yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6: ÖÖMÖ’ye İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	Madde sayısı	Cronbach Alfa değeri
Öğretmenlik Mesleği	7	.93
Yönetici Tutum ve Davranışları	6	.96
Meslektaş İlişkileri	7	.94
Çalışma Koşulları	5	.91
Sınıf Yönetimi	5	.90

Pozitif Kişilik	3	.88
ÖÖMÖ (tümü)	33	.96

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları Ölçeği'nin geneli ve alt boyutları için hesaplanan Cronbanch Alfa katsayıları, ölçeğin yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Geçerlik ve güvenilirlik sonuçları ile araştırma sorularına uygunluğu sebebi ile ÖÖMÖ'nün bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Veri toplama aracı ile katılımcılardan elde edilen veriler IBM SPSS 24.0 programı ile çözümleniştir. Bu süreçte hata payının üst sınırı olarak .05 dikkate alınmıştır. Öncelikle araştırma soruları doğrultusunda betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma vb.) yapılmış ve sonrasında yapılacak analiz türünün belirlenmesi için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Verilerin normalliğini kontrol etmek için basıklık-çarpıklık değerlerine bakılmış ve histogram grafikleri değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için basıklık-çarpıklık katsayılarının Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre -1,5 ve +1,5 değer aralığında George ve Mallery,'e (2010) göre ise -2 ve +2 değer aralığında olması gerekmektedir.

Tablo 3.7: SALÖ-ÖF ve ÖÖMÖ'ye Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

N	Ortalama	Çarpıklık	Basıklık
SALÖ-ÖF	3,676	-0,628	-0,077
ÖÖMÖ	3,861	-0,978	1,368

Yapılan analizler sonucu elde edilen çarpıklık-basıklık katsayılarının SALÖ-ÖF (-0,628 ve -0,077) ve ÖÖMÖ (-0,978 ve 1,368) alan yazında kabul gören değerler aralığında olduğu ve devamında parametrik analiz yöntemlerinin kullanılması gerektiğine karar verilmiştir. Bu bağlamda araştırma soruları da göz önünde bulundurulduğunda verilerin analizinde tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bağımlı değişkenlerden elde edilen grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın oluşma durumunu incelemeye yarayan MANOVA için doğrusal ilişki, çok değişkenli normallik ve varyans - kovaryans matrislerinin homojenliği gibi varsayımların sağlanması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2020). Çok değişkenli normallik varsayımı, bağımlı değişkenin her bir düzeyi için tek değişkenli normallik varsayımı kontrol edilerek sağlanabilmektedir (Field, 2009). Kovaryans matrisin homojenliğinin tespiti için ise Box's testi uygulanmaktadır. Box's testinin anlamlı çıkmaması ($p>0.05$) bu varsayımın sağlandığını göstermektedir. Kovaryans matrisinin homojenliğinin sağlandığı durumlarda Wilks' Lambda değerleri dikkate alınmış, aksi durumlarda ise Field (2009)'ın dikkate alınmasının uygun olduğunu belirttiği Pillai's Trace değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Benzer şekilde varyansların homojenliğinin sağlandığının kontrolü ise Levene's test sonuçlarına bakılarak yapılmıştır. Bu test sonuçlarında da yine benzer şekilde varyansların homojen dağılması için değerlerin anlamsız çıkması gerekmektedir (Seçer, 2017). Varyansların homojen dağılmadığı durumlarda ise Post-hoc testi olarak Field (2009)'ın da kullanılmasının uygun olduğunu belirttiği Games-Howell testi kullanılmıştır. Varyanslar homojen dağıldığı durumlarda da Bonferroni post-hoc testi olarak seçilmiştir. Çoklu karşılaştırma yapılırken, karşılaştırılacak grup sayısının çoğalması hata oranının da çoğalmasına sebep olabilmektedir. Dolayısıyla bu hatayı (Tip I hata) önlemek için Bonferroni düzeltmesi yapılır. Bonferroni düzeltmesi, anlamlılık düzeyinin bağımlı değişken sayısına bölünmesiyle yeni anlamlılık düzeyinin elde edilmesidir (Miller, 1981). Bu çalışma bağlamında; öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşması incelenirken anlamlılık düzeyi 0.017 (0.05/3), öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşması incelenirken anlamlılık düzeyi 0.008 (0.05/6) olarak belirlenmiştir. Pearson korelasyon analizi için ise her iki değişkenin de normal dağılım varsayımını sağladığı ve bu değişkenler arasında doğrusal ilişki bulunduğu kontrol edilmiştir (Shavelson, 2016).

4. BULGULAR

4.1. OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA DAİR ÖĞRETMEN ALGI DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.1.1. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algı Düzeyleri

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair öğretmen algı düzeyleri Tablo 4.1'de verilmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair öğretmen algıları yüksek düzeydedir ($\bar{\bar{X}}$=3.676; SS=0.874). Benzer şekilde okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair öğretmen algıları destek ($\bar{\bar{X}}$=3.749) ve eleştirel bilinç ($\bar{\bar{X}}$=3.761) alt boyutlarında da yüksektir. Katılım alt boyutunda ($\bar{\bar{X}}$=3.129) ise öğretmenler, okul yöneticilerinin orta düzeyde sosyal adalet liderlik davranışları sergilediklerini düşünmektedirler.

Tablo 4.1: SALÖ - ÖF Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{X}$	***SS***
SALÖ genel	575	3.676	0.874
Destek	575	3.749	0.861
Eleştirel Bilinç	575	3.761	0.996
Katılım	575	3.129	1.196

4.1.2. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü MANOVA yapılmıştır. Bunun için öncelikle kovaryans matrislerinin homojenlik durumunu belirlemek üzere Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucunda ortaya çıkan p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının ihlal edildiği görülmüştür. Bu sebeple lise öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 4.2: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	P	η^2
Cinsiyet	Pillai's Trace	.006	1.127	3.000	571	.338	.006

Tablo 4.2 incelendiğinde okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algı düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerinden anlamlı bir şekilde etkilenmediği görülmektedir [$F_{(3, 571)} = 1.127$, $p > .05$, Pillai's Trace = .006].

4.1.3. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Medeni Durum Açısından İncelenmesi

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algılarının medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu tespit etmek için tek yönlü MANOVA uygulanmıştır. Bunun için öncelikle kovaryans matrislerinin homojenlik durumunu belirlemek üzere Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucunda ortaya çıkan p değeri .05'ten büyük bulunduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair öğretmen algılarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Wilks' Lambda değerleri göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 4.3: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Medeni Durum	Wilks' Lambda	.006	2.274	3.000	571	.079	.012

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumlarının okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir [$F_{(3, 571)} = 2.274$, $p > .05$, Wilks' Lambda = .006].

4.1.4. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için tek yönlü

MANOVA yapılmıştır. Bunun için öncelikle kovaryans matrislerinin homojenliğini belirlemek üzere Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucunda ortaya çıkan p değeri .05'ten küçük bulunduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının sağlanamadığı görülmüştür. Bu sebeple okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumunu incelemek için MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.4: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Mesleki Kıdem	Pillai's Trace	.029	1.388	12.000	1710	.164	.010

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki kıdemleri, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir [$F_{(12, 1710)} = 1.388$, $p > .05$, Pillai's Trace = .029].

4.1.5. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Mevcut Okullarındaki Hizmet Süresi Açısından İncelenmesi

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algı düzeylerinin mevcut okullarındaki hizmet sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmıştır. Bunun için öncelikle kovaryans matrislerinin homojenlik durumunu belirlemek üzere Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucunda ortaya çıkan p değeri .05'ten küçük bulunduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının sağlanamadığı görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair algılarının mevcut okullarındaki hizmet sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 4.5: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Mevcut Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Mevcut Okuldaki Hizmet Süresi	Pillai's Trace	.020	.968	12.000	1710	.477	.007

Tablo 4.5 incelendiğinde okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algılarının, öğretmenlerin mevcut okullarındaki hizmet sürelerinden anlamlı bir şekilde etkilenmediği görülmektedir [$F_{(12,1710)} = .968$, $p>.05$, Pillai's Trace = .020].

4.1.6. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Branş Açısından İncelenmesi

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algı düzeylerinin, öğretmen branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA sonuçları incelenmeden önce kovaryans matrislerinin homojenlik durumunu belirlemek üzere Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucunda ortaya çıkan p değeri .05'ten büyük bulunduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür. Dolayısıyla okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algılarının öğretmen branşlarına göre farklılaşma durumunu incelemek için MANOVA tablosunda Wilks' Lambda değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.6: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	P	η^2
Branş	Wilks' Lambda	.979	.823	15.000	1565.639	.653	.007

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmen branşlarının, onların okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir [$F_{(15, 1565)} = .853$, $p>.05$, Wilks' Lambda = .979].

4.1.7. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Öğrenin Durumu Açısından İncelenmesi

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algı düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA sonuçları incelenmeden önce kovaryans matrislerinin homojenliğini belirlemek amacıyla Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucu elde edilen p değeri .05'ten büyük çıktığından kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür. Bu sebeple okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumunu incelemek için MANOVA tablosunda Wilks' Lambda değerleri göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 4.7: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Öğrenim Durumu	Wilks' Lambda	.986	2.667	3.000	571	.047*	.014

Tablo 4.7 incelendiğinde okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algılarının öğretmenlerin öğrenim durumların üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmektedir [$F_{(3, 571)} = 2.667$, $p<.05$, Wilks' Lambda = .986]. Bunun yanı sıra, öğrenim durumunun oluşturduğu bu etkinin düşük düzeyde ($\eta^2 = 0.014$) olduğu saptanmıştır (Cohen, 1988). Diğer bir deyişle öğrenim durumu değişkeni, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarını % 1.4 oranında açıklamaktadır.

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algıları üzerindeki öğretmenlerin öğrenim durumunun etkilerini SALÖ-ÖF alt boyutları açısından belirlemek amacıyla ede edilen ANOVA sonuçları incelenmiş ve Tablo 4.9'da verilmiştir. ANOVA sonuçları değerlendirilmeden önce Levene testi sonuçlarına bakılmış ve bu sonuçlar Tablo 4.8'de sergilenmiştir.

Tablo 4.8: Öğrenim Durumu Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Levene istatistiği	sd1	sd2	P
Destek	.343	1	573	.559
Eleştirel Bilinç	2.008	1	573	.157
Katılım	1.673	1	573	.196

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi SALÖ-ÖF alt boyutlarının tümünde varyanslar homojen dağılmaktadır ($p>.05$).

Tablo 4.9: Öğrenim Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarına Dair ANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Bonferroni*
Öğrenim Durumu	Destek	1.763	1	1.763	2.238	.123	.004	

	Eleştirel Bilinç	5.657	1	5.657	5.745	.017	.010	1>2
	Katılım	8.812	1	8.812	6.212	.013**	.011	1>2

*1= Lisans 2= Lisansüstü

**Bonferroni düzeltmeli anlamlılık değeri: p= .017

Tablo 4.9 incelendiğinde katılım ($F_{(1, 573)} = 6.212$, $p<.017$, $\eta^2 = 0.011$)] alt boyutunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarının öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Bu alt boyutta lisans mezunu olan öğretmenlerin ($\bar{X}$=3.198, SS=1.175) lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ($\bar{X}$=2.906, SS=1.240) göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öte yandan öğrenim durumlarına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarının destek ($F_{(1, 573)} = 2.238$, $p> .017$, $\eta^2 = 0.004$) ve eleştirel bilinç ($F_{(1, 573)} = 5.745$, $p\geq .017$, $\eta^2 = 0.010$) anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.1.8. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Görev Yapılan İlçe Açısından İncelenmesi

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algı düzeylerinin görev yapılan ilçeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için tek yönlü MANOVA yapılmıştır. Bunun için öncelikle kovaryans matrislerinin homojenlik durumunu belirlemek üzere Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucunda ortaya çıkan p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının sağlanamadığı görülmüştür. Bu sebeple okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının görev yaptıkları ilçeye göre farklılaşma durumunu incelemek için MANOVA tablosunda Pillai's Trace verileri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.10: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	**F**	**Hipotez sd**	**Hata sd**	**P**	**η^2**
Görev Yapılan İlçe	Pillai's Trace	.114	4.487	15.000	1707	.000*	.038

Tablo 4.10 incelendiğinde görev yapılan ilçenin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmektedir [$F_{(15, 1707)} = 4.487$, $p< .05$, Pillai's Trace = .114]. Bunun yanı sıra, görev yapılan

ilçenin oluşturduğu bu etkinin düşük düzeyde ($\eta^2 = 0.038$) olduğu saptanmıştır (Cohen, 1988). Diğer bir ifadeyle görev yapılan ilçe değişkeni, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algılarının % 3.8'ini açıklamaktadır.

Görev yapılan ilçenin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algıları üzerindeki etkilerini SALÖ-ÖF alt boyutları açısından belirlemek amacıyla ede edilen ANOVA sonuçları incelenmiş ve Tablo 4.12'de verilmiştir. ANOVA sonuçları değerlendirilmeden önce Levene testi sonuçlarına bakılmış ve bu sonuçlar Tablo 4.11'de sergilenmiştir.

Tablo 4.11: Görev Yapılan İlçe Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Levene istatistiği	sd1	sd2	P
Destek	1,004	5	569	.415
Eleştirel Bilinç	1,330	5	569	.250
Katılım	,193	5	569	.965

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi SALÖ-ÖF alt boyutlarının tümünde varyanslar homojen dağılmaktadır (p>.05).

Tablo 4.12:Görev Yapılan İlçe Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarına Dair ANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Bonferroni*
Görev Yapılan İlçe	Destek	14.087	5	2.817	3.895	.002**	.033	(2>1) (3>1)
	Eleştirel Bilinç	21.230	5	4.246	4.403	.001**	.037	(2>1,4) (3>4)
	Katılım	38.658	5	7.732	5.619	.000**	.047	(2>1) (3>1,4,5)

*1=Avcılar, 2=Bağcılar, 3=Beylikdüzü, 4=Büyükçekmece, 5=Esenyurt, 6=Küçükçekmece

**Bonferroni düzeltmeli anlamlılık değeri: p= .017

Tablo 4.12 incelendiğinde görev yaptıkları ilçeye göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algılarının tüm alt boyutlarda [destek ($F_{(5, 569)} = 3.895$,

p< .017, η^2 = 0.033), eleştirel bilinç ($F_{(5, 569)}$ = 4.246, p< .017, η^2 = 0.037), ve katılım ($F_{(5,569)}$ = 7.732, p< .017, η^2 = 0.047)] anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla her bir alt boyut için Post-hoc analizi yapılmış ve varyansların homojen dağılımı sağlandığı için Bonferroni test sonuçları kullanılmıştır. Test sonuçlarında Bonferroni düzeltmeli anlamlılık düzeyi p= .017 dikkate alınmıştır. Buna sonuçlarına göre; destek alt boyutunda Bağcılar ilçesinde çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları ($\bar{\bar{X}}$=3,97) Avcılar ($\bar{\bar{X}}$=3,52) ilçesinde çalışan öğretmenlerden, Beylikdüzü ilçesinde çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları ($\bar{\bar{X}}$=3,92) ise Avcılar ($\bar{\bar{X}}$=3,52) ilçesinde çalışan öğretmenlerden daha yüksektir.

Eleştirel bilinç alt boyutunda; Bağcılar ilçesinde çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarının ($\bar{\bar{X}}$=4,03) Avcılar ($\bar{\bar{X}}$=3,62) ve Büyükçekmece ($\bar{\bar{X}}$=3,42) ilçelerinde çalışan öğretmenlerden, Beylikdüzü ilçesinde çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarının ($\bar{\bar{X}}$=3,87) ise Büyükçekmece ($\bar{\bar{X}}$=3,42) ilçesinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Katılım alt boyutunda ise Bağcılar ilçesinde çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarının ($\bar{\bar{X}}$=3,34) Avcılar ($\bar{\bar{X}}$=2,81) ilçesinde çalışan öğretmenlerden; Beylikdüzü ilçesinde çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarının ($\bar{\bar{X}}$=3,57) Avcılar ($\bar{\bar{X}}$=2,81), Büyükçekmece ($\bar{\bar{X}}$=2,95) ve Esenyurt ($\bar{\bar{X}}$=3,02) ilçelerinde çalışan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.1.9. Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Görev Yapılan Okul Türü Açısından İncelenmesi

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algı düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılaşma durumunu incelemek için tek yönlü MANOVA yapılmıştır. Bunun için öncelikle kovaryans matrislerinin homojenlik durumunu belirlemek üzere Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucunda ortaya çıkan p değeri .05'ten büyük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Bu sebeple okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının

görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşma durumunu incelemek için MANOVA tablosunda Wilks' Lambda değerleri göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 4.13: Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Öğretmen Algılarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Okul Türü	Wilks' Lambda	.969	3.000	6.000	1140	.007*	.016

Tablo 4.13 incelendiğinde görev yapılan okul türünün, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmektedir [$F_{(8, 593)} = 3.000$, $p < .05$, Wilks' Lambda = .969]. Bunun yanı sıra, görev yapılan okul türünün oluşturduğu bu etkinin düşük düzeyde ($\eta^2 = 0.017$) olduğu saptanmıştır (Cohen, 1988). Diğer bir ifadeyle görev yapılan okul türü değişkeni, okul yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algılarının % 1.7'sini açıklamaktadır.

Görev yapılan okul türünün, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algıları üzerindeki etkilerini SALÖ-ÖF alt boyutları açısından belirlemek amacıyla ede edilen ANOVA sonuçları incelenmiş ve Tablo 4.15'te verilmiştir. ANOVA sonuçları değerlendirilmeden önce Levene testi sonuçlarına bakılmış ve bu sonuçlar Tablo 4.14'te sergilenmiştir.

Tablo 4.14: Görev Yapılan Okul Türü Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Levene istatistiği	sd1	sd2	P
Destek	.752	2	572	.472
Eleştirel Bilinç	.503	2	572	.605
Katılım	.165	2	572	.848

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi SALÖ-ÖF'nin alt boyutlarının tümünde varyanslar homojen dağılmaktadır ($p > .05$).

Tablo 4.15: Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarına Dair ANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*	η^2	Bonferroni*
Okul Türü	Destek	7.082	2	3.541	4.839	.008**	.017	3>2
	Eleştirel Bilinç	3.044	2	1.522	1.536	.216	.005	
	Katılım	11.445	2	5.723	4.040	.018	.014	

*1=Anadolu Lisesi, 2= Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 3= Anadolu İmam Hatip Lisesi

**Bonferroni düzeltmeli anlamlılık değeri: p= .017

Tablo 4.15 incelendiğinde görev yaptıkları okul türüne göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algılarının destek ($F_{(1, 573)} = 4.839$, $p < .017$, $\eta^2 = 0.017$) alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla her bir alt boyut için Post-hoc analizi yapılmış ve varyansların homojen dağılımı sağlandığı için Bonferroni test sonuçları kullanılmıştır. Test sonuçlarında Bonferroni düzeltmeli anlamlılık düzeyi p= .017 dikkate alınmıştır. Buna göre; destek alt boyutunda farklılaşma, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenleri arasında saptanmıştır. Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin destek alt boyutunda okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarının ($\bar{\bar{X}}$=3,87) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ($\bar{\bar{X}}$=3,56) öğretmenlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan katılım ($F_{(1, 573)} = 4.040$, $p > .017$, $\eta^2 = 0.014$) ve eleştirel bilinç ($F_{(1, 573)} = 1.536$, $p > .017$, $\eta^2 = 0.005$) alt boyutlarında ise okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarında dair öğretmen algılarının çalıştıkları okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

4.2. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUKLARINA İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerine ilişkin değerler Tablo 4.16'da verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel mutlulukları yüksek düzeydedir ($\bar{\bar{X}}$=3.864; SS=0.742). Benzer şekilde katılımcı öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri tüm alt boyutlarda yüksek çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri öğretmenlik mesleği alt

boyutunda 3,757 (SS=1,071), yönetici tutum ve davranışları alt boyutunda 3,613 (SS=1,068), meslektaş ilişkileri alt boyutunda 4,048 (SS=0,882), çalışma koşulları alt boyutunda 3,815 (SS=0,944), sınıf yönetimi alt boyutunda 4,084 (SS=0,786) ve pozitif kişilik alt boyutunda 3,901(SS=0,928) şeklindedir.

Tablo 4.16:ÖÖMÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	**X̄**	***SS***
ÖÖMÖ Genel	**575**	**3.864**	**0.742**
Öğretmenlik Mesleği	575	3.757	1.071
Yönetici Tutum ve Davranışları	575	3.613	1.068
Meslektaş İlişkileri	575	4.048	0.882
Çalışma Koşulları	575	3.815	0.944
Sınıf Yönetimi	575	4.084	0.786
Pozitif Kişilik	575	3.901	0.928

4.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü MANOVA yapılmıştır. Bunun için öncelikle kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını tespit etmek üzere Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının ihlal edildiği görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 4.17: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	**F**	**Hipotez sd**	**Hata sd**	**P**	**η^2**
Cinsiyet	Pillai's Trace	.082	8.452	6.000	568	.000*	.082

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin, örgütsel mutlulukları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir [$F_{(6, 568)} = 8.452$, $p < .05$, Pillai's Trace = .082]. Bununla beraber, cinsiyetin etkisinin düşük düzeyde ($\eta^2 = 0.082$) olduğu saptanmıştır (Cohen, 1988). Diğer bir ifadeyle cinsiyet değişkeni, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının % 8.2'sini açıklamaktadır.

Öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, örgütsel mutlulukları üzerindeki etkilerini ÖÖMÖ alt boyutları açısından belirlemek amacıyla ede edilen ANOVA sonuçları incelenmiş ve bu sonuçlar Tablo 4.19'da verilmiştir. ANOVA sonuçlarının değerlendirilmesinden önce Levene testi sonuçlarına bakılmış ve bu sonuçlar Tablo 4.18'de sergilenmiştir.

Tablo 4.18:Cinsiyet Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Levene istatistiği	sd1	sd2	P
Öğretmenlik Mesleği	6.731	1	573	.010
Yönetici Tutum ve Davranışları	.335	1	573	.563
Meslektaş İlişkileri	7.791	1	573	.005
Çalışma Koşulları	.180	1	573	.672
Sınıf Yönetimi	5.112	1	573	.024
Pozitif Kişilik	1.410	1	573	.236

Tablo 4.18'de görüldüğü üzere yönetici tutum ve davranışları, çalışma koşulları ile pozitif kişilik alt boyutlarında varyansların homojen dağıldığı saptanmıştır ($p>.05$). Diğer alt boyutlarda (öğretmenlik mesleği, meslektaş ilişkileri, sınıf yönetimi) ise homojen dağılım sağlanamadığı için ANOVA sonuçlarının anlamlı bir sonuç çıkarması durumunda Games-Howell Post-hoc testleri kullanılmıştır ($p<.05$).

Tablo 4.19: Cinsiyete Göre Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluklarına Dair ANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2
Cinsiyet	Öğretmenlik Mesleği	10.195	1	10.195	10.077	.002*	.017
	Yönetici Tutum ve Davranışları	.281	1	.281	.245	.621	.000
	Meslektaş İlişkileri	.12.646	1	.12.646	16.689	.000*	.028
	Çalışma Koşulları	.722	1	.722	.810	.369	.001
	Sınıf Yönetimi	12.240	1	12.240	20.445	.000*	.034

	Pozitif Kişilik	4.731	1	4.731	5.528	.019	.010

*Bonferroni düzeltmeli anlamlılık değeri: p= .008

Tablo 4.19 incelendiğinde cinsiyete göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin öğretmenlik mesleği ($F_{(1, 573)} = 10.077$, $p < .008$, $\eta^2 = 0.017$), meslektaş ilişkileri ($F_{(1, 573)} = 16.689$, $p < .008$, $\eta^2 = 0.28$) ve sınıf yönetimi ($F_{(1, 573)} = 20.445$, $p < .008$, $\eta^2 = .034$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Anlamlı farklılığın ortaya çıktığı tüm alt boyutlarda [öğretmenlik mesleği ($\bar{\bar{X}}_{kadın}$= 3,85; $\bar{\bar{X}}_{erkek}$=3,57), meslektaş ilişkileri ($\bar{\bar{X}}_{kadın}$= 4,16; $\bar{\bar{X}}_{erkek}$=3,86) ve sınıf yönetimi ($\bar{\bar{X}}_{kadın}$= 4,20; $\bar{\bar{X}}_{erkek}$=3,90)] tespit edilen anlamlı farklılıklarda kadın öğretmenlerin örgütlerinde erkek öğretmenlerden daha mutlu olduğu saptanmıştır.

Öte yandan yönetici tutum ve davranışları ($F_{(1, 573)} = .245$, $p > .008$, $\eta^2 = 0.000$), çalışma koşulları ($F_{(1, 573)} = .810$, $p > .008$, $\eta^2 = 0.001$) ve pozitif kişilik ($F_{(1, 573)} = 5.528$, $p > .008$, $\eta^2 = 0.10$) alt boyutlarında ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

4.2.3. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Medeni Durum Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu tespit etmek için tek yönlü MANOVA uygulanmıştır. Bunun için öncelikle kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını tespit etmek üzere Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucu elde edilen p değeri .05'ten büyük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Bu sebeple öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Wilks' Lambda değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.20: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Medeni Durum	Wilks' Lambda	.994	.590	6.000	568	.738	.006

Tablo 4.20 incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumlarının, örgütsel mutluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir [$F_{(6, 568)} = .590$, $p > .05$, Wilks' Lambda = .006].

4.2.4. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla tek yönlü MANOVA uygulanmıştır. Bunun için öncelikle kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını tespit etmek üzere Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının sağlanmadığı görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.21: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Mesleki Kıdem	Pillai's Trace	.086	2.084	24.000	2272	.002*	.022

Tablo 4.21 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, örgütsel mutluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir [$F_{(24, 2272)} = 2.084$, $p < .05$, Pillai's Trace = .086]. Öte yandan, mesleki kıdemin oluşturduğu bu etkinin düşük düzeyde ($\eta^2 = 0.022$) olduğu görülmektedir (Cohen, 1988). Diğer bir deyişle mesleki kıdem değişkeni, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini % 2.2 oranında açıklamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, örgütsel mutlulukları üzerindeki etkilerini ÖÖMÖ alt boyutları açısından belirlemek amacıyla ede edilen ANOVA sonuçları incelenmiş ve Tablo 4.23'te verilmiştir. ANOVA sonuçlarının değerlendirilmesinden önce Levene testi sonuçlarına bakılmış ve bu sonuçlar Tablo 4.22'de sergilenmiştir.

Tablo 4.22: Mesleki Kıdem Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Levene istatistiği	sd1	sd2	P
Öğretmenlik Mesleği	1,299	4	570	,297
Yönetici Tutum ve Davranışları	1,109	4	570	,352
Meslektaş İlişkileri	,593	4	570	,668
Çalışma Koşulları	,628	4	570	,643
Sınıf Yönetimi	1,858	4	570	,116

Pozitif Kişilik	.940	4	570	,440

Tablo 4.22'de görüldüğü gibi ÖÖMÖ alt boyutlarının tümünde varyanslar homojen dağılmaktadır (p>.05).

Tablo 4.23: Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarına Dair ANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Bonferroni*
Mesleki Kıdem	Öğretmenlik Mesleği	19.249	4	4.812	4.807	.001**	.033	1>3,5
	Yönetici Tutum ve Davranışları	14.437	4	3.609	3.209	.013	.022	
	Meslektaş İlişkileri	4.963	4	1.241	1.600	.173	.011	
	Çalışma Koşulları	7.374	4	1.843	2.082	.082	.014	
	Sınıf Yönetimi	4.330	4	1.083	1.758	.136	.012	
	Pozitif Kişilik	5.256	4	1.314	1.529	.192	.011	

* 1=1-5 yıl, 2=6-10 yıl, 3= 11-15 yıl, 4=16-20 yıl, 5=21 yıl ve üzeri

**Bonferroni düzeltmeli anlamlılık değeri: p= .008

Tablo 4.23 incelendiğinde öğretmenlik mesleği ($F_{(4, 570)} = 4.807$, $p< .008$, $\eta^2 = 0.033$) alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu alt boyut için Post-hoc analizi yapılmış ve varyansların homojen dağılımı sağlandığı için Bonferroni test sonuçları kullanılmıştır. Test sonuçlarında Bonferroni düzeltmeli anlamlılık düzeyi p= .008 dikkate alınmıştır. Bu sonuçlara göre; öğretmenlik mesleği alt boyutunda mesleklerinin 1-5 yılında ($\bar{\bar{X}}$=3,97) olan öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının mesleklerinin 11-15 yılında ($\bar{\bar{X}}$=3,48) ve 21 yıl ve üzerinde ($\bar{\bar{X}}$=3,59) olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öte yandan ölçeğin yönetici tutum ve davranışları ($F_{(4, 570)} = 3.209$, $p> .008$, $\eta^2 = 0.022$), meslektaş ilişkileri ($F_{(1, 573)} = 1.600$, $p> .008$, $\eta^2 = 0.011$), çalışma koşulları ($F_{(1, 573)} = 2.082$, $p> .008$, $\eta^2 = 0.014$), sınıf yönetimi ($F_{(1, 573)} = 1.758$, $p> .008$, $\eta^2 = 0.012$) ve pozitif kişilik (F

$_{(1, 573)}$ = 1.529, p> .008, η^2 = 0.011) alt boyutlarında ise öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4.2.5. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Mevcut Okulundaki Hizmet Süresi Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin mevcut okullarındaki hizmet sürelerine göre göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla tek yönlü MANOVA uygulanmıştır. Bunun için öncelikle kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını tespit etmek üzere Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının sağlanmadığı görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin mevcut okullarındaki hizmet sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.24: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Mevcut Okullarındaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Mevcut Okullarındaki Hizmet Süresi	Pillai's Trace	.060	1.431	24.000	2272	.080	.015

Tablo 4.24 incelendiğinde öğretmenlerin mevcut okullarındaki hizmet sürelerinin örgütsel mutluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir [F $_{(24, 2272)}$ = 1.431, p> .05, Pillai's Trace = .060].

4.2.6. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Branş Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumunu tespit etmek amacıyla tek yönlü MANOVA uygulanmıştır. Bunun için öncelikle kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını tespit etmek üzere Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının sağlanmadığı görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.25: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Branş	Pillai's Trace	.046	.872	30.000	2840	.667	.009

Tablo 4.25 incelendiğinde öğretmenlerin branşlarının örgütsel mutluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir [$F_{(30, 2840)} = .872$, $p > .05$, Pillai's Trace = .046].

4.2.7. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Öğrenim Durumu Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için tek yönlü MANOVA uygulanmıştır. Bunun için öncelikle kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını tespit etmek üzere Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucu elde edilen p değeri .05'ten büyük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Bu sebeple öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Wilks' Lambda değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.26: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	P	η^2
Öğrenim Durumu	Wilks' Lambda	.986	1.368	6.000	568	.225	.014

Tablo 4.26 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumlarının, örgütsel mutluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir [$F_{(6, 568)} = 1.368$, $p > .05$, Wilks' Lambda = .986].

4.2.8. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Görev Yapılan İlçe Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerinin görev yapılan ilçeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü MANOVA uygulanmıştır. Bunun için öncelikle kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını tespit etmek üzere Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının sağlanmadığı görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin görev yaptıkları ilçeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.27:Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Görev Yaptıkları İlçe Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	P	η^2
Görev Yapılan İlçe	Pillai's Trace	.198	3.904	30.000	2840	.000*	.040

Tablo 4.27 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları ilçenin örgütsel mutluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir [$F_{(30, 2840)} = 3.904$, $p < .05$, Pillai's Trace = .198]. Bununla birlikte görev yapılan ilçenin sebep olduğu bu etkinin düşük düzeyde olduğu ($\eta^2 = 0.040$) görülmektedir (Cohen,1988). Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçe örgütsel mutluluk düzeylerini % 4 oranında açıklamaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçenin, örgütsel mutlulukları üzerindeki etkilerini ÖÖMÖ alt boyutları açısından belirlemek amacıyla ede edilen ANOVA sonuçları incelenmiş ve Tablo 4.29'da verilmiştir. ANOVA sonuçlarının değerlendirilmesinden önce Levene testi sonuçlarına bakılmış ve bu sonuçlar Tablo 4.28'de sergilenmiştir.

Tablo 4.28: Görev Yapılan İlçe Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Levene istatistiği	sd1	sd2	P
Öğretmenlik Mesleği	3,484	5	569	,004
Yönetici Tutum ve Davranışları	3,758	5	569	,002
Meslektaş İlişkileri	2,936	5	569	,013
Çalışma Koşulları	,919	5	569	,468
Sınıf Yönetimi	2,309	5	569	,043
Pozitif Kişilik	,983	5	569	.428

Tablo 4.28'de görüldüğü üzere çalışma koşulları ve pozitif kişilik alt boyutlarında varyanslar homojen dağılmaktadır ($p > .05$). Öğretmenlik mesleği, yönetici tutum ve davranışları, meslektaş ilişkileri ile sınıf yönetimi alt boyutlarında ise homojen dağılım sağlanamadığı için ANOVA sonuçlarının anlamlı bir sonuç çıkarması durumunda Games-Howell Post-hoc testleri kullanılmıştır ($p < .05$).

Tablo 4.29: Görev Yapılan İlçeye Göre Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarına Dair ANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	η^2	Anlamlı Fark*
İlçe	Öğretmenlik Mesleği	3.991	5	.798	.775	.568	.007	
	Yönetici Tutum ve Davranışları	67.269	5	13.454	13.015	.000**	.103	Games Howell 2>1,4,5,6 3>1,4,5,6
	Meslektaş İlişkileri	7.299	5	1.460	1.890	.594	.016	
	Çalışma Koşulları	28.009	5	5.602	6.585	.000**	.055	Bonferroni 2>1 3>1 4>1 5>1 6>1
	Sınıf Yönetimi	4.370	5	.874	1.417	.216	.012	
	Pozitif Kişilik	3.906	5	.781	.905	.477	.008	

* 1=Avcılar, 2=Bağcılar, 3=Beylikdüzü, 4=Büyükçekmece, 5=Esenyurt, 6=Küçükçekmece

**Bonferroni düzeltmeli anlamlılık değeri: p= .008

Tablo 4.29 incelendiğinde yönetici tutum ve davranışları (F=13,015; p< .008, η^2 =.103) ve çalışma koşuları (F=6,585; p< .008; η^2 =.055) alt boyutlarında da öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin görev yaptıkları ilçeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla iki alt boyut için de Post-hoc analizi yapılmıştır. Varyansların homojen dağılımı sağlanmadığı için yönetici tutum ve davranışları alt boyutunda Games-Howell Post-hoc test sonuçları kullanılırken varyansların homojen dağıldığı çalışma koşulları alt boyutunda Bonferroni test sonuçları kullanılmıştır. Test sonuçlarında Bonferroni düzeltmeli anlamlılık düzeyi p= .008 dikkate alınmıştır. Buna göre yönetici tutum ve davranışları alt boyutunda Bağcılar ilçesinde ($\bar{\bar{X}}$=4,12) çalışan öğretmenlerin örgütlerinde Avcılar ($\bar{\bar{X}}$=3,14), Büyükçekmece ($\bar{\bar{X}}$=3,45), Esenyurt ($\bar{\bar{X}}$=3,54) ve Küçükçekmece ($\bar{\bar{X}}$=3,55) ilçelerinde çalışan öğretmenlerden; Beylikdüzü ilçesinde ($\bar{\bar{X}}$=3,99) çalışan öğretmenlerin örgütlerinde yine Avcılar ($\bar{\bar{X}}$=3,14), Büyükçekmece ($\bar{\bar{X}}$=3,45), Esenyurt ($\bar{\bar{X}}$=3,54) ve Küçükçekmece ($\bar{\bar{X}}$=3,55) ilçelerinde çalışan öğretmenlerden daha mutlu olduğu saptanmıştır. Çalışma koşulları alt boyutu için yapılan testler sonucunda ise Bağcılar ($\bar{\bar{X}}$=4,09), Beylikdüzü ($\bar{\bar{X}}$=3,92),

Büyükçekmece ($\bar{X}$=3,81), Esenyurt ($\bar{X}$=3,84) ve Küçükçekmece ($\bar{X}$=3,92) ilçelerinde çalışan öğretmenlerin Avcılar ($\bar{X}$=3,41) ilçesinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek örgütsel mutluluğa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan öğretmenlik mesleği (F=0,775; p> .008, η^2 =.007), meslektaş ilişkileri (F=1,890; p> .008, η^2 =.016), sınıf yönetimi (F=1,417; p> .008, η^2 =.012) ve pozitif kişilik (F=0,905; p> .008, η^2 =.008) alt boyutlarında ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin görev yaptıkları ilçeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

4.2.9. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarının Görev Yapılan Okul Türü Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için tek yönlü MANOVA yapılmıştır. Bunun için öncelikle kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığını tespit etmek üzere Box's testi yapılmıştır. Bu test sonucu elde edilen p değeri .05'ten küçük olduğundan kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının sağlanmadığı görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere MANOVA tablosunda Pillai's Trace değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.30: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Okul Türü	Pillai's Trace	.056	2.730	12.000	1136	.001*	.028

Tablo 4.30 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, örgütsel mutlulukları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir [$F_{(12, 1136)}$ = 2.730, p< .05, Pillai's Trace = .056]. Bununla beraber, bu etkinin düşük düzeyde (η^2 = 0.028) olduğu saptanmıştır (Cohen, 1988). Diğer bir ifadeyle okul türü değişkeni, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının % 2.8'ini açıklamaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün örgütsel mutlulukları üzerindeki etkilerini ÖÖMÖ alt boyutları açısından belirlemek amacıyla ede edilen ANOVA sonuçları incelenmiş ve Tablo 4.32'de verilmiştir. ANOVA sonuçlarının değerlendirilmesinden önce Levene testi sonuçlarına bakılmış ve bu sonuçlar Tablo 4.31'de sergilenmiştir.

Tablo 4.31: Görev Yapılan Okul Türü Açısından Varyansların Eşitliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Levene istatistiği	sd1	sd2	P
Öğretmenlik Mesleği	1,821	2	572	,163
Yönetici Tutum ve Davranışları	1,863	2	572	,156
Meslektaş İlişkileri	2,675	2	572	,070
Çalışma Koşulları	,631	2	572	,532
Sınıf Yönetimi	2,309	2	572	,100
Pozitif Kişilik	,628	2	572	,534

Tablo 4.31'de görüldüğü gibi ÖÖMÖ alt boyutlarının tümünde varyanslar homojen dağılmaktadır (p>.05).

Tablo 4.32: Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarına Dair ANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*	η^2	Bonferroni*
Okul Türü	Öğretmenlik Mesleği	.417	2	.208	.202	.817	.001	
	Yönetici Tutum ve Davranışları	2.533	2	.1.267	1.110	.330	.004	
	Meslektaş İlişkileri	.172	2	.086	.110	.896	.000	
	Çalışma Koşulları	.15.186	2	7.593	8.741	.000**	.030	1>2 3>2
	Sınıf Yönetimi	.913	2	.457	.737	.479	.003	
	Pozitif Kişilik	.385	2	.193	.223	.800	.001	

* 1=Anadolu Lisesi, 2= Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 3= Anadolu İmam Hatip Lisesi

**Bonferroni düzeltmeli anlamlılık değeri: p= .008

Tablo 4.32 incelendiğinde görev yaptıkları okul türüne göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin çalışma koşulları ($F_{(2, 572)} = 8.741$, $p< .008$, $\eta^2 = .030$) alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında

olduğunu belirlemek amacıyla Post-hoc analizi yapılmış ve varyansların homojen dağılımı sağlandığı için Bonferroni test sonuçları kullanılmıştır. Test sonuçlarında Bonferroni düzeltmeli anlamlılık düzeyi p= .008 dikkate alınmıştır. Bu sonuçlar Anadolu Lisesi ($\bar{\bar{X}}$=3,81) ve Anadolu İmam Hatip Lisesi ($\bar{\bar{X}}$=4,02) öğretmenlerinin örgütlerinde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ($\bar{\bar{X}}$=3,56) öğretmenlerinden daha mutlu olduğu olduğunu ortaya koymuştur.

Öte yandan öğretmenlik mesleği ($F_{(2, 572)} = .202$, p> .008, $\eta^2 = .001$), yönetici tutum ve davranışları ($F_{(2, 572)} = 1.110$, p> .008, $\eta^2 = .004$), meslektaş ilişkileri ($F_{(2, 572)} = .110$, p> .008, $\eta^2 = .000$), sınıf yönetimi ($F_{(2, 572)} = .737$, p> .008, $\eta^2 = .003$) ve pozitif kişilik ($F_{(2, 572)} = .223$, p> .008, $\eta^2 = .001$) alt boyutlarında ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

4.3. ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA ÖĞRETMEN ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR

Öğretmenlerinin okul yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.33'te verilmiştir.

Tablo 4.33: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Algıları ile Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Sosyal Adalet Liderliği	1										
2.Destek	.94*	1									
3.Eleştirel Bilinç	.93*	.79*	1								
4.Katılım	.79*	.66*	.68*	1							
5.Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları	.35*	.34*	.34*	.23*	1						
6.Öğretmenlik Mesleği	.13*	.13*	.13*	.09*	.77*	1					
7.Yönetici Tutum ve Davranışları	.56*	.52*	.55*	.39*	.76*	.45*	1				
8.Meslektaş İlişkileri	.20*	.19*	.19*	.14*	.84*	.54*	.54*	1			
9.Çalışma Koşulları	.42*	.42*	.39*	.27*	.78*	.39*	.65*	.59*	1		
10.Sınıf Yönetimi	.10*	.11*	.09*	.02*	.76*	.55*	.34*	.64*	.53*	1	
11.Pozitif Kişilik	.15*	.13*	.16*	.10*	.74*	.53*	.39*	.59*	.53*	.71*	1

N=575, * p < .01

Tablo 4.33'te görüldüğü üzere öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r = .35$, $p < .01$). Sosyal adalet liderliğinin destek ve eleştirel bilinç alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasında da pozitif yönde anlamlı orta düzey bir ilişki bulunmuştur ($r = .34$, $p < .01$). Sosyal adalet liderliğinin katılım alt boyutunda ise bu ilişki pozitif yönlü düşük düzeydedir ($r = .23$, $p < .01$).

Sosyal adalet liderliği alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluğu alt boyutları arasındaki ilişkiye dair bulgulara bakıldığında destek alt boyutunun öğretmenlik mesleği ($r = .13$, $p < .01$), meslektaş ilişkileri ($r = .19$, $p < .01$), sınıf yönetimi ($r = .11$, $p < .01$) ve pozitif kişilik ($r = .13$, $p < .01$) alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı düşük; yönetici tutum ve davranışları ($r = .52$, $p < .01$) ve çalışma koşulları ($r = .42$, $p < .01$) alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı orta düzey bir ilişkide olduğu görülmektedir. Buna göre, destek alt boyutu ile en yüksek ilişki yönetici tutum ve davranışları alt boyutu ile iken en düşük ilişki ise sınıf yönetimi alt boyutu iledir.

Sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç alt boyutu ile öğretmenlik mesleği ($r = .13$, $p < .01$), meslektaş ilişkileri ($r = .19$, $p < .01$), sınıf yönetimi ($r = .09$, $p < .01$) ve pozitif kişilik ($r = .16$, $p < .01$) alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı düşük; yönetici tutum ve davranışları ($r = .55$, $p < .01$) ve çalışma koşulları ($r = .39$, $p < .01$) alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı orta düzey bir ilişkide olduğu tespit edilmiştir. Buna göre eleştirel bilinç alt boyutu ile en yüksek ilişkinin yönetici tutum ve davranışları alt boyutu ile iken en düşük ilişkinin ise sınıf yönetimi alt boyutu ile olduğu görülmüştür.

Sosyal adalet liderliğinin katılım alt boyutu ile öğretmenlik mesleği ($r = .09$, $p < .01$), meslektaş ilişkileri ($r = .14$, $p < .01$), çalışma koşulları ($r = .27$, $p < .01$), sınıf yönetimi ($r = .02$, $p < .01$) ve pozitif kişilik ($r = .10$, $p < .01$) alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı düşük; yönetici tutum ve davranışları ($r = .39$, $p < .01$) alt boyutu ile pozitif yönde anlamlı orta düzey bir ilişkide olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda katılım alt boyutu ile en yüksek ilişki yönetici tutum ve davranışları alt boyutu ile iken en düşük ilişki ise sınıf yönetimi alt boyutu ile olduğu söylenebilir.

4.4. ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA DAİR ALGILARININ ÖRGÜTSEL MUTLULUK DÜZEYLERİNE ETKİSİNE DAİR BULGULAR

Öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine dair algılarının (bağımsız değişken) öğretmenlerin örgütsel mutlulukları (bağımlı değişken) üzerindeki etkisini belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 4.34'te gösterilmiştir.

Tablo 4.34:Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliğine Dair Algılarının Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standard Hata	β	t	p
Sabit	2,776	.125		22,296	0.906
SAL Davranışı	.295	.033	.351	8,964	**.000***
R=.35	R^2= 12	F=8.358	p= **.000***		

Tablo 4.34 incelendiğinde anlamlılık düzeyi p<.05 olduğu için öğretmenlerin yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarının örgütsel mutluluklarını yordamasına ilişkin kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarının örgütsel mutluluk düzeyleri üzerinde %95 güven aralığında anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir (t=8,964; p=0,000; p<0.05). Ayrıca bu modele göre okul yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algıları, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının %12'sini açıklamaktadır. (r^2=0,12).

Regresyon analiz sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının yordanmasına ilişkin matematiksel regresyon modeli şu şekilde ortaya çıkmaktadır:

Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğu = (2,276) + (0,295* Algılanan SAL Davranışı)

Bu sonuca göre algılanan sosyal adalet liderliği davranışında gerçekleşen bir birimlik artış öğretmenlerin örgütsel mutluluğunda 0,295'lik bir artışa sebep olacağı söylenebilir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda kavramsal çerçeve bölümünde yer alan bilgiler ve alan yazında farklı çalışmalardan elde edilen bulgular çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1. OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA DAİR ÖĞRETMEN ALGI DÜZEYLERİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair öğretmen algı düzeylerinin yüksek olduğunu ($\bar{\bar{X}}$=3.67) göstermiştir. Ulaşılan bu bulguya göre öğretmenler, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını yeterince sergilediklerini düşünmektedir. İlgili ulusal ve uluslararası alan yazında, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının yüksek olduğu sonucunu destekleyecek nitelikte çalışmalar mevcuttur (Arslan, 2019; Bozkurt ve Aktaş, 2022; Doğan, 2021; Feng ve Chen, 2019; Gürel, 2022; Kaya, 2023; Şamdan, 2023; Yıldırım, 2021). Benzer şekilde Adışen (2022), Akyürek (2021), Bozkurt (2018), Can (2023) ve Nartgün ve Sarıbudak (2020) çalışmalarında okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algılarının ‘’Katılıyorum’’ düzey aralığında olduğunu saptamış ve bu aralığın yüksek bir düzey olduğunu belirtmişlerdir. Değirmenci (2022) ve Dilek Duray (2022) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları gösterme düzeyleri çok yüksek bulunmuştur. Farklı demografik değişkenlere sahip olan bu çalışmalarda benzer sonuçlar çıkması çalışma sonucunun genellenebilirliğini artırmakta ve öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını sıklıkla sergilediklerini göstermektedir. Öte yandan alan yazında yer alan okul yöneticileri ve öğrenci algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini inceleyen araştırmalarda ise sonuç farklılaşmaktadır. Bu çalışmalarda okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde sergilediği ortaya konmuştur. Okullarda sosyal adaletten direkt etkilenen grubun öğrenciler ve sosyal adalet liderliğinin öznesinin de yöneticiler olması ve her iki grubun da aynı görüşte olması; öğretmenlerin okullardaki sosyal adalet uygulamalarına dair yanlış algılarının olabileceğini düşündürtmektedir.

Sosyal adalet liderliğinin alt boyutları ele alındığında eleştirel bilinç ($\bar{\bar{X}}$=3.761) ve destek ($\bar{\bar{X}}$=3.749) alt boyutlarında öğretmenlerin yöneticilerinin sosyal adalet liderlik

davranışlarına dair algı düzeyleri yüksek iken katılım ($\bar{X}$=3.129) alt boyutunda bu düzey orta çıkmıştır. Bu doğrultuda çalışma kapsamındaki okul yöneticilerinin öğrenci ve öğretmenleri yeterli düzey ve uygun biçimde desteklediği, dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi hususunda hassas olduğu, adil olduğu ve farklı fikirlere açık olduğu; ancak yeterince demokratik bir okul ortamı sunmadığı, öğrenci ve öğretmenleri karar alma süreçlerine yeterince dâhil etmediği söylenebilir. İlgili alan yazında sosyal adalet liderliğinin alt boyutlarına dair elde edilen sonuçlar eleştirel bilinç ve destek alt boyutlarında genel olarak benzerlik göstermekle birlikte katılım alt boyutunda farklılaşmaktadır.

Eleştirel bilinç alt boyutunda mevcut araştırma sonucunda olduğu gibi öğretmenlerin algılarının yüksek bulunduğu araştırmalar çoğunluktadır (Adışen, 2022; Akyürek, 2021; Arslan, 2019; Doğan, 2021; Gürel, 2022; Özdemir ve Pektaş, 2017a; Yıldırım, 2021). Hem mevcut çalışmanın hem de alan yazındaki diğer çalışmaların sonuçlarına göre okul yöneticilerinin farklı görüşlere değer verdiği, eleştirilere açık, toplumsal eşitsizliğe dair farkındalık sahibi ve öğretmen ve öğrencilerine de bu farkındalığı kazandırma çabası içinde olduğu çıkarımında bulunabilir. Bununla birlikte, Börü (2019) ve Koçak ve Özdemir'in (2019) nitel çalışmalarında ise eleştirel bilinç boyutunda öğretmenler yöneticilerinin düşük düzeyde sosyal adalet liderliği davranışları sergilediğini düşünmektedir.

Aynı şekilde, alan yazında destek alt boyutuna ilişkin sonuçları destekleyen pek çok çalışmaya rastlamak mümkünken (Adışen, 2022; Akyürek, 2021; Arslan, 2019; Doğan, 2021; Gürel, 2022; Yıldırım, 2021) destek alt boyutunda öğretmen algılarına göre yöneticilerin düşük düzeyde sosyal adalet liderliği davranışları sergilediğini bulgulayan çalışma da bulunmaktadır (Özdemir ve Pektaş, 2017a). Mevcut çalışmanın ve alan yazında onu destekleyen çalışmaların destek alt boyutuna dair sonuçları doğrultusunda; okul yöneticilerinin dezavantajlı öğrencilerin hem akademik başarısını artırılmasına hem de sanatsal ve sportif faaliyetlere katılmasına destek olduğunu söylemek mümkündür.

Katılım alt boyutuna dair ilgili alan yazın incelendiğinde, nitel bir çalışma gerçekleştiren Koçak ve Özdemir'in (2019) mevcut araştırmaya paralel sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Bu sonuç çerçevesinde öğretmen ve öğrencilerin okullarındaki karar alma sürecine katılımlarının yeterli olmadığı, karar alma sürecinin demokratik olmadığı söylenebilir. Nitekim çalışmalarında Can ve Serençelik (2017) okul öncesi öğretmenlerinin yönetimsel süreçlere katılımlarının yetersiz olduğunu, Köklü (2012) ortaöğretim öğretmenlerinin karar alma süreçlerine katılmaya istekli olmalarına karşın bu sürece katılım fırsatlarının az olduğunu,

Özcan (2010) ise ortaöğretim öğrencilerinin okuldaki karar alma sürecine istediklerinden çok daha az katılım sağlayabildiklerini ortaya koymuştur. Alan yazında yer alan bu çalışmaların karar alma süreçlerinde öğretmen ve öğrencilerin yeterince aktif rol almadığını kanıtlar niteliktedir. Katılım boyutu demokrasi kavramı ile iç içe geçmiş durumdadır. Bu nedenle bu boyutta görüşlerin orta düzeyde çıkması okullarda yeterince demokratik bir ortam olmadığı düşüncesini akıllara getirmektedir. Nitekim Gül ve Saraç (2018) okul yöneticilerinin demokratik tutumlarını öğretmen görüşlerine göre incelediği çalışmasında çoğu öğretmenin yöneticilerinin demokratik davranmadığı düşüncesinde olduğunu belirtir. Demokratik olmayan eğitim-öğretim ortamı adilliğini ve etkililiğini koruyamayacağından okul yöneticilerinin okullarında demokrasi uygulamalarına daha kapsamlı yer vermesi beklenmektedir. Öte yandan katılım alt boyutuna dair sonuçların alan yazında öğretmen algılarına göre sosyal adalet liderliği davranış düzeylerini inceleyen araştırmaların sonuçlarıyla genel itibariyle benzeşmediği görülmektedir. Mevcut araştırmanın aksine, alan yazında ilgili araştırmaların çoğu katılım alt boyutunda öğretmenlerin algılarının yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır (Adışen, 2022; Akyürek, 2021; Arslan, 2019; Doğan, 2021; Gürel, 2022; Özdemir ve Pektaş, 2017a; Yıldırım, 2021). Bu farklılığın seçilen örneklem grubundan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma bulguları cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair öğretmen algı düzeylerinin hiçbir alt boyutta farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair kadın ve erkek öğretmenlerin benzer görüşleri olduğunu söylemek mümkündür. İlgili alan yazında, cinsiyet değişkeninin öğretmen algı düzeylerini etkilemediğini saptayan çalışmalar mevcuttur (Adışen, 2022; Bozkurt, 2018; Can, 2023; Değirmenci, 2022; Gürel, 2022; Kaya, 2023; Nartgün ve Sarıbudak, 2020; Şamdan, 2023; Yıldırım, 2021). Bu çalışmalar mevcut çalışmanın cinsiyet değişkenine dair bulguları ile örtüşmektedir. Aynı şekilde Baş ve Şentürk (2011), Kılıçlar (2011), Yazıcıoğlu ve Topaloğlu (2009) ve Yılmaz (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel adalet algıları incelenmiş ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca Doğan Kılıç (2013) da yatılı ilköğretim bölge okulları öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Ancak çalışma bulguları cinsiyet değişkeninin öğretmen algılarında anlamlı etkisinin olduğunu ifade eden bazı araştırmalarla örtüşmemektedir (Akyürek, 2021; Arslan, 2019; Doğan, 2021). Akyürek (2021) ve Arslan (2019) çalışmalarında, erkek öğretmenlerin yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine dair

algılarının daha yüksek olduğunu belirtirken Doğan (2021) kadın öğretmenlerin algılarının daha yüksek düzey olduğunu saptamıştır. İlgili alan yazında mevcut çalışma sonuçları ile uyumlu pek çok çalışma mevcutken sonuçlarla örtüşmeyen birkaç çalışmanın da bulunması çalışmaların farklı örneklem gruplarına sahip olması ile açıklanabilir.

Çalışma bulguları medeni durum değişkeni açısından değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair öğretmenlerin algı düzeylerinin hiçbir alt boyutta farklılık göstermediği görülmektedir. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair evli ve bekâr öğretmenlerin benzer görüşleri olduğunu söylemek mümkündür. İlgili alan yazında; Can (2023), Kaya (2023) ve Nartgün ve Sarıbudak (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen algılarının medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Bu çalışma sonuçları medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde mevcut çalışma sonuçları ile benzeşmektedir. Aynı şekilde Dündar (2011) ve Günce (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel adalet algıları incelenmiş ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Öte yandan alan yazında mevcut çalışma sonuçları ile benzeşmeyen çalışmaları da görmek mümkündür. Adışen (2022), Akyürek (2021) ve Bozkurt (2018) çalışmalarında, yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışları sergileme düzeyini evli öğretmenlerin daha yüksek algıladıklarını tespit etmiştir. Şamdan (2023) ise çalışma sonucunda bekâr öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Medeni durum değişkeninin öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair algılarına etkisine dair örtüşmeyen çalışma bulgularının olması, çalışmaların farklı özelliklerdeki okullarda gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Çalışma bulguları mesleki kıdem değişkeni açısından değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair öğretmenlerin algı düzeylerinin hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, mesleğe yeni başlamış öğretmenler ile tecrübeli öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair algılarının benzer olduğu söylenebilir. İlgili alan yazında kıdem yılı değişkenine ilişkin öğretmen algılarına dair benzer çalışmalar bulunmaktadır (Değirmenci, 2022; Gürel, 2022; Kaya, 2023; Nartgün Sarıbudak, 2020; Yıldırım, 2021). Mevcut çalışma ile örtüşen bu sonuçlar bağlamında, katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları okullara hızlı uyum sağladıkları ve yöneticilerinin tutarlı liderlik davranışları sergilediği çıkarımı yapılabilir. Aynı şekilde Alanoğlu ve Demirtaş (2019) ve Baş ve Şentürk (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda

öğretmenlerin örgütsel adalet algıları incelenmiş ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Diğer yandan Arslan (2019), Bozkurt (2018) ve Doğan (2021) tarafından yapılan çalışmalarda kıdem arttıkça öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algı düzeylerinin de arttığı; Can (2023) tarafından yapılan çalışmada ise kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin algılarının kıdemleri 6-10 yıl olan öğretmenlerin algılarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Araştırma bulguları mevcut okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair öğretmenlerin algı düzeylerinin hiçbir alt boyutta farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Bu doğrultuda mevcut okullarında göreve yeni başlayan öğretmenlerin algıları ile okulda uzun yıllardır görev yapan öğretmenlerin algıları ile benzerdir. İlgili alan yazında, öğretmenlerin mevcut okullarındaki hizmet süresinin yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarını sergileme düzeylerine dair algılarında bir farklılık oluşturmadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Arslan, 2019; Can, 2023; Değirmenci, 2022; Kaya, 2023; Nartgün ve Sarıbudak, 2020; Şamdan, 2023). Bu çalışmalar mevcut okuldaki hizmet süresi değişkeni bakımından mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Pek çok çalışma sonucunun bu değişken bakımından benzer olması; okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının yıllar boyu tutarlı bir düzeyde olduğu ve dolayısıyla okulda yeni olan öğretmenler ile yıllardır aynı okulda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine dair benzer fikirler edindiğini düşündürtmektedir. Bununla beraber Doğan (2021) tarafından yapılan çalışma mevcut okuldaki hizmet yılı değişkeni bakımından mevcut çalışma ile benzeşmemektedir. Bu çalışmada mevcut okullarında 7-10 yıl görev yapan öğretmenlerin algıları 3-6 yıl görev yapan öğretmen algılarına göre yüksek düzeydedir.

Çalışma bulguları branş değişkeni açısından değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair öğretmenlerin algı düzeylerinin farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Diğer bir ifade ile, bu çalışma kapsamında branş değişkeni okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair öğretmen algı düzeylerini etkileyen bir unsur olmamıştır. Benzer şekilde Can (2023), Değirmenci (2022), Gürel (2022) ve Yıldırım (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmen algılarının branş değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber alan yazında çalışma bulguları ile örtüşmeyen çalışmalar da mevcuttur. Doğan'ın (2021) ilkokullarda ve Şamdan'ın (2023) ilköğretim okullarında gerçekleştirdiği çalışmalar; branş değişkeninin sosyal adalet liderliği davranışlarına

dair öğretmen algı düzeylerini etkilediğini ve sınıf öğretmenlerinin algı düzeylerinin branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek saptandığını belirtmektedir. Ortaokul öğretmenleri ile çalışma yapan Arslan (2019) ise sayısal branş öğretmenlerinin algı düzeylerinin sözel branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları öğrenim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşma katılım alt boyutunda tespit edilmiş ancak destek ve eleştirel bilinç alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda, lisans derecesine sahip öğretmenlerin lisansüstü dereceye sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek algı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışmaya paralel şekilde Akyürek (2021), Bozkurt (2018) ve Kaya'nın (2023) çalışmalarında öğretmenlerin yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarını algılama düzeyleri öğrenim durumlarına göre lisans derecesine sahip öğretmenler lehine farklılaşmıştır. Ayrıca Kaya (2023) çalışmasında öğrenim durumu değişkenini sosyal adalet liderliğinin alt boyutları açısından ele almış, mevcut çalışmayla aynı şekilde katılım alt boyutunda öğrenim durumu lisans düzeyinde olan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Mevcut çalışma ve destekleyen çalışmalar doğrultusunda lisansüstü derecesine sahip öğretmenler yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarını daha az sergilediğini düşünmektedir. Bu durumun lisansüstü derecesine sahip öğretmenlerin okullarda karar alma süreçlerine daha fazla katılım sağlamayı beklemelerinden ve dolayısıyla bu bağlamdaki eksiklikleri daha çok fark edebilmelerinden kaynaklanması mümkündür. Ayrıca lisansüstü dereceye sahip öğretmenlerin lisansüstü eğitim süreçlerinde okul yöneticilerinden ders programı ve iş yükü konularında kolaylık beklemesi ancak bu kolaylığın sağlanmıyor olması da algı düzeylerinin düşüklüğüne sebep olabilir. Bununla beraber Şamdan (2023) gerçekleştirdiği çalışmasında lisans derecesine sahip öğretmenlere kıyasla lisansüstü dereceye sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algı düzeylerini daha yüksek tespit etmiştir. Mevcut çalışma ile bu farklılığın sebebi ise örneklem grubu olarak seçilen öğretmenlerin sosyoekonomik düzeyi yüksek bir bölgede ve özel okulda çalışıyor olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olabileceği ve sosyoekonomik düzeyi yüksek bir bölgede özel okul yöneticilerinin sosyal adalete daha çok dikkat edebileceği sebepleri araştırma sonuçlarının farklılaşmasına yol açmış olabilir. Öte yandan ilgili alan yazında öğrenim durumu değişkeni açısından mevcut çalışma sonuçları ile örtüşmeyen çalışmalar da bulunmaktadır (Adışen, 2022; Arslan, 2019; Can, 2023; Değirmenci,

2022; Doğan, 2021; Nartgün ve Sarıbudak, 2020; Yıldırım, 2021). Bu durum ilgili konunun öğrenim durumu değişkeni açısından farklı bağlamlarda ele alınması gerekliliğini gündeme getirmektedir.

Çalışma bulguları görev yapılan ilçe değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair algılarının tüm alt boyutlarda farklılaştığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin görev yaptıkları ilçe, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair algılarında belirleyici bir faktör olarak saptanmıştır. Tüm alt boyutlarda Bağcılar ve Beylikdüzü ilçelerinde çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarının diğer ilçelerde çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel bilinç alt boyutunda Bağcılar ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algıları Avcılar ve Büyükçekmece ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden, Beylikdüzü ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algıları Büyükçekmece ilçesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek saptanmıştır. Katılım boyutunda ise Bağcılar ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algıları Avcılar ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algılarından, Beylikdüzü ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algıları ise Büyükçekmece ve Esenyurt ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur. Çalışma bulgularına paralel olarak, Yıldız ve Çetin (2021) Beylikdüzü ilçesinde çalışan okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarını inceledikleri çalışmasında yöneticilerin örgütsel adalet algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan çalışmanın bu bulgusu, Girgin ve Vatansever Bayraktar (2017) tarafından resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde gerçekleştirilen çalışmanın öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının Bağcılar ilçesinde diğer ilçelere (Küçükçekmece ve Bakırköy) kıyasla daha düşük olduğu bulgusu ile çelişmektedir. Girgin ve Vatansever Bayraktar (2017) Bağcılar'ın alt sosyokültürel bölgeyi temsil ettiğini ve dolayısıyla alt sosyokültürel bölgede çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının daha az olduğunu ifade eder. Benzer şekilde Bağcılar ilçesinde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarını inceleyen Derici (2019), bu öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmiştir. Mevcut çalışmanın örneklemini lise öğretmenleri oluşturuyorken diğer çalışmaların örnekleminin farklı kademelerdeki öğretmenlerden oluşması, çalışma sonuçlarının örtüşmemesine sebebiyet vermiş olabilir. Mevcut çalışmanın destek alt boyutunda Bağcılar ve Beylikdüzü ilçelerinde çalışan öğretmenlerin algı düzeylerinin Avcılar ilçesinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda Bağcılar ve Beylikdüzü ilçelerinde görev yapan okul

yöneticilerinin Avcılar ilçesinde çalışan okul yöneticilerine kıyasla öğrenci ve öğretmenlerini daha fazla desteklediği söylenebilir.

Çalışma bulguları okul türü değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına dair algılarının destek alt boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin görev aldıkları okul türünün bu alt boyutta örgütlerindeki sosyal adalet liderlik algılarında etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Destek alt boyutunda Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin algı düzeylerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin sosyal adalet liderliğine dair algı düzeylerinin düşük olduğu; bu okulların yöneticilerinin dezavantajlı öğrencilere destek sağlama konusunda biraz daha gayret sarf etmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Mesleki ve Teknik Liseleri tercih eden veya tercih etmek durumunda kalan öğrencilerin ortak özelliklerini inceleyen çalışmalar, bu öğrencilerin en belirgin ortak özelliklerinin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı durumda olmaları olduğunu belirtir (Atmaca, 2019; Kesik ve Şahin, 2020; Önür, 2013). Bu açıdan değerlendirildiğinde, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin sosyal adalet liderliğine dair algı düzeylerinin düşük olması bu okullarda öğrenim görmekte olan dezavantajlı öğrenci sayısının çokluğu ile ve bu okullardaki dezavantajlı öğrencilerin yeterince destek görememesi ile açıklanabilir. Titrek (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde mesleki eğitim veren liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları diğer liselerde ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha düşük düzeyde saptanmıştır. Öğrenci algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını inceleyen Gören (2019) ise Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin algı düzeylerinin Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerinin algılarından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Mevcut çalışmanın eleştirel bilinç ve katılım alt boyutlarında ise okul türü değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

5.2. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUKLARINA İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin yüksek olduğunu ($\bar{\bar{X}}$=3.86) göstermiştir Ulaşılan bu bulguya göre, çalışma kapsamındaki öğretmenler okullarında kendilerini mutlu hissetmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu destekleyecek nitelikte çalışmalar mevcuttur. Uzun ve Kesicioğlu (2019) okul öncesi

öğretmenleri ile; İnan (2022) sınıf öğretmenleri ile; Altınkaya (2023), Avcı (2023) ve Keçeli (2022) ilkokul öğretmenleri ile; Çetin (2019) ortaokul öğretmenleri ile; Ayyıldız (2022) ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile; Bayram (2020) ortaöğretim öğretmenleri ile; Arslan (2021), Demircan (2019), Köse (2020), Özgenel ve Bozkurt (2020), Özgenel ve Canuylası (2021), Vatansever Bayraktar ve Girgin (2020) ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile; Akkaya (2023) ve Ergüven (2020) okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve özel eğitim öğretmenleri ile; Demir (2020), Kabal (2019) ve Özer (2020) çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerle; Şahin (2022) rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenleri ile; Tösten ve diğ. (2018) beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlara paralel olarak Korkut (2019) ilkokul öğretmenleri ile ve Aytaç (2021) ve Sarıbıyık (2022) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının ‘’Katılıyorum’’ düzeyinde olduğunu ve bu düzeyin yüksek bir düzey olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ilgili uluslararası alan yazın incelendiğinde, mevcut çalışma bulgularının Christoph ve Noll (2003), Diener ve Diener (1996) ve Suhail ve Chaudhry (2004) tarafından gerçekleştirilen iyi oluş çalışmalarının sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Ulusal ve uluslararası alan yazında yer alan bu çalışmalar mevcut çalışma sonucu ile örtüşmekte ve bu sonucun genellenebilirliği oldukça artmaktadır. Bu çalışmalar ışığında öğretmenlerin okullarında görevlerini mutlu bir şekilde icra ettiklerini söylemek mümkündür.

Alan yazında bulguları çalışma sonuçları ile farklılaşan çalışmalara da rastlanmaktadır. Birdoğan Kuvvet (2019) sınıf öğretmenleri ile, Düzgün (2016) ortaokul öğretmenleri ile, Elmas (2021) ve Kurkan (2022) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile, Karamustafaoğlu (2022) okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim öğretmenleri ile ve Bozkaya (2023) lise öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Birdoğan Kuvvet (2019) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının orta düzeyde çıkmasını; TÜİK Yaşam Memnuniyeti Anketi (TÜİK, 2023) ve Helliwell ve diğerlerinin (2024) Dünya Mutluluk Endeksi Raporu’nda da belirtildiği üzere Türkiye’de kişilerin bireysel mutluluklarının çok da yüksek olmaması sonucuna bağlamaktadır. Nitekim örgütsel mutluluk bireysel mutluluktan da etkilenen bir kavramdır ve bireysel mutluluğu yüksek olmayan kişilerin örgütsel mutluluğunun da yüksek olmaması beklenen bir durumdur. Mevcut çalışmada örgütsel mutluluğun yüksek düzeyde olması ise örneklem için seçilen öğretmen grubunun bireysel mutluluk düzeylerinin de yüksek olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun alt boyutları ele alındığında; sınıf yönetimi ($\bar{\bar{X}}$=4.08), meslektaş ilişkileri ($\bar{\bar{X}}$=4.05), pozitif kişilik ($\bar{\bar{X}}$=3.90), çalışma koşulları ($\bar{\bar{X}}$=3.81), öğretmenlik mesleği ($\bar{\bar{X}}$=3.76) ve yönetici tutum ve davranışları ($\bar{\bar{X}}$=3.61) alt boyutlarının hepsinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri yüksek bulunmuştur. Tüm boyutlarda öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri yüksek çıkmış olsa da sınıf yönetimi ($\bar{\bar{X}}$=4.08) alt boyutunda öğretmenlerin cevap ortalamalarının en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenler öğrencileri ile etkili iletişimleri olduğunu, derslere hazırlıklı giderek öğrencilerin derslerinde pasif kalmalarını engellediklerini ve mesleklerinin gerekliliklerini layıkıyla yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin bireysel çabalarının ön planda olduğu sınıf yönetimi boyutunun en yüksek düzeyde oluşu; Danna Griffin (1999) ve Pryce Jones'un (2010) örgütsel mutluluğun kişinin kendisine bağlı olduğu düşüncesini hatırlatmaktadır. Bu doğrultuda, bu boyutta öğretmenlerin örgütlerinde bireysel çabaları ile mutlu oldukları çıkarımında bulunulabilir. Aytaç (2021) ve Sarıbıyık (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da sınıf yönetimi alt boyutu en yüksek ortalamaya sahip bulunmuş; Korkut (2019) ise bu alt boyutta öğretmenlerin ''Tamamen Katılıyorum'' ifadesi ile en yüksek ortalamaya sahip olduklarını ifade etmiştir. Bu çalışmalar da mevcut çalışmanın sınıf yönetimi alt boyutuna dair sonuçlarını desteklemekte ve öğretmenlerin okullarındaki mutluluklarının en çok bireysel çabalarına bağlı olduğu düşüncesini kuvvetlendirmektedir.

Yönetici tutum ve davranışları alt boyutu ele alındığında, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenler okul yöneticilerinin iletişimde şeffaf olduğunu, adil olduğunu, karar alma sürecine öğretmenleri de dâhil ettiğini, öğretmenlerini koruduğunu ve önemsediğini düşünmekte; bu doğrultuda okullarında kendilerini mutlu hissetmektedir. Her ne kadar bu boyutta da öğretmenler yüksek düzeyde mutlu olsalar da öğretmenlerin cevap ortalamalarının tüm boyutlar arasında en düşük düzeyde ($\bar{\bar{X}}$=3.61) olduğu boyutun yönetici tutum ve davranışları boyutu olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Aytaç (2022), Korkut (2019) ve Sarıbıyık (2022) da bu alt boyutları kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında yönetici tutum ve davranışları alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin en düşük ortalamaya sahip olduklarını saptamıştır. Yalçın ve Başar'ın (2022) da vurguladığı gibi, okul yöneticileri öğretmenlerin mutluluğunda veya mutsuzluğunda pay sahibidir. Bu sebeple öğretmenlerinin okullarında mutluluğunu artırmak isteyen bir okul yöneticisinin öğretmenlerini ciddiye alması ve onların fikirlerine değer vermesi lehine bir davranış olacaktır. Böyle bir amacı olan yöneticilerin; okulda adalet ortamı oluşturmasının, topluma karşı öğretmenlerinin yanında yer almasının, iletişimde açık olmasının

ve okulla ilgili kararları öğretmenlerin görüşlerini alarak vermesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleği alt boyutu ele alındığında, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu mesleği seçtikleri için memnun oldukları, mesleklerini şevkle yaptıkları ve bu meslek grubunun bir mensubu olmanın kendilerini önemli hissettirdiği düşünülebilir. Bu bulgular Yurdakul ve diğ. (2016) tarafından Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen) adına gerçekleştirilen çalışmanın ‘’çoğu öğretmenin mesleklerinin toplumda saygınlık uyandıran bir meslek olduğunu düşünüyor olduğu’’ ve ‘’öğretmenlerin mesleki tatminlerinin yüksek olduğu’’ bulguları ile örtüşmektedir. Meslektaş ilişkileri, çalışma koşulları ve pozitif kişilik alt boyutlarında ele alındığında öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının bu boyutlarda da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin meslektaşları ile ilişkilerinin kuvvetli olduğu, meslektaşları ile iş birliği ve dayanışma içerisinde oldukları, okullarının fiziki ortamlarından memnun oldukları ve bireysel olarak pozitif bir kişiliğe sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Aytaç (2021), Korkut (2019) ve Sarıbıyık’ın (2022) öğretmenlik mesleği, meslektaş ilişkileri, çalışma koşulları ve pozitif kişilik alt boyutlarında öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının yüksek düzeyde olduğunu tespit ettiği araştırmalar da mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde, cinsiyet değişkenine ilişkin çalışma sonuçları ile uyumlu pek çok çalışma bulmak mümkündür. Köse (2020) ve Kabal’ın (2019) çalışmalarında kadın öğretmenlerin örgütlerinde daha mutlu olduklarını saptadığı görülmektedir. Nedim Bal ve Gülcan’ın (2014) genç yetişkinleri ve Erdoğan’ın (2017) yetişkinleri ele aldıkları çalışmalarda kadınların erkeklerden daha mutlu oldukları ifade edilmiştir. Benzer şekilde Haller ve Hadler (2006), Wang ve VanderWeele (2011) ve Wood ve diğ. (1989) tarafından çeşitli ülkelerde gerçekleştirilen çalışmalarda kadınların iyi oluşlarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK, 2023) verilerinde ve Kangal’ın (2013) Türk hane halkını incelediği çalışma bulgularında kadınların mutluluk düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmalarda kadınların örgütlerinden bağımsız öznel iyi oluşlarının da erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Örgütsel

mutluluğun bireysel mutluluktan ayrı düşünülemeyeceği ve etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmalar ışığında kadın öğretmenlerin okullarında erkek öğretmenlerden daha mutlu olması beklenen bir durumdur. Ayrıca geleneksel Türk aile yapısına bakıldığında kadınların aile ve ailenin yaşadığı eve dair sorumluluklarının daha fazla olduğu söylenebilir. Kadınların iş yerlerinde eve dair sorumluluklardan uzaklaşabiliyor olması kadın öğretmenlerin okullarında daha mutlu hissediyor olduğu sonucuna dair bir başka açıklama da olabilir. Öte yandan Düzgün (2016) ve Gürbüz (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda erkek öğretmenlerin daha mutlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca alan yazında öğretmenlerin mutluluğunun cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini ifade eden çalışmalar mevcuttur (Aytaç, 2021; Bayram, 2020; Birdoğan Kuvvet, 2019; Çetin, 2019; Elmas, 2021; İncekara, 2020; Korkut, 2019; Moçoşoğlu ve Kaya, 2018; Özdemir, 2022; Sarıbıyık, 2019; Vatansever Bayraktar ve Girgin, 2020). İlgili alan yazında farklı sonuçların bulunması çalışmaların örneklem gruplarının farklı olması ile açıklanabilir.

Alt boyutlar cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; öğretmenlik mesleği, meslektaş ilişkileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleği alt boyutu bağlamında; kadın öğretmenlerin mesleklerine daha çok anlam yüklediği, işlerini daha keyifle yaptığı ve dolayısıyla öğretmen olmaktan memnun oldukları sonucuna ulaşılabilir. Meslektaş ilişkileri alt boyutu bağlamında; kadın öğretmenlerin okulda meslektaş ilişkilerinin daha güçlü olduğu, meslektaşları ile dayanışma içerisinde çalıştığı ve meslektaşlarına daha çok güvendiği söylenebilir. Yavuz (2018) yapmış olduğu çalışmada sosyal becerilerin gelişmişliğini de gösteren duygusal zekânın kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Çuhadar ve diğ. (2014) ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek iletişim becerilerine sahip olduğunu bulgulamıştır. Bu çalışma sonuçları mevcut çalışmanın meslektaş ilişkileri alt boyutunda kadınların erkeklerden daha mutlu olması durumunu desteklemektedir. Sınıf yönetimi alt boyutu bağlamında; kadın öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerine daha çok değer verdiği ve derslere daha hazırlıklı giderek öğrencileri derste daha aktif tuttuğu çıkarımı yapılabilir. Bu sebeplerle kadın öğretmenlerin okullarında erkek öğretmenlerden daha mutlu olduğu söylenebilir.

Alt boyutlar cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; yönetici tutum ve davranışları, çalışma koşulları ve pozitif kişilik alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Aytaç (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma bulgularının da desteklediği yönetici tutum ve

davranışları alt boyutunda cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmaması bağlamında; okul yöneticilerinin öğretmenlere yaklaşımlarında cinsiyet ayrımı yapmayan bir tutum içerisinde olduğu ve bu doğrultuda kadın ve erkek öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin benzer olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür. Okul yöneticilerinin de birer eğitimci olduğu ve öğrencilerin okullarda gözlem yoluyla sosyal öğrenmeler gerçekleştirdiği düşünüldüğünde bu durumun eğitim-öğretim sürecinin lehine olduğu söylenebilir. Ayrıca erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı da görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenler aynı çalışma şartlarında; aynı sınıf, okul binaları ve fiziksel donanımlarda çalıştıkları için çalışma koşulları alt boyutunda benzer mutluluk düzeylerine sahip olmaları beklenen bir durumdur. Pozitif kişilik alt boyutu bağlamında ise kadın ve erkek öğretmenler arasında bir farklılaşma olmaması alan yazında kadınların erkeklerden daha mutlu olduğunu bulgulayan bazı çalışmalarla örtüşmemektedir (Kangal, 2013; TÜİK, 2023). Bu benzeşmemenin sebebinin ise örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerden kaynaklanması muhtemeldir.

Medeni durum değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının hiçbir alt boyutta farklılık göstermediği saptanmıştır. Diğer bir ifade ile evli ve bekâr öğretmenlerin mutluluk düzeyleri tüm alt boyutlarda benzer bulunmuştur. İlgili alan yazında medeni durumun öğretmenlerin mutluluğunda belirleyici bir faktör olmadığını destekleyen çalışmalar mevcuttur (Aksoy, 2022; Arslan, 2021; Avcı, 2023; Aytaç, 2021; Bayram, 2020; Çakır Bahar, 2023; Demir, 2020; Düzgün, 2016; Güzel, 2021; Karnak, 2020; Kıraç, 2023; Kurkan, 2022; Moçoşoğlu ve Kaya, 2018; Sarıbıyık, 2022). Okul psikolojik danışmanlarının iş doyumlarını inceleyen Çulha (2017) da benzer şekilde iş doyumunun medeni duruma göre değişmediğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar ışığında, öğretmenlerin mesleklerini profesyonel bir şekilde icra ettikleri söylenebilir. Nitekim evli olmak bireye daha fazla sorumluluk yükleyeceği gibi bireyin sorumluluklarını paylaşabileceği ve destek alabileceği bir kişinin varlığı da işlerini kolaylaştırabilir. Bu durum öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına olumlu ya da olumsuz şekilde yansıyabilir. Ancak mevcut çalışmada ve alan yazında yer alan pek çok çalışmada medeni durumun böyle bir etkisinin olmadığı; öğretmenlerin okul yaşantıları ile özel hayatlarını birbirinden ayırarak profesyonel bir tutum takındıkları söylenebilir. Bununla birlikte alan yazında medeni durumun öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına anlamlı bir etkisinin olduğunu ifade eden çalışmaları bulmak da mümkündür. İnan (2022), Kabal (2019) ve Korkut (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda evli öğretmenlerin örgütlerinde daha mutlu oldukları belirtilirken Özdemir (2022) ve Şahin'in (2022) çalışmalarında ise bekâr

öğretmenlerin daha mutlu oldukları saptanmıştır. Blanchflower ve Oswald (2004) ve Stavrova ve diğ. (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada evli insanların nispeten daha mutlu olduğu bulgusu da mevcut çalışma sonucu ile benzeşmemektedir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleği alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının farklılaştığı saptanmıştır. Bu alt boyutta 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütlerinde 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha mutlu oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile mesleğe yeni başlamış öğretmenler öğretmenlik mesleği alt boyutunda tecrübeli öğretmenlerden daha mutlu bulunmuştur. Türkiye'de resmi okullarda öğretmenlik yapabilmek için lisans eğitimi sonrasında girilebilen Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndan (KPSS) yeterli bir puan almak ve sonrasında gerçekleştirilen mülakatta başarılı olmak gerekmektedir. Son yıllarda öğretmenlik mezunlarının sayısının artmasıyla resmi okullarda öğretmen olmak için bekleyen öğretmen sayısında da oldukça artış yaşanmıştır. Mesleğe yeni başlayan genç öğretmenler bu süreci yeni atlatmış, hedeflerine yeni ulaşmış, idealist ve heyecanlı oldukları için okullarında daha mutlu olmaları muhtemeldir. Ayrıca yeni kazandıkları ekonomik özgürlük de onların örgütlerindeki mutluluğuna olumlu etki edeceği düşünülmektedir. En nihayetinde ekonomik şartlar örgütsel mutlulukta etkisi olan bir faktördür (Bulut, 2015). İlgili alan yazında öğretmenlerin kıdemleri azaldıkça örgütsel mutluluğun arttığını bulgulayan çalışmalar mevcuttur (Altınkaya, 2023; Çetin, 2019; Elmas, 2021;). Aytaç (2021) ise benzer şekilde öğretmenlik mesleği alt boyutunda öğretmenlerin mutluluğunun kıdemin artmasıyla azaldığını ifade etmiştir. Bu çalışmalar mevcut çalışmanın mesleki kıdem değişkeni bağlamında öğretmenlik mesleği alt boyutluna dair sonuçlarını desteklemektedir.

Yönetici tutum ve davranışları, meslektaş ilişkileri, çalışma koşulları, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik alt boyutlarında ise öğretmenlerin örgütsel mutlulukları mesleki kıdemleri açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Diğer bir ifade ile meslekte yeni olan öğretmenler ile tecrübeli öğretmenlerin yöneticilerinin tutumlarına, meslektaş ilişkilerine, çalışma koşullarına, öğrenci ilişkileri, derse hâkimiyeti ve kişiliklerine ilişkin algılarının oluşturduğu örgütsel mutlulukları benzerdir. İlgili alan yazında mesleki kıdemin öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini farklılaştırmadığını ortaya koyan pek çok çalışma bulmak mümkündür: (Akkaya, 2023; Aksoy, 2022; Avcı, 2023; Ayyıldız, 2022; Bayram, 2020; Çakır Bahar, 2023; Demir, 2020; Ergüven, 2020; Güzel, 2021; Karamustafaoğlu, 2022; Keçeli, 2022; Kıraç, 2023; Kotaoğlu, 2019; Köse, 2020; Sarıbıyık, 2022; Şahin,2020). Bu çalışmalar mevcut çalışmanın

mesleki kıdem değişkeni bağlamında meslektaş ilişkileri, çalışma koşulları, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik alt boyutlarına dair sonuçları ile benzeşmektedir.

Mevcut okullarında hizmet süresi değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının hiçbir alt boyutta farklılık göstermediği saptanmıştır. Diğer bir ifade ile mevcut okullarında yeni olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile uzun süredir aynı okulda çalışan öğretmenlerin örgütsel mutlulukları benzerdir. Bu bağlamda; liselerde öğretmenlerin mutluluğuna etkileyen çalışma koşullarının, öğretmenler arası ilişkilerin, yöneticilerin tutum ve davranışlarının tutarlı olduğu ve yıllar içinde değişmediği söylenebilir. Bu sebeple öğretmenlerin okuldaki mutlulukları mevcut okullarında hizmet yıllarına göre farklılaşmamış olabilir. Ulusal ve uluslararası alan yazınında mevcut çalışmanın bu sonucuyla örtüşen çalışmalar bulmak mümkündür (Akkaya, 2023; Aytaç, 2021; Çakır Bahar, 2023; Çetin, 2019; Ergüven, 2020; İnan, 2022; Karamustafaoğlu, 2022; Keçeli, 2022; Sarıbıyık, 2022; Şahin, 2022; Vatansever Bayraktar ve Girgin, 2020). Farklı kademelerde yapılan bu çalışmalar mevcut çalışmanın bulgularını desteklemekte ve lise kademesinde gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarını tüm kademelere genişletme imkânı sunmaktadır. Öte yandan Altınkaya (2023) ilkokul öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının mevcut okullarında hizmet süresine paralel olarak arttığını saptamıştır. Bu sonuç mevcut çalışma sonucu ile benzeşmemektedir. Mevcut çalışma lise öğretmenleri ile gerçekleştirilirken Altınkaya (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma ilkokul öğretmenlerini kapsamaktadır; iki çalışmanın bulgularının çelişmesinin bu durumdan kaynaklanması muhtemeldir.

Branş değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının hiçbir alt boyutta farklılık göstermediği saptanmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları branşlarından etkilenmemektedir. İlgili alan yazında öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının branşlarından etkilenmediğini ileri süren pek çok çalışma bulmak mümkündür: (Ayyıldız, 2022; Bayram, 2020; Bozkaya, 2023; Çakır Bahar, 2023; Demir, 2020; Düzgün, 2016; İncekara, 2020; Karamustafaoğlu, 2022; Karnak, 2020; Korkut, 2019; Koruklu ve diğ., 2013; Kurkan, 2022; Özer, 2020). Bu çalışmalar mevcut çalışmanın branş değişkenine dair bulguları ile örtüşmektedir. Bu sonuçlar okullarda herhangi bir branşın diğerine karşı bir avantajı ya da dezavantajı olmadığını ortaya koymaktadır. Öte yandan ilgili alan yazında mevcut çalışma ile uyumlu olmayan, branş değişkeninin öğretmenlerin mutluluğunda anlamlı farklılık oluşturduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Aytaç (2021) ve Kotaoğlu (2019)

tarafından gerçekleştirilen çalışmada branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden, Vatansever Bayraktar ve Girgin (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf ve sözel ders öğretmenlerinin sayısal ders öğretmenlerinden ve Bulut (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sözel ders öğretmenlerinin sayısal ders öğretmenlerinden ve daha mutlu oldukları belirlenmiştir.

Öğrenim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının hiçbir alt boyutta farklılık göstermediği saptanmıştır. Diğer bir ifade ile lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü eğitimden mezun öğretmenlerin örgütsel mutlulukları benzer bulunmuştur. (Akkaya, 2023; Altınkaya, 2023; Avcı, 2023; Aytaç, 2021; Bozkaya, 2023; Çakır Bahar, 2023; Düzgün, 2016; Gürbüz, 2020; İncekara, 2020; Karamustafaoğlu, 2022; Kıraç, 2023; Köse, 2020; Kurkan, 2022; Özer, 2020; Vatansever Bayraktar ve Girgin, 2020). TÜİK tarafından gerçekleştirilen Yaşam Memnuniyeti Anketi'nde (TÜİK,2023) çalışma sonuçlarına paralel olarak eğitim durumunun bireylerin mutluluğuna etki etmediği tespit edilmiştir. Çeşitli ülkelerde bireylerin iyi oluşlarının öğrenim durumundan etkilenmediğini ifade eden pek çok çalışma da mevcut çalışma sonucunu desteklemektedir (Diener ve diğ., 1993; Kousha ve Mohseni, 2000; Scoppa ve Michele, 2008; Zagorski ve diğ., 2010). Öte yandan alan yazında bu bulgular ile örtüşmeyen çalışmaları da bulmak mümkündür. Ergüven (2020), Korkut (2019) ve Özgenel ve Bozkurt (2020) öğrenim düzeyi düştükçe örgütsel mutluluğun arttığını, Şahin (2020) ise öğretmenlerin mutluluğunun öğrenim düzeyine paralel olarak arttığını saptamıştır.

Görev yapılan ilçe değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının yönetici tutum ve davranışları ile çalışma koşulları alt boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Diğer bir ifade ile bu iki alt boyutta öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının çalıştıkları ilçeden etkilendiği görülmüştür. Yönetici tutum ve davranışları alt boyutunda Bağcılar ve Beylikdüzü ilçelerinde görev yapan öğretmenler Avcılar, Büyükçekmece, Esenyurt ve Küçükçekmece ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde örgütsel mutluluğa sahiptir. Bu bağlamda, Bağcılar ve Beylikdüzü ilçelerinde görev yapan yöneticilerin daha adil bir tutum içerisinde olduğu, daha şeffaf bir yönetim politikası izlediği, karar alma sürecine öğretmenleri daha çok dâhil ettiği ve öğretmenlerini daha çok desteklediği söylenebilir. Mevcut çalışmanın sosyal adalet liderliğinin ilçe değişkenine yönelik bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Nitekim mevcut çalışma bulgularında Bağcılar ve Beylikdüzü ilçelerinde çalışan öğretmenler yöneticilerinin daha çok sosyal adalet liderliği davranışları sergilediklerini belirtmiştir. Çalışma koşulları alt boyutunda ise Bağcılar,

Beylikdüzü, Büyükçekmece, Esenyurt ve Küçükçekmece ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri Avcılar ilçesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda Avcılar ilçesinde görev yapan öğretmenlerin çalışma koşullarından daha az memnun olduğu; okulunun fiziki şartlarının daha elverişsiz olduğu, sınıfların derse uygunluğunun gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleği, meslektaş ilişkileri, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik alt boyutlarında öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının görev yaptıkları ilçeye göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Okul türü değişkeni açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının çalışma koşulları alt boyutunda farklılaştığı saptanmıştır. Çalışma koşulları alt boyutunda Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinden daha mutlu olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin çalışma şartlarından daha az memnun oldukları; okullarındaki ısınma, aydınlatma, temizlik ve donanımdan daha az mutlu olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Mesleki ve Teknik Anadolu Lise binalarının daha donanımlı ve meslek derslerini işlemeye daha elverişli inşa edilmesi, okul yönetimlerinin bu liselerdeki ısınma, aydınlatma ve temizliğe özen göstermesi bu okullarda çalışan öğretmenlerin mutluluklarını artıracaktır. Ayrıca çalışma koşulları alt boyutunda okulun güvenliği de yer almaktadır. Balkaya ve Ceyhan (2007) ve Ünlü ve diğ. (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerinin suç oranının diğer liselere kıyasla önemli derecede yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu durum öğretmenlerin okuldaki duygu durumunu etkileyecek bir durumdur. Dolayısıyla Mesleki ve Teknik Liselerde çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları alt boyutunda örgütsel mutluluklarının en az düzeyde çıkması beklenen bir durumdur. Bu okul türünde çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını yükseltmek için hem okul yönetiminin hem de yerel yönetimlerin tedbirler alması faydalı olacaktır. Bayram (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada benzer şekilde Fen, Anadolu ve Anadolu İmam hatip Lisesi öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Koruklu ve diğ. (2013) ise sınavla öğrenci alan okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının sınavsız öğrenci kabul eden okulların öğretmenlerin mutluluklarından daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte mevcut çalışmanın öğretmenlik mesleği, meslektaş ilişkileri, yönetici tutum ve davranışları, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik alt boyutlarında ise öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

5.3. ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA DAİR ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK TARTIŞMA

Araştırma bulgularında öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .35$, $p < .01$). Bu doğrultuda, öğretmenlerin yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları arttıkça örgütsel mutluluklarının da artacağı söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile destek ve eleştirel bilinç alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı orta düzey bir ilişki bulunmuştur ($r = .34$, $p < .01$). Sosyal adalet liderliğinin katılım alt boyutunda ise bu ilişki pozitif yönlü düşük düzeyde saptanmıştır ($r = .23$, $p < .01$). Alan yazın incelendiğinde; Türkiye'de öğretmenlerin yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte mevcut çalışma bulgularını destekleyecek nitelikte benzer çalışmalar bulmak mümkündür. Çetin (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel mutlulukları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Önen ve Eryılmaz Ballı (2022) da benzer şekilde örgütsel demokrasi algısının örgütsel mutluluk ile yüksek düzeyde bir ilişkisi olduğunu saptamıştır. Kılıç (2013) lise öğretmenleri ile bir çalışma gerçekleştirmiş ve lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptamıştır. Türkiye'de otomotiv sektöründe hizmet veren bir iş yerinde incelemeler yapan Yelboğa (2012), örgütsel adaletin boyutları ile çalışanların iş doyumu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki belirlemiştir. İskenderun Demir Çelik A.Ş. çalışanları ile gerçekleştirdiği çalışmasında Özer ve Urtekin (2007), benzer şekilde örgütsel adaletin alt boyutları ile iş doyumu arasında anlamlı ilişkilerin varlığını ortaya koymuştur. Bu çalışmaların mevcut çalışma sonucunu desteklediği görülmektedir.

5.4. ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA DAİR ALGILARININ ÖRGÜTSEL MUTLULUK DÜZEYLERİNE ETKİSİNE DAİR TARTIŞMA

Basit doğrusal regresyon analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları örgütsel mutluluklarını anlamlı olarak yordamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının %12'si yöneticilerine dair algıladıkları sosyal adalet liderliği davranışları ile açıklanmaktadır. (r^2=0,12). Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışına dair algılarında gerçekleşen bir birimlik artış örgütsel mutluluklarında

0,295'lik bir artışa sebep olacaktır. Türkiye alan yazınında öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algılarının örgütsel mutluluk düzeylerine etkisini inceleyen çalışmalar açısından bir boşluk görülmektedir. Bununla birlikte alan yazında benzer kavramların ele alındığı çalışmalar mevcuttur. Çetin (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel mutluluklarını anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Benzer şekilde Çelik ve diğerlerinin (2014) çalışmasında çalışanların adalet algılarının iyi oluşları üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Maruf ve Altıntaş (2021) ise örgütsel mutluluğun sosyal adalet liderliğinin alt boyutu olan demokrasi ile ilişkisini incelemiş; örgütsel demokrasinin örgütsel mutluluğa etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar doğrultusunda, okul yöneticilerinde sosyal adalet liderliği davranışlarını gören öğretmenlerin örgütsel mutluklarının artacağı bulgusunu kuvvetlendirmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu bu araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda bazı önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

6.1. SONUÇLAR

Çalışma bulgularında elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- Lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeyleri yüksektir. Alt boyutlar bakımından; eleştirel bilinç ve destek alt boyutunda öğretmen algı düzeyleri yüksek iken katılım alt boyutunda orta düzeydedir.

- Lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeyleri cinsiyet, medeni durum, kıdem, mevcut okuldaki hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

- Lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Katılım alt boyutunda araştırmaya katılan lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeyleri, lisansüstü eğitimden mezun öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir.

- Lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeyleri görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Eleştirel bilinç alt boyutunda Bağcılar ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algıları Avcılar ve Büyükçekmece ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden, Beylikdüzü ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algıları Büyükçekmece ilçesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Katılım boyutunda ise Bağcılar ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algıları Avcılar ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algılarından,

Beylikdüzü ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algıları ise Büyükçekmece ve Esenyurt ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.

- Lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeyleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Destek alt boyutunda Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin algı düzeylerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinden daha yüksek iken eleştirel bilinç ve katılım alt boyutlarında öğretmen algıları okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

- Lise öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları genelde ve tüm alt boyutlarda yüksek düzeydedir. Sınıf yönetimi alt boyutu en yüksek düzeyde iken yönetici tutum ve davranışları alt boyutu en düşük düzeydedir.

- Lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyleri medeni durum, mevcut okuldaki hizmet süresi, branş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

- Lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlik mesleği, meslektaş ilişkileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında kadın öğretmenler örgütlerinde erkek öğretmenlerden daha mutludur. Yönetici tutum ve davranışları, çalışma koşulları ve pozitif kişilik alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

- Lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlik mesleği alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütlerinde 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha mutlu oldukları belirlenmiştir. Yönetici tutum ve davranışları, meslektaş ilişkileri, çalışma koşulları, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik alt boyutlarında ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

- Lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyleri görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yönetici tutum ve davranışları alt boyutunda Bağcılar ve Beylikdüzü ilçelerinde görev yapan öğretmenler Avcılar, Büyükçekmece, Esenyurt

ve Küçükçekmece ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden; çalışma koşulları alt boyutunda Bağcılar, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Esenyurt ve Küçükçekmece ilçelerinde görev yapan öğretmenler Avcılar ilçesinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde örgütsel mutluluğa sahiptir. Öğretmenlik mesleği, meslektaş ilişkileri, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik alt boyutlarında ise görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

- Lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyleri okul türü değişkenine göre çalışma koşulları alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Çalışma koşulları alt boyutunda Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenleri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinden daha mutludur. Öğretmenlik mesleği, meslektaş ilişkileri, yönetici tutum ve davranışları, sınıf yönetimi ve pozitif kişilik alt boyutlarında ise okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

- Lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Lise öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile destek ve eleştirel bilinç alt boyutları arasında bu ilişki pozitif yönde orta düzeyde iken katılım alt boyutunda pozitif yönde düşük düzeydedir.

- Lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları örgütsel mutluluklarını anlamlı olarak yordamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının %12'si yöneticilerine dair algıladıkları sosyal adalet liderliği davranışları ile açıklanmaktadır.

6.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algılarının örgütsel mutluluklarını yordadığı görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda uygulayıcılara yönelik öneriler şu şekildedir:

- Öğretmenlerinin örgütlerinde mutlu olmalarını isteyen yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışları sergilemesi önerilebilir. Yöneticilerin okullarında ayrımcılığı ortadan kaldıracak şekilde hareket etmesi, dezavantajlı öğrencilere destek olması, karar

alma sürecine okul paydaşlarını da dahil etmesi, demokratik bir ortam oluşturması ve eleştirel bakış açısın sahip olması öğretmenlerinin örgütsel mutluluğunu artıracaktır.

- Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun sağlanması ve devamlılığı için okul yöneticilerine sosyal adalet liderliğine ilişkin hizmet içi eğitim sağlanabilir. Bu sayede okul yöneticileri sosyal adalet liderliğine dair bir bilinç kazanabilir ve uygulamalarını bu doğrultuda gerçekleştirebilir.

- Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları sergilemeleri öğretmenlerin örgütlerinde daha mutlu olmasına etki edeceği düşünüldüğünde okul yöneticisi atama sürecinde yönetici adaylarının sosyal adalet liderliği davranışlarını taşıma durumu onlara bu konuda bir üstünlük sağlayabilir. Yönetici adaylarının sosyal adalet liderliği davranışlarını sergileme durumları değerlendirilip uygun adaylara yönetici olma sürecinde ek puan sağlanabilir.

- Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği rollerinin netleştirilmesi ve her okulda benzer sosyal adalet liderliği davranışlarının görülmesi için okul yöneticilerinin sosyal adalet rolleri yasal metinlerle ile çerçevelendirilebilir.

- Bu araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği algılarının en düşük olduğu görülmektedir. Bu okul türünde görev yapan okul yöneticilerine sosyal adalet liderliği uygulamalarına ilişkin hizmet içi eğitimler sağlanabilir. Benzer şekilde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla çalışma koşulları bakımından örgütsel mutluluklarının daha az olduğu tespit edilmiştir. Bu okul türünde görev yapan öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi örgütsel mutluluklarını artırabilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacılara yönelik öneriler şu şekildedir:

- Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avcılar, Bağcılar, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Esenyurt ve Küçükçekmece ilçeleri resmi liselerinde görev yapan 575 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. İlköğretim kademesinde görev yapan

öğretmenleri ve akademisyenleri ele alan benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Böylece okul kademesinin herhangi bir farklılık yaratıp yaratmadığı ortaya konabilir.

- Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avcılar, Bağcılar, Beylikdüzü, Büyükçekmece, Esenyurt ve Küçükçekmece ilçeleri resmi liselerinde görev yapan 575 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı bölgelerden seçilen örneklem grupları ile veya daha geniş bir örneklem ile yapılabilir. Farklı bölgelerden seçilen örneklem grupları ile okulun bölgesinin herhangi bir farklılık yaratıp yaratmadığı ortaya konabilir.

- Bu araştırma nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına veya okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği algılarına dair nitel veya karma yöntemler kullanılarak araştırmalar yapılabilir. Böylece veri çeşitliliği ve konular hakkında derinlemesine bilgi sağlanabilir. Okul yöneticilerinin hangi sosyal adalet liderliği davranışlarının örgütsel mutluluğa etkisi olduğu veya öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu nelerin etkilediğine ilişkin fikirler edinilebilir.

- Bu çalışmada ve pek çok nicel çalışmada okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair öğretmen algıları yüksek düzeyde saptanmıştır. Öte yandan AB ve OECD ülkelerinde Sosyal Adalet Endeksi Raporu'nda (2019) Türkiye'nin sosyal adalet ve eğitimde fırsat eşitliği sıralamasında son sıralarda olduğu görülmektedir. Bu farklılığın sebeplerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Bu çalışmada öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları ile örgütsel mutlulukları incelenmiştir. Okul örgütü öğretmenlerden başka (öğrenci, veli, diğer personeller vb.) paydaşlardan da oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine dair algıları ve okulun örgütsel mutluluğunu ele alan diğer paydaşların görüşlerini inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Çalışmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerinin hem okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algı düzeyleri hem de

örgütsel mutluluk düzeyleri diğer okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla düşük çıkmıştır. Çalışmada buna dair bazı muhtemel sebepler öne sürümüş olsa da bu sebeplerin detaylı incelenmesi amacıyla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerini bu bağlamda inceleyen çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Çalışma sonuçlarında Avcılar ilçesinde görev yapan öğretmenlerinin hem okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algı düzeyleri hem de örgütsel mutluluk düzeyleri diğer ilçelerde görev yapan öğretmenlere kıyasla düşük çıkmıştır. Bu bağlamda, Avcılar ilçesi özelinde bu durumun sebeplerine yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışma MEB'e bağlı resmi liselerde gerçekleştirilmiştir. MEB'e bağlı özel okullardaki durumu inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir. Böylece resmi okullarda ve özel okullarda durumun farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konabilir.

KAYNAKLAR

Abraham, S., 2015, Factors influencing workplace happiness among employees in software companies in Bangalore, *International journal of research in applied management science & technology,* 2 (1).

Acton, R. ve Glasgow, P., 2015, Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literatüre, *Australian journal of teacher education*, 40(8), 99-114.

Adışen, İ., 2022, *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri*, Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akbaba, S., 2006, Eğitimde motivasyon, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (13), 343-361.

Akkaya, F., 2023, *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksoy, F., 2022, *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk düzeylerine etkisi,* Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Akyürek, M. İ., 2021, Okullarda sosyal adalet liderliği: Bir karma yöntem çalışması, *Batı Anadolu eğitim bilimleri dergisi,* 12(2), 515-535.

Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z., 2019, Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 49(49), 1-16.

Al-Bataineh, O. T., Mahasneh, A. M. ve Al-Zoubi, Z., 2021, The correlation between level of school happiness and teacher autonomy in Jordan, *International journal of instruction,*14(2), 1021-1036.

Alıcı, D., 2013, Okula yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması, *Eğitim ve bilim,* 38(168), 318-331.

Allen, A.M.A., 1997, Creating space for discussions about social justice and equity in an elementary classroom, *Language arts,*74(7), 518-524.

Alsbury, T. L. ve Shaw. N. L, 2005, Policy implications for social justice in school district consolidation, *Leadership and policy in schools,* 4, 105–126.

Altınkaya, B., 2023, *İlkokul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Andrews, F. M. ve Withey, S. B., 1976, *Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality*, Plenum Press, New York.

Arar, K., Beycioglu, K. ve 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*, 47(2), 192-206.

Arar, K., Ogden, S. ve Beycioglu, K., 2019, *Social justice leadership, perceptions and praxis: A cross-cultural comparison of Palestinian, Haitian and Turkish principals*, Cultures of social justice leadership an intercultural context of schools, İçinde: Angelle, P. ve Torrance, D. (Eds.), Macmillan, London, 43-66.

Argon, T., 2015, Eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetimi işlevlerinin uygulanabilirliğine ilişkin eğitim çalışanlarının görüşleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(3), 851-869.

Aristoteles, 2012, *Nikomakhos'a Etik*, Çev: Babür, S., 4. Baskı, Bilgesu Yayıncılık, İstanbul.

Arslan, A., 2019, *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri,* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arslan, N., 2021, *Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki,* Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, İ., 2022, *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin sosyal adalet liderliği,* Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Arslan, S. Ö. ve Savaşer, S., 2009, Okulda zorbalık, *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 218-227.

Arslan, Y., 2018, *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki,* Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ataman G., 2009, *İşletme Yönetimi*, Türkmen Kitabevi Yayınları, İstanbul.

Atmaca, T., 2019*, Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi*, Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Avcı, M., 2023, İ*lkokulların örgütsel mutluluk düzeyleri ile örgütsel dedikodu düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydanoğlu, E., 2010, Eğitimde kaynak sorunu var mı?, *Eleştirel pedagoji*, 10, 24-28.

Aydın, M., 2005, *Eğitim Yönetimi*, 7.Baskı, Hatipoğlu Yayıncılık, Ankara.

Aytaç, M. S., 2021, *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Şanlıurfa örneği,* Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ayyıldız, S., 2022, *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel dışlanma ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Bagder, M. M., 2020, John Rawls'un Adalet Düşüncesinin Oluşum Şartları Üzerine, *Felsefe Arkivi- Archives of Philosophy*, 53, 105-121.

Balkaya, A. ve Ceyhan, E., 2007, Lise öğrencilerinin kimlik duygusu kazanım düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Anadolu Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 7(1), 433- 446.

Banks, J. A., 1997, *Educating citizens in a multicultural society*, Teachers College Press, New York.

Barry, B., 2017, *Sosyal Adalet Neden Önemlidir?,* (çev. Kılıç, E.), Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Bass, B. M., 1960, *Leadership, psychology, and organizational behavior*, Harper.

Bass, B. M., 1990, From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision, *Organizational dynamics*, 18(3), 19–31.

Baş, G. ve Şentürk, C., 2011., İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları, *Educational administration:theory and practice*, 17(1), 29-62.

Başaran, İ. E., 1993, *Eğitim yönetimi*, Gül Yayınevi, Ankara.

Başaran, İ. E., 1996, *Türkiye eğitim sistemi,* Yargıcı Matbaası, Ankara.

Bates R., 2005, Educational administration and social justice. Paper submitted to the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Australia.

Bates, R., 2006, Educational administration and social justice, *Education, citizenship and social justice,* 1(2), 141-156.

Bayram, S., 2020, *Öğretmenlerin örgütsel affedicilik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Birdoğan Kuvvet, A., 2019, *Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki,* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Blanchflower, David G. ve Oswald, Andrew J., 2004, Well-being over time in Britain and the USA, *Journal of public economics, elsevier*, 88(7-8), 1359-1386.

Borman, W.C., Buck, D.E., Hanson, M.A., Motowidlo, S.J., Stark, S. Ve Drasgow, F., 2001, An examination of the comparative reliability, validity, and accuracy of performance ratings made using computerized adaptive rating scales, *Journal of applied psychology*, 86, 965–973.

Bowles, S., 1999, Eşitsiz Eğitim ve Toplumsal İşbölümünün Yeniden Üretimi, (çev: İnal, K.), *Eğitim ve Yaşam*, Bahar, 14-18.

Bozkaya, A., 2023, *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bozkurt, B., 2017, Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması, *Gaziantep University journal of social sciences*, 16(3), 721-732.

Bozkurt, B., 2018, *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki,* Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bozkurt, B. ve Aktaş, H. İ., 2022, Suriyeli gönüllü eğiticilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (63), 117-140.

Börü, N., 2019, İlk okullarda sosyal adaletin gelişimine yönelik uygulamaların ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi, *Eğitim ve insani bilimler dergisi: teori ve uygulama,* 10(20), 132-164.

Brandsma, J., 2002, *Education, equality and social exclusion*, Final synthesis report, Brussels.

Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H. ve Hodgins, D. W., 2007, Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban high school, *Journal of school leadership*, 17(4), 378-408.

Brooks, J. S. ve Miles, M., 2006, From scientific management to social justice... and back again? Pedagogical shifts in the study and practice of educational leadership, *International electronic journal for leadership in learning*, 10(21), 1-11.

Brown, K. M., 2006, Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy, *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 700–745.

Bulut, A., 2015, *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması,* Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bulut, A., 2020, *Eğitim kurumlarında yönetsel tarz ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Buragohain, P. ve Hazarika, M., 2015, Happiness level of the secondary school teachers, *International journal of ınnovation sciences and research*, 4(6), 199-205.

Burke, T. P., 2011, *The Concept of Justice: Is Social Justice Just?*, Continuum International, London, ISBN 978-1441126733.

Bursa, S., 2015, *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri*, Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bülbül, Ş. ve Giray, S, 2011, Sosyodemografik Özellikler ile Mutluluk Algısı Arasındaki İlişki Yapısının Analizi. *Ege academic review,* (*11),* 113-123.

Büyükgöze, H., Şayir, G., Gülcemal, E. ve Kubilay, S., 2018, Examining how social justice leadership relates to student engagement in high schools, *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 932-961.

Büyüköztürk, Ş., 2020, *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Pegem yayınları, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., 2008, *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.

Can, M., 2023, *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Can, E., & Serençelik, G., 2017, Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Okul Yönetimine Katılımlarının İncelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 525-542.

Carver, C. S., 2003, Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect, *Cognition and Emotion*, 17, 241-261.

Cenkseven, F. ve Akbaş, T., 2007, Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi, *Turkish psychological counseling and guidance journal*, 3(27), 43-65.

Cevizci, A., 2005, *Felsefe sözlüğü*, Paradigma yayıncılık, İstanbul, ISBN:975-98217-4-5.

Chaiprasit, K. ve Santidhiraku, O., 2011, Happiness at work of employees in small and medium-sized enterprises Thailand, *Procedia-social and behavioral sciences*, 25, 189–200.

Chiu, M. M. ve Walker, A., 2007, Leadership for social justice in Hong Kong schools, *Journal of educational administration*, 45(6), 724-739.

Christoph, B. ve Noll H-H., 2003, Subjective well-being in the european Union during the 90s, *Social indicators research*, 64 (3): 521–546.

Cohen, J., 1988, *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.

Çakır Bahar, S., 2023, *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Çeçen, A., Hukukta norm ve adalet, *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 32(1), 71-115.

Çelik, V., 2015, *Eğitimsel liderlik,* 8. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.

Çelik, M., Turunç, Ö. ve Bilgin, N., 2014, Lider-üye etkileşimi ve kariyer memnuniyetinin yenilikçi davranışa etkisinde etiğin düzenleyici rolüne yönelik deneysel bir araştırma, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 491-508.

Çetin, S., 2019, *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetinkaya, B., 2006, *Türkiye Türkçesinde mutluluk ve üzüntü göstergeleri,* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çınar, D. B. ve Nayır, F., 2022, Eğitimde sosyal adalet liderliği ile okul aidiyet duygusu arasındaki ilişki: kanonik korelasyon analizi, *Eğitim ve bilim*, 47(211), 369-389.

Çobanoğlu, N., 2021, Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve yöneticiye sadakat ilişkisinin incelenmesi, *Journal of history school*, (14)53, 2775-2799.

Çolak, M., 2015, *Çalışma Hayatında Liderlik*, Ekin Yayınevi, Bursa.

Çuhadar, C., Özgür, H., Akgün, F. ve Gündüz, Ş., 2014, Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve iletişimci biçimleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 295-311.

Çulha, Y., 2017, *Okul psikolojik danışmanlarının müdürlerinin liderlik stillerini algıları ile kendi iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Danna, K. ve Griffin, R. W., 1999, Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literatüre, *Journal of management*, 25(3), 357–384.

Dantley, M. E. ve Tillman, L. C., 2010, Social justice and moral transformative leadership, *Educational administration quarterly*, 50(5), 844-881.

Değirmenci, R., 2022, *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki,* Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Delioğlan, M., 2022, *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, H., 2020, Ö*ğretmenlerin örgütsel adalet ve otantik liderlik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki,* Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, B. Y., 2023, *Eğitimde sosyal adalet liderliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri: karma yöntem araştırması,* Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demircan, T., 2019, *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Derici, F., 2019, *Öğretmenlik mesleğinde empatik eğilimler ve adalet algısı: İstanbul ili Bağcılar ilçe okulları örneği,* Yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Devos, G., Bouckenooghe, D., Engels, N., Hotton, G. ve Aelterman, A., 2007, An asessment of well-being of principals in Flemish primary schools, *Journal of educational administration*, (45), 1, 33-61

Diener, E., 1984, Subjective well-being, *Psychological bulletin*, 95(3), 542-575.

Diener, E., 1994, Assessing subjective well-being: Progress and opportunities, *Social indicators research*, 31, 103-157.

Diener, E. ve Diener, C., 1996, Most people are happy, *Psychological science*, 7(3), 181–185.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. ve Griffin, S., 1985, The Satisfaction with Life Scale, *Journal of Personality Assessment*, 49, 1- 5.

Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L. ve Diener, M., 1993, The relationship between income and subjective well-being: relative or absolute?, *Social indicators research*, 28(3), 195-223.

Dilek Duray, H., 2022, *Sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasındaki ilişkinde okul akademik iyimserliğinin aracılık etkisi,* Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Diş, S. B., 2018, Bir dayatma halini alan mutluluk talebi, *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (8), 27-42.

Doğan, H, 2021, *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan Kılıç, E., 2013, Organizational justice at regional boarding primary schools: Sinop case, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5 (2), 19-32.

Dündar, T., 2011, *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki, Yüksek lisans tezi,* Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Döş, İ., 2013, Mutlu okul, *Eğitim ve bilim*, 38(170), 266-280.

Dutton, J.E., 2003, E*nergize your workplace: How to create and sustain high-quality connections at work,* Jossey-Bass, San Francisco.

Dündar, M. ve Hesapçıoğlu, S., 2011, *Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği ve postmodernizm,* Eğitim yayınevi, Konya, ISBN: 978-605-4392-37-7.

Düzgün, O., 2016, *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eid, M. ve Diener, E., 2004, Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability, *Social indicators research*, 65, 245-277.

Elmas, E., 2021, *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattim Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Enslin, P., 2006, Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world, *Educational philosophy and theory*, 38(1), 57-67.

Erdem, A. R., 2020, *Değişim liderliği*, Liderlik: Kuram-Araştırma-Uygulama, İçinde: Yılmaz, K. (ed.), Pegem Akademi, Ankara.

Erdoğan, B., 2017, *Yetişkinlerde mutluluğun merhamet ve saldırganlıkla ilişkisinin incelenmesi,* Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergüven, H., 2020, *Okul müdürlerinin kullandıkları güdüleyici dil ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki,* Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Ertong, C., 2018, *Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi,* Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eryılmaz, E., 2019, *A critical assessment of John Rawls's theory of justice as fairness*, Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eshleman, J. R., 1988, *The family: An introduction*, Allyn and Bacon, Massachusetts.

Feng, F. I. ve Chen, W. L., 2019, The effect of principals' social justice leadership on teachers' academic optimism in Taiwan, *Education and Urban Society,* 51(9), 1245-1264.

Ficarra, L. Rubino, M.J. ve Morote, E.S., 2020, Does organizational culture affect employee happiness?, *Journal for leadership and instruction*, Fall, 38-47.

Field, A., 2009, *Discovering statistics using SPSS*, 3rd Edition, Sage Publications, London.

Fisher, C. D., 2010, Happiness at work, *International journal of management reviews*, 12, 384-412.

Fraser N., 2001, Social justice in the knowledge society: Redistribution, recognition and participation, *In Gut zu Wissen conference paper,* Heinrich Böll Stiftung, 5, 1-13.

Fraser, K., 2012, *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools,* Doktora tezi, University of San Francisco.

Fredrickson, B. L., 2003, The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good, *American scientist,* 91(4), 330-335.

Freire, P., 2004, *Pedagogy of the oppressed*, Continuum press, New York.

Frey, B. S. ve Stutzer, A., 2000, Happiness, economy and institutions, *The economic journal*, 110 (466), 918-938.

Frey, B. S., ve Stutzer, A., 2002, What can economists learn from happiness research?, *Journal of economic literature*, 40(2), 402-435.

Furman, G., 2012, Social justice leadership as praxis: developing capacities through preparation programs, *Educational administration quarterly*, 48(2), 191-229.

Furman, G. C. ve Shields, C.M., 2003, April, How Can Educational Leaders Promote and Support Social Justice and Democratic Community in Schools, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.

Gaudelli, W., 2001, Reflection on multicultural education: A teacher's experience, *Multicultural education*, 8(4), 35–37.

Gavin, J. H. ve Mason, R. O., 2004, The virtuous organization: The value of happiness in the workplace, *Organizational dynamics*, 33(4), 379-392.

Gay, L. R., 1987, *Educational research competencies for analysis and application*, 3. Baskı, Merrill Publishing Company, London.

Gedikoğlu, T., 2015, *Liderlik ve okul yönetimi*, Anı yayıncılık, Ankara.

George, D. ve Mallery, M., 2010, *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*, 10th edition, Pearson, Boston.

Gewirtz, S., 1998, Conceptualizing social justice in education: mapping the territory, *Journal of education policy,* 13(4), 469–484.

Gewirtz, S., 2006, Towards a contextualized analysis of social justice in education, *Educational philosophy and theory,* 38 (1), 69–81.

Gewirtz, S. ve Cribb, A., 2002, Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology, *Journal of education policy*, 17(5), 499–509.

Girgin, S. ve Vatansever Bayraktar, H., 2017, Öğretmenlerin yöneticiye duydukları örgütsel adalet algısının incelenmesi, *Turkish studies*, 12 (4), 217-238.

Glendon, M., 2001, *A world made new: Eleanor roosevelt and the universal declaration of human rights*, Random House, New York.

Goleman, D, Boyatzis, R., ve Mckee, A., 2002, *Yeni liderler*, Çev: Nayır, F. ve Deniztekin, O., Varlık Yayınları, İstanbul.

Gören, S. Ç., 2019, *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*, Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Griffiths, M., 1998, Towards a theoretical framework for understanding social justice in educational practice, *Educational philosophy and theory*, 30(2), 177-192.

Güçlü, N., 2015, T*ürk eğitim sisteminin yapı ve nitelik bakımından değerlendirilmesi*, Eğitim bilimine giriş, İçinde: Küçükahmet, L. (Ed.), Nobel, Ankara.

Güçlü, N., 2016, *Liderliğe genel bir bakış*, Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, Araştırma, Uygulama, İçinde: Güçlü, N. ve Koşar, S. (eds.), Pegem Akademi, Ankara.

Gül, İ. ve Saraç, G., 2018, Okul müdürlerinin demokratik tutumları, U*luslararası sosyal ve eğitim bilimleri dergisi,* 5(10), 155-172.

Gümüş, S. ve Atalmış, E. H., 2012, Achievement gaps between different school types and regions in Turkey: Have they change over time?, *Mevlana International Journal of education (MIJE)*, 2(2), 50-66.

Günce, S., 2013, *İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güncel Türkçe Sözlük, 2023, 12. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, https://sozluk.gov.tr, [Erişim tarihi: 10 Haziran 2023].

Güngör, G., 2019, *Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul terkinin nedenleri ve çözüm önerileri: Bütüncül bir program önerisi*, Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürbüz, G., 2020, *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürel, M., 2022, *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Gürgen, B., 2017, *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güzel, H., 2021, *Psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlıkları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Haller, M. ve Hadler, M., 2006, How social relations and structures can produce happiness and unhappiness: An ınternational comparative analysis, *Social indicators research*, 75(2), 169–216.

Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L. ve Marshall, E. E., 2013, Preschool teacher well-being: A review of the literature, *Early childhood education journal*, 42(3), 153–162.

Hascher, T., 2010, *Wellbeing*, International encyclopedia of education, İçinde: Peterson, P., Baker, E. ve McGaw, B. (eds.), 732-738.

Helliwell, J. F., Huang, H. ve Wang, S., 2017, The social foundations of world happiness, *World happiness report*, 8, 8-46.

Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., De Neve, J.-E., Aknin, L. B. ve Wang, S. (Eds.), 2024, *World Happiness Report 2024*. University of Oxford: Wellbeing Research Centre.

Henry, A., 2010, *Race and gender in classrooms: Implications for teachers*, Multicultural Education: Issues and Perspectives, İçinde: Banks, J. A. ve Banks, J. A. M. (eds.), Multicultural Education: Issues and Perspectives, John Wiley & Sons, USA.

Hodgen, E. ve Wylie, C., 2005, Stress and wellbeing among New Zealand principals, *New Zealand Council for Educational Research*, Wellington.

Hoppock, R., 1935, *Job satisfaction*, Harper, Oxford.

İmamoğlu, M., 2022, *Okullarda sosyal adalet liderliğine ilişkin uygulamaların incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnan, A. S., 2022, *İlkokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki,* Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İncekara, S., 2020, *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

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.

Jean-Marie, G., 2008, Leadership for social justice: an agenda for 21st century schools, *The educational forum*, 72, 340-354.

Kabal, D., 2019, *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli örneği),* Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kangal, A., 2013, Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar, *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 12(44), 214-233.

Karadaş, H. ve Akın, M. A., 2023, Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile örgütsel bağlılıklarının incelenmesi / Examining teachers' organizational happiness and organizational commitment, *E-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi*, 14(2),289-309.

Karaman, P., 2009, *Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama*, Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karamustafaoğlu, N., 2022, *Öğretmen algılarına göre okul imajı ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N., 2006, *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Karnak, B., 2020, *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaur, G. ve Sidana, J. J., 2011, Job satisfaction of college teachers of Punjab with respect to area, gender and type of institution, *Edutracks* 10, 27–35.

Kaya, K., 2023, *Okullarda sosyal adalet liderliği ve örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kaya, P. A., 2000, *Sosyal adaletin teorik çerçevesi üzerine bir değerlendirme,* Prof. Dr. Nusret Ekin'e Armağan, İçinde: Türk Ağır Sanayii ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası Yayın No.38, Ankara, 229-244.

Keçeli, İ., 2022, *İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki,* Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kesik, F. ve Şahin, İ., 2020 The reproduction of social inequality through education: The case of vocational high schools in Turkey, *Journal for critical education policy studies,*, 18(1), 367-406.

Keskin, Ü., 2022, Öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunun sosyal adalet liderliği ve olgunluk kuramı bağlamında incelenmesi üzerine bir araştırma, *Uluslararası liderlik çalışmaları dergisi: Kuram ve uygulama*, 5(1), 25-39.

Kılıç, Y., 2013, *Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumu algıları arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılıçlar, A., 2011, Yöneticiye duyulan güven ile örgütsel adalet ilişkisinin öğretmenler açısından incelenmesi, *İşletme araştırmaları dergisi*, 3(3), 23-36.

Kıraç, M., 2023, *Eğitim kurumlarında örgütsel mutluluk ile öğretmen liderliği ilişkisi*, Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kline, P., 1994, *An easy guide to factor analysis,* Routledge, New York.

Koçak, S. ve Bozkurt Bostancı, A., 2019, Sınıf yönetiminde sosyal adalet, *Ankara University journal of faculty of educational sciences (JFES)*, 52(3), 915-942.

Koçak, S., ve Özdemir, M., 2019, Examining teachers' opinions on social justice leadership, *Journal of human sciences*, 16(4), 1164-1179.

Koçakgöl, M., 2022, John Rawls'un Sosyal Adalet Anlayışı ve Yaşlı İstismarı, *Galatasaray Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2022(1), 511-562.

Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. I. ve Şenay, H. H., 2016, *Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri*, Eğitim yönetimi araştırmaları, İçinde: Beycioğlu, K., Özer, N., Koşar, D. ve Şahin, İ. (eds.), Pegem Akademi, Ankara, 353-361.

Korkut, A., 2019, *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi,* Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu, K.H ve Aladağ, E., 2013, Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119 – 137.

Kotaoğlu, Z., 2019, *Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine güveni ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kousha, M. ve Mohseni, N., 2000, Are Iranians happy? A comparative study between ıran and the united states, *Social indicators research*, 52 (3): 259–289.

Köklü, M., 2012, Ortaöğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçemleri, *Eğitim ve bilim*, 37(165), 208-223.

Köse, Ö., 2020, *Öğretmenlerin algılarına göre okulların dna profilleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurkan, G., 2022, O*kullarda farklılık ikliminin örgütsel mutluluk ile ilişkisi,* Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuşpınar, B., 2017, Adalet kavramı konusunda Gazâlî, İbn Arâbî ve Mevlânâ'nın görüşlerinin analizi (çev. Yaşar Ümütlü, A.), *Beytulhikme an ınternational journal of philosophy*, 7(2), 303-328.

Levin, B., 2003, Approaches to equity in policy for lifelong learning, *Paper commissioned by the education and training policy division,* OECD, for the equity in education thematic review.

Maenapothi, R., 2007, *Happiness in the Workplace Indicator,* Master's thesis, Human Resource Development, National Institute of Development Administration.

Marginson, S., 2006, Engaging democratic education in the neoliberal age, *Educational theory,* 56(2), 205–219.

Marshall, G., 1999, *Sosyoloji sözlüğü*, (çev. Akınhay, O ve Kömürcü, D.), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

Marshall, C. ve Olivia, M., 2006, *Leadership for social justice: Making revolutions in education,* Allyn ve Bacon, Boston.

Maruf, M., ve Altıntaş, M., 2021, Örgütsel demokrasinin örgütsel mutluluğa etkisi: Bir kamu üniversitesi örneği, *ESAM ekonomik ve sosyal araştırmalar dergisi*, 2(1), 129-155.

Maxwell, A. ve Riley, P., 2017, Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships, *Educational management administration & leadership*, 45(3) 484–502.

McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., ve Gonzalez, M. L., 2008, From the field: A proposal for educating leaders for social justice, *Educational administration quarterly*, 44, 111–138.

Michalos, A., 2007, Education, Happiness and Wellbeing, *Social indicators research*, 87, 347-366.

Miller, R.G., 1981, *Simultaneous Statistical Inference* 2nd ed., Springer-Verlag, New York.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 1973, *Milli Eğitim Temel Kanunu*, "1739 Sayılı Kanun", Resmi Gazete, 24 Haziran 1973, 14574.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2007, *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2006- 2007*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2014, *Yabancılara yönelik eğitim öğretim hizmetleri*, https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf, [Erişim tarihi: 1 Aralık 2023].

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018, T. C. Milli Eğitim Bakanlığı *2019- 2023 Stratejik planı*, https://www.meb.gov.tr/stratejik_plan, [Erişim tarihi: 1 Aralık 2023].

Milli Eğitim Bakanlığı(MEB), 2018, T. C. Milli Eğitim Bakanlığı *2023 Vizyon belgesi*, https://2023vizyonu.MEB.gov.tr, [Erişim tarihi: 1 Aralık 2023].

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024, T. C. Milli Eğitim Bakanlığı *2024- 2028 Stratejik planı*, https://www.meb.gov.tr/stratejik_plan, [Erişim tarihi: 1 Mart 2024].

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2023, *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022- 20023*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A., 2018, Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği, *Harran education journal*, 3(1), 52 - 70.

Mohanty, M. S., 2009, Effects of positive attitude on happiness and wage: Evidence from the US data, *Journal of economic psychology*, 30(6), 884-897.

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.

Münüsoğlu, Z., 2022, *Sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik öğrenci görüşleri, Yüksek* lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Myers, D. G. ve Diener, E., 1995, Who is happy?, *Psychological science*, 6(1), 10-19.

Myers, D. G. ve Diener, E., 1996, The pursuit of happiness. *Scientific American*, 274(5), 70-72.

Nartgün, S. ve Sarıbudak, D., 2020, *Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki*, Eğitim araştırmaları, İçinde: Güçlü Yılmaz, F. ve Naillioglu Kaymak, M. (Eds.), Eyuder Publishing, 11-138.

Nazlı, M., 2015, *Hizmet sektöründe kurumsal yönetimin işte mutluluk üzerine etkisi*, Doktora tezi, Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nedim Bal, P. ve Gülcan, A., 2014, Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi, *Asian journal of instruction (E-AJI),* 2(1(özel), 41-52.

Nikolova, M. ve Graham, C., 2014, Employment, late-life work, retirement, and wellbeing in Europe and the United States. *IZA Journal of european labor studies*, 3(5), 1-30

Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S. ve Rowling, L., 2008, *Scoping study into approaches to student wellbeing: Final Report,* The Department Of Education, Employment And Workplace Relations, Australian Catholic University and Erebus International.

Noddings, N., 2003, *Happiness and education*, Cambridge University Press, Cambridge.

Northouse, P. G., 2014, *Introduction to leadership: Concepts and practice*. Sage.

Novak, M., 2000, Defining social justice. *First things,*108 (December): 11-13.

Oplatka, I. ve Arar, K., 2016, The field of educational administration as an arena of knowledge production: some implications for Turkish field members, *Research in educational administration & leadership,* 1(2), 161-186.

Oshio, T., Nozaki, K. ve Kobayashi, M., 2011, Relative income and happiness in Asia: Evidence from nationwide surveys in China, Japan, and Korea, *Social indicators research*, 104(3), 351-367.

Önen, Ö. ve Eryılmaz Ballı, F., 2022, Öğretmenlerin örgütsel demokrasi algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(3), 905-919.

Önür, H., 2013, Gelir düzeyinin eğitim imkanlarından yararlanma düzeyine etkisi: Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi örneği, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 259-277.

Özcan, E. G., 2010, *Ortaöğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin okul yönetiminin karar verme sürecine katılımlarının incelenmesi (Beypazarı örneği),* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, F., 2022, *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Özdemir, M., 2017, Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi, E*ğitim ve bilim*, 42(191), 267-281.

Özdemir, M., 2018, *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Özdemir, M. ve Kütküt, B., 2015, Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin salö geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201-218.

Özdemir, M. ve Pektaş, V., 2017a, Sosyal adalet liderliği ölçeği - öğretmen formu'nun geliştirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 111-127.

Özdemir, M. ve Pektaş, V., 2017b, Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi, *Ege eğitim dergisi*, 18(2), 576-601.

Özer, A., 2020, *Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma durumları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özer, P. S., Urtekin, G. E., 2007, Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumu ilişkisi üzerine bir araştırma, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28, 107-125.

Özgenel, M. ve Canuylası, R., 2021, Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının örgütsel mutluluğa etkisi, *Eğitim ve teknoloji*, 3(1) 14-31

Özgenel, M. ve Bozkurt, B. N., 2020, Okul mutluluğunu yordayan bir faktör: Öğretmenlerin politik becerileri, *Turkish journal of educational studies*, 7(2), 130-149.

Parekh, B., 2002, Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek; kültürel çeşitlilik ve siyasi teori, (Çev. Tanrıseven, B.), Phoenix Yayınevi, Ankara.

Paschoal, T. ve Tamayo, A., 2008, Construction and validation of the work well-being scale, *Avaliação psicológica*, *7*(1), 11-22.

Pazar, B., 2021, *Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasindaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Pişkin, Z. ve Parlar, H., 2021, Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi, *Akademik platform eğitim ve değişim dergisi*, 4(1), 1-28.

Pryce-Jones, J., 2010, *Happiness at work: Maximizing your psychological capital for success*, Wiley-Blackwell Publication, United Kingdom.

Rawls, J., 1971, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge.

Reza, A. H. ve Leyli, B. E., 2016, Investigating the role of organizational happiness inteachers' occupational burnout, *Journal of fundamental and applied sciences*, 8(2), 1444-1465.

Rawls, J., 1993, *Political Liberalism*, Columbia University Press, New York.

Robertson, I. T., Cooper, C. L. ve Johnson, S., 2011, *Well-being: Productivity and happiness at work*, Vol. 3, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Roffey, S., 2012, Pupil wellbeing - teacher wellbeing : Two sides of the same coin?, *Educational and child psychology*, 29(4), 8-17.

Ruich, C. T., 2013, *Principals' social justice leadership in demographically changing suburban public elementary schools in Arizona*, Thesis (Phd.).

Ryan, J., 2006, Inclusive leadership and social justice for schools, *Leadership and policy in schools*, 5(1), 3–17.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L., 2001, On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being, *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.

Safi, İ., 2018, Adalet ve siyaset ilişkisi üzerine, *FSM ilmi araştırmalar insan ve toplum bilimleri dergisi*, (12), 63-74.

Sarıbıyık, O., 2022, *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Saenghiran, N., 2013, Towards enhancing happiness at work: a case study, *Social research reports*, 25, 21-33.

Sarıer, Y., 2016, Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 609-627.

Scoppa, V. ve Michele, P., 2008, An empirical study of happiness in Italy, *The B. E. Journal of economic analysis & policy*, 8 (1), 1-23.

Seçer, İ., 2017, *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma,* 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, ISBN:978-605-5213-28-2.

Seligman, M. E. P, 1998, *Learned optimism*, Pocket Books, New York.

Seligman, M., *2002, Positive psychology, positive prevention and positive therapy*, Handbook of positive psychology, İçinde: Snyder, C. R. ve Lopez, S. J. (Eds.), Oxford University Press, New York, 3-9.

Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M., 2000, Positive psychology: An introduction, *The American psychological association*, 55 (1), 5-14.

Selim, S., 2012, *Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'de bireysel yaşam tatmini ve mutluluk düzeylerini etkileyen faktörlerin karşılaştırmalı analizi* (1.baskı), Gazi Kitabevi, Ankara.

Seppälä, E., 2016, *The happiness track: how to apply the science of happiness to accelerate your success*, Piatkus Books, London.

Serin, H., 2023, Violation of rights at schools: violation of personal data protection and legal dimension of body and belongings search, *HAYEF: Journal of education*, 20(3), 297-303.

Serin, H., ve Bozdag, F., 2020, Refugee children from the point of school administrators and teachers' experiences, *European journal of educational research*, 9(4), 1455-1472.

Sevim, H. İ. ve Kaya, A., 2022, Okullardaki dağıtımcı liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişki, *Uluslararası liderlik çalışmaları dergisi: Kuram ve uygulama*, 5(2), 86-106.

Shavelson, R. J., 2016, *Sosyal Bilimler için İstatistik*, 3. Baskı, Güler N. (çev. ed.), Pegem Akademi, Ankara.

Shields, C. M., 2004, Dialogic leadership for social justice: overcoming pathologies of silence, *Educational administration quarterly*, 40(1), 109–132.

Slater, C., Potter, I., Torres, N. ve Briceno, F., 2014, Understanding social justice leadership: an international exploration of the perspectives of two school leaders in Costa Rica and England, *Management in education* 2014, 28(3),110–115.

Solomon, R. C., 2004, *Adalet tutkusu: toplum sözleşmesinin kökenleri ve temellerindeki duygular*, (çev. Altınay, E.), Ayrıntı yayınları, İstanbul.

Soysal, M., 1986, *100 Soruda Anayasanın Anlamı*, Gerçek Yayınevi, İstanbul.

Starratt, R. J., 1994, *Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools*, Falmer Press, London.

Starratt, R., 2014, *The purpose of education,* Handbook of ethical educational leadership, İçinde: Branson, C. M. ve Gross, S. J. (eds.), 43-69.

Staw, B.M., Sutton, R.I., ve Pelled, L.H., 1994, Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace, *Organization science*, 5, 51-71.

Stavrova, O., Fetchenhauer, D. ve Schlösser, T., 2013, Why are religious people happy? The effect of the social norm of religiosity across countries, *Social science research*, 42(1), 90-105.

Suhail, K., ve Chaudhry, H. R., 2004, Predictors of subjective well-being in an eastern muslim culture, *Journal of social and clinical psychology*, 23(3), 359–376.

Sunal, O., 2011, Sosyal politika: sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,* 66(03), 283-305.

Şahin, O., 2022, *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile rehber öğretmen/psikolojik danışmanların örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şamdan, T., 2023, Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen algılarının incelenmesi, *19 Mayıs sosyal bilimler dergisi*, 4(1), 23-34.

Şişman, M., 2006, *Eğitim bilimine giriş,* Pegem Yayıncılık, Ankara.

Şişman, M., 2016, Öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması, *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 22 (3), 375-400.

Şişman, M., 2018, *Öğretim liderliği*, Pegem Akademi, Ankara.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S., 2013, *Using multivariate statistics*, 6th ed., Allyn and Bacon, Boston.

Tamtürk, B., 2006, *Farabi'nin mutluluk anlayışı,* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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: ıdentity and leadership of urban social justice principals, *Education and urban society*, 41(1), 3-25.

Tian, L., Wang, D. ve Huebner, E. S., 2015, Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS), *Social indicators research,* 120(2), 615-634.

Titrek, O., 2009, Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi*, Uluslararası insan bilimleri dergisi,* 6(2), 551-573.

Tomul, E., 2009, İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri, *Eğitim ve bilim,* 34(152), 126-137.

Topaloğlu, H., 2023, Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının yabancı uyruklu öğrencilerin okul bağlılığına etkisi, *Trakya eğitim dergisi,* 13(3), 1875-1892.

Topcu, İ., 2019, *Okul iklimi ve kültürü*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Töremen, F. ve Tan, Ç., 2010, Eğitim örgütlerinde adalet: kavramsal bir çözümleme, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp eğitim fakültesi dergisi*, 14, 58-70.

Tösten, R., Avcı, Y. E. ve Şahin, S., 2018, The relations between the organizational happiness and the organizational socialization perceptions of teachers: The sample of physical education and sport, *European journal of educational research,* 7(1), 151-157.

Tural, N., 2002, *Eğitim finansmanı*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Tutar, H., 2007, Erzurum'da devlet ve özel hastanelerde çalışan sağlık personelinin işlem adaleti, iş tatmini ve duygusal bağlılık durumlarının incelenmesi, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 12 (3), 97-120.

TÜİK, 2023, Yaşam Memnuniyeti Araştırması, https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yasam-Memnuniyeti-Arastirmasi-2023, [Erişim tarihi: 1 Mart 2024].

Türkben, Y., 2010, Descartes' ın ahlak ve mutluluk anlayışı, *Hikmet Yurdu*, 3(5), 239-250.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, *T.C. Resmi Gazete*, 2709, 09.11.1982.

Uzun, T. ve Kesicioğlu, O. S., 2019, Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel mutluluğu ile iş tatminleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *Akdeniz eğitim araştırmaları dergisi,* 13(29), 39-52.

Ünlü, A., Evcin, U., Yılmaz Burakgazi, H. ve Dalkılıç, A., 2013, İstanbul devlet liselerinde suç ve Şiddet yaygınlığı: Okul türlerinin karşılaştırılması, *Anadolu psikiyatri dergisi*, 14(2), 152 - 160.

Vatansever Bayraktar, H. Ve Girgin, S., 2020, The examination of teachers' levels of organizational happiness, *Journal of education and learning*, 9 (5), 170-183.

Wang, F., 2016, From redistribution to recognition: How school principals perceive social justice, *Journal of leadership and policy in schools,* 15(3), 1-20.

Wang, F., 2018, Social justice leadership—Theory and practice: A case of Ontario, *Educational administration quarterly*, 54(3), 470-498.

Wang, P. ve VanderWeele J. T., 2011, Empirical research on factors related to the subjective well-being of Chinese urban residents, *Social indicators research*, 101(3), 447-459.

Warr, P., 2007, Searching for happiness at work. *The Psychologist*, 20(12), 726–729.

Warr, P., 2011, *Work, happiness, and unhappiness*, Psychology Press, Mahway, NJ.

Warr, P., 2020, *Mutluluk psikolojisi*, çev. Tanıl, E., Nobel Yaşam.

Wesarat P., Sharif M. Y. ve Abdul Majid A. H., 2015, A conceptual framework of happiness at the workplace, *Asian social science*, 11(2), 78–88.

Wicher, M., 2017, Positive psychology: a pathway to principal wellbeing and resilience, *Education today*, 24-26.

Williams, L. J. ve Anderson, S. E., 1991, Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors, *Journal of management*, 17(3), 601–617.

Wood, W., Rhodes, N. ve Whelan, M., 1989, Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status, *Psychological bulletin*. 106, 249-264.

Worthing, M. ve Paterson, S., 2013, Principal Health and Wellbeing in Australian Lutheran Schools: A Camp Australia and ALITE Research Project. Prepared by Australian Lutheran Institute for Theology and Ethics for Lutheran Principals Australia.

Wright, T. A., Bonett, D. G. ve Sweeney, D. A., 1993, Mental health and work performance: Results of a longitudinal field study, Journal of *occupational and organizational psychology*, 66, 277-284.

Yalçın, A., 2022, *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile mesleki motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalçın, D. ve Başar, M., 2022, Okul müdürlerinin sergilemiş olduğu liderlik stillerinin okul mutluluğuna yönelik öğretmen görüşleri, *Uluslararası liderlik eğitimi dergisi*, 6(2), 122-138.

Yavuz, S., 2018, *Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yazıcı, B. N. ve Tuna, C., 2023, İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin incelenmesi (Rize ili örneği), *Kosovo educational research journal*, 4(1), 58-76.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S., 2004, *SPSS Uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*, Detay Yayıncılık, Ankara.

Yazıcıoğlu, İ. ve Topaloğlu, I. G., 2009, Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama, *İşletme araştırmaları dergisi*,1(1), 3-16.

Yelboğa, A., 2012, Örgütsel adalet ile iş doyumu ilişkisi: Ampirik bir çalışma, *Ege akademik bakış*, 12 (2), 171-182.

Yıldırım, E., 2021, *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi,* Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Yıldırım, E. T., 2020, İbn Sînâ'da ruh-nefs kavramı ve ruh kasidesi bağlamında ruhun bedenle olan münasebeti, *Mesned ilahiyat araştırmaları dergisi*, 11(2), 671-692.

Yıldırım, K., 2014, Main factors of teachers' professional well-being, *Educational research and reviews*, 9(6), 153 – 163.

Yıldız, B. B. ve Çetin, M., 2021, Okul yöneticilerinin açık liderlik yeterlilikerinin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel erdemlilik algıları, *Uluslararası toplum araştırmaları dergisi*, 18, 4400-4426.

Yılmaz, K., 2010, Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 10(1), 579-616.

Young, I. M., 1990, *Justice and the poltics of difference,* Princeton University Press, New Jersey.

Yukl, G., Gordon, A., ve Taber, T., 2002, A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research, *Journal of leadership & organizational studies*, 9(1), 15–32.

Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z. ve Kurt, T., 2016, *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*, Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi, Ankara.

Yüner, B., 2018, *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi,* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zábrodská, K., Mudrák, J., Květoň, P., Blatný, M. Machovcová, K. ve Šolcová, I., 2014, Work environment and well-being of academic faculty in Czech Universities: A pilot study, *Studia Paedagogica, 19*(4), 121-144.

Zagorski, K., Kelley, J. ve Evans, D. R. M., 2010, Economic development and happiness: Evidence from 32 nations, *Polish sociological review*, 169 (1), 3–19.

Zhou, S. ve Qiu, L., 2013, The differences of factors influencing employees' happiness, *American journal of industrial and business management*, 3(3), 719-724.