



DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİMDALI

SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE
KAYIRMACILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet TURA

DİYARBAKIR-2025

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİMDALI

SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE
KAYIRMACILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

HAZIRLAYAN
Mehmet TURA

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Abidin DAĞLI

DİYARBAKIR-2025

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DİYARBAKIR

Mehmet TURA tarafından yapılan “Sosyal Adalet Liderliği ile Kayırmacılık Arasındaki İlişki” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin	Unvanı	Adı Soyadı	İmza
Tez Danışmanı:	Prof. Dr. Abidin DAĞLI		
Başkan	: Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN		
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Meltem SÜNKÜR ÇAKMAK		

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 28/01/2025

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../.../2025

Doç. Dr. İsmail KINAY

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Mehmet TURA

28/01/2025

ÖN SÖZ

Kamu ortaokullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile kayırmacılık davranışları arasındaki ilişkinin ele alındığı bu çalışma; altı bölümden oluşmaktadır. *Birinci bölümde* araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları açıklanmıştır; *ikinci bölümde* sosyal adalet liderliği ile kayırmacılık davranışları ile ilgili teorik bilgi ve araştırma ile ilgili benzer araştırmalara yer verilmiştir. *Üçüncü bölümde* araştırmanın yöntemi, *dördüncü bölümde* araştırmanın bulguları ele alınmıştır. *Beşinci bölümde* araştırma sonuçları yorumlanmış, diğer araştırmalarla karşılaştırılmıştır, *altıncı ve son bölümde* ise araştırmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimlerini paylaşan, bana rehberlik eden tez danışmanım Kıymetli Hocam Prof. Dr. Abidin DAĞLI'ya gösterdiği sabır, titizlik ve özen için en içten dileklerle teşekkür ederim. Lisansüstü öğrenimim süresince bu aşamaya gelmemde katkıları olan değerli hocalarım Prof. Dr. Behçet ORAL' a, Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, Doç. Dr. İsmail KİNAY'a, Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL'e, Tez Jüri Üyesi Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN'a, Tez Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Meltem SÜNKÜR ÇAKMAK'a ve verilerimin analizi konusunda yardımcı olan Abdurrahman DİNÇ'e şükranlarımı sunuyorum. Araştırmaya olan ilgi ve katılımlarından dolayı Diyarbakır İl merkezindeki ortaokul öğretmenlerine çok teşekkür ediyorum.

Çalışmalarım sırasında, beni hep anlayışla karşılayan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve karşılaştığım tüm zorluklarda hep yanımda olan çok değerli eşime ve çocuklarım Meryem ve Muhammed Musab'a teşekkürü bir borç bilirim.

Mehmet TURA

Diyarbakır, Ocak-2025

İçindekiler

ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Tanımlar	6
2.1. Liderlik Kavramı ve Kapsamı	7
2.1.1. Başlıca Liderlik Yaklaşımları.....	7
2.1.2. Sosyal Adalet.....	8
2.1.2.1. Adil Dağılım ve Sosyal Adalet	10
2.1.2.2. Sosyal Adaletin Boyutları	10
2.1.2.3. Eğitimde Sosyal Adalet.....	10
2.1.2.4. Hackman'ın Eğitimde Sosyal Adalet İlkeleri.....	11
2.1.2.5. Eğitimde Sosyal Adalet ve Uygulama İlkeleri	11
2.1.3. Eğitimde Fırsat Eşitliği	13
2.1.3.1. Sosyoekonomik Düzey ve Eğitimde Fırsat Eşitliği	14
2.1.3.2. Sosyal Devlet ve Fırsat Eşitliği	15
2.1.4. Sosyal Adalet Liderliği	15
2.1.4.1. Sosyal Adalet Liderliğinin Temel İlkeleri.....	16
2.1.4.2. Sosyal Adalet Liderliği ve Eğitimde Dönüşüm.....	17

2.1.4.3. Sosyal Adalet Liderliği Özellikleri	18
2.1.4.4. Sosyal Adalet Liderliği Boyutları	20
2.1.4.5. Uluslararası Okul Liderliği Gelişim Ağı (ISLDN) Sosyal Adalet Liderliği Çerçevesi	22
2.2. Kayırmacılık Kavramı ve Kapsamı	23
2.2.1. Kayırmacılığın Etimolojik Temeli ve Kurumsal Uygulamalar	24
2.2.2. Kayırmacılık ve Yolsuzluk İlişkisi	24
2.2.3. Kayırmacılığın Tarihsel Boyutu	24
2.2.4. Kayırmacılığın Boyutları	27
2.2.4.1. Nepotizm (Akraba Kayırmacılığı)	27
2.2.4.2. Eş-Dost Kayırmacılığı (Kronizm)	30
2.2.4.3. Siyasal Kayırmacılık (Partizanlık)	31
2.2.4.4. Hizmet Kayırmacılığı	32
2.2.4.5. Gönül Yapma (Suvasyon)	33
2.2.4.6. Patronaj	33
2.2.4.7. Cinsel Kayırmacılık	34
2.2.5. Kayırmacılığın Zararları ve Sonuçları	35
2.2.6. Okul Yönetiminde Kayırmacılık	37
2.3. Sosyal adalet liderliği ile Kayırmacılık Arasındaki İlişki	38
2.4. İlgili Araştırmalar	39
2.4.1. Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar	39
2.4.2. Kayırmacılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar	42
3. YÖNTEM	46
3.1. Araştırma Modeli	46
3.2. Evren ve Örneklem	46
3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulanması	47
3.3.1. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği	48

3.3.2. Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği	48
3.4. Verilerin Analiz Edilmesi	49
4. BULGULAR.....	52
4.1. Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları	52
4.2. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları	53
4.2.1. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları.....	53
4.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları	54
4.2.3. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları	55
4.2.4. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları	56
4. 2.5. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları.....	58
4.2.6. Öğretmenlerin Sendika Üyelik Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları	59
4.3. Öğretmenlerin Kendi Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışına İlişkin Algıları	59
4.4. Demografik Değişkenlere Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algılarının İncelenmesi	61
4.4.1. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algıları	61
4.4.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algıları.....	62
4.4.3. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algıları.....	62

4.4.4. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algıları.....	63
4.4.5. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algıları.....	64
4.4.6. Öğretmenlerin Sendika Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algıları.....	65
4.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Sosyal Adalet Davranışlarının Kayırmacılık Üzerindeki Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular.....	66
5. TARTIŞMA.....	69
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
5.1. Öneriler	77
5.1.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	77
5.1.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	78
KAYNAKÇA	79
EKLER	91
ÖZGEÇMİŞ	Error! Bookmark not defined.

ÖZET

Sosyal Adalet Liderliği ile Kayırmacılık Arasındaki İlişki

Mehmet TURA

Dicle Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, XV+100 sayfa, Ocak 2025

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abidin DAĞLI

Bu araştırmanın amacı, kamu ortaokullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile kayırmacılık davranışları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İl merkezinde bulunan 110 ortaokul ve bu okullarda görevli 4920 öğretmen, örneklemini ise evrenden random yöntemi ile seçilen 35 ortaokul ve bu okullarda görevli 530 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Bozkurt (2017) tarafından geliştirilmiş "*Sosyal Adalet Liderliği*" ölçeği ile Erdem ve Meriç (2011) tarafından geliştirilmiş olan "*Okul Yönetiminde Kayırmacılık*" ölçeği kullanılmıştır. "Sosyal Adalet Ölçeği" 4 boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar; "*Eleştirel Bilinç*", "*Paydaş Desteği*", "*Katılım*" ve "*Dağıtıcı Adalet*"dir. "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği" ise 4 boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar; "*Planlama*", "*Örgütlenme*", "*Koordinasyon*" ve "*Değerlendirme*"dir. Verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, frekans gibi tekniklerle birlikte t-testi, ANOVA, korelasyon yöntemleri ve regresyon analizi kullanılmıştır. Sosyal Adalet Liderliği ile Kayırmacılık davranışı arasındaki ilişkiler Sperman korelasyon katsayı kullanılarak incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Araştırmada elde edilen bazı önemli bulgular aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin algılarının genel ortalaması ölçek bazında "Katılıyorum" düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre ölçek bazında en yüksek ortalamaya sahip madde "*Okulda ders dağılımını adil şekilde yapar.*" (Katılıyorum), en düşük ortalamaya sahip madde ise "*Yeni fikirlerin tartışılmasına açıktır.*" (Katılıyorum) maddeleridir.

- Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin algıları arasında *öğrenim durumu* değişkenine göre dağıtıcı adalet boyutu hariç geri kalan tüm boyutlar ve ölçekte, *mesleki kıdem* ve *okul büyülüğü* değişkenlerine göre tüm boyutlarda ve ölçek bazında anlamlı bir fark saptanmıştır. *Cinsiyet*, *medeni durum* ve *sendikaya üye olma* değişkenlerine göre ise öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

- Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algılarının genel ortalaması ölçek bazında “Hiçbir zaman” düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre en yüksek ortalamaya sahip madde “*Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında*” (Hiçbir Zaman), en düşük ortalamaya sahip madde ise “*Öğretmenler arasında, memleketlerine göre*” (Hiçbir Zaman) maddeleridir.

- Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algıları arasında *öğrenim durumu* değişkenine göre değerlendirme boyutu hariç geri kalan tüm boyutlarda ve toplam ölçekte, *cinsiyete* değişkenine göre tüm boyutlar ve toplam ölçekte, *kıdem* değişkenine göre örgütlenme boyutu hariç tüm boyutlar ve toplam ölçekte ve *okul büyülüğü* değişkenine göre tüm boyutlarda ve toplam ölçek bazında anlamlı bir fark saptanmıştır. *Medeni durum* ve *sendikaya üye olma* değişkenlerine göre ise öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

- Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışı ile kayırmacılık davranışları arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları arttıkça öğretmenlerin kayırılma oranlarının azaldığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Adalet, Liderlik, Sosyal Adalet Liderliği, Kayırmacılık, Okul Yönetiminde Kayırmacılık.

ABSTRACT

The Relationship Between Social Justice Leadership and Favoritism Behaviors

Mehmet TURA

Dicle University

Institute of Education Sciences

Educational Administration Department

Master Thesis, XV + 100 pages, January 2025

Supervisor: Prof. Dr. Abidin DAĞLI

The aim of this research is to determine the relationship between social justice leadership behaviors and favoritism behaviors of school principals according to the perceptions of teachers working in public secondary schools. Screening and relational screening models were used in the research. The universe of the research consists of 110 secondary schools in the city center of Diyarbakır in the 2022-2023 academic year and 4920 teachers working in these schools, while the sample consists of 35 secondary schools and 530 teachers working in these schools selected randomly from the universe. The "Social Justice Leadership" scale developed by Bozkurt (2017) and the "Favoritism in School Administration" scale developed by Erdem and Meriç (2011) were used in the research. The "Social Justice Scale" consists of 4 dimensions and 34 items. These dimensions are "Critical Consciousness", "Stakeholder Support", "Participation" and "Distributive Justice. The "Scale of Favoritism in School Administration" consists of 4 dimensions and 25 items. These dimensions are; "Planning", "Organization", "Coordination" and "Evaluation". In the analysis of the data, techniques such as percentage, arithmetic mean, frequency, t-test, ANOVA, correlation methods and regression analysis were used. The relationships between Social Justice Leadership and Favoritism behavior were examined using the Spearman correlation coefficient. The significance level was taken as 0.05. Some important findings obtained in the research can be listed as follows:

- The general average of teachers' perceptions of their school principals' social justice leadership behavior was determined at the level of "I agree" on the scale. According to teachers' perceptions, the item with the highest average on the scale is "They distribute lessons fairly at school" (I agree), and the item with the lowest average is "They are open to discussing new

ideas" (I agree).

- A significant difference was found between teachers' perceptions of their school principals' social justice leadership behavior in all dimensions and scales except for the distributive justice dimension according to the educational background variable, and in all dimensions and scales according to the variables of professional seniority and school size. No significant difference was found between teachers' perceptions according to the variables of gender, marital status and union membership.

- The general average of teachers' perceptions of their school principals' favoritism behavior was determined at the level of "Never" on the scale. According to teachers' perceptions, the item with the highest average was "Preparing teachers' weekly lesson schedules" (Never), and the item with the lowest average was "Among teachers, according to their hometown" (Never).

- A significant difference was found between teachers' perceptions of their school principals' favoritism in all dimensions and total scale except for the evaluation dimension according to the educational background variable, in all dimensions and total scale according to the gender variable, in all dimensions and total scale except the organization dimension according to the seniority variable, and in all dimensions and total scale according to the school size variable. No significant difference was found between teachers' perceptions according to the variables of marital status and union membership.

- A low-level, negative and significant relationship was found between school principals' social justice leadership behavior and favoritism behaviors. It was found that as school principals' social justice leadership behaviors increased, the level of favoritism of teachers decreased.

Keywords: Social Justice, Leadership, Social Justice Leadership, Favoritism, Favoritism in School Administration

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İyi Bir Lider ve Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Farklar	19
Tablo 2. Sosyal Adaletin ve Sosyal Adalet Liderliğinin Tanımlarında Ortak Konular	20
Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri.	47
Tablo 4. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği Alt Boyutları, Boyutlardaki Madde Sayıları, Maddelerin Sıra Sayıları, Ölçeğin ve Bu Çalışmada Hesaplanan Cronbach Alpha Değerleri	48
Tablo 5. Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeğinin Alt Boyutları, Boyutlardaki Madde Sayıları, Maddelerin Sıra Sayıları ve Cronbach Alpha Değerleri	49
Tablo 6. Ölçeklerin ve Alt Boyutlarının Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları	50
Tablo 7. Ölçeklerdeki Maddelerin Ortalamalarının Yorumlanmasında Kullanılan Ölçütler ...	51
Tablo 8. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları	52
Tablo 9. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının T-Testi Sonuçları	54
Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının T-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 11. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının T-Testi Sonuçları	55
Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo 13. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının ANOVA Sonuçları	58
Tablo 14. Öğretmenlerin Sendika Üyelik Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının T-Testi Sonuçları	59
Tablo 15. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları	60
Tablo 16. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algılarının T-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 17. Sosyal Adalet Liderlik Davranışı ile Kayırmacılık Davranışı Ölçeği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	67
Tablo 18. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ile Kayırmacılık Ölçeğinin Normal Dağılımını Gösteren Tablo	67
Tablo 19. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin, Kayırmacılık Üzerine Etkisinin Lineer Regresyon Analiz Sonuçları	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Adalet Liderliği Boyutları.....	21
Şekil 2. Sosyal Adaletin Makro/ Meso (Bölgesel)/ Mikro Kavramsal Çerçevesi (ISLDN).....	23
Şekil 3. Kayırmacılığın Alt Boyutları.....	27



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
n	: Ölçüm Sayısı
%	: Yüzde Değer
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
SS	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi
f	: Varyans
p	:Anlamlılık Düzeyi

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Toplumların gelişmişlik seviyesi yalnızca ekonomik büyüme ile değerlendirilemez. Bir toplumun refah düzeyi, kaynakların bireyler arasında ne şekilde paylaşıldığı ile doğrudan ilişkilidir. Toplumsal kaynakların adil dağıtımı ise sosyal adalet kavramının temelini oluşturur. Sosyal adalet, refah devletlerinin temel dayanağıdır. Toplumun ilerleyebilmesi için tüm bireyler hizmet ve kaynaklara erişimde eşit fırsatlara sahip olmalıdır. İnsan haklarını bir kavramın ötesine taşıyıp uygulamaya dönüştüren mesleklerden biri olan sosyal hizmet, sosyal adaleti sağlamanın en etkili araçlarından biridir (Çoban-Kaynak, 2017).

Adalet kavramı insanlık tarihi kadar eskidir ve adaletsizliğin doğurduğu tepkiler, adaleti vazgeçilmez bir ihtiyaç haline getirmiştir (Çeçen, 2015). Kutsal metinlerde, Habil ve Kabil'in hikâyesinde olduğu gibi, adaletin bir şekilde sağlanacağına dair güçlü ifadeler yer alır (Yıldız ve Uzunsakal, 2018). Mutlak adaletin yalnızca ilahi bir kavram olduğunu savunan Yüksel (2001), insanların bunu tamamen sağlayamayacağını belirtmiştir. Bu noktada hukuk devreye girer ve toplumsal uzlaşa ile kabul edilen normlar sayesinde görecelilik kısmen giderilir. Adaletin nasıl sağlanacağı, hangi ölçütlere göre şekilleneceği ve kime göre belirleneceği uzun süredir tartışılan bir konudur. Bu sorular, adaletin öznel bir kavram olarak değerlendirilmesine neden olmuştur.

Sosyal adalet, bireylerin etnik köken farkı gözetilmeksizin temel insan haklarından eşit şekilde yararlanmalarını ifade eder (Hill-Berry vd., 2019). Sosyal adalet, bir toplumun gücü, kaynak ve sorumluluklarını; etnik köken, yaş, cinsiyet, fiziksel veya zihinsel kapasite, cinsel davranış ve dini inanç fark etmeksizin adil ve eşit bir şekilde paylaşmasını ifade eder (Van den Bos, 2003). Bu kavram, toplumdaki tüm grupların gelir ve yaşam koşulları gibi ölçütlerde eşit fırsatlara sahip olmasını sağlayarak sosyal dengeyi hedefler (TDK, 2018).

Sosyal adalet liderliği ise, toplumsal eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri azaltmayı amaçlayan bir liderlik anlayışıdır. Bu liderlik yaklaşımı, bireylerin ve grupların haklarını savunarak, eşit fırsatlar oluşturmayı ve ayrımcılıkla mücadele etmeyi hedefler. Sosyal adalet liderleri, toplumsal meselelere

duyarlı, değişim yaratma becerisine sahip ve adil bir düzen kurmaya yönelik çalışmalar yürüten kişilerdir (Doğan ve Yıldırım, 2022). Sosyal adalet liderliği “ırk, sınıf, cinsiyet, zihinsel-fiziksel engel ve cinsel yönelim açısından ötekileştirilmiş gruplara daha olumlu ve ayrımcılıktan doğan sorunlardan arındırılmış bir okul yaşantısı sunma çabası” olarak tanımlanmıştır (Karagiannis, Stainbach ve Stainback, 1996). Kavramın bir diğer tanımını yapan Marshall ve Oliva’ya (2006) göre ise sosyal adalet liderliği “okullarda başarı gösteremeyen azınlıkların, ekonomik yönden dezavantajlıların ve kadınların başarılarını geliştirmeye odaklanan bir liderlik yaklaşımıdır”. Sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişimine bir diğer katkı da Theoharis’den (2007) gelmiştir. Yazar, sosyal adalet liderlerini “ırkları, sınıfları, cinsiyetleri ve engellilikleri nedeniyle tarih boyunca ötekileştirilmiş ve halen ötekileştirilmekte olan grupların yanında yer alan ve bunu liderlik eylemlerinin ve vizyonlarının merkezine koyan kişiler” olarak tanımlamıştır. Furman ve Shields’e (2005) göre ise sosyal adalet liderliği “öğrencilere demokratik bir okul yaşantısı sağlama yoluyla eğitsel ve ekonomik eşitsizlikleri giderme sürecidir.” Boyles, Carusi ve Attick’e (2009) göre ise sosyal adalet liderliği “öğrencilerin eğitime eşit düzeyde erişim ve katılımlarını sağlama” çabasıdır.

Sosyal adalet liderliği ilkelerine sahip okul müdürleri, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların eşitsizliklere yol açabileceğini fark eder ve bu bilinçle hareket eder. Bu liderler, okulun değerlerini ve uygulamalarını bu eşitsizlikleri gidermek üzerine şekillendirir. Özellikle dezavantajlı öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimlerini desteklemek, onlara diğer öğrencilerle eşit fırsatlar sunmak ve bu olmadan okulun başarıya ulaşamayacağına inanmak bu liderlerin temel prensipleri arasındadır. Ayrıca, sosyal adalet liderleri, toplumda değişim oluşturma gücüne sahip, tutkulu, adanmış ve dirençli liderlerdir (Theoharis, 2007). Bu tür liderler, okulun içindeki uygulamaların ötesine geçerek, adil olmayan sistemsal yapı ve politikaların değiştirilmesi için daha cesur adımlar atabilir. Eleştirel düşünme ve farkındalığı teşvik eden bu liderler, okulda demokrasinin gelişimini desteklemek için farklı kültürel grupların karar alma süreçlerine katılımını teşvik eder (Furman, 2012). Sosyal adaleti benimseyen okullar, öğrencilerin eşitsizliklere karşı bilinç geliştirme ve bu sorunlara karşı durabilme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Ayrıca, öğrencilerin farklılıklarının bir zenginlik olarak görülmesi ve kaynaşmalarını sağlayacak uygulamaların hayata geçirilmesi için çaba gösterirler (Börü, 2019).

Toplumda hukuk, ahlak, din ve görgü gibi kurallar önemli bir yer tutmaktadır. Ancak, "politik yozlaşma" adı verilen süreçte, bu kurallar karmaşık hale gelebilir. Politik yozlaşma, sürdürülen düşünce, tutum ve davranışlara, geleneklere, genel ahlak normlarına, hukuka, meşruiyet anlayışına ve hukuk kurallarına aykırı bir şekilde bozulma olarak tanımlanabilir. Bu yozlaşma biçimlerinden biri de "adam kayırma" veya "iltimas" olarak bilinmektedir (Turgut, 2007). Kayırmacılık, genellikle

yolsuzlukla ilişkilendirilir, çünkü bu ilişkide yalnızca kayıran ve kayırılan taraflar kazanç sağlarken, geri kalan herkes zarar görür (Lee, 2008; Akt. Demaj, 2012). Bu tür ilişkilerde bireyler, niteliklerinden ziyade grup aidiyetleri ya da tercih edilen özelliklerinden dolayı seçilir. Ayrıca, karar yetkisine sahip olanların kamu görevlerini, kendilerini destekleyen bireylere devretmeleri sıkça rastlanan bir durumdur. İlginç bir şekilde, birçok insan kayırmacılığı bir sorun olarak görmemektedir (Nadler ve Schulman, 2006). Türkiye’de kayırmacılık genellikle "torpil" terimiyle ifade edilir. Aslında bir savaş terimi olan torpil, sualtı silahlarını tanımlarken, mecazi olarak bir kişinin kayırılmasını ifade etmek için kullanılır (Biber, 2016). "Doğru insanları tanımıyorsanız, işiniz olmaz" sözü, destek almadan bireysel çabayla bir iş veya mevki elde etmenin zorluğunu dile getirir (Demaj, 2012). Kayırma, karşılık beklenmeden yapılan bir destek gibi görünse de aslında rüşvet ve yolsuzluk olaylarında olduğu gibi bir tür karşılıklı fayda ilişkisine dayanır (Aytaç, 2010). Kayırmacılık, kronizm ve nepotizm gibi uygulamalar adalet kavramıyla çatışır. Çünkü hak edilmeyen ayrıcalıkların verilmesine neden olur (Nadler ve Schulman, 2006). Bu tür ilişkilerde iki taraf vardır, kayıran ve kayırılan. Kayırılan taraf genellikle minnet duygusunu; bağlanma, sadakat, hediye veya rüşvet verme gibi davranışlarla ifade eder. Kayıran kişi ise bu ilişkilerden gelir, prestij ve güç elde ederek konumunu daha da sağlamlaştırır. Kayırılan kişi ise anlık faydalar ve fırsatlar elde eder, ancak bu kazançlar genellikle kısa vadeli olur (İlhan ve Erdem, 2010).

Örgütler, işyerinde neyin kabul edilebilir neyin kabul edilemez olduğunu belirten net politikalar geliştirmelidir. Bu, kayırmacılığı önlemeye ve adaleti ve eşitliği teşvik etmeye yardımcı olabilir. Örgütler çalışanlara ve yöneticilere işyerinde kayırmacılığı nasıl belirleyecekleri ve önleyecekleri konusunda eğitim vermelidir. Örgütler çalışanları işyerindeki deneyimleri hakkında geri bildirim sağlamaya teşvik etmelidir. Bu, kayırmacılığın meydana gelebileceği alanları belirlemeye ve düzeltici eylem yapılmasına olanak sağlayabilir. Örgütler, liderleri eylemlerinden sorumlu tutmalı ve tüm çalışanlara adil davrandıklarından emin olmalıdır. Örgütler, çalışanların kendilerini değerli ve saygı duyulan bir birey olarak hissedeceği olumlu bir çalışma ortamı oluşturmalıdır. Bu, kayırmacılığı önlemeye ve adaleti ve eşitliği teşvik etmeye yardımcı olabilir (Al-Gilani, 2023).

Sosyal Adalet liderliğine sahip kişilerin, bireysel çıkarları bir tarafa bırakıp hedefe yönelik olarak toplumsal büyümeyi sağlayacak liderlik tarzlarını benimsemeleri gerekir. Bunlardan biri de sosyal adalet liderliğidir. Bu liderlik yaklaşımını benimseyen okul müdürlerinin, öğretmenlerin gelişimlerine destek olmaları, endişelerine karşı duyarlı davranmaları, onların katkılarını desteklemeleri onları önemseydiğini gösterir. Aynı zamanda kurumda temel değerlere dayalı bir kültür geliştirme çalışmasına destek olur (Yeşil ve Sincar, 2021).

Eğitim kurumları dışında faaliyet gösteren örgütlerde yapılan incelemeler, yöneticilerin sosyal liderlik davranışlarının çalışanlar üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Ancak, eğitim kurumlarında özellikle okullarda sosyal adalet liderliği ile kayırmacılık davranışlarına yönelik çalışmalar literatürde sınırlı düzeydedir. Bu nedenle bu araştırmada, Diyarbakır il merkezindeki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışı ile kayırmacılık davranışları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmanın uygulamanın içerisinde bulunan yönetici, öğretmen ve bu konuda araştırma yapacak olan araştırmacılara faydalı olacağı beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kamu ortaokullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre ortaokul okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile kayırmacılık davranışları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin algıları;

a) Öğrenim durumu,

b) Cinsiyet,

c) Medeni durum,

d) Kıdem,

e) Bulundukları okulun büyüklüğü,

f) Herhangi bir sendikaya üye olma, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışına ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?

4. Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışına ilişkin algıları;

a) Öğrenim durumu,

b) Cinsiyet,

c) Medeni durum,

d) Kıdem,

e) Bulundukları okulun büyüklüğü,

f) Herhangi bir sendikaya üye olma, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları kayırmacılık davranışlarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde teknolojik gelişmelerin hızla ilerlemesiyle birlikte kurumlar, artan ve çeşitlenen ihtiyaçlara yanıt verebilmek ve çalışanların en üst düzeyde verimli olmaları için çalışmalar yapmaktadır. Okullarda da okul müdürleri öğretmenlerin verimli çalışmalarını sağlamak için onlara adaletli davranarak bunu sağlayabilir. Literatürde, öğretmenlerin okul yönetiminde sosyal adalet liderliği ve kayırmacılık arasındaki bağlantıyı değerlendiren araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Sosyal adalet liderliği, eğitimde eşitlikçi ve kapsayıcı bir perspektif benimseyerek toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasını amaçlayan bir liderlik anlayışıdır. Bu liderlik modeli, bireylerin ırk, cinsiyet, sosyal sınıf gibi faktörlerden bağımsız olarak eşit fırsatlara sahip olmasını savunur (Adams, 2011). Sosyal adalet liderleri, eleştirel düşünce, destekleyici tutum ve değişim odaklılık gibi ilkeleri rehber edinir. Eleştirel düşünce, liderlerin ötekileştirme ve toplumsal baskı mekanizmalarını sorgulamalarına olanak tanırken; destekleyici bir yaklaşım, tüm paydaşların güçlenmesini sağlar. Bu liderlik modeli, toplumsal yapıda köklü dönüşümler gerçekleştirmeye yönelik bir bakış açısıyla hareket eder (Furman, 2012). Okul müdürleri, eğitimde sosyal adaleti sağlamak adına hayati bir role sahiptir. Bu liderler, öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunarak akademik başarıyı artırmayı hedefler. Araştırmalar, eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerinin, öğrencilerin başarısında belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir (McKenzie ve Diğerleri, 2008).

Okul yöneticilerinin görevlerinde kayırmacılık yapıp yapmadıklarını ve yapıyorlarsa bunun seviyesinin öğretmen algılarına dayanarak belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra, bu durum öğretmenlerin kayırmacılıktan nasıl etkilediğinin açıklanması da önemlidir. Çünkü, okullarında kayırmacılığa maruz kalmayan öğretmenler genellikle işlerini zamanında yerine getiren, yüksek performansla çalışan ve daha az devamsızlık yapan bireylerdir. Böyle bir okul ortamı üretkenliği artırırken öğretmenlerin daha özverili çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Bunun en kritik unsuru ise öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri bir iş ortamında bulunmalarıdır. Ancak, adil uygulamaların olmadığı ve kayırmacılık yapıldığına dair algılar, öğretmenlerin bu güven duygusunu kaybetmesine neden olacaktır (Meriç ve Erdem, 2013). Kayırmacılık, çalışanların örgüte olumlu tutumlar geliştirmesini engelleyen ciddi bir tehdittir. Okul ortamında yöneticiler tarafından kayırmacılık yapılması, öğretmenlerin hem yöneticilerle hem de meslektaşlarıyla ilişkilerinde

sorunlara yol açabilir. Bu durum, öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkileyebilir (Yaman ve Doğan, 2022).

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda yöneticilere, uygulamalarında sosyal adalet liderliğine ve kayırmacılığa yer verip vermediklerini değerlendirme fırsatı sunabilir. Ayrıca, çalışmanın okullarda sosyal adaletin artırılmasına, kayırmacılığın azaltılmasına ve öğretmenlerin daha sağlıklı bir okul kültüründe çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

1. Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerde görev yapan kamu ortaokulu öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları, kullanılan ölçme araçlarındaki sorularla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

2. Öğretmenler ölçme araçlarındaki soruları yanıtlarken görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.

1.6. Tanımlar

Liderlik: Grup etkinliklerini, belirlenen hedeflere ulaşmak için yönlendirme süreci olarak tanımlanır (Çelik, 2007: 12).

Sosyal Adalet: Tüm bireylerin eşit haklara, korumaya, fırsatlara, yükümlülöklere ve sosyal yardımlara sahip olduğu ideal bir durumu ifade eder (Barker, 1987:45).

Sosyal Adalet Liderliği: Irk, cinsiyet, sınıf, engellilik veya cinsel yönelim nedeniyle dışlanan bireylerin haklarını savunmayı ve bu yaklaşımı liderlik uygulamalarının temelinde tutmayı amaçlayan bir liderlik biçimidir (Theoharis, 2007:78).

Kayırmacılık: Örgüt içindeki çalışanların ya da kamu görevlilerinin yakınlarını, yasa dışı ve adaletsiz bir şekilde kayırması olarak tanımlanır (Özkanan ve Erdem, 2014: 181).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; liderliğin tanımı ve kapsamı, sosyal adalet liderliği, sosyal adalet liderliğinin özellikleri; Kayırmacılığın tanımı ve kapsamı, kayırmacılığın alt boyutları, zararları ve sonuçları, okul yönetimindeki etkileri ve kayırmacılığın sonuçları incelenmiştir. Ayrıca, konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Liderlik Kavramı ve Kapsamı

Liderlik kavramı ile ilgili günümüze kadar birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

- Liderlik, grup faaliyetlerini belirli hedeflere ulaşmak doğrultusunda etkileyen bir süreçtir (Çelik, 2007: 12).
- Liderlik, kurumun hedefleri ile çalışanların ihtiyaçlarının dengelemesi anlamına gelir (Bursalıoğlu, 2019: 18).
- Liderlik, insanları belirli bir davranışa sevk edecek güce sahip olmaktır (Koçel, 2014: 27).

Yöneticilerin kişilikleri, yetenekleri, ilgi alanları ve liderlik tarzları birbirinden ne kadar farklı olursa olsun, etkili ve başarılı yönetimin bazı ortak noktaları olduğu söylenebilir. Liderler, birlikte çalıştıkları kişilerin yetenekli ve güçlü olmasını arzular, çünkü bu durumda verimi artıracaklarını öngörürler (Özden, 1998). Liderler, gruplarını etkilemek için insan ve pozisyon bağdaştırma, personeli tanıma, bilgilendirme, geliştirme, iş değerlendirmesi ve denetim gibi araçlardan yararlanır. Liderlik teorileri arasında; özellik kuramları, davranışsal yaklaşımlar, durumsal liderlik teorileri ve çağdaş liderlik yaklaşımları yer almaktadır (Bolman ve Deal, 2017).

2.1.1. Başlıca Liderlik Yaklaşımları

1. *Özellik Kuramları:* Bu yaklaşım, liderliğin doğuştan geldiğini savunur. Stogdill (1948), liderlik özelliklerini kapasite, başarı, sorumluluk, katılım ve statü olarak sınıflandırmıştır.

2. *Davranış Kuramları:* Bu teoriler, liderin kim olduğundan ziyade ne yaptığına ve nasıl davrandığına odaklanır. Örneğin: *Iowa Çalışmaları:* Otoriter, demokratik ve umursamaz lider davranışlarını tanımlamıştır. *Ohio State Çalışmaları:* Lider davranışlarının performans ve memnuniyet üzerindeki etkilerini incelemiş ve yapı kurma ile insanla ilgi boyutlarını belirlemiştir. *Michigan Üniversitesi Çalışmaları:* Liderliği üretim odaklı ve çalışan odaklı olarak iki eksene ayırmıştır (Lord, 1986).

3. *Durumsal Liderlik:* Bu teori, liderliğin etkili olmasının durumlara bağlı olduğunu savunur. Kuramları Şunlardır:

-*Fred Fiedler'in Koşul Bağımlı Liderlik Kuramı*: Göreve ve ilişkilere yönelik liderlik tarzlarını açıklar.

-*Yol-Amaç Kuramı*: Liderlerin astların ihtiyaçlarına göre yönlendirici, destekleyici, katılımcı ve başarı odaklı davranışlar sergilemesi gerektiğini belirtir.

-*Rensis Likert'in Sistem 4 Yaklaşımı*: Lider davranışlarını istismarcı otokratik, yardımsever otokratik, katılımcı ve demokratik olarak dört kategoriye ayırmıştır.

-*Çağdaş Liderlik Yaklaşımları*: Bu yaklaşımlar arasında dönüşümcü liderlik, dağıtımçı liderlik, etik liderlik ve takım liderliği gibi modern teoriler yer alır (Uslu-Çetin, 2015).

Toplumda meydana gelen değişimlerle birlikte liderlik stratejilerinde de önemli gelişmeler yaşanmıştır. Küreselleşen dünyada eğitim, bir yandan küreselleşmenin getirdiği yeniliklere uyum sağlama sürecinde bir araç olarak görülürken, diğer yandan ortaya çıkan çözümlere katkı sunmaktadır. Küreselleşme, sınırların giderek belirsizleştiği, toplumlar arasındaki iletişim ve etkileşimin arttığı ve çok sayıda farklı kültürden insanın bir arada yaşadığı bir düzen meydana getirmiştir. Küreselleşme sürecinde eğitim sisteminin, farklı kültürlerin bir arada yaşadığı toplumlarda uyumu sağlamada kritik bir rol oynadığını vurgular. Ona göre, çoğulcu toplumlarda eğitim, öğrencilere hem kendi kültürlerini hem de çevrelerindeki farklı kültürleri anlamalarını sağlayacak bir bakış açısı sunmalıdır. Bu bağlamda, sosyal adalet, 21. yüzyılın başlarından itibaren eğitimciler ve akademisyenler arasında temel bir tartışma konusu haline gelmiştir (Tomul, 2010).

2.1.2. Sosyal Adalet

Sosyal adalet kavramını çeşitli bakış açılarıyla tanımlayan araştırmalar incelenmiştir. Alper ve Özgökçeler (2016), sosyal adaletin fırsat ve imkân eşitliği olarak tanımlanabileceğini, bireylerin tamamen eşit olduğu bir toplum kurmanın mümkün olamayacağını, bir toplumda en nitelikli ve verimli bireylerin en yüksek statülere sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Turhan (2010) ise, sosyal adaleti, adaletin bireylerin kendisi için doğruyu seçme hakkına ve herkesin eşit şartlarda doğruyu arama hakkına sahip olması gerektiği ilkeleriyle açıklamıştır. Bu yaklaşım, sosyal adaletin temelinde eşit haklara sahip bir toplum yapısının gerekliliğini vurgular. Ancak, sosyal adaletin ideal bir toplum yapısı olduğu ve bunun tam anlamıyla gerçekleşmeyeceği görüşü de savunulmaktadır.

Sosyal adalet kavramının ayrıntılı bir şekilde ele alınması, bu kavramı oluşturan unsurların ve anlamlarının daha iyi anlaşılmasını sağlar. Sosyal adaletin sözlük tanımı Türk Dil Kurumu'nda şu şekilde ifade edilmiştir: "Toplumun farklı kesimlerinde gelir, hayat standardı gibi ölçütlerin fırsat eşitliği temelinde dikkate alınmasıyla sosyal dengenin sağlanması durumu" (TDK, 2018). Barker (1987) ise sosyal adaleti, toplumdaki bireylerin eşit haklara, koruma, yükümlülük ve sosyal yardım

fırsatlarına sahip olduğu ideal bir durum olarak tanımlar. Ayrıca adil dağılımın önemine dikkat çeken Balı (2001) ve Miller’ın (1999) yaklaşımlarına, bu yaklaşımları farklı yorumlayan Çakır (2017) ve Yıldırım’ın (2011) çalışmaları da katkı sağlanmıştır. Alper ve Özgökçeler (2016), sosyal adaleti “fırsat ve imkân eşitliği” kavramlarıyla ilişkilendirirken, toplumda statülerin yeteneklere dayalı olarak şekillenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu çerçevede, toplumların bireylerin potansiyellerini geliştirebileceği fırsatları sunmasının sosyal adaletin bir gerekliliği olduğunu ifade etmişlerdir. Turhan (2010) ise sosyal adaleti adalet ilkeleri ile açıklamaktadır. Bu ilkelere göre, bireylerin kendi yaşamları için iyiyi ve doğruyu seçme hakkına sahip olmaları ve bu süreçte eşit şartlarda hareket edebilmeleri önemlidir ve bu ilkelerin ideal bir sosyal adalet anlayışının temel taşlarını oluşturduğu ifade edilebilir.

Adil dağılımın sosyal adalet anlayışındaki rolüne değinen Balı (2001), bu kavramı toplumun tarihsel ve kültürel değerleri çerçevesinde şekillenen bir adalet ilkesi olarak tanımlamaktadır. Miller (1999) ise sosyal adaleti, ihtiyaçlar, haklar, yasal düzenlemeler ve eşitlik kavramları üzerinden değerlendirmiştir. Ona göre sosyal adalet, toplumdaki maddi ve manevi kaynakların adil bir şekilde paylaşılmasını içerir. Kaynakların dağıtımını sırasında bireylerin ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarının yanı sıra kişisel katkı ve performanslarının da dikkate alınması gerektiğini savunur (Akt. Yıldırım, 2011).

Çakır (2017), Miller (1999)’ın sosyal adalet anlayışını incelemiş ve bu yaklaşımı çoğulculuk ve durumsallık kavramlarıyla ilişkilendirmiştir. Çakır’a göre, sosyal adaletin gerçekleşmesi için “ihtiyaç”, “hak ediş” ve “eşitlik” ilkelerinin temel alınması gerekmektedir. Bu ilkeler, kaynakların dağılımı, fırsat eşitliği ve toplumsal adaletin sağlanmasında önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Gewirtz ve Gribb (2002), sosyal adaleti üç temel boyutta ele almıştır: *dağıtımcı adalet*, *kültürel adalet* ve *ilişkisel adalet*. *Dağıtımcı adalet*, ekonomik ve sosyal kaynakların dengeli bir şekilde paylaşılmasını ifade eder. *Kültürel adalet*, farklı kültürel grupların kimliklerine saygı gösterilmesini ve eşit kültürel fırsatlar sunulmasını ön planda tutar. *İlişkisel adalet* ise toplumsal temsiliyet ve katılım mekanizmalarını güçlendirerek bireyler arasında eşit iletişim ve iş birliği ortamı oluşturmayı amaçlar (Demir, 2023).

Sosyal adalet anlayışı, toplumun bireylerinin farklılıklarını dikkate alarak, fırsat ve olanak eşitliğini politikalarıyla güvence altına alan bir demokratik toplum politikası hedeflemektedir. Bu bağlamda, sosyal adaletin ideal bir toplum yapısına katkı sağlamak için temel bir dinamik olduğu ve bu sürecin en etkili aracının eğitim olduğu söylenebilir. Sosyal adalet anlayışını eğitim politikalarıyla entegre etmek, ideal bir demokratik toplumun inşası için önemli bir adım olacaktır (Demir, 2023).

2.1.2.1. Adil Dağılım ve Sosyal Adalet

Balı (2001) ve Miller (1999), sosyal adaletin adil dağılım ilkesi üzerine tanımlar yapmışlardır. Balı, sosyal adaleti, toplumun tarihsel, kültürel değerlerini ve ahlaki yargılarını dikkate alarak adil bir dağılım olarak tanımlar. Miller (1999), sosyal adaleti dört temel kavram olarak ele almıştır: haklar, ihtiyaçlar, yasal haklar ve özgürlükler. Sosyal adaletin, adil dağılımı ve toplumdaki tüm bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek kaynaklara erişebilmesi gerektiğini savunur. Ayrıca, fırsat eşitliği, tüm bireylerin toplumda eşit haklara sahip olması ve bu hakları kullanabilmesi gerektiği ilkesine dayanmaktadır.

2.1.2.2. Sosyal Adaletin Boyutları

Gewirtz ve Gribb (2002), sosyal adaleti üç boyutta ele almışlardır:

1. *Dağıtımcı Adalet*: Ekonomik ve sosyal kaynakların toplumdaki bireyler arasında dengeli bir şekilde dağıtılması.
2. *Kültürel Adalet*: Farklı kültürlerle saygı gösterilmesi ve kültürel yaşantı fırsatlarının eşit şekilde sunulması.
3. *İlişkisel Adalet*: Kültürel çeşitlilik, ihtiyaçların dile getirilebileceği ve toplumsal tanınma ile temsil edilme fırsatlarının sunulması.

Bu üç boyut, sosyal adaletin uygulanabilmesi için gereklidir ve her bir boyut, toplumda eşitlik ve adaletin sağlanması için önemli bir rol oynar.

2.1.2.3. Eğitimde Sosyal Adalet

Eğitimde sosyal adalet kavramı, bu bağlamda farklı teorik çerçevelerle açıklanmıştır. Bell (2007), Hackman (2005) ve Carlisle ve arkadaşlarının (2006) çalışmaları, bu kavramın eğitimdeki uygulamaları üzerine yoğunlaşmıştır.

Eğitim; ekonomi, sosyoloji, psikoloji ve hukuk gibi birçok alanla ilişkilendirilen, sosyal adaletin öne çıktığı bir disiplindir (Bozkurt, 2018). Literatürde, sosyal adalet kavramı genellikle eşitlik, adalet, demokratik toplum ve kültürel çeşitlilik bağlamında tartışılmıştır. Küreselleşme, artan toplumsal farklılıklar, demografik değişimler, gelir eşitsizliklerinin eğitime etkisi gibi faktörler, eğitimde sosyal adalete yönelik dikkatin artmasına yol açmıştır (Tomul, 2010).

2.1.2.4. Hackman'ın Eğitimde Sosyal Adalet İlkeleri

Bell (2007), eğitimde sosyal adaletin, bireylerin hem kendi hayatlarındaki hem de sosyal sistemdeki baskıcı yapıların işleyişini anlamalarını sağlayan analitik araçlar sunduğunu ifade eder. Hackman (2005) ise sosyal adalet eğitimi için şu beş temel esasın önemine dikkat çeker:

1. *İçerik Uzmanlığı*: Sosyal adalet için geniş, tarafsız ve derin bilgi sunulmasını kapsar. Öğrenciler tarihsel bağlamları ve makro sorunların mikro düzeydeki etkilerini anlamalıdır.
2. *Eleştirel Analiz Araçları*: Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek baskı yapılarını analiz edebilmelerini sağlar.
3. *Sosyal Değişim Araçları*: Bireyleri pasif bir yaklaşımdan çıkararak eyleme geçmeye teşvik eder. Bu bağlamda, vatandaşlık hakları ve sorumlulukları öğretilir.
4. *Kişisel Yansıma Araçları*: Eğitimcilerin kendilerine eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerini sağlar. Bu, meslektaşlarla iletişim ve sürekli öğrenme ile desteklenir.
5. *Çok Kültürlü Grup Dinamikleri Hakkında Farkındalık*: Öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal kimliklerini ve sınıf içi grup dinamiklerini anlamalarını sağlar.

Hackman'a (2005) göre, bu beş bileşen, sosyal adalet anlayışını benimseyen eğitimciler için bir başlangıç noktası sunmakta ve bu alanda ilerlemelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, sosyal değişimi destekleyen sınıf ortamlarının oluşturulmasını hedeflemektedir (Demir, 2023).

2.1.2.5. Eğitimde Sosyal Adalet ve Uygulama İlkeleri

Eğitimde sosyal adaletin sağlanabilmesi için uygun sınıf ortamlarının oluşturulması oldukça önemlidir. Carlisle ve arkadaşlarının (2006) sosyal adalet eğitimi üzerine yaptıkları çalışmalar, eğitimde sosyal adaletin gerçekleştirilmesi için takip edilmesi gereken bazı ilkelere dikkat çekmektedir (Demir, 2023):

1. *Kapsayıcılık ve Eşitlik*: Okul, farklı sosyal baskıları vurgulayarak hem okul ortamında hem de daha geniş topluluklarda eşitlik ve kapsayıcılığı teşvik etmelidir.
2. *Yüksek Beklentiler*: Okul, tüm öğrencileri güçlendirici, gelişimlerini destekleyen ve zorlu bir öğretim ortamı sunarak, öğrencilerden yüksek beklentilerde bulunmalıdır.
3. *Karşılıklı Topluluk İlişkileri*: Okul, topluma kaynak sağlama ve toplumu kendi içinde besleyerek etkileşimde bulunma bilincine sahip olmalıdır.
4. *Bütünsel Sistem Yaklaşımı*: Okul, tüm sistem içinde sosyal açıdan adil bir çevre oluşturmak ve sürdürmek için taahhütte bulunmalıdır.

5. *Doğrudan Sosyal Adalet Eğitimi ve Müdahale*: Okulun tüm personeli, eğitimde sosyal adaleti öğretmek için kararlı bir şekilde bir müfredat uygulamalıdır. Bu müfredat, öğrencilerin toplumsal baskıların ne olduğunu ve nasıl işlediğini anlamalarına yardımcı olmalıdır.

Öğretmenler, eğitimde sosyal adaletin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Erdem ve Şimşek (2013), öğretmenliği diğer mesleklerden ayıran özelliğin, öğretmenlerin diğer meslek gruplarına rehberlik etme sorumluluğunda olmaları olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin etik ilkeler doğrultusunda hareket etmeleri ve bu sorumluluklarını bilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Türkiye’de, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2015’te yayınladığı "Eğitim hizmeti verenler için mesleki etik ilkeler" yönergesinde, eğitimcilerin insan haklarına saygı göstererek, öğrencilere ırk, dil, din gibi unsurlardan bağımsız bir şekilde adil davranmalarının önemine değinilmiştir.

Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasında, özellikle dezavantajlı gruplara yönelik adil ve eşit davranma ilkesine büyük önem verilmektedir. Özdemir ve Pektaş’a (2017) göre, dezavantajlı öğrencilere yönelik okul liderlerinin sosyal adalet liderliği davranışları oldukça kritik bir rol oynar. Okul müdürleri, dezavantajlı grupların avantajlı bireyler kadar eşit eğitim fırsatlarına sahip olmalarını sağlamak için önemli birer liderdir (Jean-Marie vd., 2009). Marshall (2010), eşitsizlikleri ortadan kaldıran okul yöneticilerinin önemine dikkat çekmiştir. Bu nedenle fırsat eşitliğinin eğitimdeki rolü büyük önem taşımaktadır (Demir, 2023).

Sosyal adalet kavramı, özellikle eğitim alanında, küreselleşmeyle birlikte artan toplumsal çeşitlilik, ulusal ve uluslararası nüfus hareketliliği, farklı kültürel etkinliklere sahip olacağımız demokratik sürecin ve çok kültürlü toplumsal yapıların oluşumu gibi gelişmelerle daha sık gündeme geldi. Aynı zamanda, eğitim politikasındaki değişimlerin ve sosyo-ekonomik durumların akademik başarılarının üzerindeki farkları da bu konunun detaylandırılması artırılmıştır. İnsani olayların temel taşlarından biri olan adalet sembolü, eğitim kurumları açısından da hayati bir olgudur (Gören, 2019).

Eğitimin, bireyler arasında fırsatlar, kolaylıklar ve yetenekleri ile motivasyonlarına uygun akademik ve sosyal rolleri üstlenmelerine olanak tanınması mümkündür. Ancak, ülkelerin sosyal geçmişlerine ve yaşam koşullarına bakılarak akademik başarılarının büyük ölçüde öngörülebilmesi, eğitimin bu “eşitleyici” rolünü tam anlamıyla yerine getiremediğini göstermektedir (OECD, 2013). Eğitimde sosyal adalet, bireylere adil bir şekilde finansal destek sağlama ve olumlu politikalarla fırsat eşitliğini hayata geçirme çabalarını ifade eder. Hakların korunduğu, işlevsel bir eğitim sistemi ise, sosyal hakların genişletilmesi ve toplumsal yeniliklerin teşvik edilmesinde kritik bir rol oynanabilir (Alsbury ve Shaw, 2005).

Eğitimde sosyal istikrarın sağlanması, eğitim ortamlarının daha sosyal bir yapısının oluşumu ve parçalarının bir araya gelmesi ile, birlikte çalışma daha verimli bir hale gelmektedir (Alsbury ve Shaw, 2005). Sosyal adaletsizlik; aile yapısı, etnik köken, cinsiyet, dil, sosyo-ekonomik durum, toplumsal kaynaklara erişim eksikliği ve özel stresler gibi unsurlardaki eksiklikler arasında yer almaktadır (Ferreira ve Gignoux, 2010). Bu nedenle, sosyal adaleti temel alan bir eğitim anlayışı geliştirebilmek için onun öğrencinin sahip olduğu sosyal farklılık ne olursa olsun, herkesin eğitimden eşit şekilde yararlanabileceği, adil ve demokratik bir eğitim sürecinin yürütülmesi önemlidir. Bu tür bir çaba, özellikle ötekileştirilmiş kişilerin insanları birlikte karşılamakla birlikte, tüm konukların göz önünde bulundurulması, bir kültür oluşturma programları ve etkinlikler kapsamında değerlendirilmelidir (Koçak ve Bostancı, 2019).

2.1.3. Eğitimde Fırsat Eşitliği

Eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde sosyal adaletin önemli bir bileşeni olarak kabul edilir. Lunenburg ve Ornstein (2013) ve Tan (1987), fırsat eşitliği kavramını tanımlamış ve eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini incelemişlerdir. Eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili yapılan çalışmalarda, Türkiye'nin eğitim sistemindeki eşitsizlikler de incelenmiştir.

Lunenburg ve Ornstein (2013), fırsat eşitliğine ulaşmanın, okulda verilen eğitim sonuçlarının, tüm öğrenciler için benzerlik göstermesi ile mümkün olduğu ifade edilmektedir. Tan'a (1987) göre, eğitimde fırsat eşitliği, eğitimin yararlarından eşit yararlanma olmasa da "eğitimden yararlanma" konusunda eşitlik sağlamayı hedefler. Eğitim, toplumsal değişimin sağlanmasında önemli bir rol oynar.

Coleman (1968), eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini dört ana kategoriye ayırmıştır:

1. *Okul Girdilerindeki Farklılıklar:* Öğrenci başına düşen harcama, okul araç gereçleri, öğretmen kalitesi gibi unsurlar.
2. *Irksal Farklılıklar:* Irksal gruplar arasındaki eşitsizlikler.
3. *Öğretmen ve Öğrenci Beklentileri:* Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik beklentileri ile öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisi.
4. *Geçmiş Deneyim ve Yetenek Farklılıkları:* Bireylerin geçmiş deneyimleri ve yeteneklerine dayalı eşitsizlikler.

Türkiye'deki eğitimde fırsat eşitliğini değerlendirirken, Tural'ın (2002) çalışmasında eğitimdeki eşitsizliklerin cinsiyet, iller, bölgeler ve kırsal-kentsel farklardan kaynaklandığı vurgulanmıştır. Güçlü'nün (2015) çalışmasında ise, Türkiye'deki liselere giriş sınavlarının fırsat

eşitliği açısından sorun yarattığı belirtilmektedir. Sınavların, eğitimdeki eşitsizlikleri düzeltmek yerine, bu eşitsizlikleri pekiştirdiği ifade edilmiştir.

2.1.3.1. Sosyoekonomik Düzey ve Eğitimde Fırsat Eşitliği

Türkiye'de sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin performansına etkisi, diğer faktörlerle karşılaştırıldığında daha düşük değerlerde kalmaktadır. Bu durum, eğitimde eşitlik açısından önemli bir bulgu olarak kabul edilmektedir ve Türkiye'de eğitimde eşitlik konusundaki iyileşmeyi göstermektedir. Türkiye'de okul türleri ve bölgeler arasındaki başarı farkları geçmiş yıllarda olduğu gibi devam etmekte olup, okullar arasında performans artışı gözlemlense de başarı farkları belirgin bir şekilde varlığını sürdürmektedir. Özellikle bölgeler arasındaki başarı farklarının hala devam ettiği ve önemli farklılıkların gözlemlendiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, TIMMS (2019) tarafından yayımlanan 2019 Türkiye Ön Raporu ile desteklenmiştir. TIMMS, öğrencilerin matematik ve fen alanlarındaki bilgi ve becerilerini değerlendiren bir tarama araştırmasıdır ve PISA gibi uluslararası sınavlar eğitimdeki fırsat eşitliği konusundaki verileri sunmaktadır. TIMMS raporuna göre, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarısının arttığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, Türkiye'de okullar ve bölgeler arasındaki başarı farklarının azalmış olduğu ve bu azalışın özellikle 4. sınıf düzeyinde belirginleştiği ifade edilmiştir. Ancak, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki öğrenciler en düşük başarı ortalamalarına sahip olmuştur. Okul türleri ve imkânlar arasında da başarı farkları görüldüğü belirtilmiştir (Tural, 2002).

ERG'nin 2020 İzleme Raporu da Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda önemli bulgular sunmaktadır. Bu raporda, okul öncesi ve ortaöğretimde cinsiyet ve bölgelere dayalı başarı farklılıklarının devam ettiği ifade edilmiştir. Ayrıca, özel olan çocuklar, geçici koruma altındaki çocuklar, çalışan çocuklar ve mevsimlik tarım işçisi olan ailelerin çocuklarının, eğitime erişim konusunda ciddi zorluklar yaşadığı vurgulanmaktadır. Rapor, bu çocukların eğitimden kopma noktasına geldiklerini belirtmiş ve toplumsal cinsiyet, etnik köken gibi faktörlere dayalı eşitsizliklere karşı eğitim sisteminin daha kapsayıcı olması gerektiğine dikkat çekmiştir (Tural, 2002).

ERG, eğitimin tüm grupları kapsayacak şekilde daha eşit fırsatlar sunması gerektiğini savunmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak için hükümetin, azınlık okullarının varlığını sürdürebilmesi ve çok kültürlü eğitim modelinin desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, tüm bireylerin nitelikli ve erişilebilir eğitim alabilmesi için hukuksal ve sosyal politikaların etkili bir şekilde uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır (Tural, 2002).

2.1.3.2. Sosyal Devlet ve Fırsat Eşitliği

Sosyal devlet anlayışına göre, devletin kaynak sağlama ve eğitimdeki eşitsizlikleri ortadan kaldırma sorumluluğu vardır (Özbudun, 2003). Sosyal devletin bu sorumluluğu yerine getirmesi, toplumsal sınıflar arasındaki dengeyi sağlamak amacıyla hukuksal ilkelere dayalı kuralların oluşturulması gerekmektedir. T.C. 11. Kalkınma Planı'nda, eğitimde fırsat eşitliğine yönelik politikaların başında "fırsat eşitliği tüm kademelerde eğitime erişim bilgileri" beyanı yer almaktadır. Bu politika, ekonomide fırsat eşitliği sağlama açısından önemli bir araç olarak belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'sinde (Resmi Gazete, 2011), tüm kurumların eğitim fırsatlarından eşit şekilde yararlanabilmesi için gerekli politika ve sistemlerin etkinleştirilmesi vurgulanmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitimde fırsat eşitliği ilkesi bir çıkmış ve her bir birey için eşit fırsat ve imkanların ulaştırılması sağlanmıştır. Sosyal devletin fırsat eşitliği ilkesinin hukuksal kurallar ve politikalarla desteklenmesi, eğitimde eşitliğin sağlanabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Eğitim politikalarının etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, eğitim yöneticilerinin ve devlet kurumlarının bu politikaları doğru bir şekilde hayata geçirmeleri gerekmektedir (Turhan, 2010).

2.1.4. Sosyal Adalet Liderliği

Sosyal adalet liderliği, bireylerin ayrımcılık, baskı ve dışlanmaya karşı farkındalığını artıran, eylem odaklı bir liderlik anlayışdır (Furman, 2012). Theoharis (2007) ise, geleneksel liderlik yaklaşımlarının eşit olmayan ve adaletsiz eğitim sistemlerini güçlendirdiğini vurgulamış ve gerçek liderliğin sosyal adalet liderliği olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu liderlik türü, ötekileştirilen bireyler adına adalet sağlamayı liderlik vizyonunun merkezine yerleştirir ve toplumsal değişimi hedefleyen bir yaklaşım sergiler.

Sosyal adalet liderliği, eğitimde eşitlikçi ve kapsayıcı bir yaklaşımı savunarak, toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için kararlı ve eylem odaklı bir liderlik anlayışdır. Sosyal adalet liderleri, genellikle ırk, cinsiyet, sınıf ve diğer toplumsal farklılıkları göz önünde bulundurarak, bu gruplara eşit fırsatlar sunmayı hedeflerler (Adams, 2011). Sosyal adalet liderlerinin temel ilkeleri arasında eleştirel bilinç, destekleyicilik ve değişim odaklı düşünme yer alır. Eleştirel bilinç, liderin toplumsal baskı ve ötekileştirme süreçlerini sorgulamasını ve bu süreçlere karşı toplumu bilinçlendirmesini sağlar. Sosyal adalet liderleri, toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için liderlik ve eylemlerini şekillendirir ve bu değişimleri toplumsal yapıyı etkileyecek şekilde gerçekleştirir (Furman, 2012).

2.1.4.1. Sosyal Adalet Liderliğinin Temel İlkeleri

Sosyal adalet liderliğinin temel ilkeleri, eşitlik ve adalet, toplumsal farkındalık, kapsayıcılık ve değişim odaklı düşünmeyi içermektedir (Carlisle ve Diğerleri (2006):

1. *Eşitlik ve Adalet:* Sosyal adalet liderleri, herkesin eşit haklar ve fırsatlar elde etmesini savunur. Bu liderler, gelir, ırk, cinsiyet gibi toplumsal farkların yol açtığı haksızlıkları ortadan kaldırmayı amaçlar.

2. *Toplumsal Farkındalık:* Sosyal adalet liderleri, toplumsal sorunlara duyarlıdır ve bu sorunlara dair farkındalık yaratmaya çalışırlar. Ayrımcılık, yoksulluk, eğitimdeki eşitsizlik gibi konulara karşı toplumu bilinçlendirmeye gayret ederler.

3. *Kapsayıcılık:* Sosyal adalet liderliği, toplumu her birey için kapsayıcı bir biçimde şekillendirmeyi savunur. Farklı gruplar ve bireyler arasındaki engelleri kaldırarak herkese eşit fırsatlar sunmayı hedefler.

4. *Değişim ve İleriye Dönük Düşünme:* Sosyal adalet liderleri, mevcut sistemdeki adaletsizlikleri sorgular ve bu sorunlara yenilikçi çözümler önerir. Toplumun daha adil bir yapıya kavuşması için stratejik planlar geliştirirler.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği, okulda eşit fırsatlar yaratmak ve tüm öğrencilerin eğitimde başarılı olabilmesi için gerekli koşulları sağlamak açısından kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimde sosyal adaletin sağlanmasında, okul müdürlerinin ve diğer eğitim yöneticilerinin liderlik özellikleri, öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusunda önemli bir etkidir (McKenzie ve Diğerleri, 2008).

Sosyal adalet liderliği, eğitimde eşitlikçi ve kapsayıcı bir perspektif benimseyerek toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasını amaçlayan bir liderlik anlayışıdır. Bu liderlik modeli, bireylerin ırk, cinsiyet, sosyal sınıf gibi faktörlerden bağımsız olarak eşit fırsatlara sahip olmasını savunur (Adams, 2011). Sosyal adalet liderleri, eleştirel düşünce, destekleyici tutum ve değişim odaklılık gibi ilkeleri rehber edinir. Eleştirel düşünce, liderlerin ötekileştirme ve toplumsal baskı mekanizmalarını sorgulamalarına olanak tanırken; destekleyici bir yaklaşım, tüm paydaşların güçlenmesini sağlar. Bu liderlik modeli, toplumsal yapıda köklü dönüşümler gerçekleştirmeye yönelik bir bakış açısıyla hareket eder (Furman, 2012).

Okul müdürleri, eğitimde sosyal adaleti sağlamak adına hayati bir role sahiptir. Bu liderler, öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunarak akademik başarıyı artırmayı hedefler. Araştırmalar, eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerinin, öğrencilerin başarısında belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir (McKenzie ve Diğerleri, 2008).

Sosyal adalet liderliğinde en önemli özelliklerden biri dezavantajlı öğrencilere destek vermektir. Bu kapsamda liderler, ötekileştirilmiş grupların kaliteli eğitime erişimini sağlamak için yoğun bir çaba sarf eder. Temel amaç, bu öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktır. Örneğin, sosyal adalet lideri olarak okul müdürleri, öğrencilerin zengin ve kapsamlı eğitim programlarından yararlanabilmesi için etkili stratejiler geliştirir (Oakes ve Diğerleri, 2000). Yapılan araştırmalar, eğitim içeriklerine erişimdeki sınırlamaların öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle farklı sosyoekonomik gruplardan gelen, ana dili farklı olan veya özel gereksinimli öğrencilerin bu eşitsizliklerden daha fazla etkilendiği vurgulanmaktadır (Brown, 2004). Bu nedenle, sosyal adalet liderleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek dezavantajlı öğrencilerin başarılarını artırmayı öncelikli hedefleri arasına alır.

Liderliğin bir diğer boyutu ise kaynaştırma (inclusion) ilkesidir. Bu bağlamda okul müdürleri, avantajlı ve dezavantajlı gruplar arasında fırsat eşitliği sağlamak amacıyla heterojen sınıflar oluşturur. Kaynaştırıcı eğitim, tüm öğrencilerin aynı ortamda eğitim almasını teşvik eden bir yaklaşım olarak öne çıkar. Araştırmalar, bu yaklaşımın, özel gereksinimli öğrencilerin ayrıştırmacı uygulamalardan daha iyi sonuçlar elde etmesini sağladığını ortaya koymuştur (Baker ve Diğerleri, 1995). Ayrıca, bu model sayesinde tüm öğrenciler eğitim fırsatlarına eşit şekilde erişme imkanına sahip olur (DeMatthews, 2015).

Alan yazında sosyal adalet liderliği özelliklerine sahip okul müdürleri üzerinde yapılan çalışmalar, bu liderlerin genellikle vizyoner, adanmış ve topluma duyarlı bireyler olduğunu ortaya koymuştur. Theoharis (2007), sosyal adalet liderlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını önceliklendirdiğini ve okulun rutin işlerinden ziyade adalet ve eşitlik ilkelerine odaklandığını vurgulamıştır. Furman (2012) ise bu liderlerin güvene dayalı ilişkiler geliştirdiğini, katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı benimsediklerini belirtmiştir. Ayrıca, sosyal adalet liderlerinin, öğretmen ve öğrencileri toplumsal eşitsizliklere karşı bilinçlendirme konusunda önemli bir rol oynadıkları ifade edilmiştir.

2.1.4.2. Sosyal Adalet Liderliği ve Eğitimde Dönüşüm

Sosyal adalet liderliği, eğitimdeki dönüşüm süreçlerine odaklanır ve özellikle marjinalleşmiş grupların haklarını savunur. Bu liderlik anlayışı, sadece öğrencilerin eğitimiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda tüm toplumu kapsayan, eşitlikçi bir yapı sunar. Sosyal adalet liderliği, okulun politikalarını, kültürlerini sorgulayan, baskıcı uygulamalara karşı duran, demokratik süreçleri destekleyen ve toplumsal eşitsizliklere karşı kararlı bir şekilde eyleme geçen liderlerin uygulamalarını içerir (DeMatthews, 2015).

Eğitimde sosyal adalet liderliğinin temel boyutları, liderlerin tüm grupların, özellikle dezavantajlı grupların eğitimde eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamak için attıkları adımları içerir. Sosyal adalet liderlerinin görevi, eğitimde dönüşüm sağlayarak demokratik bir toplum yapısının oluşmasına katkıda bulunmaktır. Eğitimde sosyal adaletin diğer liderlik türlerinden temel noktaları ayıran Theoharis'in (2007) sosyal adaletin tanımında açıklanmaktadır. Theoharis, sosyal adalet liderlerini, ırkı, sınıfları, cinsiyetleri, engellilik ve yapısal özellikleri gibi özellikler nedeniyle ayrımcılığa uğrayanların yanında ayakta kalacak ve bu bakış liderlik anlayışlarının ve vizyonlarının odak noktasına yerleştiren kişiler olarak yer alacak. İyi lider ile sosyal adalet lider arasındaki farklar ise Theoharis'in (2007) araştırmaları sonucu belirlenmiş ve Tablo 1'de ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (Demir, 2023).

2.1.4.3. Sosyal Adalet Liderliği Özellikleri

Theoharis (2007), sosyal adalet gücünün alçakgönüllü, tutkulu ve hak ile adalete yönelmeye yönelik güçlü bir odaklanmayla çalışmışlardır. Furman (2012) ise, sosyal adalet özelliklerine sahip okul müdürlerinin okul arkadaşlarıyla güvene dayalı ürünlerini geliştirdiklerini, küresel ve demokratik bir standart sergilediklerini ve toplumsal eşitsizliklere karşı kendilerini geliştirerek bu konuda bilinçlendirmeye çaba gösterdiklerini göstermişler. İyi bir lider ve sosyal adalet lideri arasındaki farkları Theoharis (2007) aşağıda Tablo 1'deki gibi açıklamaktadır.

Tablo 1. İyi Bir Lider ve Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Farklar

İyi Lider	Sosyal Adalet Lideri
İnsanlarla iletişim kurmak için alt sınıflara odaklanır.	Çeşitliliğe dayalı değerler, bunları detaylı şekilde araştırır, öğrenir ve kültürel saygının öğelerini ortaya koyar.
Tüm öğrencilerin başarıları için çalışır.	Marjinalleşmiş, duygusal ve akademik başarılarını engelleyen ayrımcı uygulamaları son verir.
Birbirinden farklı kişiliklere sahip öğrenciler için programları çeşitlendirir.	Öğrencilerin en önemli eğitimi için ve müfredatın eksiklerini gidermeye çalışır
Personelinin gelişimini destekler ve işbirliği içinde çalışır.	Öğrenciden başarılı olmasını bekliyoruz ancak bu başarıya nasıl ulaşılacağı ile ilgili problemler işbirlikçi bir şekilde çalışır
Ağlar ve koalisyonlar kurar.	Ona güç verebilecek olan bağışlayıcıları arar.
Okuldaki ihtiyaçları belirlemek için gerekli verileri kullanır.	Tüm verileri eşitlik merceğinden görür.
Çocukların bireysel ihtiyaçları olduğunu anlar.	Farklılaşma ve parça oluşumunun tümünün bir arada başarılı olmasını sağlayan araçlar olduğunu bilir.
İyi bir okul yapabilmek için uzun ve çok çalışır.	Hayatla, toplulukla ve okul ruhu ile iç içe olur.

Tablo 1'in değerlendirilmesi sonucu, okullarda sosyal adaletin çözülmediği ve daha fazla fırsat eşitliğini sağlamak için yalnızca "iyi bir lider"in yeterli olmadığı görülmektedir. Sosyal adalet yönetimi, yönetim şeklinin yeniden boyutlandırılması gerektiğini ve bu tanımın, otoritenin sosyal adalet odaklı bir vizyonla özgürlükçü eğitim ortamları yaratılmasını vurgulamaktadır (Theoharis, 2007).

Sosyal adalet ile ilgili çalışmalar yaparken çeşitli kavramlarla karşılaşmaktadır. Berkovich'in (2014) çalışması, sosyal adalet ve sosyal adalet tanımlarının ortak noktalarının ideolojik gereklilikler çerçevesine sahiptir. Berkovich'e göre, sosyal açıdan adil bir toplum fikri, liberal demokratik düşünce ile eleştirel hümanist felsefenin temellerine dayanmaktadır. Hümanist yaklaşım, insanı kutsal bir varlık olarak görme perspektifine sahiptir. Ayrıca demokrasi de bu hümanist temel üzerinde yükselmektedir. İnsanları diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliğin akıl olduğu, aynı zamanda adalet, hoşgörü, merhamet ve ahlak gibi niteliklerle donatılmış olmaları gerektiği vurgulanabilir (Akçetin, 2018). Bu felsefi akımlar doğrultusunda sosyal adaletin ve sosyal adalet liderliğinin tanımlarındaki ortak kavramlar Tablo 2'de özetlenmiştir (Berkovich, 2014):

Tablo 2. Sosyal Adaletin ve Sosyal Adalet Liderliğinin Tanımlarında Ortak Konular

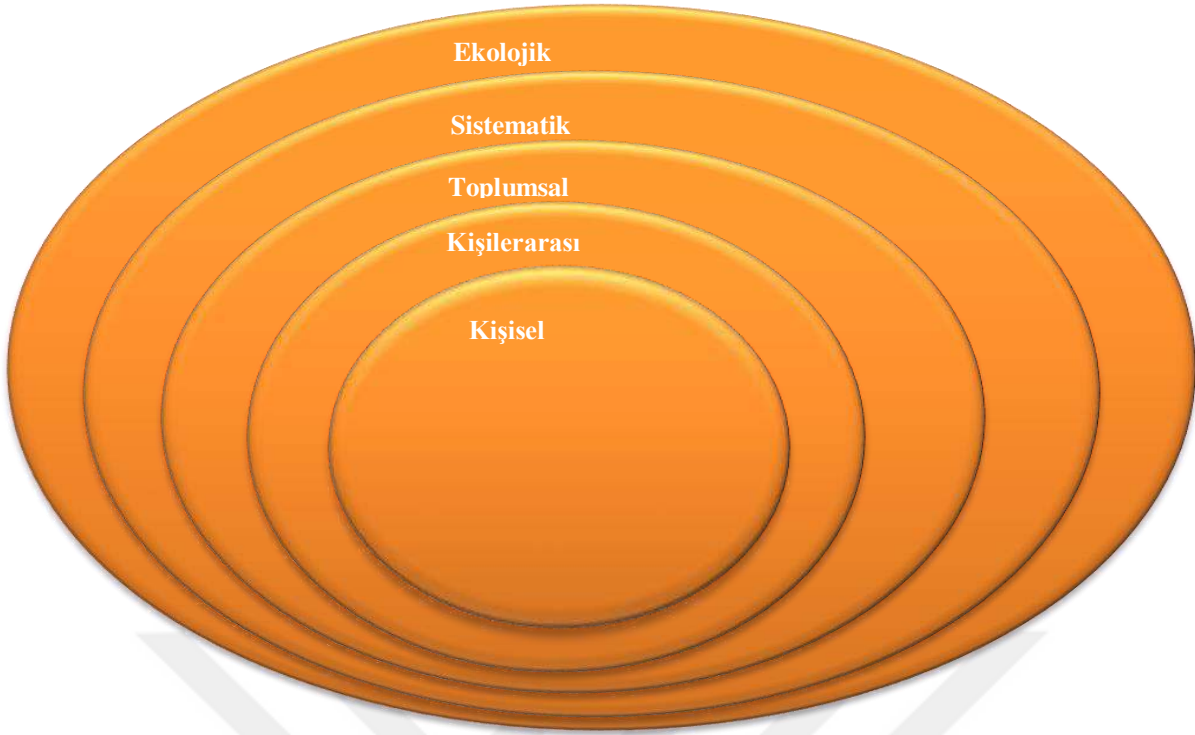
Sosyal Adaletin İdeolojik Gerekçeleri	Sosyal Adaletin Öne Sürdüğü Meta	Sosyal Adaletin Öne Hedeflediği Meta	Eğitimdeki Sosyal Adaletsizliğin Tezahürü	Eğitimdeki Sosyal Adalet Uygulamaları
Liberal Demokratik Felsefe	Eşit yaşam fırsatları	Ekonomik yeniden dağıtım	Öğrenci başarısındaki fark	Başarıyı geliştirmek amacıyla eğitimi destekleme
	Özerlik	Siyasi temsil	Ayrımcılık	Ötekileştirilmiş grupların kapsayıcı eğitimi destekleme
	Eşit Katılım hakkı			

Eğitimde sosyal adalet liderliğinin temel boyutları, liderlerin tüm grupların, özellikle dezavantajlı grupların eğitimde eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamak için attıkları adımları içerir. Sosyal adalet liderlerinin görevi, eğitimde dönüşüm sağlayarak demokratik bir toplum yapısının oluşmasına katkıda bulunmaktır.

2.1.4.4. Sosyal Adalet Liderliği Boyutları

Literatürde, sosyal adalet politikalarının farklı araştırmacılar tarafından çeşitli boyutlarda tanımlandığı görülmektedir. Bu bölümde Furman (2012) ile Uluslararası Okul Liderliği Gelişim Ağı'nın (ISLDN) sosyal adaletin boyutlarına yer verilmiştir.

Sosyal adalet şekillerinin alt boyutlarına ayrılarak ele alınması, birimlerin davranışlarının şekillendirilmesinde daha detaylı bir şekilde incelenmesine olanak tanımaktadır. Furman (2012), sosyal adalet liderliğini beş alt boyutta incelemekte bu boyutları birbirini kapsayacak şekilde ilerletmektedir. Bu boyutlar; kişisel, kişiler arası, toplumsal, sistemsel ve ekolojik olarak sıralanmaktadır. Furman (2012)'in sosyal adalet kurallarının bu alt boyutlarına ilişkin görsel temsile Şekil 1'de yer verilmiş ve daha sonra sırasıyla açıklanmıştır.



Şekil 1. Sosyal Adalet Liderliği Boyutları

Furman (2012) Sosyal Adalet Liderliği Boyutlarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

1. Kişisel Boyut: Sosyal adalet liderliğinin ilk boyutu olan kişisel boyut, liderin öz değerlendirme yapmasını gerektirir. Eğitim lideri, kendi değerlerini, varsayımlarını ve ön yargılarını sorgulayıp, bunların liderlik uygulamalarını nasıl etkilediğini anlamaya çalışır. Bu değerlendirme, liderin kişisel “gölge taraflarını” (rekabet, kontrol ihtiyacı, benlik saygısı gibi) da içerir. Ancak, bu değerlendirme tek başına yeterli değildir; lider, öz değerlendirmeyi eyleme geçirebilmeli ve bu süreçte dönüşüm gerçekleştirmelidir. Bu yüzden sosyal adalet liderleri, sürekli gelişim ve dönüşüm süreçlerine kendilerini adanmaya çalışırlar.

2. Kişilerarası Boyut: Sosyal adalet liderliğinin ikinci boyutu olan kişilerarası boyut, okul içindeki ilişkilerin önemini yansıtır. Bu boyutta lider, meslektaşları, öğrencileri ve velilerle güvene dayalı ilişkiler kurar. Eğitim liderinin bu boyuttaki temel becerisi, iletişim tarzını tanıyıp, kültürel geçmişlere sahip öğrencilerle etkili ilişkiler kurabilmesidir. Ayrıca, liderin, çeşitli kişilerarası ilişki modelleri hakkında bilgi edinmesi gerekir.

3. Toplumsal Boyut: Bu boyut, liderin, okulda kültürel gruplar arasında kapsayıcı ve demokratik uygulamalarla topluluklar oluşturmasını hedefler. Bu uygulamaların başarısı, liderin okulun hizmet

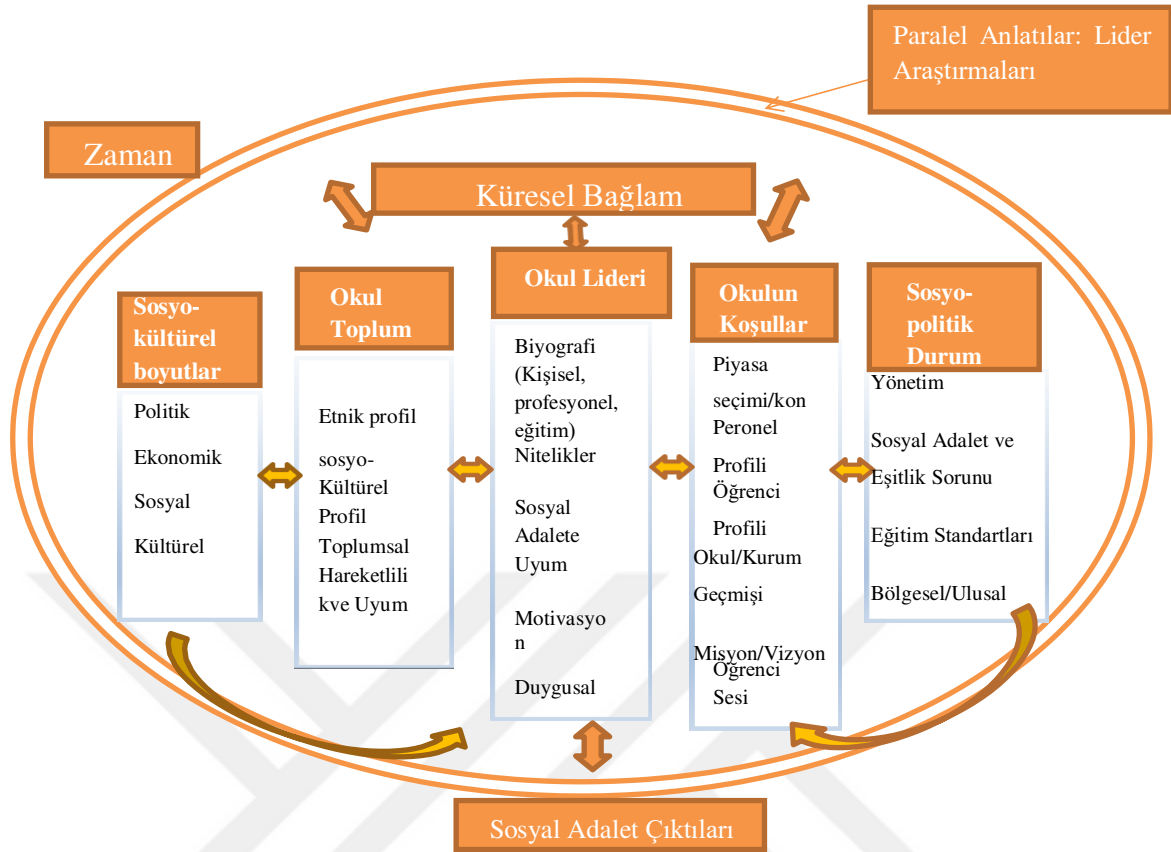
verdiği toplulukları ve kültürel grupları derinlemesine anlamasına dayanır. Lider, demokratik toplumun ilkelerini benimseyerek, marjinal grupların kararlara katılımını teşvik eder.

4. Sistematik Boyut: Sistematik boyut, okul ve ilçelerdeki sosyal adalet uygulamalarını değerlendirmeyi ve dönüştürmeyi içerir. Bu boyut, eleştirel bilinç ve eleştiri etiğine dayalıdır. Eğitim lideri, okul sisteminin yapısını ve politikalarını eleştirerek, bu uygulamaları daha adil hale getirmek için çalışmalar yapar.

5. Ekolojik Boyut: Ekolojik boyut, okulun, sosyo-politik, ekonomik ve çevresel bakış açılarından sosyal adalet sorunlarına nasıl yaklaşması gerektiğini tartışır. Bu boyut, okulun doğa ve toplumsal adaletsizlikle ilgili farkındalığını artırma sorumluluğunu da içerir. Okul, bu konularla ilgili pedagojik deneyimler tasarlayarak hem öğrenciler hem de öğretmenler için eğitim sağlar.

2.1.4.5. Uluslararası Okul Liderliği Gelişim Ağı (ISLDN) Sosyal Adalet Liderliği Çerçevesi

ISLDN, sosyal adalet liderliğinin çok boyutlu doğasını yansıtan bir çerçeve geliştirmiştir. Bu çerçeve, okul lideri, okulun koşulları, okul toplumu, sosyo-kültürel boyutlar ve sosyopolitik durum gibi faktörleri iç içe geçmiş beş boyutta ele alır. Bu boyutların her birinin altında, sosyal adalet liderliğini daha derinlemesine incelemek için çeşitli alt temalar bulunmaktadır. Aşağıda Şekil 2’de ISLDN çerçevesinin görsel temsili yer almaktadır (Zhang, Goddard ve Jakubiec, 2018):



Şekil 2. Sosyal Adaletin Makro/ Meso (Bölgesel)/ Mikro Kavramsal Çerçevesi (ISLDN).

Bu çerçeve, dünya çapındaki sosyal adalet liderliği çalışmalarında kullanılmaktadır ve ülkeler arası eğitim liderleriyle yapılan ortak çalışmalara dayanmaktadır. ISLDN tarafından yapılan araştırmalara göre sosyal adalet liderliği, eşitsizlikleri azaltmaya odaklanır ve liderlik uygulamalarında bu hedefi öncelikli kılar.

Sosyal adalet liderliği ile araştırmalar, okul politikalarının yalnızca okul yöneticisine bağlı bir süreç olmadığını, bu yaklaşımın etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmen liderleri ve diğer bilgilerin de katkısının büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Eğitimde yeniliklerin gerçekte hayatta, farklı roller üstlenen bu bireylerin iş birliği, liderlerin paylaşılmasını ve daha güçlü bir etki yaratılmasını sağlar (Dağlı ve Uçar, 2017). Kayırmacılık ile ilgili tanım ve görüşler ise aşağıda sıralanmıştır.

2.2. Kayırmacılık Kavramı ve Kapsamı

Kayırmacılık, belirli bir kişi veya grubun, diğer bireylere veya gruplara kıyasla daha fazla hak ve avantaj elde etmesi anlamına gelir. Roy ve Roy (2004) kayırmacılığı, eşit haklara sahip bireylerin

veya grupların, diğerlerinden üstün tutulması olarak tanımlarken, Erdem (2010) kayırmacılığı, hak ve adaletten sapma eğiliminde bir davranış biçimi olarak nitelendirir. Aytaç (2010) ise kayırmacılığı, yakın ilişki ağlarının oluşturduğu çarpık ilişkiler olarak ifade eder.

Kayırmacılıkla ilgili literatürde, bu kavram genellikle adaletsizlik, haksızlık ve yasalara aykırılık ile ilişkilendirilir. Akrabalık, arkadaşlık, eş-dost ilişkileri ve politik sebepler gibi unsurlar, kayırmacılığı pekiştiren nedenler arasında yer alır (Aydın, 2015). Kayırmacılık, sadece devlet dairelerinde değil, aynı zamanda özel sektör ve diğer sosyal alanlarda da gözlemlenen bir olgudur. Aydoğan (2009) kayırmacılığı, iş yerlerinde bir çalışanın, işindeki yeterliliği ve performansı değil, kişisel çıkarlar nedeniyle farklı muamele görmesi olarak tanımlar. Örneğin, hak etmediği halde terfi eden, farklı gelişim programlarına katılma şansı bulan veya ödül ve terfi fırsatlarını kazanamayan bir çalışan, kayırmacılıkla karşı karşıya kalmış olur.

2.2.1. Kayırmacılığın Etimolojik Temeli ve Kurumsal Uygulamalar

Kayırmacılık, etimolojik olarak hayvanlara bakmak ve onları himaye etmek anlamına gelir. Bu kavram, özellikle kış mevsiminde hayvanların bakımıyla ilişkilidir. Çiftçilerin, üretken olmayan hayvanlara, kış boyunca bakmak zorunda kalması, kayırmacılıkla benzer bir durumu ortaya çıkarır. Bu örneği iş yerlerine uyguladığımızda, kalifiye olmayan bir çalışanın, bir tanıdık aracılığıyla işe alınması ve sonrasında o çalışanın verimli hale gelmesi için gösterilen çaba, kayırmacılıkla benzer bir durumu yansıtır (Çınar, 2009: 1).

2.2.2. Kayırmacılık ve Yolsuzluk İlişkisi

Yolsuzluk, kayırmacılığın önemli bir alt dalıdır ve devletin çeşitli bürokratik yapılarına zarar verir. Kayırmacılık ve yolsuzluk arasındaki ilişki, kamu görevlilerinin kişisel çıkarlarını korumak amacıyla görevlerini kötüye kullanmaları şeklinde tanımlanabilir. Yolsuzluk, toplumun sadece belirli kesimlerine değil, genellikle tüm toplumun ekonomik ve sosyal yapısına zarar verir. Yolsuzluğun en yaygın enstrümanlarından biri olan rüşvet, kayırmacılıkla doğrudan ilişkilidir. Bu durumda, bir kamu görevlisi, şahsi çıkarları için belirli bir kişi veya gruba avantaj sağlayabilir. Rüşvet, kişisel çıkarlar doğrultusunda, belirli bir karardan vazgeçilmesi ya da bu kararın ertelenmesi için verilen maddi veya manevi faydalardır (Korkmaz vd., 2001).

2.2.3. Kayırmacılığın Tarihsel Boyutu

Kayırmacılık ve yolsuzluk, sadece günümüzde değil, tarih boyunca da var olan bir olgudur. Osmanlı Devleti'nin çeşitli dönemlerinde de kayırmacılık ve rüşvet olguları görülmüştür. Osmanlı İmparatorluğu'nun altın çağında, adalet ve liyakat ön planda tutulmuşken, devletin zayıfladığı dönemde

kayırmacılık artmış ve devletin yüksek katlarına da yolsuzluk bulaşmıştır. Tanzimat dönemi, rüşvet ve kayırmacılıkla mücadele adına önemli adımların atıldığı bir dönemdir. Bu dönemde, devlet memurlarına rüşvet almayacaklarına dair yemin ettirilmiş ve rüşveti önlemek amacıyla ceza kanunnamesi çıkarılmıştır (Özsemerci, 2003). Kayırmacılık, sadece bireylerin değil, toplumun genelinde de ciddi bir sorun yaratır. Hem ekonomik hem de sosyal anlamda büyük olumsuz etkiler yaratır ve toplumun adalet anlayışını zedeler. Bu nedenle kayırmacılıkla mücadele, adaletli bir toplum inşa etmenin temel unsurlarından biridir.

Tanzimat dönemi, Osmanlı İmparatorluğu'nda devlet yönetiminde reformların başlatıldığı bir dönemdir. Bu dönemde, özellikle kayırmacılık ve rüşvetle mücadele etmek amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Tanzimat reformları çerçevesinde, ehliyetsiz kişilerin devlet memuru olmaması için daha sıkı sınav usulleri uygulanmış ve bazı memurlara hazineden maaş tahsis edilmiştir. Bu düzenlemeler, devletin bürokratik yapısının daha nitelikli ve verimli bir şekilde işlemlerini hedeflemiştir. Rüşvetin önlenmesi için atılan en önemli adımlardan biri, 1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı ile gerçekleşmiştir. Bu ferman, halkın adaletle yönetilmesi için birtakım düzenlemeleri içermektedir. Fermanın ardından 1840 yılında Ceza Kanunnamesi çıkarılmış, bu kanun özellikle kamu görevlilerinin rüşvet alması gibi suçları cezalandırmayı amaçlamıştır. Ayrıca, 1849 yılında daha sıkı tedbirler alınmış ve kamu görevlilerine rüşvet almayacaklarına dair yemin ettirme uygulaması başlatılmıştır. Bu uygulama, memurların yeminlerini Kur'an'a el basarak İstanbul'da ve taşra bölgelerinde yapmalarını içermektedir. Bu yemin, rüşvet ve kayırmacılıkla mücadeleye yönelik ciddi bir adım olarak kabul edilmiştir. Tanzimat dönemindeki bu düzenlemeler, Osmanlı İmparatorluğu'nun bürokratik yapısında adaletin sağlanması ve devletin işleyişinde daha şeffaf bir sistemin oluşturulması için önemli bir dönüm noktası olmuştur (Özsemerci, 2003).

Kayırmacılık, Osmanlı İmparatorluğu'nun Tanzimat dönemi ve sonrasında önemli bir toplumsal sorun haline gelmiştir. Tanzimat'ın getirdiği reformlarla birlikte devlet bürokrasisinde yapılan iyileştirmeler, kayırmacılıkla mücadelede yeterli olamamıştır. Bürokrasi ve resmi işlemlerin uzun sürmesi, halkın rüşvet vererek işlerini hızlandırmaya çalışmasına yol açmıştır. Bu dönemde "bahşiş" kavramı da rüşvetin karşılığı olarak ortaya çıkmıştır. Kayırmacılık, sosyal, politik ve ekonomik alanda çeşitli olumsuz etkiler yaratmaktadır (Demaj, 2012):

Sosyal Etkiler: Kayırmacılık, toplumsal kalkınmayı olumsuz etkiler. İnsanların yeteneklerini geliştirmeleri için gerekli olan motivasyonları azaltır ve bu da toplumda adaletin ve eşitliğin sağlanmasını engeller. Kayırmacılıkla bağlantılı olan adaletsizlik, insanların toplumdaki eşit fırsatlardan yararlanma hakkını zedeler.

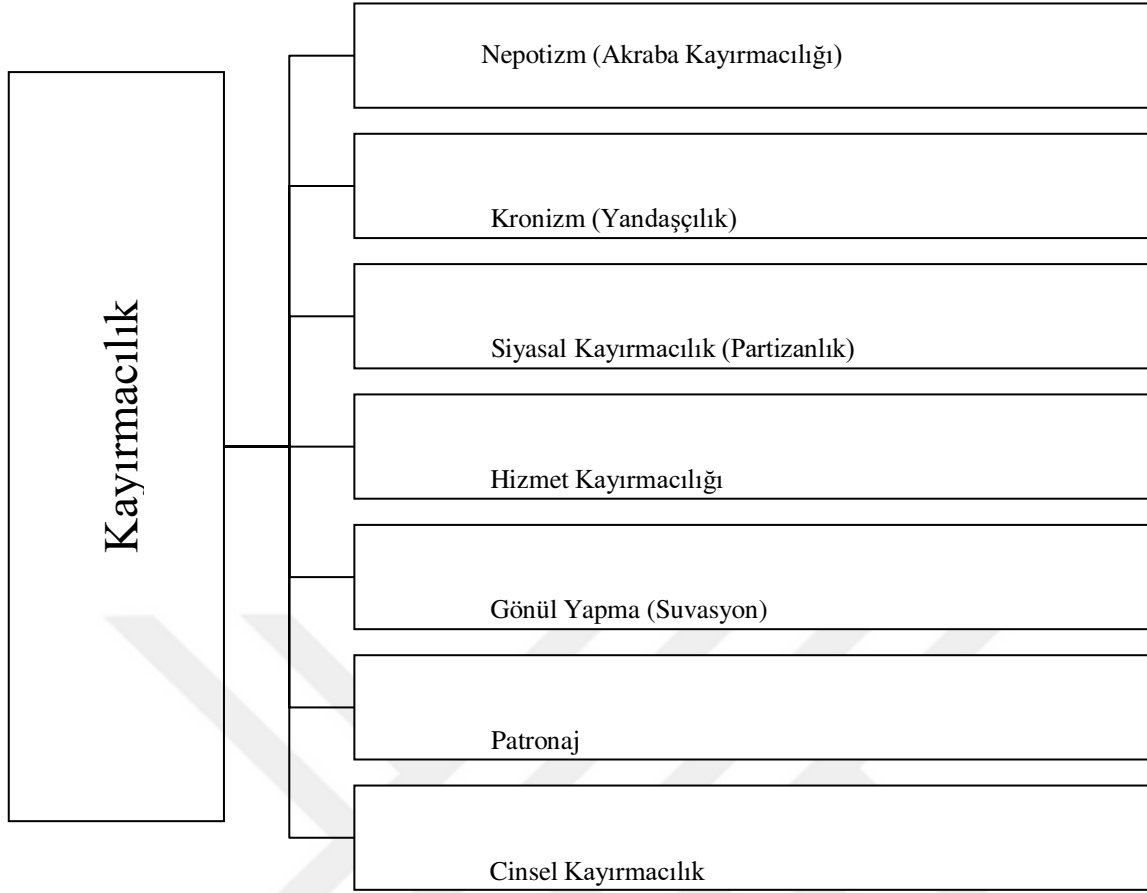
Politik Etkiler: Kayırmacılık, bazı liderlerin güçlerini pekiştirmek amacıyla kullandıkları bir araç haline gelir. Güçlü liderler, kayırmacılığı, sadakatlerini kazanmak için küçük bir destekçi grubuna ödülleri vererek kullanırlar. Bu durum, devletin işleyişini etkileyebilir ve yönetimdeki verimliliği azaltabilir.

Ekonomik Etkiler: Kayırmacılığın bazı olumlu yönleri olabileceği düşünülse de genellikle olumsuz etkileri daha baskındır. Kayırmacılıkla birlikte, bilgi akışının hızlanması ve işlem masraflarının azalması gibi bazı kısa vadeli yararlar ortaya çıksa da uzun vadede adaletsizliğe, verimlilik kaybına ve haksız kazançlara yol açar. Kayırmacılık, ekonomik gelişmeyi engeller ve devletin kaynaklarını verimsiz bir şekilde dağıtır.

Toplumsal ve Kültürel Boyutlar: Kayırmacılık, toplumda doğal bir ilişkisel yapı olarak kabul edilebilir. Birçok toplumda kayırmacılık, grup içindeki dayanışmanın bir parçası olarak görülür ve bazen toplumsal normlar tarafından meşrulaştırılır. Bu durum, kayırmacılığın toplumsal hayatta normalleşmesine yol açar. "Biz" ve "onlar" ayrımı güçlü olduğunda, kayırmacılık ve diğer etik dışı davranışlar kabul edilebilir hale gelir. Bu, grup aidiyetine dayalı bir tutum sergileyen bireyler için, kayırmacılığın etik dışı veya yasal olmayan bir şey olarak görülmemesine yol açar.

Kayırmacılığın Zararlı Yönleri: Kayırmacılıkla bağlantılı her iki taraf (kayıran ve kayırılan) çeşitli maddi ve manevi çıkarlar elde eder. Kayıran kişi, prestij, iktidar ve destek kazanırken, kayırılan kişi, geçici fırsatlar ve imkanlara ulaşır. Bu durum, kayırmacılığın her iki tarafça doğal bir ilişki olarak kabul edilmesine neden olur.

Sonuç olarak, kayırmacılık yalnızca bireyler arasında değil, toplumun farklı grupları arasında da büyük adaletsizliklere ve eşitsizliklere yol açabilir. Bu olgunun daha da derinleşmesi, toplumsal yapı ve kültürün buna daha fazla hoşgörü gösteriyor olmasından kaynaklanmaktadır. Aydın (2015), kayırmacılığın alt boyutlarını aşağıda şekil 3'deki gibi göstermektedir.



Şekil 3. Kayırmacılığın Alt Boyutları

2.2.4. Kayırmacılığın Boyutları

Kayırmacılık, çok kapsamlı bir kavramdır ve farklı araştırmacılar tarafından çeşitli alt boyutlarda ele alınmıştır. Bu alt boyutlar, kayırmacılığın farklı sosyal, ekonomik ve politik alanlarda nasıl şekillendiğini anlamamıza yardımcı olur. Aşağıda kayırmacılığın yaygın olarak kabul edilen alt boyutları ve her birinin açıklamaları yer almaktadır.

2.2.4.1. Nepotizm (Akraba Kayırmacılığı)

Nepotizm, kişilerin yalnızca akrabalık ilişkilerine dayanarak terfi etmeleri veya işlerde ayrıcalıklı bir muamele görmeleridir. Bu kavram, özellikle kamu sektöründe, bir kişinin aile üyelerini, sahip oldukları beceri ve deneyime bakılmaksızın görevde yükseltmesi veya işe alması durumunu ifade eder. Nepotizm, genellikle liyakat ilkelerinin göz ardı edilmesine yol açar ve bu tür uygulamalar toplumda sıkça karşılaşılan bir sorun olarak kabul edilir (Longman, 2004: 1101).

Masters'e (1983) göre, "*Kin selection*" ya da "*akraba kayırma*", insanlarda (ve bazı biyologlara göre hayvanlarda da) doğal bir içgüdü olarak kabul edilmektedir. Bu, biyolojik temelli bir yaklaşım

olup, genetik benzerlikler üzerinden açıklanır. Yani bireyler, akrabalarına yardım ederek kendi genlerinin yayılmasına katkıda bulunurlar, çünkü akrabalarının hayatta kalması ve üremesi kendi genetik miraslarını geleceğe taşır (Özler ve Gümüştekin, 2007).

Sosyal bilimler açısından bakıldığında ise, nepotizm bir rasyonel davranış olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda, nepotizm, çevresel koşullar ve bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda seçilen bir davranış biçimi olarak tanımlanır. İnsanlar, sosyal ekolojideki gereksinimlerine göre, daha yakın ilişki kurdukları bireylere, yani aile üyelerine veya akrabalarına, daha fazla fırsat sağlama yoluna gidebilirler. Bu durum, bireylerin hem kendilerini hem de akrabalarını hayatta tutma amacına yönelik bir strateji olarak değerlendirilir. Bu perspektife göre, nepotizm sadece kültürel veya toplumsal bir eğilim değil, aynı zamanda bireylerin hayatta kalma ve başarı şanslarını artırmaya yönelik stratejik bir seçimdir (Turgut, 2007).

Nepotizm (akraba kayırmacılığı), birçok ülkede, özellikle de gelişmekte olan ve az gelişmiş toplumlarda yaygın bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye gibi ülkelerde, kamu sektöründe ve özel sektörde nepotizm oldukça yaygın bir uygulama halini almıştır. Bu durumu açıklamak için bazı yazarlar, nepotizm uygulamalarının kamuda ya da başka iş yerlerinde kamu görevlisinin kişisel çıkarlarını veya daha geniş anlamda toplumdaki sosyal yapı ve ilişkileri güçlendirdiğini ifade etmektedir. Ancak diğer yazarlar ise, nepotizmin tamamen adaletsiz, haksız bir uygulama olduğunu savunur (Biber, 2016: 27).

Bazı yazarlar, nepotizm ile kamuda görev yapan bireylerin hiçbir çıkar sağlamadığını belirtse de nepotizmin önemli bir psikolojik ve toplumsal kazanç sağladığını savunan yazarlar da mevcuttur. Bu durumun özellikle geleneksel bağların güçlü olduğu, az gelişmiş ülkelerde daha yaygın olduğu ifade edilmiştir (Turgut, 2007).

Nepotizmin örgüt içindeki etkileri oldukça olumsuzdur. İlk olarak, düşük adalet algısı yaratır. İnsanlar, liyakate dayalı bir işe alım yerine, akraba ilişkilerinin ve kişisel bağlantıların ön plana çıktığı bir ortamda çalıştığında adalet duyguları zarar görür. İş stresi de artar; çünkü yeterli yetkinliği olmayan bireylerin terfi etmesi, nitelikli çalışanlarla çatışmalara yol açabilir. Sonuç olarak, düşük örgütsel doyum ve bağlılık gibi sorunlar ortaya çıkar (Hooft ve Stout, 2012).

Nepotizm, beyin göçü gibi ciddi toplumsal sonuçlara yol açabilir. Türkiye gibi ülkelerde, akraba dışı bireylerin üst düzey pozisyonlara gelme fırsatları, "cam tavan" (grup dışındaki kişilerin ilerlemesinin engellenmesi) nedeniyle sınırlıdır. Bu durum, insanların yeteneklerine uygun fırsatları bulamaması, dolayısıyla başka ülkelerde fırsatlar aramalarıyla sonuçlanabilir. Beyin göçü, toplumun

entelektüel sermayesinin kaybına, ekonomik kalkınmanın engellenmesine yol açar (İlhan ve Erdem, 2010).

Kamuda uygulanan nepotizm, devletin eşitlik ve adalet anlayışına zarar verir. Bu uygulama vatandaşların devlete olan güvenini zedeler ve kamu hizmetlerinin verimliliğini düşürür. Bu nedenle, kamu sektöründe nepotizmin önlenmesi, toplumsal güvenin yeniden inşa edilmesi ve hizmetlerin etkinliğinin artırılması açısından oldukça önemlidir. Sonuç olarak Nepotizm, toplumda derinlemesine kök salmış bir olgu olabilir, ancak bunun etkileri ciddi sonuçlar doğurur. İş ortamlarında eşitlik ve adaletin sağlanması, işyerinde güven, verimlilik ve toplumsal dayanışma için büyük önem taşır. Bunun için anti-nepotizm politikaları uygulanmalı, çalışanların yeteneklerine dayalı adil bir ortam sağlanmalıdır (Karacaoğlu ve Yörük, 2012).

Nepotizm, örgütlerde belirli bireylerin, genellikle akrabalık ilişkileri gibi kişisel bağlar üzerinden, liyakat ve performans gibi objektif kriterlerden bağımsız olarak tercih edilmesi anlamına gelir. Bu olgu, sosyal ve organizasyonel yapılar üzerinde önemli etkiler yaratabilir. Çalışanların performansı, verimliliği, bağlılıkları ve iş tatminleri üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabilir. Ancak, nepotizm genellikle olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilir, çünkü bu tür uygulamalar adaletsizliğe, çalışanların motivasyon kaybına ve örgüt kültürünün bozulmasına yol açabilir (Akar,2020).

Nepotizm, çalışanların performansını olumsuz etkileyebilir ve adalet algılarını sarsıcı bir etkiye sahiptir. Kayırmacılık sonucu, liyakat yerine yakın ilişkilerle yapılan işe alımlar ve terfiler, örgütsel güveni zedeler. Çalışanlar, bu tür uygulamaların sonucunda kendilerini dışlanmış hissedebilir, işten ayrılma niyetleri artabilir ve örgütten yabancılaşma başlayabilir. Bu tür olumsuz etkiler, örgüt içindeki genel iş tatmini ve bağlılık seviyelerini de düşürür (Karacaoğlu ve Yörük, 2012).

Aile şirketlerinde, nepotizmin bazı avantajları da olabilir. Aile üyeleri, şirketi dışarıdan gelen bireylere göre daha yüksek sadakatle çalışabilirler. Ayrıca, aile üyeleri genellikle örgütün iç yapısını daha iyi bildikleri için stratejik kararlar alırken avantajlı olabilirler. Bu durum, özellikle yönetici değişimlerinin engellenmesi açısından olumlu bir etki yaratabilir, çünkü aile üyelerinin işten ayrılması olasılığı daha düşüktür (Karacaoğlu ve Yörük, 2012).

Nepotizm, bireylerin kariyer seçimlerini etkileyebilir. Aile üyeleri, çocuklarını kendi mesleklerini takip etmeye teşvik edebilir. Bu, kariyer uyumu ve kişisel özelliklerin meslek seçiminde önemli rol oynar. Holland'ın (1997) kişilik-çevre teorisi, insanların kişilikleri ile uyumlu meslekleri tercih etmeleri gerektiğini öne sürerken, ASA modeline göre insanlar, kişisel özelliklerine uygun olan kurumlara çekilirler. Bu durumda, aile üyelerinin meslek seçimlerine olan etkisi, bireylerin

kariyerlerini şekillendirmede önemli bir rol oynar. Bunun yanında, aile üyelerinin meslekleriyle ilgili aktardıkları bilgi ve deneyimde, çocukların nepotistik kariyer seçimleri yapmalarına neden olabilir (İyişleroğlu, 2006).

Nepotizm, iş yerlerinde adaletin sağlanmasında ciddi engeller oluşturur. İşe alımların ve terfilerin liyakate dayalı olmaması, daha az donanımlı bireylerin yüksek pozisyonlarda yer almasına yol açar, bu da örgüt için verimsizliğe ve iş performansının düşmesine neden olabilir. Hukuki düzenlemeler, nepotizmi engellemeye çalışsa da bu tür uygulamaların sıkça görüldüğü toplumlarda etkin bir değişim sağlanması zor olabilir (Gutman, 2012).

Nepotizm, birçok açıdan örgütlere zarar verebilir. Ancak bazı durumlarda, özellikle aile şirketlerinde, daha yüksek bağlılık ve sadakat gibi avantajlar sağlayabilir. Nepotizm, sadece bireylerin iş gücünü değil, aynı zamanda toplumların ekonomik ve sosyal yapısını da etkileyebilir. Bu yüzden, yönetim politikaları, nepotizmin yarattığı olumsuz etkileri azaltmaya yönelik adımlar atmalıdır. Liyakat esasına dayalı işe alım ve terfi süreçleri, örgütlerin verimliliğini artırırken, çalışanlar arasında adalet duygusunu da güçlendirecektir (Boadi, 2000).

2. 2.4.2.Eş-Dost Kayırmacılığı (Kronizm)

Belirli bir grup veya kişilerin, yalnızca yakın ilişkiler ve dostluklar temelinde kayırılması anlamına gelir. Bu tür kayırmacılık, özellikle kamu ve özel sektörlerde liyakat ve eşitlik ilkeleri yerine, kişisel ilişkiler ve arkadaşlıklar üzerinden yapılan tercihleri ifade eder. Kronizm, bir tür örgütsel siyaset olup, bireylerin iş hayatlarında, sadece yakınlık ya da arkadaşlık ilişkilerine dayanarak fırsatlar elde etmelerine yol açar (Khatri ve Tsang, 2008).

Kronizm, liyakat ve performans gibi objektif kriterlere dayanmadan, kişisel yakınlıklar üzerinden kararlar almayı ifade eder. Örneğin, bir çalışan iyi performans gösterse de terfi veya maaş artışı gibi avantajlardan yararlanamayabilir, çünkü yöneticisi arkadaşlık ilişkilerinden dolayı başka birini kayırmaktadır. Sosyal alışveriş kuramına göre, bu tür bir kayırmacılık, karşılıklı yardımlaşma ve çıkar ilişkilerine dayanır. Burada "*karşılıklı olma*" (reciprocity) normu devreye girer; yani bir kişi, aldığı yardıma karşılık vermek zorunda hisseder (Khatri ve Tsang, 2008).

Kronizm, nepotizmle benzerlik gösterse de aralarındaki farklar belirgindir. Nepotizm, yalnızca aile içindeki bireylerin kayırılmasını ifade ederken, kronizm arkadaşlık ilişkileri, iş çevreleri ve sosyal ağlar üzerinden yapılan kayırmaları içerir. Bu da kronizmi daha geniş bir sosyal ağ yapısına yayılabilir hale getirir. Örneğin, Türkiye'deki hemşeri kayırmacılığı, kronizmin özel bir türüdür, çünkü bireyler

sadece akrabalık değil, aynı kökenden gelme ya da benzer sosyal gruplara ait olma gibi ilişkilerle birbirini kayırabilir (Özsemerci, 2002).

Kronizmin kamu sektöründeki etkileri, genellikle yolsuzlukla ilişkilendirilir. Devlet dairelerinde liyakat yerine kişisel ilişkilere dayalı işe alımlar ve terfiler yapılması, halkın devlete olan güvenini zedeler. Kamu hizmetlerinin kalitesi düşer, çünkü daha yetenekli ve donanımlı adaylar yerine, yakın ilişkilerde bulunanlar tercih edilir. Kronizm, aynı zamanda hak etme ilkesi ve adil değerlendirme süreçlerine zarar verir, bu da toplumda eşitsizlik ve haksızlık duygularını tetikler (Khatri ve Tsang, 2008).

Kronizm, sadece bireyler arasında değil, toplum genelinde de büyük bir etkiye yol açar. Toplumda, yakınlık ilişkileri üzerinden yapılan bu tür kayırmacılıklar, toplumsal bağları zayıflatabilir ve iş gücü verimliliğini düşürebilir. Ayrıca, beyin göçüne yol açabilecek bir ortam yaratabilir. Bu, özellikle aile işletmeleri gibi yapılarda, yetenekli bireylerin kariyer fırsatlarını kaçırmakla daha gelişmiş ülkelere gitmelerine neden olabilir. Sonuç olarak, bu tür kayırmacılıklar, ülkelerin rekabetçi güçlerini zayıflatır ve ekonomik kalkınmalarını engeller (Biber, 2016).

Kronizmin iş dünyasında yaygınlaşması, iş ahlakını zedeler. Çalışanlar arasında adalet algısı bozulur ve bu da örgütsel bağlılık ile iş tatmininin düşmesine yol açar. Ayrıca, iş stresinin artmasına ve çatışmaların yoğunlaşmasına neden olabilir. Kronizm, örgütlerdeki yönetim protokollerinin ihlali anlamına gelir, bu da profesyonel çalışma ortamının kalitesizleşmesine yol açar. Kronizm, örgütlerde, kamu sektöründe ve özel sektörde eşitlik ve adalet duygusunu zedeler. Bu tür kayırmacılığın önüne geçebilmek için adil işe alım, terfi ve performans değerlendirme süreçlerinin oluşturulması önemlidir. Her bireyin yeteneğine ve performansına göre değerlendirilmesi, örgütlerin uzun vadede daha verimli ve başarılı olmalarını sağlar (Loewe ve Diğerleri, 2007).

2.2.4.3. Siyasal Kayırmacılık (Partizanlık)

İktidara gelen siyasal partilerin, seçim öncesinde veya iktidara geldikten sonra kendilerini destekleyen kişilere ayrıcalıklı işler ve menfaatler sağlaması olarak tanımlanır. Bu uygulama, ayrımcı zihniyet ve ideolojik saplantılardan beslenir ve genellikle partizanlık veya politik yandaşlık olarak adlandırılır. Siyasi kayırmacılığın temelinde, yöneticilerin iktidarlarını sürdürebilmek amacıyla kendilerine yakın olan bireyleri ve grupları kayırması yatar (Özkanan ve Erdem, 2014).

Siyasal kayırmacılık, özellikle yerel yönetimlerde ve kamu hizmetlerinde yaygın olarak görülür. Siyasal partiler, seçimleri kazandıktan sonra, kendilerine destek veren seçmen gruplarına çeşitli ayrıcalıklar tanıyabilir. Bu, iş gücü istihdamından bütçe tahsislerine kadar geniş bir yelpazeye

yayılabilir. Bu tür kayırmacılık, kamu hizmetlerinin etkinliğini zedeler ve toplumda eşitsizlik yaratır. Kamu görevlilerinin siyasal görüşlerine, parti aidiyetlerine veya kişisel yakınlıklarına göre farklı muamele yapılması, etik olmayan bir davranış olarak kabul edilir ve yasalara aykırıdır (Kartal ve Demirhan, 2009).

Siyasal kayırmacılığın etkileri, yönetimin tarafsızlığını zedeler ve verimlilik ile etkinlik üzerinde olumsuz sonuçlar doğurur. Siyasi partilerin, liyakat ve deneyim gibi objektif kriterler yerine güvenilirlik ve parti çıkarları gibi öznelliklere dayalı atamalar yapması, kamu kurumlarının işleyişinde haksızlık yaratır. Bu durum kamu görevlilerinin, seçim öncesi ve sonrası, politik çıkarlar doğrultusunda kararlar almalarına yol açar, bu da kamu hizmetlerinin doğru şekilde sunulmasına engel olur (Yüksel, 2007).

Siyasal kayırmacılığın toplumsal etkileri de oldukça büyüktür. İktidarın sadece kendisini destekleyenleri kayırarak, toplumun diğer kesimlerini dışlaması, toplumsal eşitsizliği derinleştirir. Ayrıca, bu tür uygulamalar, vatandaşların devlete olan güvenini sarsar ve yönetim otoritesinin zayıflamasına yol açar. Siyasal kayırmacılığın yaygın olduğu toplumlarda, beyin göçü gibi olguların görülmesi daha olasıdır, çünkü yetenekli bireyler, eşit fırsatlar sunmayan bir ortamda kariyerlerini başka yerlerde aramaya başlar (Biber, 2016).

Siyasal kayırmacılık, adil yönetim ilkesine ciddi zararlar verir. Bu tür uygulamalar, sadece etik ihlalleri yaratmakla kalmaz, aynı zamanda verimliliği ve etkinliği engeller. Kamu hizmetlerinin doğru ve adil bir şekilde sunulabilmesi için tarafsızlık ilkesine sıkı sıkıya bağlı kalınması gerekmektedir. Kayırmacılıkla mücadele, sadece yasaların uygulanmasıyla değil, aynı zamanda toplumsal bilinç ve yönetim kültürünün de bu yönde şekillendirilmesiyle mümkün olacaktır (Yıldırım, 2013).

2.2.4.4. Hizmet Kayırmacılığı

Hizmet kayırmacılığı, özellikle seçim öncesi ve sonrası, seçmenlere ya da destekçilere hizmetler sunarak onların sadakatini kazanmak amacıyla yapılan bir kayırmacılık türüdür. Bu tür kayırmacılık, toplumun belirli kesimlerine yönelik ayrıcalıklı hizmetler sunulması şeklinde kendini gösterir ve seçim süreçlerinde oldukça belirgin hale gelir (Tarhan ve diğerleri, 2006).

Siyasal kayırmacılığın bir alt türü olan hizmet kayırmacılığı, genellikle seçim dönemi öncesi ve sonrası belirginleşir. Bu tür kayırmacılık, iktidardaki siyasi partinin, oylarını artırmak amacıyla bütçe kaynaklarını kendi seçim bölgelerine tahsis etmesidir. Bu uygulama, genellikle örtülü ödenek gibi harcama kalemleriyle yapılır ve bu harcamalar detaylı şekilde sorgulanamaz (Yıldırım, 2013).

2.2.4.5. Gönül Yapma (Suvasyon)

Gönül yapma ya da suvasyon, siyasi iktidar, seçim öncesi kendisi ya da kuruluşlara destek sağlayan, seçim sonrasında devletlerden daha fazla faydalanma imkanı sunma durumudur. Bu yararlandırma, sosyal yardımlar veya bazı vakıflar aracılığıyla gerçekleştirilir. Suvasyon, yolsuzluk türü olarak kabul edilir ve genellikle iktidar sahiplerinin destekçilerinin ödüllendirilmesi amacıyla kullanılır (Aksu ve Başar, 2005). Aydın (2015) ve Yıldırım (2013) gibi araştırmacılar, gönül yapmayı siyasal kayırmacılığın bir uzantısı olarak ele almış, iktidarın seçmen desteğini sürdürme amacıyla çeşitli destek gruplarını ödüllendirmeyi bu şekilde tanımlamışlardır. Bu tür kayırmacılık, genellikle gizli ödenekler ve sosyal yardım projeleri aracılığıyla gerçekleştirilir ve bu durum kamusal kaynakların verimsiz kullanımıyla sonuçlanır.

Gönül Yapma, siyasal iktidarın seçim öncesi yardımcı olan partizan gruplara seçim sonrası daha fazla devlet kaynağı sağlamasıdır. Bu, iktidarın destekçilerini ödüllendirerek güçlerini pekiştirmeye çalıştığı bir kayırmacılık türüdür. Bu tür kayırmacılık, genellikle seçim dönemlerinde daha fazla dikkat çeker (Aksu ve Başar, 2005).

2.2.4.6. Patronaj

Patronaj, yüksek makamda bulunarak belirli gruplara veya bireylere çeşitli çıkarlar sağlamasıdır. Kamu görevlilerinin, kendilerine sadık olan kişilere makam vermesi veya çeşitli kamu hizmetlerinden faydalandırması, patronajın bir örneğidir. Bu durum, genellikle devletin kaynaklarını belli bir grup lehine kullanma şeklinde ortaya çıkar (Karakaş ve Çak, 2007).

Patronaj, siyasal iktidarın, destekçilerini ödüllendirmek amacıyla kamu kurumlarına yerleştirdiği kişiler aracılığıyla yapılan kayırmacılıktır. Bu tür kayırmacılık, genellikle ideolojik yakınlık ve siyasi bağlılık gibi unsurlar üzerinden şekillenir (Özsemerci, 2002). Özetle, patronaj ilişkilerinde üst düzey yöneticiler, siyasal iktidar tarafından atanan kişilerle değiştirilebilir ve bu durum kayırmacılığı artırır. Bürokratik rasyonaliteye ve verimliliğe zarar verdiği, devletin daha az etkili ve öngörülemez hale gelmesine yol açtığı savunulmaktadır. Ayrıca, patronajın uzun vadede kurum içi rasyonaliteyi zedeleyerek, daha fazla siyasal kayırmacılığa neden olduğu, geçmişte alınan kararların gelecek için belirleyici olmasından dolayı kurumların işleyişinde sorunlar yaratır (Emmerich, 1947).

Patronaj, patrimonial devlet modeline dayandırılabilir. Halil İnalcık (2005) 'ın tanımladığı patrimonializm, Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze uzanan bir kavram olup, devletin yönetiminin hükümdarın kişisel tercihlerine dayanmasıdır. Bu tür bir devlet yapısında, memurların görevleri ve pozisyonları hükümdarın iradesine bağlıdır, bu da kayırmacılığın ve patronajın temellerini atar.

Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyet dönemine kadar devam eden bu sistem, siyasi kayırmacılıkla şekillenen bir bürokratik yapıyı ortaya koyar (Akt. Dinler, 2009).

2.2.4.7. Cinsel Kayırmacılık

Bireylerin cinsiyetine dayalı olarak iş yerlerinde veya diğer sosyal alanlarda ayrıcalıklı muamele görmeleridir. Özellikle kadınlar veya erkekler arasında cinsiyet temelli kayırmacılık, eşitlik ilkesine aykırı olarak bazı bireylerin diğerlerine göre daha fazla avantaj sağlamalarına yol açar (Baypınar, 2003).

Cinsel Kayırmacılık, iş yerlerinde cinsiyet temelinde yapılan kayırmacılık türlerinden biridir ve genellikle cinsel tacizle bağlantılıdır. Bu tür kayırmacılık, genellikle bir yöneticinin romantik ilişkisi olduğu bir çalışanına terfi veya ayrıcalık tanınmasıyla ortaya çıkar. Bu durumda, daha kalifiye ve yetenekli diğer çalışanlar göz ardı edilir ve yalnızca cinsellik üzerinden değerlendirme yapılır. Bu durum iş ortamında büyük bir adaletsizlik yaratır ve çalışanlar arasında moral bozukluğuna, öfke, kıskanma ve gerilimlere yol açabilir (Bakırcı, 2000).

Cinsel kayırmacılık, cinsel tacizle doğrudan bağlantılıdır ve bu tür kayırmacılık, çalışanlar arasında eşitsizlik yaratmakla kalmaz, aynı zamanda psikolojik ve fiziksel sağlık üzerinde de ciddi olumsuz etkiler bırakabilir. Cinsel kayırmacılık, genellikle iş yerinde yapılan romantik ilişkilere dayalı ayrıcalıklı davranışlar olarak tanımlanabilir. Bu tür davranışlar, yalnızca cinselliğin dikkate alındığı, iş performansının ise göz ardı edildiği bir iş ortamına yol açar. Bunun sonucunda, çalışanların iş performanslarının değil, cinsel davranışlarının önemli olduğu bir ortam oluşur (Sheridan, 2007).

Cinsel Kayırmacılığın Sonuçları (Sheridan, 2007):

1. Psikolojik ve Sosyal Etkiler: Cinsel kayırmacılık, iş yerinde moral bozukluğuna yol açar. Çalışanlar, performanslarının ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulmadığını, sadece cinsellik temelinde değerlendirilmekte olduklarını hissederler. Bu durum, çalışanlar arasında öfke, kıskançlık ve diğer olumsuz duyguları artırabilir.

2. İş Performansı Üzerindeki Etkiler: Cinsel kayırmacılık, yönetici ve çalışanlar arasında ilişkinin odak noktasının profesyonellik yerine kişisel çıkarlar ve duygusal bağlar olmasına neden olur. Bu durum, işin verimliliğini ve performansını olumsuz etkileyebilir, çünkü çalışanlar cinsel davranışlarını ön planda tutarak işten çok kişisel çıkarlarını önemsemeye başlayabilirler.

3. Yöneticilerin Zor Durumda Kalması: Cinsel kayırmacılık, yöneticiler için de zorlayıcı olabilir. Yöneticilerin bir görevi de iş yerindeki adaleti sağlamak ve cinsel istismarı önlemektir. Ancak

bu tür ilişkiler nedeniyle yöneticiler daha fazla zaman harcamak zorunda kalır ve işlerinin dışındaki sosyal ilişkilere yönelirler, bu da organizasyonel etkinliği engelleyebilir.

Cinsel tacizin ve kayırmacılığın önlenbilmesi için yasal düzenlemelerin yanı sıra, toplumsal zihniyetin de değişmesi gerekmektedir. Yasal düzenlemeler, cinsel tacizi açıkça yasaklamak ve mağdurlara iş güvencesi sağlamak amacıyla gereklidir, ancak toplumsal eğitim ve zihniyet değişikliği olmadan bu sorunun köklü bir şekilde çözülmesi mümkün olmayacaktır. Cinsiyetler arası eşitlik ve kişilik haklarının korunması, iş yerlerinde sağlıklı bir çalışma ortamının teminatıdır (Bakırcı, 2000).

2.2.5. Kayırmacılığın Zararları ve Sonuçları

Kayırmacılık, bireyler ve kurumlar üzerinde ciddi olumsuz etkiler yaratabilir. Bu tür adaletsiz uygulamalar, toplumsal ve organizasyonel düzeyde çeşitli sorunlara yol açar. Kayırmacılığın zararlarını daha iyi anlamak için bu olumsuz etkilerin bazılarını aşağıda detaylı bir şekilde inceleyebiliriz (Turgut, 2007):

1. *Toplumsal ve Ahlaki Bozulma:* Kayırmacılık, toplumda ahlaki yozlaşmaya ve hukukun üstünlüğü ilkesine aykırı davranışlara neden olabilir. İnsanların, kayırmacılıkla karşılaştıklarında meşru olmayan yollarla ödüller aldığını görmeleri, toplumda güven kaybına ve toplumsal kaosa yol açar. Bu tür bir ortamda, toplumda adalet duygusu zedelenir, insanların birbirlerine olan güveni azalır ve toplumsal ahlak bozulur.

2. *Psikolojik ve Sosyal Etkiler:* Kayırmacılıkla yetiştirilen çocuklar, özgüven eksikliği, aşağılık kompleksi gibi psikolojik sorunlarla karşılaşabilirler. Kayırmacı ebeveynlerden aşırı destek gören bireyler, gerçek dünyada karşılarına çıkan zorluklarla baş edememekte ve muhtaçlık sendromuna sürüklenmektedirler. Bu durum, bireylerin kişisel gelişimini engeller ve toplumda bağımsız düşünmeyi zayıflatır (Biber, 2016).

3. *Kurumlar Üzerindeki Etkiler:* Kayırmacılık, özellikle kamu kurumlarında, etkinlik ve verimliliği büyük ölçüde düşürür. Kayırmacılığa uğrayan çalışanlar, işlerinden memnun olmayabilir, motivasyonları düşer ve iş gücü kaybına yol açar. Çalışanlar, kayırmacılığa uğramadıkları sürece daha fazla çaba sarf etmeye ve işlerini iyi yapmaya teşvik edilmezler. Ayrıca siyasetleşme, kurumların tarafsızlığını ve karar alma süreçlerinin adaletini zedeler. Bu durum, uzun vadeli verimliliği de olumsuz etkiler (Çevikbaş, 2006).

4. *Örgütsel Performans Düşüşü:* Kayırmacılıkla terfi eden çalışanlar, yetenekleriyle değil, kişisel bağlantılarıyla üst pozisyonlara gelirler. Bu, daha yetenekli çalışanların işlerinde terfi etmesini engeller ve organizasyonun performansını düşürür.

5. *Kurumlar ve Çalışan Yabancılaşması*: Kayırmacılığın en belirgin etkilerinden biri, eşitsizlik duygusu yaratmasıdır. Örgütlerde, kayırılan kişi ya da gruplar, diğerlerinden daha fazla destek ve avantaj alırken, diğer çalışanlar bu durumu haksızlık olarak görür. Bu da yabancılaşmaya, düşük iş performansına ve işten ayrılma niyetine neden olabilir.

6. *Bürokratik Yozlaşma ve İstikrar*: Kayırmacılık, bürokratik sistemleri yozlaştırır ve politik istikrarı zedeler. Üst düzey yöneticilerin sık sık değiştirilmesi, yönetimde tutarsızlık ve verimsizlik yaratır. Bu durum, kurum içi rasyonaliteyi zedeler ve organizasyonel yapının bozulmasına yol açar.

7. *Sosyal Sermayenin ve Eğitim görmesi*: Kayırmacılığın etkisiyle, sosyal sermaye zayıflar, çünkü insanlar daha fazla aile bağları ya da siyasi görüşler üzerinden değer görürler. Bu durum, demokratikleşmeyi engeller ve toplumsal sınıf ayrımlarını daha derinleştirir. Ayrıca, eğitimde kayırmacılık, öğrencilerin eğitimdeki başarılarına odaklanılmadan, sadece ilişkilere dayalı fırsatlar sunulmasına neden olur (Ramanchander, 2011).

Kayırmacılığın toplumlara olan bu olumsuz etkileri, genellikle güvensizlik ve adaletsizlik hissi yaratır. Hem bireylerin hem de kurumların verimliliğini engelleyerek, uzun vadede ekonomik ve toplumsal gelişimi de olumsuz yönde etkiler. Bu yüzden kayırmacılıkla mücadele etmek, yalnızca hukuki düzenlemelerle değil, aynı zamanda toplumsal farkındalık ve eğitimle sağlanabilir (İyiışleroğlu, 2006).

Kayırmacılığın örgütün kültürü üzerindeki etkilerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Al-Gilani, 2023):

1. *Azalan Çalışan Morali*: Çalışanlar işyerinde kayırmacılık yapıldığını algıladıklarında motivasyonlarını kaybedebilir ve değersiz hissedebilirler. Bu, nihayetinde örgütün kültürünü etkileyebilecek olan moral ve iş tatmininin azalmasına yol açabilir.

2. *Toksik Çalışma Ortamı*: Kayırmacılık, çalışanların adil davranılmadığını hissettiği toksik bir çalışma ortamı yaratabilir. Bu, çalışanlar arasında kırgınlığa, çatışmalara ve güven eksikliğine yol açabilir.

3. *Artan İşten Ayrılma Oranları*: Çalışanlar adil davranılmadığını hissettiklerinde örgütten ayrılmayı seçebilirler. Bu, örgüt için maliyetli olabilecek artan işten ayrılma oranlarına yol açabilir.

4. *Azalan Üretkenlik*: Çalışanlar adil davranılmadığını hissettiklerinde ilgilerini kaybedebilir ve daha az üretken olabilirler. Bu, üretkenliğin azalmasına ve nihayetinde örgütün kârının düşmesine sebep olabilir.

5. *Yasal Sonuçlar*: Bazı durumlarda, kayırmacılık; ayrımcılık veya taciz gibi yasal sorunlara yol açabilir. Bu, masraflı davalara ve örgütün itibarının zedelenmesine yol açabilir.

İşyerinde kayırmacılıktan kaçınmak için aşağıdaki hususların göz önünde bulundurulması gerekir (Al-Gilani, 2023):

1. *Kayırmacılığın Risklerini Anlayın:* Liderler, kayırmacılığın risklerini ve bunun organizasyon kültürünü nasıl etkileyebileceğini anlamalıdır.
2. *Kapsayıcı Olun:* Liderler, kapsayıcı olmaya ve tüm çalışanlara adil davranmaya çalışmalıdır. Bu, çalışanların değerli olduğunu ve kendilerine saygı duyulduğunu hissettiği olumlu bir çalışma ortamı yaratmaya yardımcı olabilir.
3. *Kimin Ne Yaptığını Takip Etmek İçin Bir Sistem Oluşturun:* Liderler, çalışan performansını takip etmek ve tüm çalışanlara eşit fırsatlar verildiğinden emin olmak için bir sistem oluşturmalıdır.
4. *Her Çalışanla Bağ Kurmak İçin Çalışın:* Liderler, her çalışanla bağ kurmak ve onları kişisel düzeyde tanımak için çalışmalıdır.
5. *Empatik Olun:* Liderler, empatik olmalı ve her çalışanın bakış açısını anlamaya çalışmalıdır.
6. *Üçüncü Bir Taraftan Geri Bildirim İsteyin:* Liderler, üçüncü bir taraftan liderlik tarzları hakkında geri bildirim istemeli ve tüm çalışanlara adil davrandıklarından emin olmalıdır.

2.2.6. Okul Yönetiminde Kayırmacılık

Okul yönetimi, eğitimin genel yönetim ilkelerinin okul düzeyinde uygulanmasıdır. Eğitim yöneticileri, okulda eğitimin kalitesini artırmak ve yenilikçi bir yönetim tarzı benimsemek için sürekli sorgulama yapmalı ve geleneksel anlayışları sorgulamalıdır. Ancak, okul yönetiminde kayırmacılık gibi etik dışı uygulamalar ciddi sorunlar yaratabilir. Bu konuda yapılan çeşitli çalışmalara ve uygulamalara bakıldığında, okul yönetiminde kayırmacılığın eğitim süreci üzerinde olumsuz etkileri olduğu görülmektedir (Bursalıoğlu, 2019):

1. *Okul Yöneticilerinin Rolü ve Etik Beklentiler:* Okul yöneticilerinin, eğitim yöneticiliğinde sadece yasalara değil, aynı zamanda mesleki etik ilkelerine de uygun davranması beklenir. Yöneticilerin etik değerleri astlarıyla paylaşarak, okulda adaletli bir atmosfer oluşturması önemlidir (Can, 2013).
2. *Kayırmacılık ve Eğitimde Adaletin Zedelenmesi:* Okul yönetiminde kayırmacılığın ortaya çıkması, adaletin zedelenmesine ve okul çalışanları arasındaki güvenin azalmasına yol açar. Eğitimde başarıyı artırmak için okul yöneticileri, kararlarını yalnızca liyakat ve performansa dayalı olarak almalıdır. Kayırmacılık, objektif değerlendirmelerin önüne geçer ve öğrencilere, öğretmenlere eşit fırsatlar sunulmasını engeller (Sayılı ve Kızıldağ, 2007).
3. *Okul Müdürü Atamaları ve Kayırmacılık:* Okul müdürlerinin atanmasında kayırmacılık, genellikle siyasi bağlara ve kişisel ilişkilere dayanır. Bu durum, okullarda yönetimin kalitesini olumsuz

etkileyebilir. Ancak, 1998 yılında çıkarılan Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik ile okul müdürü atamaları daha objektif kriterlere dayalı hale getirilmiş ve kayırmacılığın önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu yönetmelik, okul yöneticilerinin niteliğini yükseltmek ve adil bir atama süreci sağlamak amacı taşımaktadır (Resmi Gazete, 2013).

4. Sınıf İçi Kayırmacılık Algısı: Okullarda kayırmacılığın etkisi, sadece yönetim düzeyinde değil, sınıf içi ilişkilerde de görülür. Öğrencilerin eşit muamele gördüğünü hissetmeleri, sınıf içindeki kayırmacılık algısını azaltır. Öğretmenlerin sınıf kurallarını adil bir şekilde uygulamaları, öğrencilerin öğrenme hızını artırırken, kayırmacılık algısını düşürür (Roy ve Roy, 2004).

5. Okul Yönetiminde Etik Standartlar: Okul yöneticilerinin, etik standartları izleyerek, okulda saydamlık, dürüstlük ve tarafsızlık ilkelerini sağlamaları önemlidir. Kayırmacılık, adalet, eşitlik ve verimlilik gibi değerlerin geriye atılmasına yol açar. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etik davranışlar sergilemeleri, okulun genel başarısını ve eğitim kalitesini artırır. Okul yönetiminde kayırmacılığın önlenmesi, adil ve verimli bir eğitim ortamının oluşturulmasında temel bir unsurdur. Okul yöneticileri, liyakat ve adalet ilkelerini göz önünde bulundurarak kararlar almalı, kayırmacılığın eğitimdeki olumsuz etkilerini en aza indirmelidir (Çelikten, 2004).

2.3. Sosyal adalet liderliği ile Kayırmacılık Arasındaki İlişki

Sosyal adalet liderliği, eğitimde eşitlikçi ve kapsayıcı bir yaklaşımı savunarak, toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için kararlı ve eylem odaklı bir liderlik anlayışıdır. Sosyal adalet liderleri, genellikle ırk, cinsiyet, sınıf ve diğer toplumsal farklılıkları göz önünde bulundurarak, bu gruplara eşit fırsatlar sunmayı hedeflerler (Adams, 2011). Sosyal adalet liderlerinin temel ilkeleri arasında eleştirel bilinç, destekleyicilik ve değişim odaklı düşünme yer alır. Eleştirel bilinç, liderin toplumsal baskı ve ötekileştirme süreçlerini sorgulamasını ve bu süreçlere karşı toplumu bilinçlendirmesini sağlar. Sosyal adalet liderleri, toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için liderlik ve eylemlerini şekillendirir ve bu değişimleri toplumsal yapıyı etkileyecek şekilde gerçekleştirir (Furman, 2012).

Kayırmacılık, belirli bir kişi veya grubun, diğer bireylere veya gruplara kıyasla daha fazla hak ve avantaj elde etmesi anlamına gelir. Roy ve Roy (2004) kayırmacılığı, eşit haklara sahip bireylerin veya grupların, diğerlerinden üstün tutulması olarak tanımlarken, Erdem (2010) kayırmacılığı, hak ve adaletten sapma eğiliminde bir davranış biçimi olarak nitelendirir. Aytaç (2010) ise kayırmacılığı, yakın ilişki ağlarının oluşturduğu çarpık ilişkiler olarak ifade eder. Kayırmacılık, sadece devlet dairelerinde değil, aynı zamanda özel sektör ve diğer sosyal alanlarda da gözlemlenen bir olgudur.

Aydoğan (2009) kayırmacılığı, iş yerlerinde bir çalışanın, işindeki yeterliliği ve performansı değil, kişisel çıkarlar nedeniyle farklı muamele görmesi olarak tanımlar.

Sosyal adalet liderliğine sahip okul müdürleri kayırmacılık konusunda kendilerini uzak tutmaktadır. Bu da sosyal adalet liderinin olmazsa olmazıdır. Kayırmacılık yapan kişilerin adaletli olmaları mümkün değildir. Bu yüzden iyi bir sosyal adalet lideri hiçbir şekilde personelleri arasında kayırmacılık yapmamalıdır.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Aşağıda sırasıyla ilkönce Türkiye’de daha sonra ise yurt dışında sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

Kaplan, (2024) tarafından yapılan bir araştırmada, okul yöneticilerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin okul kültürü algıları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, okul yöneticilerinin gösterdikleri sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin okul kültürü algıları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Apak (2024) tarafında yapılan bir araştırmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine yönelik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Marakçı (2024) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık düzeylerinin “yüksek” olduğu, cinsiyet, eğitim durumu, aynı okulda hizmet yılı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamış, ancak kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Özdoğan (2024) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Küçük (2023) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu, sosyal adalet liderliği ve öğretmen bireysel akademik iyimserliği arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yalçın (2022) tarafında yapılan bir araştırmada öğretmenlerin sosyal adalet liderliğe ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu, sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları arasında cinsiyet ve kıdem değişkenine anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Akyürek (2021) tarafında yapılan bir araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyine ilişkin algılarının yeterli/yüksek olduğu saptanmıştır.

Yıldırım (2021) tarafında araştırmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik düzeyleri ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ve sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonunun önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Çobanoğlu (2021) tarafından yapılan bir araştırmada ilkokullarda müdürlerin sosyal adalet liderliği, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ve yöneticiye sadakat düzeyleri “Genellikle Yüksek” düzeyinde çıkmıştır. Müdürlerin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ve yöneticiye sadakatleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Alparslan (2019) tarafından yapılan bir araştırmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algıları “yüksek” düzeyde saptanmıştır. Sosyal adalet liderliği davranışı ile okul iklimi arasında “pozitif yönlü yüksek düzeyde” anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Bozkurt (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin genel olarak sosyal adalet liderliği davranışı algılarının olumlu yönde olduğu, sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu, sosyal adalet liderliğinin, örgütsel vatandaşlık davranışı ve yöneticiye bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Özdemir ve Pektaş (2017) tarafında yapılan araştırmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının yüksek düzeyde olduğu, sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tomul (2010) tarafında yapılan bir araştırmada ilköğretim okullarında sosyal adalet çalışmaları, ekonomik olarak güçsüz, akademik başarısı düşük ve uyum sorunu olan öğrenci kitlesini hedeflemektedir

Polat (2007), tarafında yapılan araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, kaynak dağıtımı (parasal, maddesel ve personel) yetersizliğinin okullarda adaletsiz sonuçlara yol açtığının ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey (SED) farklılıklarının okullarda var olan adaletsizlikleri artırdığını belirtmişlerdir.

Zhang (2024) tarafından yapılan bir araştırmada, müdürlerin ve öğretmenlerin öğrencilerin yaşam boyu öğrenimi için sosyal adaleti teşvik etmek için üç fırsata sahip olduğunu keşfetti. Bunlar; eşitlik merkezli pedagoji ve liderlik, topluluk katılımı ve sistematik değişim için liderliktir. Bulgular, müdürlerin ve öğretmenlerin öğrencilerin yaşam boyu öğrenimi için sosyal adaleti teşvik etmek için üç ana strateji kullandığını öne sürdü. Stratejiler; kültürel olarak duyarlı liderlik ve pedagoji ve rehberlik, fonlama gibi kaynaklarda eşitlik ve topluluk ortaklığıdır.

Zachos ve Mandala (2024). tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin sosyal adaleti okulda tüm öğrencilere eşit fırsatlar, eşit katılım ve kapsayıcılığı sağlamak olarak algıladıkları saptanmıştır. Buna ek olarak katılımcılar, okul topluluğunun tüm üyelerinin yardımıyla okullarda sosyal adaleti uygulama fırsatlarının olduğunu takdir ediyorlar. Diğer taraftan müdürler eğitimin yanı sıra sosyal adaleti teşvik eden yönetsel ve eğitimsel uygulamalarda değişikliklere ihtiyaç duyulduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir.

Berkovich (2014) Çalışmasında sosyal adaletin sosyo-politik gündem oluşturulması için gerekli unsurlarını tanımlamıştır. Bu unsurlar arasında niyet, eylem ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi yer almaktadır. Sosyal adalet liderlerinin etkili olabilmesi için liderlik süreçlerinin bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Garcia-Carmona ve Diğerleri. (2021) tarafından yapılan araştırmada özellikle, azınlıkların çoğunlukta olduğu okullarda okul liderlerinin sosyal adaletin kapsayıcılığını okul ortamından daha geniş toplumlara yaymaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, sosyal adaletin okul müfredatına yansıtılmasının önemini vurgulamışlardır. Sosyal adaletin, okulda eğitimde eşitliği ve kültürel saygıyı teşvik etmek için kullanılması gerektiği görüşünü savunmuşlardır.

Shaked (2020) tarafından yapılan araştırmada sosyal adalet politikalarının; öğretim yöntemleri ve eğitimin topluma yönelik çalışmalarının, okul müdürlerinin tüm öğrencilerin başarılı olmasını sağlamaları, sosyal adalet liderlerinin görevi olarak görmeleri gerektiğine, ayrıca, okul müdürlerinin sosyal adaletin bazı yönlerine odaklanmalarının öğretim kalitesini ve akademik başarıyı iyileştirmede kısıtlayıcı olabileceğine dikkat dikkat çekmişlerdir.

Conrad vd. (2019) tarafında yapılan araştırmada okul müdürlerinin çoğunlukla sosyal adalet liderliğinden habersiz olduklarını ancak yine de adalet ve eşitlik anlayışını bireysel olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Allen ve Diğerleri. (2017), tarafında yapılan araştırmada, sosyal adalet anlayışına dayalı bir müfredatın öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği, sosyal adaletle düzenlenen müfredatın, öğrencilere fırsatlar sunarak gelişimlerini iyileştirdiği sonucuna varmışlardır.

Jean-Marie vd. (2009), çalışmalarında sosyal adalet liderliği için eğitim programlarının küresel düşünme ve toplumsal düzenin yeniden inşası noktasında eğitim liderlerini nasıl hazırlayabileceğini araştırmışlardır. Çalışmada, sosyal adalet konusunda liderlerin cesurca davranması ve eğitimdeki eşitsizliklerle mücadele etmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

McKenzie ve Diğerleri (2008), sosyal adalet liderlerinin eğitimini konu alan araştırmalarında, sosyal adalet odaklı eğitim liderliği programları için temel bileşenleri tanımlamışlardır. Bu bileşenler arasında öğrencilerin akademik başarılarını artırma, onları sorgulayan bireyler olarak yetiştirme ve tüm öğrenciler için kapsayıcı bir müfredat sağlama yer almaktadır.

Bu çalışmalar, sosyal adalet liderliğinin sadece okul içinde değil, daha geniş toplumda da eşitlik ve adaletin sağlanmasında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Eğitimde sosyal adaletin sağlanabilmesi için okul liderlerinin, öğretim kalitesini artırmanın yanı sıra, okul müfredatını kapsayıcı ve eşitlikçi hale getirme sorumluluğu taşıdığı vurgulanmaktadır. Ayrıca, liderlerin eğitimdeki eşitsizlikleri ortadan kaldırabilmek için stratejik ve dönüşümsel liderlik uygulamaları yapmaları gerektiği ifade edilmektedir. Yurt dışındaki çalışmalar, sosyal adalet liderliğinin genellikle toplumdaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmayı hedeflediğini ve bu liderlik anlayışının eğitim sisteminin her seviyesinde önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu liderlik yaklaşımı, sadece eğitimdeki eşitsizliklere değil, aynı zamanda kültürel ve ekonomik faktörlere de karşı durarak, adil bir toplum yaratmayı amaçlamaktadır.

2.4.2. Kayırmacılık ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Aşağıda sırasıyla ilkönce Türkiye’de daha sonra ise yurt dışında kayırmacılık ile ilgili yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

Gülay ve Kahveci (2020) yaptıkları araştırmada, kayırmacılık ile örgütsel güven arasında orta düzeyde ve olumsuz yönde anlamlı bir ilişki ve kayırmacılığın örgütsel güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu saptanmıştır.

Okçu ve Uçar (2016) yaptıkları araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerin kayırmacı tutum ve davranışlarının düşük seviyede olduğu, yöneticilerin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Turan (2016) tarafında yapılan bir araştırmada, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

şalcı (2015) çalışmasında, konaklama işletmelerinde kayırmacılık algısının işgörenlerin örgüte olan bağlılıkları üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda kayırmacılığın arttığı işletmelerde işgörenlerin örgütsel bağlılıklarının azaldığı sonucuna varılmıştır.

Argon (2015) araştırmasında okul yöneticilerinin kayırmacılığı; siyasi, eş-dost, akraba ilişkileri, cinsiyet ve sendika üyeliği gibi birçok faktörde gerçekteştirdiğini ve kayırmacılıktan yararlananların haksız kazanç sağladığını ifade etmektedir.

Özkanan ve Erdem (2014) çalışmasında, kamu kurumlarında özellikle terfi işlemlerinde kayırmacı uygulamalara sıklıkla rastlandığını, geçmişte yaygın olarak görülen nepotizm ve hemşericilik türleri azalma gösterirken, siyasi kayırmacılık türünün hâlâ en fazla başvurulan kayırmacılık türü olduğunu tespit etmiştir.

Polat ve Kazak (2014) aştırmasında, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı ve olumsuz yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Aydoğan (2009) araştırmasında, öğretmenlerin kayırmacılığa eğilimli olduklarını düşündükleri alanları belirlemiştir. Öğretmenler, yöneticilerin arkadaşlarını, hemşerilerini ve kendileriyle benzer siyasi görüşlere sahip kişileri kayırdığını ifade etmiştir.

Aydoğan (2008) çalışmasında öğrencilerin sınıfları içinde kayırmacılık yapılp yapılmadığına dair algılarını ortaya çıkartmaya çalışmış ve çalışma sonucunda öğrencilerin genellikle güçlü bir statüye sahip, ekonomik açıdan ayrıcalıklı, öğretmenle arkadaş ya da akraba olan öğrencilerin öğretmenler tarafından kayırıldığı ortaya çıkmıştır.

Muhammadi, Awan, Sheikh, Ali, Ahmed, Qambrani ve Khan (2023) tarafından yapılan araştırmada kayırmacılığın, öğrencilerin öğrenme psikolojisini etkileyen, öz saygı ve motivasyonun azalmasına neden olan zararlı bir faktör olarak saptamış ve araştırmada öğrenciler arasında eşitliği teşvik etmek ve aktif katılımlarını sağlamak için kayırmacılığın ortadan kaldırılmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Fatima ve Miran (2023) çalışmasında, öğretmenlerin kayırmacılık davranışını gösterme gibi yıkıcı davranışlarının, öğrencilerin sınıfta öğrenmeye katılıma üzerinde olumsuz etki yarattığı ortaya çıkmıştır.

Zaki, Rafiq ve Afzal (2023) kayırmacılığın üniversite düzeyinde öğrenci öğrenme çıktılarını önemli ölçüde etkilediğini, öğrenciler arasında güvensizlik, tatminsizlik, çatışma ve intikamcı duygulara neden olduğunu, ayrıca öğrencilerde daha az özgüvene neden olduğunu, kayırmacılığın doğrudan kötü öğrenme sonuçlarıyla ilişkili olan sınıf ortamını etkilediğini ortaya koymuştur.

Tsai (2022) araştırmasında sınıfta başarısı daha yüksek olan öğrencilere yönelik öğretmen kayırmacılığının, bu öğrencilerin akademik, duygusal ve arkadaşlık konularında öğretmenleriyle görüşme olasılığını artırdığını saptamıştır.

Rafiq, Afzal ve Kamran (2022) çalışmasında, kayırmacılığın eğitim kurumları da dahil olmak üzere hemen hemen tüm örgütlerde mevcut olduğunu ileri sürerek, sınıftaki öğrenme ortamını ve öğrencinin öğrenmesini olumsuz etkilediğini tespit etmiştir.

Kanwel, Rehman, Shahbaz, Amir ve Raza (2021) kayırmacılığın çeşitli sektörlerde giderek eğitim alanına nüfuz ettiğini, kayırmacılığın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisinin motivasyon kaybına, azalan çabaya, düşük notlara, azalan dikkat ve olumsuz psikolojik sonuçlara yol açtığını saptamıştır.

Hussain, Rafiq ve Malik (2020) araştırmasında eğitim ortamlarında kayırmacılığın yeni bir olgu olmadığını ancak araştırmaların öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve öz saygısı üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini göstermesiyle son yıllarda daha fazla ilgi gördüğünü, ayrıca, kayırmacılık ile akademik sabotaj arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu, öğretmenlerin kayırmacılığının akademik sabotaj üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna varıldığını, eğitim kurumlarını daha etkili ve üretken hale getirmek için politika yapıcıların kayırmacılığın önlenmesi için şeffaf bir sistem geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymuştur.

Avetisyan ve Khachatryan (2014) araştırmasında, öğretmenlerin diğer öğretmen çocuklarına yönelik muamelelerini ve okullardaki nepotizm düzeyinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Araştırmaya ilişkin sonuçlara göre kayırmacılığı reddeden öğretmenlerin saygısız ve güvenilmez olarak etiketlendiği ve hızla marjinalleştiği tespit edilmiştir.

Moharib (2013) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyetin kayırmacılık uygulamalarında önemli bir rol oynadığını, erkeklerin genellikle babaları tarafından daha fazla negatif muamele gördüklerini kızların ise anneleri tarafından daha fazla negatif muamele gördüklerini tespit etmiştir.

Demaj (2012) çalışmasında, Arnavutluk'taki hizmet sektöründe kayırmacılığın örgütsel güven ve bağlılık üzerinde olumsuz etkiler meydana getirdiğini saptamıştır.

Chandler (2012) çalışmasında, siyahi kadınların iş yaşamındaki nepotizm ve kronizm nedeniyle karşılaştıkları engelleri incelemiştir. Araştırma sonucunda bu tür uygulamaların, kadınların iş ortamındaki yetersizlik ve değersizlik duygularını pekiştirdiği ortaya çıkmıştır.

Laker ve Williams (2003) çalışmasında nepotizmin çalışanların eşitlik algısını, moral ve bağlılıklarını olumsuz etkilediğini, bu durumun da çalışan memnuniyetsizliğine yol açtığını vurgulamıştır. Çalışmada, nepotizmin yalnızca aile üyeleri arasındaki ilişkileri değil, aynı zamanda iş yerindeki sosyal ilişkileri de etkilediği tespit etmiştir.

Abdalla, Magharabi ve Raggad (1998) tarafından ABD ve Ürdün’de yapılan çalışmada, akraba kayırmacılığını destekleyen çok az sayıda yönetici bulunduğunu ve çoğu yöneticilerin buna olumsuz baktığı saptanmıştır.

Blase’in (1988) çalışmasında, öğretmenlerin büyük bir kısmı, müdür kayırmacılığının sınıf içindeki performanslarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Araştırmada kayırmacılığın öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü, terfi şanslarını azalttığı ve ders hazırlıklarına ayırdıkları zamanı kısıtladığı ve okul müdürleri tarafından kayırlan öğretmenlerin kendilerini kayırlan öğretmenler olarak gördükleri saptanmıştır.

Görüldüğü gibi, bu araştırmalar, kayırmacılığın hem kişisel hem de örgütsel düzeyde önemli olumsuz etkiler yarattığını, bireylerin profesyonel bağlılıklarını ve motivasyonlarını zayıflattığını ve sosyal adaletsizlik algısını pekiştirdiğini göstermektedir. Kayırmacılıkla mücadele etmek, sadece örgütler için değil, aynı zamanda bireylerin iş tatmini ve psikolojik sağlığı için de önemlidir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama yöntem ve teknikleri, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması, verilerin analiz edilmesi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığı veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2020). Bu bağlamda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile kayırmacılık davranış düzeyleri arasındaki ilişki belirlenerek değerlendirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli merkez ilçelerindeki (Sur, Yenişehir, Kayapınar, Bağlar) kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Diyarbakır merkez ilçelerde toplam 110 ortaokul bulunmakta ve bu okullarda toplam 4920 öğretmen görev yapmaktadır. Can (2024:28) tarafından verilen örneklem belirleme tablosuna göre 5000 kişilik evrende yüzde 95 güven düzeyi için 357 kişiye ulaşmak yeterli görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın örneklemine, evrenden random yöntemiyle seçilen 35 ortaokul ve bu okullarda görevli bulunan 530 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul büyüklükleri Jones (1997)'in sınıflandırmasına göre belirlenmiştir. Bu sınıflandırmaya göre: küçük okullar: 28 ve daha az öğretmeni bulunan okullar, orta büyüklükte okullar: 29-39 arasında öğretmeni bulunan okullar, büyük okullar: 40 ve daha fazla öğretmeni olan okullar olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; *öğrenim durumu, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, okul büyüklüğü ve sendika üyeliği* değişkenlerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri ve bunlara yönelik açıklamalar aşağıdaki Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri.

Değişken	Düzy	n	%
Öğrenim Durumu	Lisans	449	84,7
	Lisansüstü	81	15,3
	Toplam	530	100,0
Cinsiyet	Erkek	242	45,7
	Kadın	288	54,3
	Toplam	530	100
Medeni Durum	Evli	389	73,4
	Bekâr	141	26,6
	Toplam	530	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	99	18,7
	6-10 yıl	133	25,1
	11-15 yıl	153	28,9
	16-20 yıl	88	16,5
	21 ve üzeri yıl	57	10,8
	Toplam	530	100,0
Okul Büyüklüğü	Küçük okul	125	23,6
	Orta büyüklükteki okul	112	21,1
	Büyük okul	293	55,3
	Toplam	530	100,0
Sendika Üyeliği	Var	336	63,4
	Yok	194	36,6
	Toplam	530	100,0

Tablo 3’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin *öğrenim durumu* değişkenine göre %84,7’sinin lisans, %15,3’ünün lisansüstü mezunu olduğu; *cinsiyet* değişkenine göre %45,7’inin erkek, %54,3’inin kadın olduğu; *medeni durum* değişkenine göre 73,4’ünün evli, %26,6’sının bekar olduğu; *mesleki kıdem* değişkenine göre %18,7’sinin 1-5 yıl, %25,1’inin 6-10 yıl, %28,9’unun 11-15 yıl, %16,6’sının 16-20 yıl ve %10,8’inin 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olduğu; *okul büyüklüğü* değişkenine göre öğretmenlerin görev yaptığı okulların %23,6’sının küçük okul, % 21,1’inin orta büyüklükte okul, %55,3’ünün büyük okul olduğu; *sendika üyeliği* değişkenine göre %63,4’ünün sendika üyesi olduğunu, % 36,6’sının ise sendika üyesi olmadığı saptanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulanması

Araştırmada veri toplama araçları olarak Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen "*Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği*" ve Erdem ve Meriç (2011) tarafından geliştirilen "*Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçekler için yazarlardan mail yoluyla izinler alınmıştır (EK-3). Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenler ile ilgili demografik

bilgiler, ikinci bölümde "*Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği*" ve üçüncü bölümde ise "*Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği*" ile ilgili maddeler yer almaktadır.

3.3.1. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen "*Sosyal Adalet Liderliği*" ölçeği toplamda 34 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ortaya çıkan bu dört boyut sırasıyla, Eleştirel Bilinç (1-7 maddeler), Paydaş Desteği (8-18 maddeler), Katılım (19-28 maddeler), Dağıtıcı Adalet (29-34 maddeler) olarak adlandırılmıştır. Ölçekte "1= Kesinlikle Katılmıyorum", "2= Katılmıyorum", "3 = Kısmen Katılıyorum", "4 = Katılıyorum" ve "5 = Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde 5'li likert kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik testine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir. Aşağıda Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği Alt Boyutları, Boyutlardaki Madde Sayıları, Maddelerin Sıra Sayıları, Ölçeğin ve Bu Çalışmada Hesaplanan Cronbach Alpha Değerleri verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği Alt Boyutları, Boyutlardaki Madde Sayıları, Maddelerin Sıra Sayıları, Ölçeğin ve Bu Çalışmada Hesaplanan Cronbach Alpha Değerleri

Sosyal Adalet Ölçeği Boyutları	Madde Sayısı	Soruların Sıra Sayısı	Ölçeğin Cronbach's Alpha Katsayısı	Bu Çalışmanın Cronbach's Alpha Katsayısı
Eleştirel Bilinç	7	1-7	.96	.93
Paydaş Desteği	11	8-18	.97	.96
Katılım	10	19-28	.97	.95
Dağıtıcı Adalet	6	29-34	.96	.96
Ölçek Toplamı	34	34	.99	.98

Tablo 4'de görüldüğü gibi, Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin alt boyutları ve tüm ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha Değerleri; *Eleştirel Bilinç* boyutu için .93; *Paydaş Desteği* boyutu için .96; *Katılım* boyutu için .95; *Dağıtıcı Adalet* boyutu için .96 ve *ölçek toplamı* için ise .98 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre, tüm boyutların ve ölçek toplamının "yüksek derecede güvenilir" olduğu söylenebilir.

3.3.2. Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği

Erdem ve Meriç (2011) tarafından geliştirilen "*Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği*" toplamda 25 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla Planlama (1-4 maddeler), Örgütlenme (5-11 maddeler), Koordinasyon (12-16 maddeler) ve Değerlendirme (17-25 maddeler)

olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte “1= Hiçbir Zaman”, “2: Nadiren”, “3 = Bazen”, “4 = Çoğu Zaman” ve “5= Her Zaman” şeklinde 5’li likert kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach’s Alpha güvenirlik testine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonucunda elde edilen Kayırmacılık Ölçeğinin Alt Boyutları, Boyutlardaki Madde Sayıları, Maddelerin Sıra Sayıları ve Cronbach Alpha Değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeğinin Alt Boyutları, Boyutlardaki Madde Sayıları, Maddelerin Sıra Sayıları ve Cronbach Alpha Değerleri

Kayırmacılık Boyutları	Madde Sayısı	Madde Sayısı	Ölçeğin Cronbach’s Alpha Katsayısı	Bu Çalışmanın Cronbach’s Alpha Katsayısı
Planlama	4	1-4	.91	.94
Örgütlenme	7	5-11	.95	.97
Koordinasyon	5	12-16	.93	.96
Değerlendirme	9	17-25	.94	.97
Toplam	25	25	.97	.98

Tablo 5’de görüldüğü gibi Okul Yönetiminde Kayırmacılık ölçeğinin alt boyutları ve tüm ölçeğe ilişkin Cronbach’s Alpha Değerleri; *Planlama* boyutu için .94; *Örgütlenme* boyutu için .97; *Koordinasyon* boyutu için .96; *Değerlendirme* boyutu için .97 ve *ölçek toplamı* için .98 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre, tüm boyutların ve toplam ölçeğin “yüksek derecede güvenilir” olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında verilerin Diyarbakır ili 4 merkez ilçesi olan Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir ilçelerindeki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden toplanabilmesi için öncelikle Dicle Üniversitesi Etik Kurulu’ndan (EK-4), daha sonra Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izinleri alınmıştır (EK-5) Veri toplama süreci 20.02.2023-16.06.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, araştırma kapsamına alınan 35 okula bizzat giderek 530 öğretmene anket uygulamış ve toplamıştır.

3.4. Verilerin Analiz Edilmesi

Verilerin analizi için IBM SPSS 27 programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için normallik ve homojenliğine ilişkin analizler yapılmış ve

Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.Ölçeklerin ve Alt Boyutlarının Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği	34	-,866	,716
Eleştirel Bilinç	7	-,901	,597
Paydaş Desteği	11	-,861	,722
Katılım	10	-,867	,543
Dağıtıcı Adalet	6	-1,239	1,614
Kayırmacılık Ölçeği	25	1,378	,879
Planlama	4	1,337	,853
Örgütlenme	7	1,333	,681
Koordinasyon	5	1,289	,684
Değerlendirme	9	1,599	1,506

Tablo 6 incelendiğinde, her iki ölçek toplamının ve tüm boyutların çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında olduğu, dolayısıyla verilerin normal ve homojen dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (George ve Mallery, 2010). Bu sebeple veri analizleri için parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, T-Testi, ANOVA, sperman korelasyon ve doğrusal regresyon hesaplamalarından yararlanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuş olup anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak alınmıştır. Ölçeklerin analizlerinde kullanılan algı ifadeleri ve takdir edilen puanlar, yanıtların aritmetik ortalamalarının puanlamasında kullanılan değer aralıkları ile değerlendirme düzeyleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ölçeklerdeki Maddelerin Ortalamalarının Yorumlanmasında Kullanılan Ölçütler

Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği	Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği	Ortalama
Hiçbir zaman	Kesinlikle katılmıyorum	1,00-1,79
Nadiren	Katılmıyorum	1,80-2,59
Bazen	Kısmen Katılıyorum	2,60-3,39
Çoğu zaman	Katılıyorum	3,40-4,19
Her zaman	Kesinlikle Katılıyorum	4,20-5,00

4. BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma sorularının sırası göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Ortaokullarda görevli öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına ilişkin algılarının madde ve boyut ortalamaları, standart sapmaları ve düzeylerine ait bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	Ölçek İfadeleri	X	SS	Düzy
Eleştirel Bilinç	1 1.Yeni fikirlerin tartışılmasına açıktır.	3,86	1,15	Katılıyorum
	2 2.İlişkilerinde doğuştan gelen değerlerden dolayı (dil, din, cinsiyet...) kişilere önyargılı davranmaz.	4,05	1,03	Katılıyorum
	3 3.Eleştirilere açıktır.	3,89	1,02	Katılıyorum
	4 4.Düşüncelerin açıkça ifade edilmesini davranışlarıyla hissettirir.	3,94	0,98	Katılıyorum
	5 5.Farklı fikirlere karşı hoşgörülü olmayı teşvik eder.	4,02	0,94	Katılıyorum
	6 6.Öğretmenler arasında çatışma durumunda farklı görüşleri dikkate alır.	4,01	0,98	Katılıyorum
	7 7.Yönetmel uygulamalarda baskı kurmaktan kaçınır.	3,94	0,98	Katılıyorum
	Boyut Toplamı	3,96	0,86	Katılıyorum
Paydaş desteği	8 1.Öğrencilere eğitimle ilgili kaynaklara ulaşma konusunda yardımcı olur.	4,09	0,92	Katılıyorum
	9 2.Eğitimde kalite arttırmaya yönelik kaynak temini için çaba sarf eder	4,01	0,99	Katılıyorum
	10 3.Öğrencilerin başarılarını geliştirmek için çaba harcar.	4,01	1,00	Katılıyorum
	11 4.Sosyo-ekonomik geliri düşük öğrencilere yardımcı olur.	4,04	0,93	Katılıyorum
	12 5.Ayırım yapılmaksızın tüm öğrencileri kapsayacak eğitim politikaları izler.	4,05	0,97	Katılıyorum
	13 6.Özel eğitime muhtaç öğrencilere fırsat eşitliği yaratacak ortamlar oluşturmak için çaba harcar.	3,99	0,98	Katılıyorum
	14 7.Göç veya farklı nedenlerle okula yeni gelen öğrencilerin okula uyumu için çaba harcar.	3,96	0,98	Katılıyorum
	15 8.Bireysel farklılıklara uygun ders içeriklerinin hazırlanması için öğretmenleri destekler.	3,93	1,00	Katılıyorum
	16 9.Öğrencilerin bütünsel gelişimini sağlayacak eğitim programlarının hazırlanmasını destekler.	3,94	1,01	Katılıyorum
	17 10.Dezavantajlı (engelli, özürlü...) öğrencilerin gelişimlerini aktif olarak destekler	3,93	1,02	Katılıyorum
	18 11.Öğrenci başarılarını arttırmak için velilerle işbirliği yapar.	3,91	1,01	Katılıyorum
	Boyut Toplamı	3,99	0,82	Katılıyorum
Katılım	19 1.Okuldaki tüm çalışanların kararlara katılımını teşvik eder.	3,94	0,99	Katılıyorum
	20 2.Farklı kültürlere sahip bireyleri ortak paydada buluşturmak için çaba harcar	3,91	0,98	Katılıyorum
	21 3. Okul çalışanlarını ortak paydada buluşturmak için çaba harcar	3,95	1,01	Katılıyorum
	22 4.Çalışanlara cinsiyete göre farklı uygulamalar yapmamaya gayret eder.	4,01	1,04	Katılıyorum
	23 5.Farklılıkları çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olarak kabul eder.	4,02	1,02	Katılıyorum
	24 6.Öğrencileri sosyal etkinliklere katılım konusunda teşvik eder.	3,99	1,00	Katılıyorum
	25 7.Öğretmenleri sosyal aktivitelere katılım konusunda teşvik eder	3,91	1,03	Katılıyorum
	26 8.Velilerin okul faaliyetlerine katılımını destekler.	3,89	1,02	Katılıyorum

	27	9.Okul kurallarını oluştururken öğretmenlerin görüşünü alır.	3,91	1,04	Katılıyorum
	28	10.Okulda alınan kararlarda ölçüt olarak değerleri ön planda tutar.	3,98	0,98	Katılıyorum
	Boyut Toplamı		3,95	0,85	Katılıyorum
Dağıtıcı Adalet	29	1.Öğretmenlere maddi destek sağlayacak görev dağıtımında adil davranır.	4,01	1,02	Katılıyorum
	30	2.Tüm çalışanların okulun imkânlarından adil şekilde yararlanmasını sağlar.	4,09	0,97	Katılıyorum
	31	3.Ders denetimlerinde adil değerlendirme yapmaya gayret eder.	4,08	0,97	Katılıyorum
	32	4.Okulda ders dağılımı adil şekilde yapar.	4,10	0,99	Katılıyorum
	33	5.Okulda iş yükünü adil şekilde dağıtma konusunda gayret eder.	4,08	0,99	Katılıyorum
	34	6.Ödül dağıtımında eşitlik ilkesini gözetir.	4,02	1,03	Katılıyorum
	Boyut Toplamı		4,06	0,90	Katılıyorum
	Sosyal Adalet Ölçeği Toplamı		3,98	0,79	Katılıyorum

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışı ile ilgili algılarının genel ortalaması ($\bar{X}=3,98$) “Katılıyorum” düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla: (1) “Okulda ders dağılımını adil şekilde yapar.” ($\bar{X}=4,10$; Katılıyorum); (2) “Öğrencilere eğitimle ilgili kaynaklara ulaşma konusunda yardımcı olur.” ($\bar{X}=4,09$; Katılıyorum) ve (3) “Tüm çalışanların okulun imkânlarından adil şekilde yararlanmasını sağlar.” ($\bar{X}=4,09$; Katılıyorum) maddeleridir. En düşük ortalamaya sahip ilk üç madde ise sırasıyla; (1) “Yeni fikirlerin tartışılmasına açıktır.” ($\bar{X}=3,86$; Katılıyorum), (2) “Eleştirilere açıktır.” ($\bar{X}=3,89$; Katılıyorum) ve (3) “Velilerin okul faaliyetlerine katılımını destekler.” ($\bar{X}=3,89$; Katılıyorum) maddeleridir. Boyutlar açısından en yüksek ortalamanın *Dağıtıcı Adalet* ($\bar{X}=4,06$; Katılıyorum) boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise *Katılım* ($\bar{X}=3,95$; Katılıyorum) boyutunda olduğu, *Eleştirel Bilinç* boyutu ($\bar{X}=3,96$) ve *Paydaş Desteği* ($\bar{X}=3,99$) boyutlarının ise “katılıyorum” düzeyinde oldukları görülmektedir.

4.2. Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “öğrenim durumu”, “cinsiyet”, “medeni durum”, “mesleki kıdem”, “okulun büyüklüğü” ve “sendika” değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla ele alınmıştır:

4.2.1. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin “öğrenim durumu” değişkenine göre, kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına yönelik algılarının “Eleştirel Bilinç”, “Paydaş Desteği”, “Katılım”, “Dağıtıcı

Adalet” boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan T-Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının T-Testi Sonuçları

Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Eleştirel Bilinç	Lisans	449	4,00	0,83	2,344	528	0,019*
	Lisansüstü	81	3,75	0,96			
Paydaş Desteği	Lisans	449	4,03	0,80	2,479	528	0,013*
	Lisansüstü	81	3,78	0,87			
Katılım	Lisans	449	3,99	0,84	2,449	528	0,015*
	Lisansüstü	81	3,74	0,90			
Dağıtıcı Adalet	Lisans	449	4,09	0,89	1,629	528	0,104
	Lisansüstü	81	3,91	0,96			
Ölçek Toplamı	Lisans	449	4,02	0,78	2,459	528	0,014*
	Lisansüstü	81	3,79	0,82			

(*p <.05)

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışına ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre dağıtıcı adalet hariç geri kalan tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir fark saptanmıştır. Farkın kaynağına bakıldığında Lisans mezunlarının daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

4.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin “*cinsiyet*” değişkenine göre, kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına yönelik algılarının “*Eleştirel Bilinç*”, “*Paydaş Desteği*”, “*Katılım*”, “*Dağıtıcı Adalet*” boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan T-Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Eleştirel Bilinç	Kadın	242	3,96	0,82	-0,103	528	0,918
	Erkek	288	3,96	0,89			
Paydaş Desteği	Kadın	242	4,00	0,77	0,363	525,402	0,717
	Erkek	288	3,98	0,86			
Katılım	Kadın	242	3,98	0,80	0,676	525,134	0,5
	Erkek	288	3,93	0,89			
Dağıtıcı Adalet	Kadın	242	4,10	0,87	0,845	528	0,398
	Erkek	288	4,03	0,93			
Ölçek Toplamı	Kadın	242	4,00	0,74	0,485	526,549	0,628
	Erkek	288	3,97	0,83			

(*p <.05)

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre tüm boyut ve ölçekte anlamlı bir fark göstermemektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin “*medeni durum*” değişkenine göre, kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına yönelik algılarının “*Eleştirel Bilinç*”, “*Paydaş Desteği*”, “*Katılım*”, “*Dağıtıcı Adalet*” boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan T-Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının T-Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Eleştirel Bilinç	Evli	389	3,95	0,89	-0,609	528	0,543
	Bekar	141	4,00	0,76			
Paydaş Desteği	Evli	389	3,97	0,83	-0,759	528	0,448
	Bekar	141	4,03	0,78			
Katılım	Evli	389	3,93	0,88	-1,01	528	0,313
	Bekar	141	4,01	0,76			
Dağıtıcı Adalet	Evli	389	4,05	0,92	-0,632	528	0,527
	Bekar	141	4,10	0,85			
Ölçek Toplamı	Evli	389	3,97	0,82	-0,838	528	0,403
	Bekar	141	4,03	0,72			

(*p <.05)

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışına ilişkin algıları medeni durumlarına göre tüm boyut ve ölçekte anlamlı bir fark göstermemektedir.

4.2.4. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin “*Kıdem*” değişkenine göre, kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına yönelik algılarının “*Eleştirel Bilinç*”, “*Paydaş Desteği*”, “*Katılım*”, “*Dağıtıcı Adalet*” boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Eleştirel Bilinç	Gruplar arası	26,255	4	6,564	9,528	0*	*1-5 yıl ($\bar{X}=4,39$)>
	Gruplar içi	361,663	525	0,689			6-10 yıl ($\bar{X}=3,98$)
							*1-5 yıl ($\bar{X}=4,39$)>
	Toplam						11-15 ($\bar{X}=3,81$)
							*1-5 yıl ($\bar{X}=4,39$)>
							16-20 ($\bar{X}=3,76$)
							*1-5 yıl ($\bar{X}=4,39$)>
		387,918	529				21+ yıl ($\bar{X}=3,86$)
Paydaş Desteği	Gruplar arası	22,211	4	5,553	8,783	0*	*1-5 yıl ($\bar{X}=4,36$)>
	Gruplar içi	331,92	525	0,632			6-10 yıl ($\bar{X}=4,05$)
							*1-5 yıl ($\bar{X}=4,36$)>
	Toplam						11-15 ($\bar{X}=3,84$)
							*1-5 yıl ($\bar{X}=4,36$)>
							16-20 ($\bar{X}=3,76$)
							*1-5 yıl ($\bar{X}=4,36$)>
		354,13	529				21+ yıl ($\bar{X}=3,97$)
Katılım	Gruplar arası	28,906	4	7,227	10,731	0*	*1-5 yıl ($\bar{X}=4,40$)>
	Gruplar içi	353,558	525	0,673			6-10 yıl ($\bar{X}=3,98$)
							*1-5 yıl ($\bar{X}=4,40$)>
	Toplam						11-15 ($\bar{X}=3,75$)
							*1-5 yıl ($\bar{X}=4,40$)>
							16-20 ($\bar{X}=3,79$)
							*1-5 yıl ($\bar{X}=4,40$)>
		382,464	529				21+ yıl ($\bar{X}=3,89$)
Dağıtıcı Adalet	Gruplar arası	25,484	4	6,371	8,247	0*	*1-5 yıl ($\bar{X}=4,51$)>
	Gruplar içi	405,558	525	0,772			6-10 yıl ($\bar{X}=4,04$)
							*1-5 yıl ($\bar{X}=4,51$)>
	Toplam						11-15 ($\bar{X}=3,96$)
							*1-5 yıl ($\bar{X}=4,51$)>
							16-20 ($\bar{X}=3,87$)
							*1-5 yıl ($\bar{X}=4,51$)>
		431,042	529				21+ yıl ($\bar{X}=3,92$)
Ölçek Toplamı	Gruplar arası	25,023	4	6,256	10,765	0*	*1-5 yıl ($\bar{X}=4,40$)>
	Gruplar içi	305,09	525	0,581			6-10 yıl ($\bar{X}=4,01$)
							*1-5 yıl ($\bar{X}=4,40$)>
	Toplam						11-15 ($\bar{X}=3,83$)
							*1-5 yıl ($\bar{X}=4,40$)>
							16-20 ($\bar{X}=3,79$)
							*1-5 yıl ($\bar{X}=4,40$)>
		330,113	529				21+ yıl ($\bar{X}=3,92$)

(*p < .05)

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışına ilişkin algıları “*Eleştirel Bilinç*”, “*Paydaş Desteği*”, “*Katılım*”, “*Dağıtıcı Adalet*” boyutlarında ve ölçek toplamında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark göstermiştir. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey HSD testine göre farkın tüm boyutlarda ve ölçek toplamında 1-5 yıl ile diğer kıdemler arasındaki farkın 1-5 yıl lehine olduğu görülmüştür. Bu durumda mesleğe yeni başlayanların sosyal adalet algılarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4. 2.5. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin “Okul Büyüklüğü” değişkenine göre, kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına yönelik algılarının “Eleştirel Bilinç”, “Paydaş Desteği”, “Katılım”, “Dağıtıcı Adalet” boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Eleştirel Bilinç	Gruplar arası	35,532	2	17,766	26,57	0*	*Küçük Okul ($\bar{X}=4,40$)> Orta Büy. Okul ($\bar{X}=3,99$)
	Gruplar içi	352,386	527	0,669			*Küçük Okul ($\bar{X}=4,40$)> Büyük Okul ($\bar{X}=3,76$)
	Toplam						*Orta Büy.Okul ($\bar{X}=3,99$)> Büyük Okul($\bar{X}=3,76$)
		387,918	529				
Paydaş Desteği	Gruplar arası	23,064	2	11,532	18,357	0*	*Küçük Okul ($\bar{X}=4,34$)> Orta Büy. Okul ($\bar{X}=4,02$)
	Gruplar içi	331,066	527	0,628			*Küçük Okul ($\bar{X}=4,34$)> Büyük Okul ($\bar{X}=3,83$)
	Toplam	354,13	529				
Katılım	Gruplar arası	35,391	2	17,695	26,869	0*	*Küçük Okul ($\bar{X}=4,37$)> Orta Büy. Okul ($\bar{X}=4,03$)
	Gruplar içi	347,073	527	0,659			*Küçük Okul ($\bar{X}=4,37$)> Büyük Okul ($\bar{X}=3,74$)
	Toplam						*Orta Büy.Okul ($\bar{X}=4,03$)> Büyük Okul ($\bar{X}=3,74$)
		382,464	529				
Dağıtıcı Adalet	Gruplar arası	28,072	2	14,036	18,356	0*	*Küçük Okul ($\bar{X}=4,43$)> Orta Büy. Okul ($\bar{X}=4,15$)
	Gruplar içi	402,971	527	0,765			*Küçük Okul ($\bar{X}=4,43$)> Büyük Okul ($\bar{X}=3,87$)
	Toplam						*Orta Büy.Okul ($\bar{X}=4,15$)> Büyük Okul ($\bar{X}=3,87$)
		431,042	529				
Ölçek Toplamı	Gruplar arası	29,792	2	14,896	26,139	0*	*Küçük Okul ($\bar{X}=4,37$)> Orta Büy. Okul ($\bar{X}=4,04$)
	Gruplar içi	300,32	527	0,57			*Küçük Okul ($\bar{X}=4,37$)> Büyük Okul ($\bar{X}=3,80$)
	Toplam						*Orta Büy.Okul ($\bar{X}=4,04$)> Büyük Okul ($\bar{X}=3,80$)
		330,113	529				

(*p < .05)

Tablo 13’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışına ilişkin algıları arasında “Eleştirel Bilinç”, “Paydaş Desteği”, “Katılım”, “Dağıtıcı Adalet” boyutlarında ve ölçek toplamında okul büyüklüğüne göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey HSD testi sonucunda tüm boyutlarda ve ölçek toplamında küçük okul ile orta büyüklükteki okul ve büyük okul arasındaki farkın küçük okul lehine olduğu; *Paydaş Desteği* alt boyutu haricindeki tüm boyutlar ve ölçek toplamında orta

büyükölükteki okul ile büyük okul arasındaki farkın orta büyükölükteki okul arasında olduğu tespit edilmiştir.

4.2.6. Öğretmenlerin Sendika Üyelik Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin “*Sendika*” değişkenine göre, kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışlarına yönelik algılarının “*Eleştirel Bilinç*”, “*Paydaş Desteği*”, “*Katılım*”, “*Dağıtıcı Adalet*” boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan T-Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Sendika Üyelik Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderlik Davranışına İlişkin Algılarının T-Testi Sonuçları

Boyut	Sendika	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Eleştirel Bilinç	Var	335	3,94	0,86	-0,8	527	0,424
	Yok	195	4,00	0,85			
Paydaş Desteği	Var	335	3,96	0,83	-1,241	418,127	0,215
	Yok	195	4,05	0,79			
Katılım	Var	335	3,93	0,86	-0,8	527	0,424
	Yok	195	3,99	0,84			
Dağıtıcı Adalet	Var	335	4,05	0,90	-0,566	527	0,572
	Yok	195	4,09	0,91			
Ölçek Toplamı	Var	335	3,96	0,80	-0,957	527	0,339
	Yok	195	4,03	0,77			

(*p < .05)

Tablo 14’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışına ilişkin algıları arasında sendika üyelik durumlarına göre tüm boyutlarda ve ölçekte anlamlı bir fark saptanmamıştır

4.3. Öğretmenlerin Kendi Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin kendi okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışına ilişkin algılarının madde ve boyut ortalamaları, standart sapmaları ve düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Aşağıdaki uygulamaların hangilerinde ne sıklıkta kayırmacılık yapıldığını düşünüyorsunuz?		$\bar{X}$	SS	Düzy
Planlama	1 Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında	1,85	1,16	Nadiren
	2 Öğretmenlerin nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında	1,77	1,19	Hiçbir zaman
	3 Sınıf dağıtımının planlanmasında	1,76	1,15	Hiçbir zaman
	4 Ders dağıtımının planlanmasında	1,75	1,13	Hiçbir zaman
	Boyut toplamı	1,78	1,06	Hiçbir zaman
Örgütlenme	5 Öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili görevlendirilmelerinde	1,65	1,09	Hiçbir zaman
	6 Öğretmenlerin belirli gün haftalarla ilgili görevlendirilmelerinde	1,65	1,08	Hiçbir zaman
	7 Okulda oluşturulan kurullarda (satın alma, muayene ve teslim alma vb) öğretmenleri görevlendirmede	1,71	1,10	Hiçbir zaman
	8 Öğretmenler arasında iş bölümü yapılmasında	1,73	1,09	Hiçbir zaman
	9 Öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler vermede	1,77	1,12	Hiçbir zaman
	10 Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenleri görevlendirmede	1,78	1,14	Hiçbir zaman
	11 Okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından)	1,79	1,16	Hiçbir zaman
	Boyut Toplamı	1,72	1,02	Hiçbir zaman
Koordinasyon	12 Öğretmenlerin kural ihlallerinde (kılık kıyafet, törene katılmama gibi)	1,68	1,06	Hiçbir zaman
	13 Öğretmenlerin, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında	1,76	1,11	Hiçbir zaman
	14 Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında	1,83	1,13	Nadiren
	15 Öğretmenlere izin vermede	1,78	1,14	Hiçbir zaman
	16 Öğretmenlerin şikâyetlerinin dikkate alınmasında	1,82	1,19	Nadiren
	Boyut Toplamı	1,77	1,04	Hiçbir zaman
Değerlendirme	17 Öğretmenlerin üye oldukları sendikalarla ilgili	1,64	1,14	Hiçbir zaman
	18 Öğretmenlerin cinsiyetleriyle ilgili	1,57	1,06	Hiçbir zaman
	19 Öğretmenlerin siyasi görüşleriyle ilgili	1,56	1,08	Hiçbir zaman
	20 Öğretmenler arasında, mesleki kıdemlerine göre	1,56	1,05	Hiçbir zaman
	21 Öğretmenler arasında, memleketlerine göre	1,54	1,08	Hiçbir zaman
	22 Öğretmenlerin branşlarıyla ilgili	1,59	1,08	Hiçbir zaman
	23 Öğretmenlerin çalışma performansını değerlendirmede	1,71	1,13	Hiçbir zaman
	24 Ödüllendirilecek öğretmenlerin teklif edilmesinde	1,78	1,21	Hiçbir zaman
	25 Görevini aksatan öğretmenlerin cezalandırılmalarında	1,7	1,13	Hiçbir zaman
	Boyut Toplamı	1,63	1,00	Hiçbir zaman
Kayırmacılık Ölçek Toplamı		1,71	0,96	Hiçbir zaman

Tablo 15’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışına ilişkin algılarının ortalaması ölçek bazında genel olarak ($\bar{X}=1,71$) “Hiçbir Zaman” düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla: (1) “Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında” ($\bar{X}=1,85$; Hiçbir Zaman), (2) “Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında.” ($\bar{X}=1,83$; Nadiren) ve (3) “Öğretmenlerin şikâyetlerinin dikkate alınmasında.” ($\bar{X}=1,82$; Nadiren) maddeleridir. En düşük ortalamaya sahip ilk üç madde ise sırasıyla; (1) “Öğretmenler arasında, memleketlerine göre.” ($\bar{X}=1,54$; Hiçbir Zaman)”, (2) “Öğretmenlerin siyasi görüşleriyle ilgili.” ($\bar{X}=1,56$; Hiçbir Zaman)” ve (3) “Öğretmenler arasında, mesleki kıdemlerine göre.” ($\bar{X}=1,56$; Hiçbir Zaman)” maddeleridir. Boyutlar açısından incelendiğinde, en yüksek ortalamanın Planlama” ($\bar{X}=1,78$; Hiçbir Zaman) boyutunda olduğu, en

düşük ortalamanın ise *Değerlendirme* ($\bar{X}=1,63$; Hiçbir Zaman) boyutunda olduğu, Örgütlenme Boyutunun ($\bar{X}=1,72$) ve Koordinasyon Boyutunun da ($\bar{X}=1,77$) “Hiçbir Zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.4. Demografik Değişkenlere Öğretmenlerin Kendi Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algılarının İncelenmesi

Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algılarının “*öğrenim durumu*”, “*cinsiyet*”, “*medeni durum*”, “*mesleki kıdem*”, “*okulun büyüklüğü*” ve “*sendika*” değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla ele alınmıştır

4.4.1. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin “*Öğrenim Durumu*” değişkenine göre, kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına yönelik algılarının “*Planlama*”, “*Örgütlenme*”, “*Koordinasyon*”, “*Değerlendirme*” boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan T-Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algılarının T-Testi Sonuçları

Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Planlama	Lisans	449	1,74	1,05			
	Lisansüstü	81	2,02	1,10	-2,25	528	0,03*
Örgütlenme	Lisans	449	1,68	1,01			
	Lisansüstü	81	1,97	1,03	-2,367	528	0,02*
Koordinasyon	Lisans	449	1,74	1,03			
	Lisansüstü	81	1,98	1,05	-1,931	528	0,05*
Değerlendirme	Lisans	449	1,60	0,99			
	Lisansüstü	81	1,80	1,05	-1,614	107,554	0,11
Ölçek Toplamı	Lisans	449	1,67	0,95			
	Lisansüstü	81	1,92	0,99	-2,097	108,762	0,04*

(*p < .05)

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenim durumuna göre kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algıları arasında değerlendirme boyutu hariç geri kalan tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı fark vardır. Farkın kaynağına bakıldığında Lisansüstü mezunlarının daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

4.4.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin “*Cinsiyet*” değişkenine göre, kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına yönelik algılarının “*Planlama*”, “*Örgütlenme*”, “*Koordinasyon*”, “*Değerlendirme*” boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan T-Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algılarının T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Planlama	Kadın	242	1,60	0,93	-3,8	527,694	0*
	Erkek	288	1,94	1,14			
Örgütlenme	Kadın	242	1,56	0,90	-3,566	527,88	0*
	Erkek	288	1,87	1,09			
Koordinasyon	Kadın	242	1,63	0,93	-2,909	527,975	0,004*
	Erkek	288	1,89	1,11			
Değerlendirme	Kadın	242	1,51	0,93	-2,634	526,617	0,009*
	Erkek	288	1,73	1,05			
Ölçek Toplamı	Kadın	242	1,56	0,86	-3,347	527,973	0,001*
	Erkek	288	1,83	1,02			

(*p < .05)

Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyete göre kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algıları Planlama, Örgütlenme, Koordinasyon, Değerlendirme boyutlarında ve toplam ölçekte erkekler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

4.4.3. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin “*medeni durum*” değişkenine göre, kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına yönelik algılarının “*Planlama*”, “*Örgütlenme*”, “*Koordinasyon*”, “*Değerlendirme*” boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan T-Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algılarının T-Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Planlama	Evli	389	1,76	1,04	-0,954	528	0,341
	Bekar	141	1,85	1,12			
Örgütlenme	Evli	389	1,72	1,02	-0,253	528	0,8
	Bekar	141	1,74	1,02			
Koordinasyon	Evli	389	1,77	1,05	-0,239	528	0,811
	Bekar	141	1,79	1,01			
Değerlendirme	Evli	389	1,62	1,01	-0,19	528	0,85
	Bekar	141	1,64	0,99			
Ölçek Toplamı	Evli	389	1,70	0,97	-0,366	528	0,714
	Bekar	141	1,73	0,95			

(*p < .05)

Tablo 18’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin medeni duruma göre kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

4.4.4. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin “*mesleki kıdem*” değişkenine göre, kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına yönelik algılarının “*Planlama*”, “*Örgütlenme*”, “*Koordinasyon*”, “*Değerlendirme*” boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algılarının ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Planlama	Gruplar arası	18,707	5	4,677			*11-15 yıl ($\bar{X}=1,99$) >
	Gruplar içi	576,451	525	1,098			1-5 yıl ($\bar{X}=1,53$)
	Toplam				4,259	0,002*	*11-15 yıl ($\bar{X}=1,99$) > 21+ yıl ($\bar{X}=1,52$)
		595,158	530				
Örgütlenme	Gruplar arası	9,555	5	2,389			
	Gruplar içi	541,62	525	1,032	2,315	0,056	
	Toplam	551,175	530				
Koordinasyon	Gruplar arası	13,155	5	3,289			11-15 yıl ($\bar{X}=1,97$) >
	Gruplar içi	555,116	525	1,057	3,11	0,015*	1-5 yıl ($\bar{X}=1,54$)
	Toplam	568,27	530				
Değerlendirme	Gruplar arası	18,551	5	4,638			*6-10 yıl ($\bar{X}=1,68$)>
	Gruplar içi	512,159	525	0,976			1-5 yıl ($\bar{X}=1,31$)
	Toplam	530,71	530		4,754	0,001*	*11-15 yıl ($\bar{X}=1,84$) > 1-5 yıl ($\bar{X}=1,31$)
Ölçek Toplamı	Gruplar arası	14,425	5	3,606			11-15 yıl ($\bar{X}=1,89$) >
	Gruplar içi	474,665	525	0,904			1-5 yıl ($\bar{X}=1,45$)
	Toplam	59,937	530		3,989	0,003*	

(*p < .05)

Tablo 19’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algıları arasında örgütlenme boyutu hariç geri kalan tüm boyut ve ölçekte kıdemlerine göre anlamlı bir fark saptanmıştır. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey HSD testi alt boyut sonuçlarına göre: “*Planlama*” boyutunda, 11-15 yıl ile 1-5 yıl ve 21+ yıl arasındaki farkın 11-15 yıl lehine, “*Koordinasyon*” boyutunda, 11-15 yıl ile 1-5 yıl arasındaki farkın 11-15 yıl lehine, *Değerlendirme* boyutunda, 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasındaki farkın 6-10 yıl lehine ve 1-5 yıl ile 11-15 yıl arasındaki farkın 11-15 yıl lehine, *toplam ölçekte* ise 11-15 yıl ile 1-5 yıl arasındaki farkın 11-15 lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin (1-5 yıl) okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarını daha düşük algıladıkları, daha deneyimli öğretmenlerin (11-15 yıl) ise kayırmacılığı daha yüksek algıladıkları görülmektedir.

4.4.5. Öğretmenlerin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin “*Okul Büyüklüğü*” değişkenine göre, kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına yönelik algılarının “*Planlama*”, “*Örgütlenme*”, “*Koordinasyon*”, “*Değerlendirme*”

boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Bulundukları Okulun Büyüklüğüne Göre Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algılarının ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Planlama	Gruplar arası	14,684	3	7,342	6,665	0,001*	*OrtaBüy.Okul($\bar{X}=1,872$)>
	Gruplar içi	580,475	527	1,101			Küçük Okul($\bar{X}=1,48$)
	Toplam	595,158	530				*Büyük Okul ($\bar{X}=1,874$)> Küçük Okul($\bar{X}=1,48$)
Örgütlenme	Gruplar arası	16,303	3	8,151	8,031	0*	*Orta Büy.Okul ($\bar{X}=1,87$)>
	Gruplar içi	534,872	527	1,015			Küçük Okul($\bar{X}=1,41$)
	Toplam	551,175	530				*Büyük Okul ($\bar{X}=1,80$)> Küçük Okul($\bar{X}=1,41$)
Koordinasyon	Gruplar arası	24,226	3	12,113	11,734	0*	*Orta Büy.Okul ($\bar{X}=1,89$)>
	Gruplar içi	544,044	527	1,032			Küçük Okul($\bar{X}=1,39$)
	Toplam	568,27	530				*Büyük Okul ($\bar{X}=1,894$)> Küçük Okul($\bar{X}=1,39$)
Değerlendirme	Gruplar arası	18,575	3	9,288	9,557	0*	*Orta Büy.Okul ($\bar{X}=1,78$)>
	Gruplar içi	512,135	530	0,972			Küçük Okul($\bar{X}=1,29$)
	Toplam	530,71	530				*Büyük Okul ($\bar{X}=1,71$)> Küçük Okul($\bar{X}=1,29$)
Ölçek Toplamı	Gruplar arası	18,211	3	9,106	10,191	0*	*Orta Büy.Okul ($\bar{X}=1,84$)>
	Gruplar içi	470,879	527	0,894			Küçük Okul($\bar{X}=1,38$)
	Toplam	489,09	530				*Büyük Okul ($\bar{X}=1,80$)> Küçük Okul($\bar{X}=1,38$)

(*p < .05)

Tablo 20’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algıları tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında okul büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Tukey HDS testi sonucunda tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında küçük okul ile orta büyüklükteki okul arasındaki farkın orta büyüklükteki okul lehine; küçük okul ile büyük okul arasındaki farkın da büyük okul lehine olduğu görülmüştür.

4.4.6. Öğretmenlerin Sendika Değişkenine Göre Kendi Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin “*sendika*” değişkenine göre, kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına yönelik algılarının “*Planlama*”, “*Örgütlenme*”, “*Koordinasyon*”, “*Değerlendirme*” boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan T-Testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Sendika Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarına İlişkin Algılarının T-Testi Sonuçları

Boyut	Sendika	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Eleştirel Bilinç	Var	335	1,76	1,03	-0,772	527	0,441
	Yok	195	1,83	1,12			
Paydaş Desteği	Var	335	1,72	1,01	-0,182	527	0,856
	Yok	195	1,73	1,05			
Katılım	Var	335	1,74	1,02	-1,083	527	0,279
	Yok	195	1,84	1,06			
Dağıtıcı Adalet	Var	335	1,61	0,98	-0,562	527	0,574
	Yok	195	1,66	1,04			
Ölçek Toplamı	Var	335	1,69	0,95	-0,634	527	0,526
	Yok	195	1,74	0,99			

(*p < .05)

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin *kayırmacılık davranışlarına* ilişkin algıları tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında sendika durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

4.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Sosyal Adalet Davranışlarının Kayırmacılık Üzerindeki Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışlarının, kayırmacılık davranışı üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi için üç temel varsayımın sağlanması gerekmektedir:

1. Normal dağılım
2. Çoklu doğrusallık probleminin olmaması
3. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olması

İlk varsayım olan normal dağılım şartı yöntem bölümünde açıklanmıştır. Veriler normal dağılım göstermektedir. Bir diğer varsayım olan çoklu doğrusallık probleminin olup olmadığını görebilmek için iki ölçek arasındaki korelasyon değerine bakılmıştır.

“Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması *yüksek*, 0.70- 0.30 arasında olması *orta*, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişkinin olduğu yönünde yorumlanmaktadır.” (Büyüköztürk, 2010: 32). Bu bağlamda iki ölçek arasındaki ilişki düzeyi incelenmiş olup Tablo 22’de sunulmuştur.

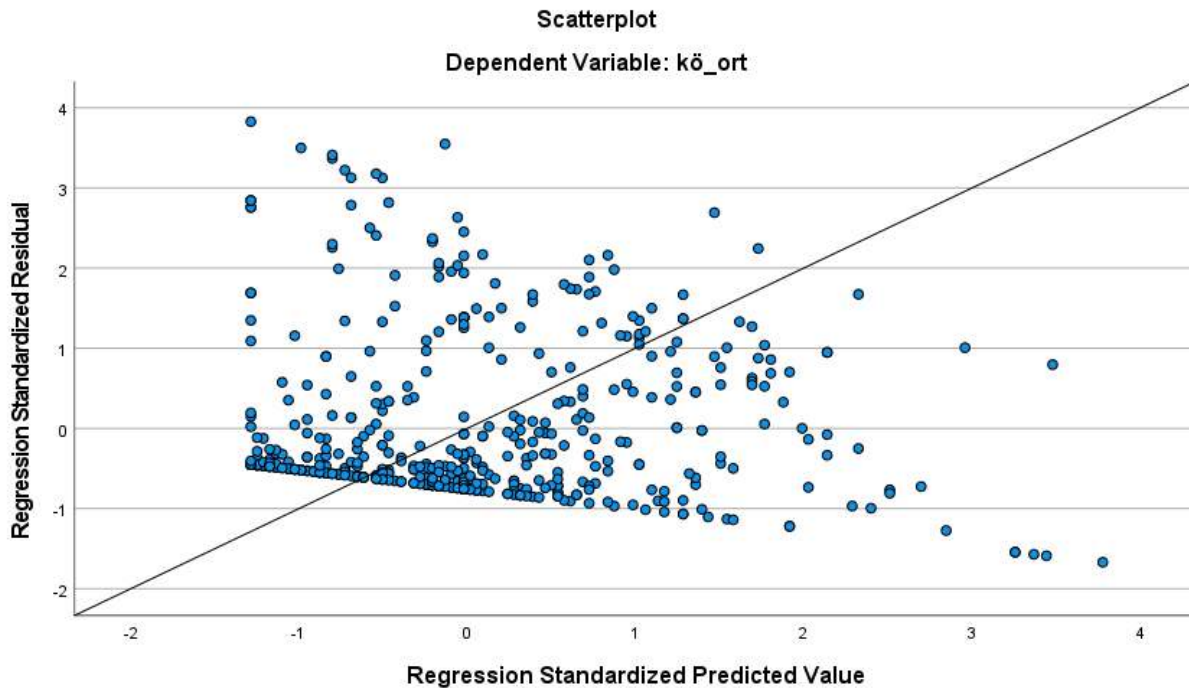
Tablo 22. Sosyal Adalet Liderlik Davranışı ile Kayırmacılık Davranışı Ölçeği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Ölçekler	Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği
Kayırmacılık Ölçeği	-,235**

(**p <.01)

Tablo 22 incelendiğinde, Sosyal Adalet Ölçeği ile Kayırmacılık Ölçeği arasında *düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki* olduğu görülmektedir. Bu durum iki ölçek arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde korelasyon olmadığı ($r < .09$) tespit edilmiştir. Bir diğer varsayım ise bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olmasıdır. Bunun için saçılma diyagramı Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ile Kayırmacılık Ölçeğinin Normal Dağılım Tablosu



Korelasyon değerleri ve saçılma diyagramı ile kontrol edildiğinde bu varsayımın sağlandığı görülmüştür. Ön koşullar sağlandığı için regresyon analizi yapılmıştır. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin, Kayırmacılık Ölçeğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için Lineer Regresyon Analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin, Kayırmacılık Üzerine Etkisinin Lineer Regresyon Analiz Sonuçları

	B	Std. Hata	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2,847	,209	-	13,614	p<0.00
SAÖ	-,286	,051	-,235	-5,550	p<0.00
R ² =0,05 F=30.802 p<.001					

Tablo 24 incelendiğinde, okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışlarının, kayırmacılık davranışının üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sosyal adalet Liderliği Ölçeği, Kayırmacılık Ölçeğinin %0,05'ini açıklamaktadır. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğindeki bir birimlik artış Kayırmacılık Ölçeğinde 0,286 birimlik azalma meydana getirmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre Kayırmacılığın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Kayırmacılık} = 2.85 - 0.286 \times \text{Sosyal Adalet}$$

SAÖ bir birim artırıldığında Kayırmacılık Ölçeğinin-,286'lık olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırma sonuçları yorumlanmış ve araştırma konuları ile ilgili alan yazındaki diğer çalışmaların sonuçları ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Bu araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin “*sosyal adalet liderlik davranışı ile kayırmacılık davranışı arasındaki ilişki*” incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin algıları ölçek bazında “*katılıyorum*” düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla: (1) “*Okulda ders dağılımını adil şekilde yapar (Katılıyorum)*”; (2) “*öğrencilere eğitimle ilgili kaynaklara ulaşma konusunda yardımcı olur (Katılıyorum)*” ve (3) “*tüm çalışanların okulun imkânlarından adil şekilde yararlanmasını sağlar (Katılıyorum)*” maddeleridir. En düşük ortalamaya sahip ilk üç madde ise sırasıyla; (1) “*Yeni fikirlerin tartışılmasına açıktır (Katılıyorum)*”, (2) “*eleştirilere açıktır (Katılıyorum)*” ve (3) “*velilerin okul faaliyetlerine katılımını destekler (Katılıyorum)*” maddeleridir. Kaplan, (2024), Apak (2024), Marakçı (2024), Özdoğan (2024), Küçük (2023), Yalçın (2022), Akyürek (2021), Yıldırım (2021), Çobanoğlu (2021), Alpaslan (2019), Bozkurt (2018), Özdemir ve Pektaş (2017), gibi araştırmacılar da araştırmalarında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin algıların yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır. Bu araştırma bulguları da mevcut araştırmayı desteklemektedir.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışına ilişkin algıları yüksek olarak saptanmıştır. Sosyal adalet liderliği, bireylerin ayrımcılık, baskı ve dışlanmaya karşı farkındalığını artıran, eylem odaklı bir liderlik anlayışıdır (Furman, 2012). Bu liderlik türü, ötekileştirilen bireyler adına adalet sağlamayı liderlik vizyonunun merkezine yerleştirir ve toplumsal değişimi hedefleyen bir yaklaşım sergiler (Theoharis, 2007). Sosyal adalet liderliği, eğitimde eşitlikçi ve kapsayıcı bir yaklaşımı savunarak, toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için kararlı ve eylem odaklı bir liderlik anlayışıdır. Sosyal adalet liderleri, genellikle ırk, cinsiyet, sınıf ve diğer toplumsal farklılıkları göz önünde bulundurarak, bu gruplara eşit fırsatlar sunmayı hedeflerler (Adams, 2011). Okul müdürleri, eğitimde sosyal adaleti sağlamak adına hayati bir role sahiptir. Bu liderler, öğrencilere eşit eğitim fırsatları sunarak akademik başarıyı artırmayı hedefler. Araştırmalar, eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerinin, öğrencilerin başarısında belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir (McKenzie ve Diğerleri, 2008).

Boyutlar açısından ise en yüksek ortalamanın *Dağıtıcı Adalet (Katılıyorum)* boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise *Katılım (Katılıyorum)* boyutunda olduğu, *Eleştirel Bilinç* boyutu ve *Paydaş Desteği* boyutlarının ise yine “*katılıyorum*” düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Kaplan (2024)

tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları tüm boyutları için katılıyor düzeyinde saptanmıştır. Bu bulgular, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmenler tarafından genellikle olumlu algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte özetle okul müdürlerinin genellikle; yeni fikirlerin tartışılmasına ve eleştirilere açık olduğunu, eğitimde kalite arttırmaya yönelik kaynak temini için çaba sarf ettiğini, göç veya farklı nedenlerle okula yeni gelen öğrencilerin okula uyumu için çaba harcadığını, okuldaki tüm çalışanların kararlara katılımını teşvik ettiğini, okul kurallarını oluştururken öğretmenlerin görüşünü aldığını, okulda iş yükünü adil şekilde dağıtma konusunda çaba sarf ettiğini göstermektedir. Sosyal adalet liderliği, eğitimdeki dönüşüm süreçlerine odaklanır ve özellikle marjinalleşmiş grupların haklarını savunur. Bu liderlik anlayışı, sadece öğrencilerin eğitimiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda tüm toplumu kapsayan, eşitlikçi bir yapı sunar. Sosyal adalet liderliği, okulun politikalarını, kültürlerini sorgulayan, baskıcı uygulamalara karşı duran, demokratik süreçleri destekleyen ve toplumsal eşitsizliklere karşı kararlı bir şekilde eyleme geçen liderlerin uygulamalarını içerir (DeMatthews, 2015). Bogotch (2002) eğitim liderlerinin adil bir okul topluluğu oluşturmak için liderin değişen koşullar altında okul topluluğunda adaleti sağlaması ve eğitim liderlerinin cesaretli çabalarla adil bir okul vizyonu geliştirmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin algıları arasında *cinsiyet*, *medeni durum* ve *sendikaya üye olma* değişkenlerine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderlik davranışına ilişkin algılarında “*öğrenim durumlarına*” göre dağıtıcı adalet boyutu hariç tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir fark saptanmıştır. Farkın kaynağına bakıldığında Lisans mezunlarının daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları “*kıdem*” değişkenine göre tüm boyutlarda ve ölçek toplamında 1-5 yıl ile diğer kıdemliler (6-10, 11-15, 16-20 ve 20 yıl ve üzeri kıdemler) arasındaki farkın 1-5 yıl lehine olduğu saptanmıştır. Bu durumda 1-5 yıl arası kıdeme sahip bulunan öğretmenlerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Yani 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin sosyal adalet liderliği konusunda okul müdürlerini daha yeterli gördükleri söz konusudur. Diğer taraftan da Apak (2024), Kaplan, (2024), Marakçı (2024), Yıldırım (2021), Yalçın (2022) ve Bozkurt (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyete göre katılımcıların algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Akyürek (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğrenim durumuna göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Kaplan, (2024) ve Alparıslan (2019) tarafında yapılan araştırmalarda da kıdem değişkenine göre katılımcıların algıları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliğine ilişkin “*okul büyüklüğü*” değişkenine göre algıları “*Eleştirel Bilinç*”, “*Paydaş Desteğı*”, “*Katılım*”, “*Dağıtıcı Adalet*” boyutlarında ve ölçek toplamında okul büyüklüğüne göre anlamlı bir fark saptanmıştır. Tüm boyutlarda ve ölçek toplamında

küçük okul ile orta büyüklükteki okul ve büyük okul arasındaki farkın küçük okul lehine olduğu; *Paydaş Desteği* alt boyutu haricindeki tüm boyutlar ve ölçek toplamında orta büyüklükteki okul ile büyük okul arasındaki farkın orta büyüklükteki okul arasında olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, küçük okullarda öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının büyük okullara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Küçük okullarda müdürlerin sosyal adalet liderlik davranışlarına yönelik davranışları daha olumlu değerlendirilmiş, özellikle öğretmenlerin katılım ve paydaş desteği gibi alanlarda küçük okullarda daha güçlü bir sosyal adalet hissi oluşmuştur. Ayrıca, orta büyüklükteki okullarla büyük okullar arasında da bazı farklar bulunmuş, orta büyüklükteki okullarda bazı boyutlarda daha yüksek algılar tespit edilmiştir. Bu bulgular, okul büyüklüğünün öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algılarının genel ortalaması ölçek bazında “Hiçbir zaman” düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla: (1) “*Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında (Hiçbir Zaman)*”, (2) “*görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında (Nadiren)*” ve (3) “*öğretmenlerin şikâyetlerinin dikkate alınmasında (Nadiren)*” maddeleridir. En düşük ortalamaya sahip ilk üç madde ise sırasıyla; (1) “*öğretmenler arasında memleketlerine göre (Hiçbir Zaman)*”, (2) “*öğretmenlerin siyasi görüşleriyle ilgili (Hiçbir Zaman)*” ve (3) “*öğretmenler arasında, mesleki kıdemlerine göre (Hiçbir Zaman)*” maddeleridir. Boyutlar açısından incelendiğinde ise, en yüksek ortalamanın *planlama (Hiçbir Zaman)* boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise *değerlendirme (Hiçbir Zaman)* boyutunda olduğu, *örgütlenme* ve *koordinasyon* boyutunun da (Hiçbir Zaman)” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, okul müdürlerinin öğretmenlere eşit ve adil bir şekilde davrandıkları, kişisel ilişkilere dayalı ayrıcalıklar yaratmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak, kayırmacılık algısının çok düşük seviyede olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları konusunda daha da dikkatli olmaları ve bu konuda bir farkındalık yaratılması gerektiği ifade edilebilir.

Kayırmacılık, belirli bir kişi veya grubun, diğer bireylere veya gruplara kıyasla daha fazla hak ve avantaj elde etmesi anlamına gelir. Roy ve Roy (2004) kayırmacılığı, eşit haklara sahip bireylerin veya grupların, diğerlerinden üstün tutulması olarak tanımlarken, Erdem (2010) kayırmacılığı, hak ve adaletten sapma eğiliminde bir davranış biçimi olarak nitelendirir. Aytaç (2010) ise kayırmacılığı, yakın ilişki ağlarının oluşturduğu çarpık ilişkiler olarak ifade eder. “Kayırmacılıkla ilgili literatürde, bu kavram genellikle adaletsizlik, haksızlık ve yasalara aykırılık ile ilişkilendirilir. Akrabalık, arkadaşlık, eş-dost ilişkileri ve politik sebepler gibi unsurlar, kayırmacılığı pekiştiren nedenler arasında yer alır (Aydın, 2015)”. Kayırmacılık, sadece devlet dairelerinde değil, aynı zamanda özel sektör ve

diğer sosyal alanlarda da gözlemlenen bir olgudur. Aydoğan (2009) kayırmacılığı, iş yerlerinde bir çalışanın, işindeki yeterliliği ve performansı değil, kişisel çıkarlar nedeniyle farklı muamele görmesi olarak tanımlar. Örneğin, hak etmediği halde terfi eden, farklı gelişim programlarına katılma şansı bulan veya ödül ve terfi fırsatlarını kazanamayan bir çalışan, kayırmacılıkla karşı karşıya kalmış olur.

Okullarında kayırmacılığa maruz kalmayan öğretmenler genellikle işlerini zamanında yerine getiren, yüksek performansla çalışan ve daha az devamsızlık yapan bireylerdir. Böyle bir okul ortamı üretkenliği artırırken öğretmenlerin daha özverili çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Bunun en kritik unsuru ise öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri bir iş ortamında bulunmalarıdır. Ancak, adil uygulamaların olmadığı ve kayırmacılık yapıldığına dair algılar, öğretmenlerin bu güven duygusunu kaybetmesine neden olacaktır (Meriç ve Erdem, 2013). Kayırmacılık, çalışanların örgüte olumlu tutumlar geliştirmesini engelleyen ciddi bir tehdittir. Okul ortamında yöneticiler tarafından kayırmacılık yapılması, öğretmenlerin hem yöneticilerle hem de meslektaşlarıyla ilişkilerinde sorunlara yol açabilir. Bu durum, öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkileyebilir (Yaman ve Doğan, 2022).

Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algıları arasında *medeni durum* ve *sendikaya üye olma* değişkenlerine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Yani bu değişkenlere göre öğretmenlerin kayırmacılık konusunda aynı algıya sahip oldukları söylenebilir. Dağlı ve Akyol (2019) ve Güner (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanılmıştır.

Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algıları arasında “*öğrenim durumuna*” göre değerlendirme boyutu hariç tüm boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı fark vardır. Farkın kaynağına bakıldığında Lisansüstü mezunlarının daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu da lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin kayırmacılık konusundaki davranışlarına karşı daha da hassas oldukları, olumlu davranış konusunda daha fazla bir beklenti içinde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin “*cinsiyet*” durumlarına göre kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algıları *planlama*, *örgütlenme*, *koordinasyon*, *değerlendirme* boyutlarında ve toplam ölçekte erkekler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenler, okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algıları daha düşük seviyede saptanmıştır. Cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmalar, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına yönelik daha yüksek algılara sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumda okul müdürlerinin okullarında kadın öğretmenleri erkek öğretmenlere göre biraz daha fazla kayırdıkları akla gelmektedir.

Okul müdürleri okullarında tüm öğretmenlere eşit mesafede olmalı, bu gibi olumsuz davranıştan şiddetle kaçınmalıdırlar.

Öğretmenlerin kendi okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algıları “kıdemlerine” göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. “Planlama” boyutunda, 11-15 yıl ile 1-5 yıl ve 21+ yıl arasında 11-15 yıl lehine, “Koordinasyon” boyutunda, 11-15 yıl ile 1-5 yıl arasında 11-15 yıl lehine, *Değerlendirme* boyutunda, 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında 6-10 yıl lehine ve 1-5 yıl ile 11-15 yıl arasında 11-15 yıl lehine fark bulunmuştur. Toplam ölçeğe de 11-15 yıl ile 1-5 yıl arasında anlamlı fark bulunmuştur. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin (1-5 yıl) okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarını daha düşük algıladıkları, daha deneyimli öğretmenlerin (11-15 yıl) ise kayırmacılığı daha fazla algıladıkları görülmektedir.

Medeni durum ve sendikaya üye olma değişkenlerine göre ise kayırmacılık konusunda her iki grup öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Yani her iki gruptaki öğretmen algıları birbirine yakındır denilebilir. Dağlı ve Akyol (2019) tarafında yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin "sendikaya " göre kayırmacılığa ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Böyle bir ayrımın yapılmaması okulun örgüt iklimini olumlu yönde etkiler.

Öğretmenlerin kendi okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algıları tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında “okul büyüklüğüne” göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında küçük okul ile orta büyüklükteki okul arasındaki farkın orta büyüklükteki okul lehine; küçük okul ile büyük okul arasındaki farkın da büyük okul lehine olduğu saptanmıştır. Dağlı ve Akyol (2019) ve Güner (2019) tarafından yapılan bir araştırmada da okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır.

Bu bulgulara göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları konusunda algıları son derece düşük seviyelerde kalmaktadır. Öğretmenler, kayırmacılıkla ilgili olarak okul müdürlerinin davranışlarını “Hiçbir Zaman” kategorisinde değerlendirmiştir. Özellikle görev dağılımı, ders programları ve öğretmenler arasındaki adaletli davranışlar açısından kayırmacılığın çok nadiren veya hiç yaşanmadığı ifade edilmiştir. Bu durum, okul yönetiminde kayırmacılıkla ilgili yaygın bir sorun olmadığını ve öğretmenlerin bu konuda oldukça olumlu bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Mevcut çalışma bulgularına benzer olarak, Aydoğan (2009) araştırmasında, Türk eğitim sisteminde kayırmacılığın olup olmadığını, varsa hangi alanlarda olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğrenciler, genellikle güçlü bir statüye sahip, ekonomik açıdan ayrıcalıklı, öğretmenle arkadaş ya da akraba olan öğrencilerin öğretmenler tarafından kayırıldığını düşünmektedir.

Argon (2015) araştırmasında, öğretmen görüşleri doğrultusunda ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışlarını belirlemeye çalışmıştır. İlkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışlarını belirlemeye çalışılan bu çalışmada, okul yöneticilerinin kayırmacılığı siyasi, eş-dost, akraba ilişkileri, cinsiyet ve sendika üyeliği gibi birçok faktörde gerçekleştirdiğini ve kayırmacılıktan yararlananların haksız kazanç sağladığı ifade edilmektedir.

Araştırmada ölçek bazında sosyal adalet liderliği davranışı ile kayırmacılık davranışı arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum iki ölçek arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Sosyal adaletin, kayırmacılık üzerindeki etkisini değerlendiren regresyon analizi sonuçları, sosyal adaletin kayırmacılık üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal adaletin bir birim artması, kayırmacılıkta 0,286 birimlik azalma yaratmaktadır. Bu sonuç, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlik davranışını benimsemelerinin, kayırmacılığı azaltabileceğini ve daha adil bir okul ortamı oluşturabileceğini göstermektedir. Ayrıca, sosyal adalet liderlik davranışlarının artırılmasının kayırmacılık algılarını düşürebileceği bulgusu, okul liderlerinin daha adil ve eşitlikçi bir yaklaşım benimsemelerinin önemini vurgulamaktadır. Dağlı ve Akyol (2019) tarafından okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ne kadar fazlaysa, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının o derecede azalacağı ileri sürülmüştür. “Okul yönetiminde kayırmacılığın ortaya çıkması, adaletin zedelenmesine ve okul çalışanları arasındaki güvenin azalmasına yol açar. Eğitimde başarıyı artırmak için okul yöneticileri, kararlarını yalnızca liyakat ve performansa dayalı olarak almalıdır. Kayırmacılık, objektif değerlendirmelerin önüne geçer ve öğrencilere, öğretmenlere eşit fırsatlar sunulmasını engeller (Saylı ve Kızıldağ, 2007)”.

Örgütte kayırmacılık, çalışanlar ve örgüt genelinde zararlı etkilere sahip olabilen bir sorundur. Kayırmacılık, toksik bir çalışma ortamı yaratabilen, çalışanların moralini düşürebilen ve işten ayrılma oranlarını artırabilen bir tür işyeri adaletsizliğidir. İşyerinde kayırmacılık, bir liderlik pozisyonundaki birinin bir çalışanı diğerlerine göre kayırdığı bir durumu ifade eder. Bu, ayrıcalıklı muamele yapmak, daha iyi fırsatlar sağlamak veya zayıf performansı görmezden gelmek gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Kayırmacılık, örgütün kültürüne zarar verebilir ve olumsuz bir çalışma ortamı yaratabilir. Liderlerin kayırmacılığın zararlı etkilerinin farkında olmaları ve bundan kaçınmak için adımlar atmaları önemlidir. Kayırmacılığın risklerini anlayarak, kapsayıcı olarak, çalışan performansını takip etmek için bir sistem oluşturarak, her çalışanla bağ kurmak için çalışarak, empati kurarak, üçüncü bir taraftan geri bildirim isteyerek, net politikalar geliştirerek, eğitim sağlayarak, geri bildirimi teşvik

ederek, liderleri sorumlu tutarak ve olumlu bir çalışma ortamı yaratarak, organizasyonlar tüm çalışanlar için daha olumlu ve üretken bir çalışma ortamı yaratabilir (Al-Gilani, 2023).



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin çözümlenmesine dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ile uygulayıcı ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

1. Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin algılarının genel ortalaması ölçek bazında “Katılıyorum” düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla: (1) *Okulda ders dağılımını adil şekilde yapar* (Katılıyorum); (2) *Öğrencilere eğitimle ilgili kaynaklara ulaşma konusunda yardımcı olur* (Katılıyorum) ve (3) *Tüm çalışanların okulun imkânlarından adil şekilde yararlanmasını sağlar* (Katılıyorum) maddeleridir. En düşük ortalamaya sahip ilk üç madde ise sırasıyla; (1) *Yeni fikirlerin tartışılmasına açıktır* (Katılıyorum), (2) *Eleştirilere açıktır* (Katılıyorum) ve (3) *Velilerin okul faaliyetlerine katılımını destekler* (Katılıyorum) maddeleridir.

2. Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışına ilişkin algıları arasında *öğrenim durumu* değişkenine göre dağıtıcı adalet boyutu hariç geri kalan tüm boyutlarda ve ölçekte, *mesleki kıdem* ve *okul büyülüğü* değişkenlerine göre tüm boyutlarda ve ölçek bazında anlamlı bir fark saptanmıştır. *Cinsiyet*, *medeni durum* ve *sendikaya üye olma* değişkenlerine göre ise öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

3. Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algılarının genel ortalaması ölçek bazında “Hiçbir zaman” düzeyinde saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla: (1) *Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında* (Hiçbir Zaman), (2) *Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında* (Nadiren) ve (3) *Öğretmenlerin şikâyetlerinin dikkate alınmasında* (Nadiren) maddeleridir. En düşük ortalamaya sahip ilk üç madde ise sırasıyla; (1) *Öğretmenler arasında, memleketlerine göre* (Hiçbir Zaman), (2) *Öğretmenlerin siyasi görüşleriyle ilgili* (Hiçbir Zaman) ve (3) *Öğretmenler arasında, mesleki kıdemlerine göre* (Hiçbir Zaman) maddeleridir.

4. Öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algıları arasında *öğrenim durumu* değişkenine göre değerlendirme boyutu hariç geri kalan tüm boyutlarda ve ölçekte *cinsiyet*, *kıdem*, *okul büyülüğü* değişkenlerine göre tüm boyutlarda ve ölçekte anlamlı bir fark saptanmıştır. *Medeni durum* ve *sendikaya üye olma* değişkenlerine göre ise öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

5. Sosyal adalet liderliği davranışı ile kayırmacılık davranışı arasında dūřuk dūzeyde, negatif yōnde ve anlamlı bir ilişki olduğu, sosyal adaletin, kayırmacılık ūzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu, sosyal adalet liderliği davranışının, kayırmacılık davranışının %0,05'ini açıkladığı saptanmıştır.

5.1. Öneriler

5.1.1. Uygulayıcılara Yōnelik Öneriler

1. Arařtırma sonucunda okul mūdūrlerinin sosyal adalet liderlik davranıřlarına yōnelik ōđretmen algıları “Katılıyorum” dūzeyindedir. Bu dūzeyi daha da bir ūst dūzey olan “kesinlikle katılıyorum” dūzeyine çıkartmak için hizmet-içi eđitim programlarında sosyal adalet liderliđi ile ilgili konulara da yer verilmelidir.

2. Arařtırmada okul mūdūrlerinin sosyal hizmet liderliđi konusunda en dūřuk dūzeyde gōsterdikleri davranıřlar arasında; yeni fikirlerin tartıřılmasına açıktır, eleřtirilere açıktır ve velilerin okul faaliyetlerine katılımını destekler davranıřları yer almaktadır. Bu nedenle okul mūdūrleri, okulda yeni fikirlerin tartıřılmasına, eleřtirilere açık olmalarına ve velilerin okul faaliyetlerine katılımı konusunda çaba gōstermelidir.

3.Arařtırmada sosyal adalet liderliđi ile ilgili boyutlardan en dūřuk ortalamaya sahip katılım boyutudur. Burada da okul mūdūrleri, ōđretmenleri ilgilendiren konularda onları mutlaka karara katmalıdır. Őđrencileri, ōđretmenleri, velileri sosyal etkinliklere, okul faaliyetlerine ve okul kurallarını oluřtururken onları mutlaka karara katmalıdır. Kararın yōnetimin kalbi olduđunu unutulmamalıdır.

4.Arařtırmada genel olarak lisansūstū eđitim almıř ōđretmenlerin lisans mezunu ōđretmenlere gōre kendi okul mūdūrlerini sosyal adalet liderliđi konusunda biraz daha yetersiz gōrmektedirler. Bu da okul yōneticilerinin lisansūstū dūzeyde (eđitim yōnetimi alanında yūksek lisans ve doktora yapma) yetiřtirilmesini zorunlu kılmaktadır.

5. Genellikle okul mūdūrleri kūuk okullarda sosyal adalet liderliđini būyūk okullarda gōrev yapan ōđretmenlere gōre biraz daha ūst dūzeyde gōstermektedirler. Būyūk okullarda gōrevli okul mūdūrleri de bu konuda biraz daha hassas olmalıdır.

6. Őđretmenlerin kendi okul mūdūrlerinin kayırmacılık davranışlarına ilişkin algılarının ōzellikle en yūksek olduğu ifadeler; ōđretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında, gōrevlerini gereği gibi yapmayan ōđretmenler arasında ve ōđretmenlerin řikāyetlerinin dikkate alınması konusunda kayırmacılık davranışında bulundukları saptanmıştır. Bu konularda ōzellikle okul

müdürlerinin bu davranışları sergilemekten kaçınmaları gerekir. Hizmet-içi eğitim düzenlemelerinde bu konuda okul müdürleri bilgilendirilmelidir.

7. Okul müdürleri öğretmenleri öğrenim durumlarına, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve bulunulan okulun büyüklüğüne göre onlar arsında kayırmacılık davranışında bulunmalarından şiddetle kaçınmalıdırlar. Kayırmacılığın okullara verdiği zarar konusunda belirli merkezlerde okul müdürlerini toplayarak onlara bu konuda eğitim verilebilir.

5.1.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma verileri, Diyarbakır ili merkez ilçelerdeki (Kayapınar, Sur, Bağlar, Yenişehir) ilkokullarda yapılmıştır. Diyarbakır'ın diğer ilçelerinde ve farklı şehirlerde benzer çalışmalar yapılabilir.

2. Bu araştırmaya sadece öğretmenler katılmıştır. Okul müdürlerinin de dahil edildiği araştırmalar yapılabilir.

3. Bu araştırma sadece ortaokul öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Benzer çalışmalar ilkokul ve ortaöğretim öğretmenleri üzerinde de yapılabilir.

4. Bu çalışma kamu okullarında araştırıldı. Farklı bir çalışmada özel okullarda bu konu araştırılabilir.

5. Araştırmada okul müdürleri genel olarak okullarında erkek öğretmenleri kayırmaktadırlar. Bunun nedeni nitel olarak araştırılabilir.

6. Araştırmada büyük okullarda görevli bulunan okul müdürleri küçük okullarda görevli bulunan öğretmenlere kıyasla daha fazla kayırmacılık davranışlarında bulunmaktadır. Yapılacak nitel araştırmalarla bunun nedenleri ortaya çıkartılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdalla, H. F., Maghrabi, A. S. ve Raggad, B. G. (1998). Assessing the perceptions of human resource managers toward nepotism: A cross-cultural study. *International Journal of Manpower*, 19(8), 554-570.
- Adams, M. (2011). Social justice education. In Daniel J. Christie (Ed.), *The encyclopedia of peace psychology*. Wiley-Blackwell. 19 (10), 1033 – 1036.
- Akar, S. (2020). Örgüt Kültüründe Bir İş Ahlakı Problemi Olarak Nepotizm. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*. 3 (19), 241-251.
- Akçetin, N. Ç. (2018). 'İnsancı' olmak ya da 'insan' olmak: Hümanizm'e eleştirel bir bakış. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 8(2), 691-712.
- Aksu, H. ve Başar, S. (2005). Yolsuzlukların bütçe açıkları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 20 (1) 285-296.
- Akyürek, M. İ. (2021). Okullarda sosyal adalet liderliği: bir karma yöntem çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 515-535.
- Alpaslan, E. (2019) *İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Sosyal Adaletle İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Alper, Y. ve Özgökçeler, S. (2016). Türk sosyal güvenlik reformu ve sosyal adalet. *Sosyal Güvenlik Dergisi*. 6(2), 9-27.
- Al-Gilani, H. (2023). “Fairness in the Workplace: Understanding the Impact of Favoritism and Strategies for Promoting Equality” (<https://www.linkedin.com/pulse/fairness-workplace-understanding-impact-favoritism-hasan-al-gilani>). Erişim Tarihi:26. 01. 2025
- Allen, J. G., Harper, R. E. ve Koschoreck, J. W. (2017). Social justice and school leadership preparation: can we shift beliefs, values, and commitments? *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 12(1), 1-20.
- 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
- Apak, R. (2024). *Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleriyle İlişisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Argon, T. (2015). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250.
- Avetisyan, M. ve Khachatryan, V. (2014) Nepotism at Schools in Armenia: A Cultural Perspective.

- Harvard Üniversitesi Edmond J. Safra Center for Ethics. November 2014 (file:///C:/Users/Asus/Downloads/ssrn-2523541%20(1).pdf). Erişim Tarihi: 16. 02. 2025.
- Aydın, Y. (2015). *Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, İ. (2008). Favoritism in the classroom: A study on Turkish schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 159-169.
- Aydoğan, İ. (2009). Favouritism in the Turkish Educational System: Nepotism, cronyism and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*.4 (1), 19-35.
- Aytaç, Ö. (2010). *Kayırmacı İlişkilerin Sosyolojik Temeli*. Ramazan Erdem (Ed.), *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık* içinde (ss. 3-26). İstanbul: Beta Yayınları.
- Bakırcı, K. (2000). "İşyerinde cinsel taciz ve Türk iş hukukuna ilişkin çözüm önerileri". (http://www.turkhukuk sitesi.com/makale_25.htm). Erişim Tarihi: 14. 03. 2024.
- Baker, E. T., Wang, M. C. ve Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Balı, A. Ş. (2001). *Çok kültürlülük ve sosyal adalet*. Ankara: Çizgi Kitapevi.
- Barker, R. L. (1987). *The social work dictionary*. National Association of Social Workers. Silver Springer, Md, USA.
- Baypınar, B. (2003). İşyerinde cinsel taciz. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 5(2). (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sguc/issue/25513/269061>). Erişim Tarihi. 16. 02. 2025
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. *Teaching For Diversity and Social Justice*, 2, 1-14.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*. 52(3), 282-309.
- Biber, M. (2016). *Kamunun Etik Çıkmazı: "Kayırmacılık"*. Ankara: Adalet Yayınları.
- Blase, J. J. (1988). Principal favoritism: Explanations, effects, and implications for practice. *Planning and Changing*, 19(1), 3-7.
- Boadi, E. (2000). Conflict of interest, nepotism and cronyism. TI source book. Confronting corruption. The elements of a national integrity system, Part Three Chapter 21, 195- 204.
- chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bsahely.com/wp-content/uploads/2016/10/21.pdf Erişim Tarihi: 15.01.2025.

- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. USA: John Wiley ve Sons.
- Boyles, D., Carusi, T. ve Attick, D. (2009). Historical and critical interpretations of social justice. W. Ayers, T. Quinn ve D. Stoval (Eds.) içinde (pp. 30-43). *Handbook of social justice in education*. Newyork: Routledge.
- 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* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Börü, N. (2019). İlkokullarda sosyal adaletin gelişimine yönelik uygulamaların ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*. 10 (20), 132-164.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 77-108.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2024). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W. ve George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity ve Excellence in Education*, 39(1), 55-64.
- Chandler, J. L. (2012). *Black Women's Perceptions of the Relationship among Nepotism, Cronyism Job Satisfaction, and Job-Focused Self-Efficacy*. (Unpublished PhD Thesis). San Francisco University, USA.
- Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22.
- Conrad, D., Lee-Piggott, R. ve Brown, L. (2019). Social justice leadership: principals' perspectives in Trinidad and Tobago. *Research in Educational Administration ve Leadership*, 4(3), 554-589.
- Çakır, M. (2017). Bürokrasi ve Suç Olgusu. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(3), 18-24.

- Çeçen, A. (2015). *Adalet kavramı*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çevikbaş, R. (2006). Yönetimde etik ve yozlaşma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 265-289.
- Çınar, İ. (2009). Kayırmacılık ve yozlaşma: Bir kavram çözümleme denemesi. *Eğitim Dergisi*.
<https://www.egitirim.gen.tr/kayirmacilik-bir-kavram-cozumleme-denemesi/> Erişim Tarihi: 14.01.2025
- Çoban-Kaynak, R. (2017). Sosyal adalet, eşitlik ve sosyal hizmet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 6(4), 252-260.
- Çobanoğlu, N. (2021). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve yöneticiye sadakat ilişkisinin incelenmesi *Journal of History School*, 53, 2775-2799.
- Dağlı, A. ve Akyol, Z. (2019). The relationship between favouritism behaviours of secondary school administrators and organizational commitment of the teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 7(7), 35-49.
- Dağlı, A. ve Uçar, R (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60),198-216.
- Demaj, E. (2012). Nepotism, favoritism and cronyism and their effects on organizational trust and commitment: The case of the service sector in Albania. (Unpublished PhD Thesis). Epoka University, Arnavutluk.
- DeMatthews, D. (2015). Making sense of social justice leadership: A case study of a principal's experiences to create a more inclusive school. *Leadership and Policy in Schools*, 14(2), 139-166.
- Demir, B. Y. (2023). *Eğitimde Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri: Karma Yöntem Araştırması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Dinler, D. (2009). Türkiye’de Güçlü Devlet Geleneği Tezinin Eleştirisi. *Praksis*. 1(9) 17-54.
- Doğan, H. ve Yıldırım, N. (2022). Sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(3), 174-195.

- Emmerich, H. (1947). *The Administration of Public Enterprises in the United States*.
- Erdem, R. (2010). Kayırmacılık / Ayrımcılık. Ramazan Erdem (Ed.), *Yönetim ve Örgüt Açısından Kayırmacılık* içinde (ss. 1, 2). İstanbul: Beta Yayınları.
- Erdem, M. ve Meriç, E. (2011). Okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 5-7 Mayıs 2011. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 185-203.
- Fatima, N. and Miran, G. (2023). Impact of Teachers' Partiality on the Learning Process at Undergraduate Level. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 9 (3), 335-350.
- Ferreira, F. H. G. ve Gignoux, J. (2010). *Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği*. Türkiye Cumhuriyeti DPT ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı, Çalışma Raporu 4. Ankara. (<https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/006.pdf>). Erişim Tarihi: 16. 02. 2025.
- 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. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? W. A. Fire-Stone ve C. Riehl (Eds.) içinde (pp.119-137). *New agenda for research in educational leadership*. New York: Teachers College.
- García-Carmona, M., Fuentes-Mayorga, N. ve Rodríguez-García, A. M. (2021). Educational leadership for social justice in multicultural contexts: the case of melilla, spain. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 76-94.
- Genelge (2015) Eğitim Hizmeti Verenler İçin Mesleki Etik İlkeler. *Genelge* 2015/21.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update. Boston: Allyn & Bacon
- Gewirtz, S. ve Gribb, A. (2002). Plural concept0ions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gutman, A. (2012). Nepotism and employment law. Robert G. Jones (Ed.). *Nepotism in Organizations* içinde (s. 11- 41). USA: Routledge Taylor &Francis Group.
- Güçlü, N. (2015). Türk Eğitim Sisteminin yapı ve nitelik bakımından değerlendirilmesi. Küçükahmet,

- L. (Ed.). (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel
- Gülay, S. ve Kahveci, G. (2020). Okul yönetimlerinin kayırmacı uygulamalarına yönelik öğretmen algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (33), 494-522.
- Güner, N. (2019). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin yaşam doyumu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity ve Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Hill-Berry, N. P., Roofe, C., & Miller, P. (1999). Educational leadership for social justice: Policy, practice, community. *Research in Educational Administration and Leadership (REAL)*, 4(3), 461-467.
- Hooft, E. A ve Stout, T. (2012). Nepotism and career choice, job search, and job choice. Robert G. Jones (Ed.), *Nepotism in Organizations* içinde (pp. 67- 91). USA:Routledge Taylor &Francis Group
- Hussain, T., Rafiq, N., & Malik, M. (2020). Effect of Teachers' Favouritism on Academic Sabotage: An Empirical Evidence of Elementary Education Students in Pakistan. *Journal of Elementary Education*, 29(2), 100-108.
- İlhan, T. ve Erdem, R. (2010). Kan Bağı Kayırmacılığı (Nepotizm). Ramazan Erdem(Ed.) , *Yönetim ve Örgüt Açısından Kayırmacılık* içinde (Ss. 135- 166). İstanbul: Beta Yayınları.
- İnalçık, H. (2005). *Şair ve Patron*. Ankara: Doğubatı Yayınevi.
- İyişleroğlu, S. C. (2006). Aile şirketleri: Adana ve çevresinde faaliyet gösteren aileşirketlerinde nepotizm uygulamasının tespitine yönelik bir araştırma. *Kamu-İş Dergisi*, 9 (1), 56- 84.
- Jean-Marie, G., Normore, A. H., ve Brooks, J. S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Jones, R. E. (1997). Teacher participation in decisionmaking-its relationship to staff morale and students achievement. *Education*, 118(1), 76-83.
- Kanwel, A., Rehman, H. M., Shahbaz, M., Amir, M. R. ve Raza, A. H. (2021). An analysis of Teachers' Behavior for the academic performance of school students in Faisalabad, Pakistan, *Journal of Social Sciences Advancement*, 2(3), 79-84. <https://doi.org/10.52223/JSSA21-020302-18>
- Kaplan, H. (2024). *Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Karacaoğlu, K. ve Yörük, D. (2012). Çalışanların nepotizm ve örgütsel adalet algılamaları: Orta Anadolu Bölgesinde bir aile işletmesi uygulaması. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(3), 43-64.
- Karagiannis, A., Stainbach, W. ve Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. S. Stainback ve W. Stainback (Eds.) içinde (pp. 3-16). *Inclusion: A guide for educators* Baltimore: Paul Brooks.
- Karakaş, M. ve Çak, M. (2007). Yolsuzlukla mücadelede uluslararası kuruluşların rolü. *Maliye Dergisi*, 153, 74-101.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartal, N. ve Demirhan, Y. (2009). Türk kamu yönetiminde tarafsızlık. *Türk İdare Dergisi*, (462), 169-176.
- Khatri, N. ve Tsang, E. W. (2008). Antecedents and consequences of cronyism in organizations. *Journal of Business Ethics*, 43(4), 289-303.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2019). Examining teachers' opinions on social Justice leadership. *Journal of Human Sciences*, 16(4), 1164-1179.
- Koçak, S. ve Bostancı, A. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 52 (3), 915-945.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, E. M. Erkal, T. Minibaş, B. Baloğlu, B.E. Yılmaz ve M. Çak (2001). *Türkiye’de Yolsuzluğun SosyoEkonomik Nedenleri-Etkileri ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: İTO Yayınları.
- Küçük, B. (2023). *Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Akademik İyimserliğin Aracılık Rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Laker, D. R., ve Williams, M. L. (2003). Nepotism's effect on employee satisfaction and organisational commitment: an empirical study. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3(3), 191-202.
- Longman, L. (2004). Longman dictionary of English idioms. London: Longman. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 20 (1), 285- 296.
- Loewe, M., Blume, J., Schönleber, V., Seibert, S. S., Speer, J. and Voss, C. (2007). The Impact of Favoritism on The Business Climate: A Study on Wasta in Jordan. Bonn: Studies / Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (file:///C:/Users/Asus/Downloads/WastainJordan-

submissionbyLOEWE.pdf). Erişim Tarihi: 16. 02. 2025.

- Lord, R. (1986). A meta analysis of the relationship between personality traits and leadership perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 71(1), 402-410.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Editörü: G. Arastaman). . Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Marakçı, S. (2024). *Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algıları İle Yöneticiye Bağlılıkları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Marshall, C. (2010). Leadership for social justice: Making revolutions in education. *Boston: Pearson Education*.
- Marshall, C. ve Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson Education.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M. ve Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 467-498.
- Miller, P. (1999). Educational leadership for social justice: Policy, practice, community. *Research in Educational Administration and Leadership*, 4(3), 461-467.
- Moharib, N. I. (2013). Effects of parental favoritism on depression and aggression in Saudi Arabian adolescents. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 41(9), 1497-1510.
- Muhammadi, G., Awan, S. N., Sheikh, S., Ali, H. A., Ahmed, B., Qambrani, I. ve Khan, U. M. (2023). Students' Learning: Exploring the role of teacher favoritism and classroom management. *Journal of Management Practices, Humanities and Social Sciences*, 7 (5), 20-31.
- Nadler, J. ve Schulman, M. (2006). "Favoritism, cronyism, and nepotism". (<https://www.scu.edu/government-ethics/resources/what-is-government-ethics/favoritism-cronyism-and-nepotism/>). Erişim Tarihi: 16. 02. 2025
- Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S. ve Lipton, M. (2000). Becoming good American schools. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 568-576

- Okçu, V. ve Uçar, A. (2016). Effect of school principals' favouritism behaviors and attitudes on teachers' organizational commitment, based on the perceptions of primary and secondary school teachers. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5901- 5914.
- Özbudun, E. (2003). Türk Anayasa Hukuku, Ankara: Yetkin Basım ve Yayıncılık.
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ölçeği-öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 111-127.
- Özdemir, M.ve Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576- 601.
- Özden, Y. (1998). Yeni Kurulan Üniversitelerde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması. (<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108235>) Erişim Tarihi: 16. 02. 2025
- Özdoğan, N. Y. (2024). *Lise Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına Dair Algıları İle Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 20(2), 179-206.
- Özler, H. ve Gümüştekin, G.E. (2007). Aile işletmelerinde nepotizmin gelişim evreleri ve kurumsallaşma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 437-450.
- Özsemerci, K. (2002). Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar, nedenleri, zararları ve çözüm önerileri <chromeextension://efaidnbmninnibpcapjcgglefindmkaj/https://www.etik.gov.tr/media/dujjcd2v/kemalozsemerci-turkkamuyonetimindeyolsuzluklarnedenleri.pdf> Erişim Tarihi: 12.01.2025.
- Özsemerci, K. (2003). *Türk Kamu Yönetiminde Yolsuzluklar, Nedenleri, Zararları ve Çözüm Önerileri*. Ankara: T.C Sayıştay Araştırma, İnceleme, Çeviri Dizisi (<https://www.etik.gov.tr/media/dujjcd2v/kemalozsemerci-turkkamuyonetimindeyolsuzluklarnedenleri.pdf>). Erişim Tarihi: 16. 02. 2025.
- Polat, S. Y. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, S. ve Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Educational Administration*. 20 (1), 71-92.

- Rafiq, S., Afzal, A., ve Kamran, F. (2022). Impact of school environment on students' academic achievements at the university level. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*, 10(4), 19-30.
- Resmi Gazete. (2011). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (14 Eylül 2011). *Resmi Gazete* (Sayı: 28054). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- Resmi Gazete. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (4 Ağustos 2013). *Resmi Gazete* (Sayı: 28728). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/08/20130804-11.htm>.
- Roy, M. H. ve Roy, F. C. (2004). An empirical analysis of favoritism during business training. *Industrial and Commercial Training*, 36(6), 238-242.
- Saylı, H. ve Kızıldağ, D. (2007). Yönetmelik ve yönetmelik etisinin oluşmasında insan kaynakları yönetiminin rolünü belirlemeye yönelik bir analiz. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(1),231-251.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership; a survey of the literature. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 25, 35-71.
<https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>
- Shaked, H. (2020). Social justice leadership, instructional leadership, and the goals of schooling. *International Journal of Educational Management*. DOI 10.1108/IJEM-01-2019-0018
- Sheridan, M. K. (2007). Just Because It's Sex Doesn't Mean It's Because of Sex: The Need for New Legislation to Target Sexual Favouritism. *Columbia Journal of Law and Social Problems* (<https://www.columbia.edu/cu/jlsp/pdf/Spring2007/Sheridan.pdf>). Erişim Tarihi: 16. 02. 2025.
- Şalcı, G. (2015). *Kayırmacılığın örgütsel bağlılığa etkisi: Mersin ili turizm işletmelerinde bir saha araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Mersin.
- Tan, M. (1987). Eğitsel fırsat eşitliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 245-259.
- Tarhan, B., Gençkaya, Ö. F., Ergül, E., Özsemerci, K., ve Özbaran, H. (2006). *Bir olgu olarak yolsuzluk: nedenler, etkiler ve çözüm önerileri*. Ankara: TEPAV.
<chrome-extension://efaidnbmnnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://tepav.s3.eu-west-1.amazonaws.com/upload/files/1313475413->

4.Bir_Olgu_Olarak_Yolsuzluk_Nedenler__Etkiler__Cozum_Onerileri.pdf adresinden 21 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.

TDK. (2018). *Türkçe sözlük*. Erişim: <https://sozluk.gov.tr>, 27.03.2024.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43 (2), 221-258.

TIMMS (2019). 2019 Türkiye Ön Raporu. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*. No:15
chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf adresinden 15 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.

Tomul, E. (2010). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.

Tsai, Y. Y. (2022). Does undue preference lead to unfairness? The impact of teacher favoritism on teacher treatment and student achievement. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 101, 101941.

Tural, N.K. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 1-2.

Turan, S. (2016). *Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Turgut, K. (2007). Politik yozlaşmanın insan davranışları üzerindeki etkisi. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 737-741.

Turhan, M. (2010). Social justice leadership: Implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357-1361.

Uğurlu, C. T. ve Kumru T. (2019). Öğrencilerin okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik görüşleri: bir durum çalışması. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, 2-4 Mayıs, İzmir.

Uslu Çetin, O. (2015). Küreselleşmenin eğitimin farklı boyutları üzerindeki etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*. 1(1), 75-93.

- Van den Bos, K. (2003). Sosyal adaletin öznel niteliği üzerine: adalet yargılarının psikolojisinde bilgi olarak etkilenmenin rolü. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Dergisi*, 85 (3), 482-498
- Yalçın, A. (2022). *Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği İle Mesleki Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yaman, Z. ve Doğan, M. (2022). Kayırmacılığın örgütsel bağlılık ve tükenmişliğe etkisi. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*. 11(1), 1-34.
- Yeşil, E ve Sincar, M. (2021). Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği Üzerine Bir İnceleme. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*. 8(1), 288-296.
- Yıldırım, F. (2011). Üniversite gençliği “sosyal adalet”ten ne anlıyor? Sosyal adalet ilkelerinin sosyal adalet algısı üzerindeki etkisi. *Eğitim- Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7(25), 113-124.
- Yıldırım, M. (2013). Kamu yönetiminin kadim paradoksu: Nepotizm ve meritokrasi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 353-380.
- Yıldırım, E. (2021). *Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Yıldız, D. ve Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Yüksel, Ö. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yüksel, E. (2001). Mutlak adaletin tecelli edeceği inancı (ahiret). *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 17-29.
- Zachos, D. ve Mandala, D. (2024). School leaders’ perceptions and practices of social justice in education. a case study. *Prima Educatione*, 71-85. (file:///C:/Users/Asus/Downloads/1.1.19DZ-DMSLeadersSJ.pdf). Erişim Tarihi: 20. 02. 2025.
- Zaki, K. A., Rafiq, S. ve Afzal, A. (2023). Impact of teacher-student favoritism on students’ learning outcomes at university level. *Journal of Social Research Development*, 4 (1), 1-14.
- Zhang, Y., Goddard, J. T. ve Jakubiec, B. A. (2018). Social justice leadership in education: A suggested questionnaire. *Research in Educational Administration ve Leadership*, 3(1), 53-86.
- Zhang, W. (2024). Social Justice Leadership for Students’ Holistic Lifelong Learning through Professional Learning Community, Engagement, and Sustainability: Perspectives of Principals and Teachers in the United States. *Global Scientific and Academic Research Journal of Multidisciplinary Studies*, 36-59. (<https://gsarpublishers.com/wp-content/uploads/2024/06/GSARJMS882024-Gelary-script.pdf>). Erişim Tarihi: 20. 02. 2025

EKLER

EK-1: Ölçme Aracı

EK-2: Diyarbakır Merkez İlçelerinde 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında Anket Yapılan Ortaokullar

EK-3: Yazar Ölçek Kullanım İzni

EK-4: Dicle Üniversitesi Etik Kurulu Proje Onay Belgesi Formu

EK-5: Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Ölçek Uygulama İzin Yazısı



EK-1. Ölçme Aracı

SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE KAYIRMACILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Değerli meslektaşım;

Bu araştırmanın amacı, resmi ortaokullarda görevli öğretmenlerin algılarına göre sosyal adalet liderliği ile kayırmacılık arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. **I. Bölümde**, *kişisel bilgilere* ilişkin sorular, **II. Bölümde**, “*Sosyal Adalet Liderliği*”ne ilişkin sorular ve **III. Bölümde** ise “*Kayırmacılık*” ile ilgili sorular yer almaktadır. Her soru için size uygun gelen yere bir “X” işaretini koyunuz. Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. İlgilerinizden dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Mehmet TURA
Dicle Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen aşağıda kişisel bilgilere ilişkin durumunuza uygun olan seçeneğin önüne (x) koyarak işaretleyiniz

I. Öğrenim Durumunuz: 1. () Lisans 2. () Lisansüstü (Yüksek Lisans ve Doktora)	II. Cinsiyetiniz: 1. () Kadın 2. () Erkek
III. Medeni Durumunuz: 1. () Evli 2. () Bekar	IV. Öğretmenlikteki Kıdeminiz: 1. () 1-5 yıl 2. () 6-10 yıl 3. () 11-15 yıl 4. () 16-20 yıl 5. () 21 yıl ve üstü
V. Bulunduğunuz Okuldaki Öğretmen Sayısı: 1. () 28 ve aşağı 2. () 29-39 3. () 40 ve üzeri	VI. Herhangi Bir Sendikaya Üyeliğiniz: 1. () Var 2. () Yok

II. BÖLÜM

SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ

Aşağıda “Sosyal Adalet Liderliği” ile ilgili bazı yargı cümleleri sıralanmış, karşılarında da beş seçenek yer almıştır. Sizden beklenen, her cümlede ifade edilen yargıya ne ölçüde katıldığınızı belirtmenizdir. Cümlelerdeki yargılara katılma düzeyinizi (X) işareti koyarak belirtiniz. Her ifade için bir seçenek işaretlemeyi unutmayınız. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.

Boyutlar	Çalıştığım okulun müdürü...	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Eleştirel Bilinç	1.Yeni fikirlerin tartışılmasına açıktır.					
	2.İlişkilerinde doğuştan gelen değerlerden <u>dolayı</u> (dil, din, cinsiyet...) kişilere önyargılı davranmaz.					
	3.Eleştirilere açıktır.					
	4.Düşüncelerin açıkça ifade edilmesini davranışlarıyla hissettirir.					
	5.Farklı fikirlere karşı hoşgörü olmanı teşvik eder.					
	6.Öğretmenler arasında çatışma durumunda farklı görüşleri dikkate alır.					
	7.Yönetmel uygulamalarda baskı kurmaktan kaçınır.					
Paydaş Desteği	1.Öğrencilere eğitimle ilgili kaynaklara ulaşma konusunda yardımcı olur					
	2.Eğitimde kalite artırmaya yönelik kaynak temini için çaba sarf eder					
	3.Öğrencilerin başarılarını geliştirmek için çaba harcar.					
	4.Sosyo-ekonomik geliri düşük öğrencilere yardımcı olur.					
	5.Ayrımcı yapılmaksızın tüm öğrencileri kapsayacak eğitim politikaları izler.					
	6.Özel eğitime muhtaç öğrencilere fırsat eşitliği yaratacak ortamlar oluşturmak için çaba harcar.					
	7.Göç veya farklı nedenlerle okula yeni gelen öğrencilerin okula uyumu için çaba harcar.					
	8.Bireysel farklılıklara uygun ders içeriklerinin hazırlanması için öğretmenleri destekler.					
	9.Öğrencilerin bütünsel gelişimini sağlayacak eğitim programlarının hazırlanmasını destekler.					
	10.Dezavantajlı (engelli, özürü...) öğrencilerin gelişimlerini aktif olarak destekler					
	11.Öğrenci başarılarını arttırmak için velilerle <u>işbirliği</u> yapar.					
Katılım	1.Okuldaki tüm çalışanların kararlara katılımını teşvik eder.					
	2.Farklı kültürlere sahip bireyleri ortak paydada buluşturmak için çaba harcar					
	3. Okul çalışanlarını ortak paydada buluşturmak için çaba harcar					
	4.Çalışanlara cinsiyete göre farklı uygulamalar yapmamaya gayret eder.					
	5.Farklılıkları çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olarak kabul eder.					
	6.Öğrencileri sosyal etkinliklere katılım konusunda teşvik eder.					
	7.Öğretmenleri sosyal aktivitelere katılım konusunda teşvik eder					
	8.Velilerin okul faaliyetlerine katılımını destekler.					
	9.Okul kurallarını oluştururken öğretmenlerin görüşünü alır.					
	10.Okulda alınan kararlarda ölçüt olarak değerleri ön planda tutar.					
Dağıtıcı Adalet	1.Öğretmenlere maddi destek sağlayacak görev dağıtımında adil davranır.					
	2.Tüm çalışanların okulun imkânlarından adil şekilde yararlanmasını sağlar.					
	3.Ders denetimlerinde adil değerlendirme yapmaya gayret eder.					
	4.Okulda ders dağılımı adil şekilde yapar.					
	5.Okulda iş yükünü adil şekilde dağıtma konusunda gayret eder.					
	6.Ödül dağıtımında eşitlik ilkesini gözetir.					

III. BÖLÜM

ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYIRMACILIK DAVRANIŞLARI

Aşağıda “Ortaokul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışları” ile ilgili bazı yargı cümleleri sıralanmış, karşılarında da beş seçenek yer almıştır. Sizden beklenen, her cümlede ifade edilen yargıya ne ölçüde katıldığınızı belirtmenizdir. Cümlelerdeki yargılara katılma düzeyinizi (X) işareti koyarak belirtiniz. Her ifade için bir seçenek işaretlemeyi unutmayınız. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.



Madde No	Aşağıdaki uygulamaların hangilerinde ne sıklıkta kayırmacılık yapıldığını düşünüyorsunuz?	Sıklık Derecesi				
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
PLANLAMA						
1	Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında					
2	Öğretmenlerin nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında					
3	Sınıf dağıtımının planlanmasında					
4	Ders dağıtımının planlanmasında					
ÖRGÜTLEME						
5	Öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili görevlendirilmelerinde					
6	Öğretmenlerin belirli gün haftalarla ilgili görevlendirilmelerinde					
7	Okulda oluşturulan kurullarda (satın alma, muayene ve teslim alma vb) öğretmenleri görevlendirmede					
8	Öğretmenler arasında iş bölümü yapılmasında					
9	Öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler vermede					
10	Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenleri görevlendirmede					
11	Okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından)					
KOORDİNASYON						
12	Öğretmenlerin kural ihlallerinde (kılık kıyafet, törene katılmama gibi)					
13	Öğretmenlerin, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında					
14	Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında					
15	Öğretmenlere izin vermede					
16	Öğretmenlerin şikâyetlerinin dikkate alınmasında					
DEĞERLENDİRME						
17	Öğretmenlerin üye oldukları sendikalarla ilgili					
18	Öğretmenlerin cinsiyetleriyle ilgili					
19	Öğretmenlerin siyasi görüşleriyle ilgili					
20	Öğretmenler arasında, mesleki kıdemlerine göre					
21	Öğretmenler arasında, memleketlerine göre					
22	Öğretmenlerin branşlarıyla ilgili					
23	Öğretmenlerin çalışma performansını değerlendirmede					
24	Ödüllendirilecek öğretmenlerin teklif edilmesinde					
25	Görevini aksatan öğretmenlerin cezalandırılmalarında					

EK-2: Diyarbakır Merkez İlçelerinde 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında Ölçek Uygulanan Ortaokullar

BAĞLAR	1	700.Yıl Ortaokulu
	2	Çelebi Eser Ortaokulu
	3	Mehmet Cansız Ortaokulu
	4	Mevlana Halit Ortaokulu
	5	Nuri Zekiye Has Ortaokulu
	6	Şehit Süleyman İyikul Ortaokulu
KAYAPINAR	7	Borsa İstanbul Hattat Hamid Aytaç Ortaokulu
	8	Diclekent Ortaokulu
	9	Mevlana Ortaokulu
	10	Muazzez Beran Ortaokulu
	11	Piri Reis Ortaokulu
	12	Şehit Öğretmen Elif Livan Ortaokulu
	13	Şehit Polis Mehmet Erçin Ortaokulu
	14	Vali Ahmet Cemil Serhadlı Ortaokulu
	15	Vali Kurt İsmail Paşa Ortaokulu
SUR	16	Bağıvar Ortaokulu
	17	Cemil Özgür Ortaokulu
	18	Şehit Üsteğmen Fehmi Taşkın Ortaokulu
	19	Tevfik Fikret Ortaokulu
	20	Ziya Gökalp Ortaokulu
YENİŞEHİR	21	İnönü Ortaokulu
	22	Ahmet Yesevi Ortaokulu
	23	Aziziye Ortaokulu
	24	Gazi Ortaokulu
	25	Hamravat Ortaokulu
	26	Hasanpaşa Ortaokulu
	27	İstiklal Ortaokulu
	28	Katip Çelebi Ortaokulu
	29	Osman Ocak Nakiboğlu Ortaokulu
	30	Seyrantepe Ortaokulu
	31	Süleyman Nazif Ortaokulu
	32	Şehit Hazım Şahin Ortaokulu
	33	Şehit Mehmet Hüseyin Balta Ortaokulu
	34	Şehit Öğretmen Nuriye Ak Ortaokulu
	35	Şehit Yunus Elaltunterin Ortaokulu



EK-4: Dicle Üniversitesi Etik Kurulu Proje Onay Belgesi Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/05/2023-494683
Evrak Tarih ve Sayısı: 20/03/2023-466130



DİCLE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı 21952004 nolu Tezli Yüksek Lisans öğrencisi olan Mehmet TURA'nın Doç. Dr. Abidin DAĞLI danışmanlığında "Sosyal Adalet Liderliği ile Kayırmacılık Arasındaki İlişki" başlıklı çalışması, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	28.02.2023/456194
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar sayısı	17.03.2023—60
☒ Proje etik açısından uygun bulunmuştur.	
☐ Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.	
Açıklama:	
☐ Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.	
Açıklama:	

Prof. Dr. H. Musa BAĞCI
BAŞKAN

Prof. Dr. Hasan TANRIVERDİ
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Mesut ERGİN
ÜYE

Prof. Dr. Kemal ÖZGEN
ÜYE

Prof. Dr. Mehmet Halis ÖZER
ÜYE

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
ÜYE

Doç. Dr. Oktay BOZAN
ÜYE

ASLI GİBİDİR

HKM-FRM-499/00

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

