

# Öğretmenlerin Öğretmen Failliği ile Okullarda Sosyal Adalet Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tuğrul Kaval<sup>a</sup> ve Saadet Kuru Çetin<sup>b</sup>

## Öz

*Çalışmanın amacı öğretmenlerin faillik davranışları ile okulda sosyal adalet algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada, öğretmenlerin okullarda öğretmen failliği ile sosyal algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Liu, vd. (2016) tarafından geliştirilen ve Bellibaş vd. (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Failliği Ölçeği” ve Karacan vd. (2015) tarafından geliştirilen “Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Muğla ilinde görev yapmakta olan 429 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçek formları katılımcılara çevrimiçi platformlar üzerinden uygulanmıştır. Verilerin analizi ise Öğretmenlerin sosyal adalet algılarının ve faillik davranışlarının düzeyini belirlemek için betimsel istatistiklere, kişisel bilgilerin analizinde ise yüzde ve frekansa başvurulmuştur. Öğretmenlerin okullarda sosyal adalet algılarının ve faillik davranışlarının normal dağılım gösterdikleri varsayımıyla cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi kullanılarak, okul kademesi, okulun öğrenci sayısı, hizmet yılı ve branş değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analiz (ANOVA) kullanılarak belirlenmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** faillik, öğretmen failliği, değişim, sosyal adalet

## Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.01.2025

Düzeltilme Tarihi: 14.07.2025

Kabul Tarihi: 26.07.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 25.08.2025

## Makale Türü

Araştırma Makalesi

## Giriş

Küreselleşme her alanda olduğu gibi eğitim alanında da rekabet ortamını körükleyerek varlığını hissettirmektedir. Ülkelerin bu rekabetin neresinde yer aldığı ise PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlar aracılığıyla ölçülmektedir (Thomson vd., 2013). Bu ölçme araçları da okulların ve öğretmenlerin hesap verebilirliğini ön plana çıkarmaktadır. Daha ölçülebilir eğitim kurumlarına sahip olmak adına son 20 yılda Avustralya tarafından “Ulusal Değerlendirme Programı (NAP)”, İngiltere tarafından “Her Çocuk Değerlidir (Every Child Matters)” gibi reformlar uygulamaya konmuştur (May vd., 2013). Türkiye ise son 20 yılına eğitimde 17 köklü değişiklik sığdırmış ve bir yenisinin de çok yakında hayata geçirileceği iddia edilmektedir (Gazetevatan, 2021).

Yapılan reformların odak noktasını okulların ve öğretmenlerin performansının sürekli olarak ölçülmesi oluşturmaktadır. Bu durum öğretmenler ve okullar üzerinde yoğun bir gerilime ve öğretmenlerin mesleki kimliklerinin erozyona uğramasına neden olmaktadır (Ainscow, 2020). Bütün bu olumsuz iklime rağmen, bazı öğretmenler kendilerine dayatılan politikaların dışına çıkıp öğrencilerine mevcut durumun çok ötesinde eğitim ortamları yaratabilmektedir (Toom vd., 2015). Bu tarz öğretmenlerin varlığı ve başarılarının ön plana çıkması ülkelerin eğitim reformlarını gözden geçirmelerine neden olmuştur. Sonuçta ortaya İskoçya’nın Müfredat için Mükemmeliyet (Curriculum for Excellence), Yeni Zelanda’nın ve Finlandiya’nın müfredatları ortaya çıkmıştır (Young, 1998). Yukarıda adı geçen ülkelerdeki eğitim reformlarının hepsinin temelinde merkezi bir otoriteden gelen programları uygulayan değil, müfredatını kendisi geliştiren ve değişim failleri olarak yepyeni bir kimlikle karşımıza çıkan öğretmenler yer almaktadır (Fullan, 2003).

## Faillik ve Öğretmen Failliği

Öğretmenin failliğini açıklamadan önce faillik kavramını açıklamak faydalı olacaktır. Kökenini, bireyin rasyonel seçimde bulunabilme ve geleceğini tasarlayabilme hakkını teslim eden Aydınlanmada bulabileceğimiz (Emirbayer ve Mische, 1998) faillik çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bazı kavramsallaştırmalar bireylerin

<sup>a</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, [kavaltugrul@gmail.com](mailto:kavaltugrul@gmail.com), ORCID: 0000-0003-2189-6101

<sup>b</sup> Sorumlu yazar, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [skuru@mu.edu.tr](mailto:skuru@mu.edu.tr), ORCID: 0000-0003-4847-5796

dünyada değişim yaratma yeteneğine odaklanmaktadır. Bunlardan bir tanesi olan Giddens (2020) Yapılaşma (Structuration) teorisinde failliğin kişinin fark yaratacak şekilde kendi yaşamını değiştirebilme yeteneğini kapsadığını iddia etmektedir. Biesta ve Tedder (2007) ise failliği, bireylerin eylemlerinin içsel kontrolünü gerçekleştirebilmeleri olarak ifade etmektedir. Bu tanım aynı zamanda aktörlerin bir sorunla karşılaştıklarında ona eleştirel bir cevap üretme biçimlerinin kişilerin kendi bakış açılarını ve geçmiş öğrenmelerini ortaya koyduğunu ifade etmektedir. Faillige diğer bir bakış açısı ise olaylardan ve fikirlerden geri adım atabilme ve neyin başarılabilirliğini eleştirel bir şekilde değerlendirebilme kapasitesini ön plana çıkarmaktadır (Davies, 2010). Geri adım atma durumunda, faillik direnme biçimini alabilir (Sannino, 2010). Failliği ister değişimi yaratmak olarak ifade eden tanımlar, isterse de değişime direnç gösterme olarak gören tanımlamaların kesişim noktasında ise failliğin alışkanlık ya da bilinçaltı bir durumdan daha çok amaçlı bir eylem olduğudur (Giddens, 2020). Bandura (2000; 2001; 2006) failliği bireyin sahip olduğu temel özellikler açısından tanımlar. Bu temel özellikler ise amaçlılık ve sağduyu, öz düzenleme ve öz yansıtmadır. Bandura failliğin temel mekanizmasının da etkenlik olduğunu öne sürmektedir. Bandura'ya göre etkenlik, olayları kontrol etmek için kişinin yeteneklerine güvenmesidir. Ancak bu konuda fikir yürüten diğer bilim insanları failliğin bireyin harekete geçme ya da direnme kapasitesi ve kararlılığından daha karmaşık olduğunu iddia ederek farklı tanımlama yollarına gitmişlerdir. Bu itirazlardan birini yükselten Archer (2000) failliği tamamıyla bireyin etki alanına yerleştirerek, insan varlığının sadece bireysel eylemlere indirgenmediğini iddia etmektedir. Ancak bu durumun tersini söylemekte mümkündür. Failliğin tamamen toplumsal düzen içerisinde ele alınmasıyla, bireylerin kendilerine ait kararları ve gelecek tasarıları olmayan, sadece toplumda herhangi biri olarak yaşamını sürdüren kişilere indirgeneceğini söylemektedir. Archer ve onun gibi düşünen bilim insanlarını failliğin bir parçası olduğu sosyal ve maddi çevre gibi daha geniş yapısal faktörlerden ayrı düşünülmemeyeceğini öne sürerek hala sosyal düşünce yapısını şekillendirmektedir (Barton ve Tan, 2010; Biesta ve Tedder, 2007 ).

Bireysel çabaların, mevcut imkanların ve bağlamsal faktörlerin birbiriyle olan etkileşiminin farkına varan Biesta ve Tedder (2007) failliği bir ekoloji olarak kavramsallaştırmıştır. Bu çerçeve şu anda ve burada olanla ilgili karar verme sürecinde geçmiş olayların ve gelecek beklentilerinin etkisini kabul eder. Bu yolla, Biesta ve Tedder argümanlarını failliğin karmaşıklığının eğer zamanın akışı dikkate alınırsa tam olarak anlaşılabilirliğini öne süren Emirbayer ve Mische (1998)'nin savları üzerine inşa etmişlerdir. Bu tanımlamalardan yola çıkarak failliği geçmiş olaylardan ve tecrübelerden öğrenen ama gelecek imkanlara dönük bir süreç olarak ele alarak, kavramı sahip olunan ve değişmez bir şey olmaktansa, anın ve içinde bulunulan bağlamın kırılabilirliği içerisinde gerçekleştirilecek bir şey olarak tanımlamak mümkün olacaktır.

Tüm bu tanımlardan hareketle öğretmen failliği ise, faillik söyleminin içerisinde özel bir alan olarak ele alınmaktadır. Öğretmenlerin yaptıkları işe ve iş koşullarını şekillendirmedeki aktif katılımları iyi ve anlamlı bir eğitimin vazgeçilmez bileşenidir (Biesta vd., 2015). Sosyo kültürel bakış açısı (Giddens, 2020) öğretmen failliğinin mesleki gelişim ve okul reformlarında öğretmenin rolünü anlamak adına pek çok fırsat sunmaktadır. Bu bakış açısında, birey ve sosyal bağlam arasındaki karşılıklı bağımlılık merkezi önemdedir. Öğretmen failliği ulusal ve okul müfredatı, meslektaşlar ve yönetimle olan mesleki ve güç ilişkileri ve okuldaki baskın kültür gibi sosyo kültürel kısıtlılıklar içerisinde gerçekleştirilir (Brodie, 2021; Imants ve Van der Wal, 2020). Bahsi geçen kısıtlamaların dışında eğitim öğretim malzemeleri, kullanılan yöntem ve teknikler, bilişim araçları gibi kaynakların varlığı ya da yokluğu da öğretmenlerin failliğini etkilemektedir. Ancak, bu kısıtlılıklar ve sınırlılıklar öğretmenlerin tamamen kontrolü dışında değildir. Öğretmenlerin bu bağlamsal sınırlılık ve kısıtlılıkları nasıl yorumladıklarına ve failliklerine bağlı olarak okul içinde ve dışındaki çevrelerini oluştururlar. Bu öngörülerden yola çıkarak, Eteläpelto vd. (2013) öğretmen failliğini, özneyi merkeze alan sosyo kültürel bir bakış açısıyla kavramsallaştırmaktadır. Bu bakış açısına göre, bireysel faillik ve toplumsal bağlam analitik olarak ayrıdır ama aynı zamanda karşılıklı olarak birbirlerinin var oluş sebeplerini oluşturmaktadır. Bu da ikisi arasındaki bağımlılığın ne kadar karmaşık ve yoğun olduğunu ortaya koymaktadır.

Biesta vd. (2015) göre öğretmen failliği aktörlerin eylem gerektiren bağlamları ele alış ve hayata geçirme kalitesini içerir. Öğretmenlerin canlandırılması, okulun üyeleri olarak öğretmenlerin içinde çalıştıkları bağlamı yeniden yaratmada oynadıkları aktif rol ile ilgilidir ve bu da karşılığında öğretmenlere kısıtlamalar ve sınırlar getirir (Brodie, 2021; Weick, 2001). Örgütlerin ve örgüt üyelerinin kendi çevreleri hakkında kendi kendini doğrulayan bilgiyi oluşturmaları her ne kadar geçmiş deneyimler bu ortamların hayata geçişini ve analizini zorlaştırsa da öğretmenlerin çevrelerini yeniden yaratmalarıyla başlar.

Öğretmenlerin iş çevrelerini yeniden yaratmalarını daha önceden hayata geçirilen değişiklikleri de içerecek şekilde bu çevreyi tecrübe etmeleri ve onu anlamlandırmaları takip eder. Yeniden yaratma ve yeniden yorumlama arasındaki bu etkileşim iş ortamında değişim için fırsatlar yaratır (Weick, 2001). Bu değişim

gerçekleştirilebilir ya da gerçekleştirilemeyebilir. Burada en büyük ihtimal kurumsal uygulama ve rutinlere bir tehdit oluşturacağı için bu fırsatların reddedilmesidir.

Bu canlandırma süreci çalışma örgütleri büyük değişimlere uğrarken öğretmenlerin kendi kişisel rotalarını gözden geçirmelerine, müzakere etmelerine olanak sağlar (Vahasantanen ve Etelapelto, 2011). Bu kendini konumlandırma durumunda, öğretmenler değişimle başa çıkabilmek için kişisel bir yol edinirler. Bu yol bazen dönüşüm bazen de önceki yolun devamı niteliğindedir. Bu çok çeşitli kişisel yolları inceleyen Luttenberg vd. (2013), yapılan değişiklikleri, eğitim reformlarını anlamlandırmaya çalışırken öğretmenlerin reformun içeriğini, okuldaki çalışma koşullarını, çalışma alanlarındaki kişisel özerkliklerini dikkate aldıklarını ifade etmektedir.

Yaratıcılığı, motivasyonu, özerkliği ve kendi kendini gerçekleştirmeyi desteklemesiyle ilişkilendirilse de faillik, değişimin yanı sıra önceki halin devamıyla da sonuçlanabilir (Bandura, 2001; 2006; Etelapelto vd. 2013 ). Örneğin rutine dayalı geçmiş düşünce ve eylem kalıpları faillik aracılığıyla yeniden hayat bulabilir ve bu da okulun düzenine ve durağanlığına katkıda bulunur (Biesta vd. 2015). Benzer bir durum özellikle okul reformları ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri bağlamında failliğin değişime direnme ve örgütsel yapının bileşenlerine karşı eleştirel bir tutum takınma durumunda da görülebilir (Vahasantanen ve Etelapelto, 2011). Faillik etkileri ve kapsamı öğretmenlerin yapısal varlıkları eyleme dönüştürmelerine ve bu eylemlerden ne çıkardıklarına bağlı olan önemli bir faktördür. Bu etkilerin mutlaka dış bir gözlemcinin değerlendireceği bir performans artışı olması gerekmez. Bunlar aynı zamanda dışsal bir değerlendiricinin eğitimle ilgili yetersiz olarak göreceği öğretmenlik uygulamalarının ya da inançlarının yeniden yaratılmasını da içerebilir (Hoekstra vd., 2009).

Priestley vd. (2012) çalışmalarında faillikle ilgili herhangi bir çalışmada cevap aranması gereken soruların ‘ne için faillik?’ ya da ‘neyin başarısı olarak faillik?’ olduğunu öne sürmektedirler. Bu temel sorular üzerinden eğitime baktığımızda ise öğretmen failliğinin öğretmenlerin mesleki kimliklerinin yükseltilmesi, öğretmen uzmanlığının gelişimi ve öğrencilerin öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi gibi cevaplara ulaşılmaktadır (Godfrey ve Olson, 2019). Üzücü olan ise eğitim politikaları ve beraberinde gelen performans kültürü bir sonucu olarak, öğretmenlerin bu hedeflerin gerçekleştirmeye çalışırken içinde bulundukları ortamın onları cesaretlendirmekten daha çok önlerine setler koymasındadır (Ball, 2003; Sachs, 2016). Hesap verilebilirlik ve standardizasyon söylemlerinin öğretmenlerin mesleki kimliklerini ne kadar erozyona uğrattığı ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini tıkadığı birçok çalışmada ortaya konmuştur (Bodman vd., 2012; Hodge ve Benko, 2014).

Öğretmenlerin değişim failleri olarak gelişimi, öğretmen eğitimlerinin bu şekilde tasarlanması çalışmaları dünya çapında oldukça yaygındır (Florian, 2009; Karagöl, 2025; Zeichner, 2009 ). Böyle bir çevrede, öğretmen eğitimcileri, politika yapıcılar ve öğretmenler için değişim için failliğin üzerindeki anlam karmaşasını kaldırmak oldukça önemli hale gelmektedir. Bunu yapmanın yolu ise doğru soruları sormaktır (Pantic, 2015). Priestley vd. (2012) çalışmasında faillikle ilgili çalışmalar için sorduğu sorulara tekrar dönmenin ve ne için değişim ve neyi başarmak için değişim sorularını sormanın bize doğru yolu göstereceği düşünülmektedir.

Türkiye bağlamında öğretmen failliği kavramına yönelik çalışmalara bakıldığında, Erdem (2020) tarafından yapılan kuramsal incelemede, failliğin öğretmen kimliği araştırmalarında yeni bir boyut kazandırdığı vurgulanmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin kendi mesleki kararlarını alma süreçlerinde aktör olabilmeleri, politikaları sorgulama ve dönüştürme gücüyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca Erdem, öğretmen failliğini sadece bireysel bir güç ya da direnç biçimi değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel yapılarla etkileşim içinde gelişen bir kapasite olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, çalışmamızın öğretmen failliği ile sosyal adalet ilişkisini ele alan çerçevesiyle örtüşmektedir. Erdem vd. (2025) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin sosyal adalet algıları ile faillik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda, bu çalışma öğretmenlerin bireysel girişimlerine, mesleki öğrenmeye açıklıklarına ve öz değerlendirme yeterliklerine odaklanmaktadır. Mevcut çalışmada ise failliğin sosyal adalet algısıyla ilişkisi sorgulandığından, farklı boyutları içeren özgün bir ölçme yaklaşımı benimsenmiştir."

### Sosyal Adalet ve Eğitime Yansımaları

Bu çalışmada bu soruların cevapları öğretmen failliğinin pek çok ülkede eğitimdeki değişim çabalarının çıkış noktası olarak görülen (European INCLUDE-ED Report, 2009; Sachs, 2003; Zeichner, 2009) “sosyal adalet” katkıları üzerinden verilmeye çalışılmıştır. Sosyal adalet popüler bir kavram olmasına rağmen, eğitimde ulaşılacak istenen ideal bir değer olması haricinde, ne anlama geldiği üzerinde uzlaş yoktur (Campbell, 2004; 2012; Carr, 2003 ).

1840 yılında ilk kez kullanılan ancak yaygın kullanımı Serbati'nin (1848) (Akt. Novak, 2000) “Yurttaşlık Anayasası ve Sosyal Adalet” kitabıyla başlayan sosyal adalet sanayi devrimiyle birlikte şehirlere göç eden işçilerin yaşadığı sorunları ifade etmek için sıklıkla kullanılmaya başlamıştır. İlk kullanıldığı andan şu ana kadar sürekli olarak biçim ve anlam değiştirmiş olsa da sosyal adalet hala önemini ve üzerinde sıklıkla düşünülen ve yazılan bir kavram olma özelliğini korumaktadır (Theohairis, 2007).

Sosyal adalet genellikle toplumdaki gücün, kaynakların ve zorunlulukların hiçbir ayırım gözetilmeksizin tüm insanlara adil ve eşit şekilde dağıtımı olarak tanımlanır (Van den Bos, 2003). Bu tanımlamanın içerdiği temel değerler bir toplumsal meşruiyet, işbirliği, dayanışma, eşit erişim ve eşit fırsattır. Bu değerler aynı zamanda demokratik toplumlarında temel değerleridir (Sue, 2001). Sosyal adalet saygı, ilgi, meşruiyet ve empati üzerine kurulu bir süreci desteklemektedir. Böyle bir sürece atıfta bulunan Gaudelli (2001) için sosyal adalet toplumdaki ön yargı, ayrımcılık, dışlanma gibi olumsuz durumların her birinin ortadan kaldırılmasıdır.

Günümüzde sosyal adalet teorileri iki temel kavram üzerine odaklanmaktadır. Bunlardan ilki adaletin dağıtım/yeniden dağıtım ve ikincisi ilişki/meşruiyet modelidir. Adaletin dağıtım paradigması topluma ait malların dağıtımıyla ilgilidir (Gewirtz, 1998). Sosyal adaletin genelde dağıtıcı adaletle ilişkilendirilmesine Young (1998), adaletsizlikle ilgili birçok problemin bu bakış açısıyla çözülemeyeceğini söyleyerek itiraz etmektedir. Kültürel ötekileştirme, tektipleştirme, medya tekelliği gibi adaletle ilgili birçok meselelerin dağıtıcı adaletle ilgili dağıtıcı adalet paradigması içerisinde çözülemeyeceğini söyleyerek de itirazına dayanak noktası oluşturmaktadır. Dağıtıcı adalet sosyal adaletin yalnızca bir boyutunu temsil etmektedir. Sosyal adalet tartışmalarının başlangıç noktasını bireyler ve gruplar arasındaki baskı ve zulümler oluşturmalıdır. Ancak adaletle ilgili mevcut teori ve uygulamalar bütün meseleleri dağıtıcı paradigma içerisinde tartışma eğilimindedir ve bu da ilişkisel adalet(siz) çözümlerinin çoğunlukla malların yeniden dağıtımıyla karıştırılmasına neden olmaktadır (Rawls, 2020).

İlişkisel adalet kavramı ise temelde “toplumu oluşturan ilişkilerin doğasıyla” ilgilidir ve servet, gelir ve kaynakların paylaşımının ana hatlarını ortaya koyan formal ve informal şartların neler olduğuna cevap aramaktadır (Gewirtz, 1998). Toplumsal kimliklerin, bağlılıkların, karşılıklı saygının ve eşit katılımın savunulmasının zorunlu olduğu farklı etnik, toplumsal ve kültürel yapıları sahip birey ve gruplardan oluşan modern toplumlarda ilişkisel adalet daha ön plandadır (Young, 1998).

İlişkisel adalet mi yoksa dağıtıcı adalet mi daha önemlidir sorusu cevabı aranan ve üzerine düşünülen sorulardan bir tanesidir. Yeniden dağıtım ve meşruiyet bağlamında, Fraser (2020) son politik teori ve uygulamaların malların yeniden dağıtım ve emeğin bölünmesi pahasına da olsa toplumsal grupların meşruiyetinin öncelikle eğiliminde olduğunu iddia etmektedir. Yazara göre hem dağıtımsal adalet hem de ilişkisel adalet paradigması güçlüdür. Ancak, yeniden dağıtımın ve toplumsal meşruiyetin birbirinin yerine kullanılamayacak ve toplum için hayati fonksiyonlara sahip boyutlara olduğunu benimseyen görüngesel (perspectival) bir dualizme ihtiyaç vardır.

Sosyal adalet seviyesinin toplumda nasıl yukarı çıkarılabileceği ve sosyal adaletsizlik olarak insanların karşısında duranın nasıl telafi edilebileceğine dair soruların tümünün cevaplarında ortak payda eğitimidir (Hart, 2019). Birleşmiş Milletler (BM) sosyal adaletin sağlanmasında eğitimin önemini “başarılması durumunda diğer birçok sürdürülebilir hedefin kapısının anahtarı” olarak teslim etmektedir. İnsanlar kaliteli eğitime ulaştığında “yoksulluk döngüsünden” çıkabilir. Eğitim bu yüzden eşitsizliklerin azalmasına yardım eder.

Eğitimde adaleti sağlamanın yolu ise mevcut adaletsizliklerin doğası ve nedenleri ve bunların eğitim süreçleriyle ilişkisine dair var olan kavramımızı derinleştirmek ve eğitimin şu anda sosyal adalet açısından ideal olandan çok uzaklarda olduğunu kabul etmemizdir (Cho, 2007). Bu kabul sonrasında yapılacak ilk iş eğitimden kaynaklı eşitsizliklerin peşinde düşmek olmalıdır. Bu eşitsizliklerden ilki eğitime erişim, ikincisi alınan eğitimdeki eşitsizlik ve üçüncüsü ise formal eğitim sonrası bireylere sunulan çıktılardaki eşitsizliktir (Hart, 2019). Aynı diplomalara sahip olsalar bile insanların iş bulma, kendilerini güvence altına alma olanakları çok büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Eklemek gerekirse, eğitim sadece sınırları belirlenmiş alanları değil hayatın her alanını etkilemektedir. Bu yüzden eğitimde oluşturulan avantajlı ve dezavantajlı süreçlerin sadece sınırları belirlenmiş olan alanları değil toplumun çok daha büyük bir katmanının ve alanını etkilediğini unutmamak gerekir.

Türkiye’de eğitimde ve toplum yaşamında adaletle bakıldığında da dünya genelinden çok farklı bir tablo olduğunu söylemek mümkün değildir. En zengin 8 kişinin servetinin 426 milyar dolar ile en yoksul 3,6 milyar insanın servetinden 17 milyar dolar fazla olduğu bir dünyada (Oxfam, 2018) Türkiye’de de durum pek iç açıcı değildir. Sosyal adaletten bahsetmenin oldukça zor olduğu bir ortamda eğitimde adaletten bahsetmek de oldukça zordur. Eğitim Reformu Girişiminin (ERG) yaptığı bir araştırmaya göre farklı sosyoekonomik arka planlardan

gelenlerin aynı okulda eğitim alma olasılığını gösteren sosyal kapsayıcılık ölçeğinde Türkiye %67 ile katılan 79 ülke arasında 59. sıradadır. Yine aynı araştırma okulların kendi içindeki eşitsizliğin başka bir boyutunu Erken Sosyal İletişim Ölçeğiyle (ESCS) ölçmüş ve Türkiye'nin puanının 0,94 olarak hesaplamıştır. Bu da öğrencilerin sosyoekonomik arka planlarına göre gruplanmış olduklarının verilerinden biridir (ERG, 2021).

ERG' nin (2021) araştırması üzerinden başka bir veri de Türkiye'de eğitimle ilgili kararların % 72,9 oranında merkezden alındığını ortaya koymaktadır. Bu oran Türkiye'de eğitimin oldukça merkezi bir yapıya sahip olduğunu kanıtlar niteliktedir. Eğitimin sistemindeki genel yapıdaki sorunların ve eğitim adaletsizliğinin sorumlularından biri olan merkezi bir güçten çözüm beklemek rakamlarla da ortaya konduğu gibi altı doldurulamayacak bir beklenti olacaktır. Bu nedenle bu çalışma egemen bir gücün hem eğitim sorunlarına hem de eğitimde adaletsizliklere çözüm üretmesini beklemek yerine eyleme geçen bireye yönelmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin faillik davranışları ile okullarda sosyal adalet algıları arasındaki ilişkiyi inceleyerek hem kavramsal hem de uygulamalı bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Literatürde faillik; bireyin, bağlamsal sınırlamalara rağmen eyleme geçebilme kapasitesi olarak tanımlanmakta ve öğretmenlerin eğitim ortamlarında bu kapasiteyi nasıl gerçekleştirdiği sosyal adaletle yakından ilişkilendirilmektedir. Sosyal adalet, toplumdaki kaynak, sorumluluk ve gücün hiçbir ayırım gözetilmeksizin adil dağıtımı olarak tanımlanırken, eğitim sistemi bu adaletin sağlanmasında temel bir araç olarak görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda eşitlik ve dönüşümün taşıyıcı aktörleri olarak konumlanmaktadır.

Türkiye'de öğretmen failliği ile sosyal adalet ilişkisini birlikte ele alan özgün araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmanın özgünlüğü, merkezden gelen politika ve programlar yerine, sahadaki öğretmenin özne olarak konumlandığı, eyleme geçme kapasitesine odaklanmasıdır. Karagöl (2025), öğretmen failliği alanındaki yayınların çoğunlukla öğretmen eğitimi, mesleki gelişim ve kimlik gibi temalar etrafında yoğunlaştığını; sosyal adalet kavramı ile doğrudan ilişkilendirilen çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgu, mevcut çalışmanın sosyal adalet boyutuna odaklanarak alana katkı sağlama potansiyelini desteklemektedir. Ayrıca eğitimde eşitsizlikleri aşmak için öğretmenlerin dönüşüm yaratma gücüne sahip olduğu kabul edilmekte; öğretmenlerin seçimleri ve sınıf içi kararları, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu nedenle, öğretmen failliğinin sosyal adaletin sağlanmasındaki rolünü incelemek, hem kuramsal hem de pratik düzeyde önemli katkılar sunmaktadır. Araştırmanın temel amacı öğretmenlerin faillik davranışları ile sosyal adalet algıları arasında bir ilişkiyi incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt sorular oluşturulmuştur.

#### Araştırmaya katılan

- 1- Öğretmenlerin faillik davranışları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin faillik davranışları cinsiyete, okul kademesine (ilkokul, ortaokul, lise), hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3- Öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları ne düzeydedir?
- 4- Öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları cinsiyete, okul kademesine, hizmet süresine ve branş değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 5- Öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları faillik davranışlarını yordamakta mıdır? Yorduyorsa, ne düzeyde yordamaktadır?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli (Deseni)

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemek; değişme varsa da bu değişimin nasıl gerçekleştiği saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Muğla ilinde 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında devlet okullarında görev yapmakta olan 5140 erkek, 7727 kadın öğretmen olmak üzere toplam 12867 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubu "Basit Seçkisiz Örneklem" yöntemlerinden "Uygun Örneklem" tekniği kullanılarak oluşturulmuştur. Bu teknikte

zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklem kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilir (Büyüköztürk, 2018). Örneklemin evreni temsil edebilmesi için ihtiyaç duyulan sayı %95 güven düzeyine ve  $\pm 0,5$  güven aralığına göre yapılan hesaplamada en az 373 öğretmen olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1’de veri temizliği sonucu analize kattığımız 429 katılımcının demografik değişkenlerine ait bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 1**

*Örneklem Grubunun Özellikleri*

| Değişken                | Kişisel Özellikler | N   | %    |
|-------------------------|--------------------|-----|------|
| Cinsiyet                | Kadın              | 235 | 54,8 |
|                         | Erkek              | 194 | 45,2 |
| Yaş                     | 22-36              | 120 | 28,0 |
|                         | 37-46              | 204 | 47,6 |
|                         | 47-65              | 105 | 24,4 |
| Okul Kademesi           | İlkokul            | 112 | 26,1 |
|                         | Ortaokul           | 163 | 38,0 |
|                         | Lise               | 154 | 35,9 |
| Hizmet Süresi           | 1-9 Yıl            | 83  | 19,3 |
|                         | 10-19 Yıl          | 193 | 45,0 |
|                         | 20- Yıl            | 153 | 35,7 |
| Okuldaki Öğrenci Sayısı | 0-249              | 115 | 26,8 |
|                         | 250-449            | 94  | 21,9 |
|                         | 450-               | 220 | 51,3 |
| Branş                   | Sınıf Öğretmenleri | 100 | 23,3 |
|                         | Sosyal Bilimler    | 191 | 44,5 |
|                         | Sayısal Bilimler   | 138 | 32,2 |
|                         | Toplam             | 429 | 100  |

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmamıza katılan kadın öğretmenlerimizin sayısı ( $n = 235$ ) %54,8 ile erkek öğretmenlerimizden ( $n = 194$ ) daha fazladır. Katılımcıların yaşları ise %47,6 ile 37-46 yaş aralığında olan öğretmenlerimizden ( $n = 204$ ) oluşmakta, bu yaş gurubunu sırasıyla %28 ile 22-36 yaş aralığında olan ( $n = 120$ ) öğretmenlerimiz ve %24,4 ile 47 yaşından büyük öğretmenler ( $n = 105$ ) oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerimizin çalıştıkları okullara baktığımızda ise ilk sırada %38 ile ortaokullarda çalışan öğretmenler ( $n = 163$ ) yer almakta iken bunu %35,9 ile liselerde çalışan öğretmenlerimiz ( $n = 154$ ) ve %26,1 ile ilkokullarda çalışan öğretmenlerimiz ( $n = 112$ ) oluşturmaktadır. Çalışmamıza katılan öğretmenlerin hizmet süreleri ise en çok %45 ile 10-19 yıl arasını çalışan ( $n = 193$ ) arasında iken bu süreleri %35,7 ile 20 yıl ve daha fazla yıldır çalışan ( $n = 153$ ) öğretmenler ve %19,3 ile 10 yıldan daha az süredir ( $n = 83$ ) çalışanlar olarak sıralanmaktadır. Katılımcıların çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları ise %51,3 ile 450 ve daha fazla öğrenci ( $n = 220$ ), %26,8 ile 250’den daha az öğrencisi olan ( $n=115$ ) ve %21,9 ile 250 ile 450 arası öğrenciye sahip okullar ( $n = 94$ ) olarak sıralanmaktadır. Son olarak katılımcı öğretmenler %44,5 ile en çok sosyal bilimler ( $n = 191$ ) öğretmenlerinden oluşurken, bunu %32,2 ile sayısal bilimler alanı öğretmenleri ( $n = 138$ ) ve %23,3 ile sınıf öğretmenlerinden ( $n = 100$ ) oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Failliği Ölçeği” ve “Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği” kullanılmıştır.

### Öğretmen Failliği Ölçeği

Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Failliği Ölçeği Bellibaş vd. (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek “Öğrenme Etkililiği”, “Öğretme Etkililiği”, “İyimserlik” ve “Yapıcı Katılım” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte öğrenme etkililiği boyutunda 6, öğretme etkililiği boyutunda 7, iyimserlik boyutunda 5, yapıcı katılım boyutunda 6 olmak üzere toplam 24 adet 5’li Likert tipi sorudan oluşmaktadır. Her bir madde öğretmenin belirli bir faillik davranışını ne oranda gerçekleştirdiğini ölçmektedir. Bu araştırmada ölçeğin güvenirliğini ölçmek için yapılan Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları öğrenme etkililiği için 0,71,

öğretme etkililiği için 0,73, iyimserlik boyutu için 0,77 ve yapıcı katılım boyutu için 0,77 olarak hesaplanırken, ölçeğin genelini iç tutarlılık kat sayısı ise 0,85 olarak bulunmuştur.

### **Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği**

Karacan vd. (2015) tarafından geliştirilen “Okullarda Sosyal Adalet Ölçeği” ise üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, “dağıtıcı”, “tanıyıcı” ve “katılımcı” adalet şeklindedir. Ölçek, dağıtıcı adalet boyutunda 7, tanıyıcı adalet boyutunda 6 ve katılımcı adalet boyutunda 6 olmak üzere toplam 19 adet 5’li Likert tipi sorudan oluşmaktadır. Her bir madde öğretmenin belirli bir sosyal adalet algısına ne oranda sahip olduğunu ölçmektedir. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı hesaplanmış ve katılımcı boyut için 0,67, tanıyıcı boyut için 0,87, dağıtıcı boyut için 0,98 ve ölçeğin geneli 0,91 sonuçları bulunmuştur.

### **Bulgular**

Bu bölümde öğretmenlerin faillik davranışları ile okullarda sosyal adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için hazırlanan ölçek formları ile toplanan verilerin çözümlemesiyle ulaşılan analiz bulgularına yer verilmiştir.

### **Öğretmenlerin Faillik Davranışlarına İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın ilk amacı öğretmenlerin faillik davranışlarına ilişkin bulguların belirlenmesidir. Bu kapsamda yapılan analizlere ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sergiledikleri faillik davranışları boyutlarına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Faillik Davranışları*

| Boyutlar           | $\bar{x}$ | s    |
|--------------------|-----------|------|
| Öğrenme Etkililiği | 4,07      | 0,53 |
| Öğretme Etkililiği | 4,15      | 0,40 |
| İyimserlik         | 3,93      | 0,60 |
| Yapıcı Katılım     | 4,26      | 0,39 |
| Genel Ortalama     | 4,11      | 0,34 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların faillik davranışlarından en ön plana çıkan yapıcı katılım ( $\bar{x} = 4,26$ ,  $s = 0,39$ ) boyutudur. Bu boyutu sırasıyla öğretme etkililiği ( $\bar{x} = 4,15$ ,  $s = 0,40$ ), öğrenme etkililiği ( $\bar{x} = 4,07$ ,  $s = 0,53$ ) boyutları izlemektedir. Öğretmenlerin faillik davranışları boyutlarından en az katılım gösterdikleri boyut ise ( $\bar{x} = 3,93$ ,  $s = 0,60$ ) iyimserlik boyutu olmuştur.

### **Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması**

Araştırmanın ikinci amacı öğretmenlerin sergiledikleri faillik davranışlarının cinsiyet, yaş, okul kademesi, hizmet süresi, okuldaki öğrenci sayısı ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Tablo 3 ’de kişilik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 3**

*Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

| Boyutlar           | Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | s    | sd  | t    | p    |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Öğrenme Etkililiği | Kadın    | 235 | 4,03      | 0,55 | 427 | 1,79 | 0,07 |
|                    | Erkek    | 194 | 4,12      | 0,49 |     |      |      |
| Öğretme Etkililiği | Kadın    | 235 | 4,14      | 0,39 | 427 | 0,55 | 0,58 |
|                    | Erkek    | 194 | 4,16      | 0,41 |     |      |      |

| Boyutlar       | Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | s    | sd  | t    | p    |
|----------------|----------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| İyimserlik     | Kadın    | 235 | 3,91      | 0,62 | 427 | 0,51 | 0,60 |
|                | Erkek    | 194 | 3,94      | 0,58 |     |      |      |
| Yapıcı Katılım | Kadın    | 235 | 4,24      | 0,37 | 427 | 0,84 | 0,39 |
|                | Erkek    | 194 | 4,27      | 0,40 |     |      |      |
| Genel Ortalama | Kadın    | 235 | 4,09      | 0,35 | 427 | 1,30 | 0,19 |
|                | Erkek    | 194 | 4,13      | 0,33 |     |      |      |

Tablo 3’de göre öğretmenlerin faillik davranışları cinsiyete göre [ $t(427) = 1,30$ ;  $p > 0,05$ ] anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmen Faillikinin alt boyutlarının hiçbirinde de öğrenme etkililiği [ $t(427) = 1,79$ ;  $p > 0,05$ ], öğretme etkililiği [ $t(427) = 0,55$ ;  $p > 0,05$ ], iyimserlik [ $t(427) = 0,51$ ;  $p > 0,05$ ] ve yapıcı katılım [ $t(427) = 0,84$ ;  $p > 0,05$ ] istatistiki olarak anlamlı bir farka rastlanmazken, erkek öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4,13$ ,  $s = 0,33$ ) kadın öğretmenlere ( $\bar{x} = 4,09$ ,  $s = 0,33$ ) oranla istatistiki olarak anlamlı olmasa da daha fazla faillik davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 4 öğretmenlerin faillik davranışlarının yaş değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırması*

| Boyutlar           | Yaş   | N   | $\bar{x}$ | s    | sd    | F    | p    |
|--------------------|-------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Öğrenme Etkililiği | 22-36 | 120 | 4,04      | 0,55 | 2-426 | 0,40 | 0,66 |
|                    | 37-46 | 204 | 4,09      | 0,53 |       |      |      |
|                    | 47-   | 105 | 4,05      | 0,49 |       |      |      |
| Öğretme Etkililiği | 22-36 | 120 | 4,14      | 0,41 | 2-426 | 0,92 | 0,39 |
|                    | 37-46 | 204 | 4,18      | 0,39 |       |      |      |
|                    | 47-   | 105 | 4,11      | 0,41 |       |      |      |
| İyimserlik         | 22-36 | 120 | 3,96      | 0,57 | 2-426 | 1,20 | 0,30 |
|                    | 37-46 | 204 | 3,88      | 0,63 |       |      |      |
|                    | 47-   | 105 | 3,98      | 0,58 |       |      |      |
| Yapıcı Katılım     | 22-36 | 120 | 4,28      | 0,41 | 2-426 | 0,77 | 0,46 |
|                    | 37-46 | 204 | 4,26      | 0,38 |       |      |      |
|                    | 47-   | 105 | 4,22      | 0,37 |       |      |      |
| Genel Ortalama     | 22-36 | 120 | 4,11      | 0,35 | 2-426 | 0,10 | 0,90 |
|                    | 37-46 | 204 | 4,11      | 0,34 |       |      |      |
|                    | 47-   | 105 | 4,10      | 0,33 |       |      |      |

Tablo 4’e göre öğretmenlerin faillik davranışları alt boyutlarından öğrenme etkililiği [ $F(2, 426) = 0,40$ ;  $p > 0,05$ ], öğretme etkililiği [ $F(2, 426) = 0,92$ ;  $p > 0,05$ ], iyimserlik [ $F(2, 426) = 1,20$ ;  $p > 0,05$ ] ve yapıcı katılım [ $F(2, 426) = 0,77$ ;  $p > 0,05$ ] boyutlarının hiçbirinde yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5 öğretmenlerin faillik davranışlarının çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırması*

| Boyutlar           | Okul Kademesi | N   | $\bar{x}$ | s    | sd    | F    | p    |
|--------------------|---------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Öğrenme Etkililiği | İlkokul       | 112 | 4,02      | 0,52 | 2-426 | 2,30 | 0,10 |
|                    | Ortaokul      | 163 | 4,14      | 0,51 |       |      |      |
|                    | Lise          | 154 | 4,03      | 0,55 |       |      |      |
| Öğretme Etkililiği | İlkokul       | 112 | 4,19      | 0,36 | 2-426 | 0,71 | 0,48 |
|                    | Ortaokul      | 163 | 4,13      | 0,39 |       |      |      |
|                    | Lise          | 154 | 4,14      | 0,44 |       |      |      |



| Boyutlar       | Okul Kademesi | N   | $\bar{x}$ | s    | sd    | F    | p    |
|----------------|---------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| İyimserlik     | İlkokul       | 112 | 3,85      | 0,55 | 2-426 | 1,64 | 0,19 |
|                | Ortaokul      | 163 | 3,98      | 0,60 |       |      |      |
|                | Lise          | 154 | 3,93      | 0,64 |       |      |      |
| Yapıcı Katılım | İlkokul       | 112 | 4,24      | 0,38 | 2-426 | 0,67 | 0,51 |
|                | Ortaokul      | 163 | 4,24      | 0,38 |       |      |      |
|                | Lise          | 154 | 4,29      | 0,40 |       |      |      |
| Genel Ortalama | İlkokul       | 112 | 4,09      | 0,31 | 2-426 | 0,47 | 0,62 |
|                | Ortaokul      | 163 | 4,13      | 0,34 |       |      |      |
|                | Lise          | 154 | 4,11      | 0,37 |       |      |      |

Tablo 5'e göre öğretmenlerin faillik davranışları alt boyutlarından öğrenme etkililiği [ $F(2, 426) = 2,30; p > 0,05$ ], öğretme etkililiği [ $F(2, 426) = 0,71; p > 0,05$ ], iyimserlik [ $F(2, 426) = 1,61; p > 0,05$ ] ve yapıcı katılım [ $F(2, 426) = 0,47; p > 0,05$ ] boyutlarının hiçbirinde çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 6'da öğretmenlerin faillik davranışlarının hizmet süresi değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 6**

*Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırması*

| Boyutlar           | Hizmet Süreleri | N   | $\bar{x}$ | s    | sd    | F    | p    |
|--------------------|-----------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Öğrenme Etkililiği | 1-9             | 83  | 4,00      | 0,54 | 2-426 | 0,92 | 0,39 |
|                    | 10-19           | 193 | 4,09      | 0,56 |       |      |      |
|                    | 20-             | 153 | 4,08      | 0,46 |       |      |      |
| Öğretme Etkililiği | 1-9             | 83  | 4,14      | 0,41 | 2-426 | 0,09 | 0,91 |
|                    | 10-19           | 193 | 4,16      | 0,41 |       |      |      |
|                    | 20-             | 153 | 4,14      | 0,39 |       |      |      |
| İyimserlik         | 1-9             | 83  | 3,99      | 0,55 | 2-426 | 1,34 | 0,26 |
|                    | 10-19           | 193 | 3,88      | 0,64 |       |      |      |
|                    | 20-             | 153 | 3,96      | 0,57 |       |      |      |
| Yapıcı Katılım     | 1-9             | 83  | 4,30      | 0,42 | 2-426 | 1,02 | 0,35 |
|                    | 10-19           | 193 | 4,26      | 0,38 |       |      |      |
|                    | 20-             | 153 | 4,22      | 0,38 |       |      |      |
| Genel Ortalama     | 1-9             | 83  | 4,11      | 0,34 | 2-426 | 0,00 | 0,99 |
|                    | 10-19           | 193 | 4,11      | 0,36 |       |      |      |
|                    | 20-             | 153 | 4,11      | 0,32 |       |      |      |

Tablo 6'da göre öğretmenlerin faillik davranışları alt boyutlarından öğrenme etkililiği [ $F(2, 426) = 0,92; p > 0,05$ ], öğretme etkililiği [ $F(2, 426) = 0,09; p > 0,05$ ], iyimserlik [ $F(2, 426) = 1,34; p > 0,05$ ] ve yapıcı katılım [ $F(2, 426) = 1,02; p > 0,05$ ] boyutlarının hiçbirinde hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 7'de öğretmenlerin faillik davranışlarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Okullardaki Öğrenci Sayılarına Göre Karşılaştırması*

| Boyutlar           | Okuldaki Öğrenci Sayıları | N   | $\bar{x}$ | s    | sd    | F    | p    | Fark | $\eta^2$ |
|--------------------|---------------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|------|----------|
| Öğrenme Etkililiği | 0-249                     | 115 | 3,98      | 0,53 | 2-426 | 3,82 | 0,02 | 1-3  | 0,01     |
|                    | 250-449                   | 94  | 4,02      | 0,50 |       |      |      |      |          |
|                    | 450-                      | 220 | 4,13      | 0,52 |       |      |      |      |          |

| Boyutlar           | Okuldaki Öğrenci Sayıları | N   | $\bar{x}$ | s    | sd    | F    | p    | Fark | $\eta^2$ |
|--------------------|---------------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|------|----------|
| Öğretme Etkililiği | 0-249                     | 115 | 4,12      | 0,38 | 2-426 | 1,45 | 0,23 |      |          |
|                    | 250-449                   | 94  | 4,11      | 0,42 |       |      |      |      |          |
|                    | 450-                      | 220 | 4,18      | 0,40 |       |      |      |      |          |
| İyimserlik         | 0-249                     | 115 | 4,01      | 0,57 | 2-426 | 1,53 | 0,21 |      |          |
|                    | 250-449                   | 94  | 3,87      | 0,59 |       |      |      |      |          |
|                    | 450-                      | 220 | 3,91      | 0,62 |       |      |      |      |          |
| Yapıcı Katılım     | 0-249                     | 115 | 4,22      | 0,38 | 2-426 | 0,82 | 0,43 |      |          |
|                    | 250-449                   | 94  | 4,26      | 0,37 |       |      |      |      |          |
|                    | 450-                      | 220 | 4,27      | 0,39 |       |      |      |      |          |
| Genel Ortalama     | 0-249                     | 115 | 4,08      | 0,36 | 2-426 | 1,36 | 0,25 |      |          |
|                    | 250-449                   | 94  | 4,08      | 0,33 |       |      |      |      |          |
|                    | 450-                      | 220 | 4,14      | 0,34 |       |      |      |      |          |

Tablo 7'e göre öğretmenlerin faillik davranışları alt boyutlarından sadece öğrenme etkililiği boyutunda  $[F(2 - 426) = 3,82; p < 0,05]$  istatistik olarak anlamlı bir fark vardır. Farklılığın hangi boyutlar arasında olduğunu bulmak için yapılan Sidak testi sonuçlarına göre fark 0-250 arası öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlerle 450'den fazla öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler arasındadır. 450'den fazla öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler ( $\bar{x} = 4,14, s = 0,34$ ) 250'den daha az öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla daha fazla öğrenme etkililiği davranışı sergilemektedir. Hesaplanan  $D^2$  değerine göre (0,01) farklılık zayıf düzeydedir. Öğretme etkililiği  $[F(2-426) = 1,45; p > 0,05]$ , iyimserlik  $[F(2-426) = 1,53; p > 0,05]$  ve yapıcı katılım  $[F(2 - 426) = 0,82; p > 0,05]$  boyutlarının hiçbirinde çalışılan okullardaki öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 8'de öğretmenlerin faillik davranışlarının branş değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 8**

*Öğretmenlerin Faillik Davranışlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırması*

| Boyutlar           | Branş            | N   | $\bar{x}$ | s    | sd    | F    | p    |
|--------------------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Öğrenme Etkililiği | Sınıf Öğretmeni  | 100 | 4,03      | 0,53 | 2-426 | 0,74 | 0,47 |
|                    | Sosyal B. Öğrt.  | 191 | 4,05      | 0,52 |       |      |      |
|                    | Sayısal B. Öğrt. | 138 | 4,11      | 0,53 |       |      |      |
| Öğretme Etkililiği | Sınıf Öğretmeni  | 100 | 4,21      | 0,36 | 2-426 | 1,92 | 0,14 |
|                    | Sosyal B. Öğrt.  | 191 | 4,14      | 0,43 |       |      |      |
|                    | Sayısal B. Öğrt. | 138 | 4,11      | 0,38 |       |      |      |
| İyimserlik         | Sınıf Öğretmeni  | 100 | 3,86      | 0,58 | 2-426 | 0,83 | 0,43 |
|                    | Sosyal B. Öğrt.  | 191 | 3,96      | 0,61 |       |      |      |
|                    | Sayısal B. Öğrt. | 138 | 3,93      | 0,60 |       |      |      |
| Yapıcı Katılım     | Sınıf Öğretmeni  | 100 | 4,25      | 0,38 | 2-426 | 0,22 | 0,79 |
|                    | Sosyal B. Öğrt.  | 191 | 4,25      | 0,39 |       |      |      |
|                    | Sayısal B. Öğrt. | 138 | 4,27      | 0,38 |       |      |      |
| Genel Ortalama     | Sınıf Öğretmeni  | 100 | 4,11      | 0,33 | 2-426 | 0,02 | 0,97 |
|                    | Sosyal B. Öğrt.  | 191 | 4,11      | 0,35 |       |      |      |
|                    | Sayısal B. Öğrt. | 138 | 4,11      | 0,35 |       |      |      |

Tablo 8'de göre öğretmenlerin faillik davranışları alt boyutlarından öğrenme etkililiği  $[F(2, 426) = 0,74; p > 0,05]$ , öğretme etkililiği  $[F(2, 426) = 1,92; p > 0,05]$ , iyimserlik  $[F(2, 426) = 0,83; p > 0,05]$  ve yapıcı katılım  $[F(2, 426) = 0,22; p > 0,05]$  boyutlarının hiçbirinde branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

### Öğretmenlerin Okullarda Sosyal Adalet Algılarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın diğer bir amacı öğretmenlerin okulda sosyal adalet algılarına ilişkin bulguların belirlenmesidir. Bu kapsamda yapılan analizlere ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulda sosyal adalet algısı boyutlarına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 9’da yer almaktadır.

**Tablo 9**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okulda Sosyal Adalet Algıları*

| Boyutlar        | $\bar{x}$ | s    |
|-----------------|-----------|------|
| Katılımcı Boyut | 4,37      | 0,38 |
| Tanıyıcı Boyut  | 4,64      | 0,38 |
| Dağıtıcı Boyut  | 4,68      | 0,44 |
| Genel Ortalama  | 4,57      | 0,33 |

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler için okulda sosyal adalet algısının en ön plana çıkan boyutu dağıtıcı boyut ( $\bar{x} = 4,68$ ,  $s = 0,44$ ) olurken, bu boyutu tanıyıcı boyut ( $\bar{x} = 4,64$ ,  $s = 0,38$ ) izlemiştir. Katılımcıların algılarının en düşük olduğu boyut ise katılımcı boyut ( $\bar{x} = 4,37$ ,  $s = 0,38$ ) olmuştur.

### Öğretmenlerin Okullarda Sosyal Adalet Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü amacı öğretmenlerin okullarda sosyal adalet algılarının cinsiyet, yaş, okul kademesi, hizmet süresi, okuldaki öğrenci sayısı ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Tablo 10’da kişilik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 10**

*Öğretmenlerin Okulda Sosyal Adalet Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

| Boyutlar        | Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | s    | sd  | t    | p    |
|-----------------|----------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Katılımcı Boyut | Kadın    | 235 | 4,37      | 0,39 | 427 | 0,39 | 0,69 |
|                 | Erkek    | 194 | 4,38      | 0,37 |     |      |      |
| Tanıyıcı Boyut  | Kadın    | 235 | 4,65      | 0,40 | 427 | 0,99 | 0,32 |
|                 | Erkek    | 194 | 4,62      | 0,37 |     |      |      |
| Dağıtıcı Boyut  | Kadın    | 235 | 4,70      | 0,43 | 427 | 0,97 | 0,33 |
|                 | Erkek    | 194 | 4,66      | 0,44 |     |      |      |
| Genel Ortalama  | Kadın    | 235 | 4,58      | 0,34 | 427 | 0,69 | 0,49 |
|                 | Erkek    | 194 | 4,56      | 0,31 |     |      |      |

Tablo 10’da göre öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları cinsiyete göre [ $t(427) = 0,69$ ;  $p > 0,05$ ] anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmen Failliğinin alt boyutlarının hiçbirinde de katılımcı boyut [ $t(427) = 0,39$ ;  $p > 0,05$ ], tanıyıcı boyut [ $t(427) = 0,99$ ;  $p > 0,05$ ], dağıtıcı boyut [ $t(427) = 0,97$ ;  $p > 0,05$ ] istatistiki olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 11’de öğretmenlerin faillik davranışlarının yaş değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 11**

*Öğretmenlerin Okullarda Sosyal Adalet Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

| Boyutlar        | Yaş   | N   | $\bar{x}$ | s    | sd    | F    | p    | Fark |
|-----------------|-------|-----|-----------|------|-------|------|------|------|
| Katılımcı Boyut | 22-36 | 120 | 4,35      | 0,39 | 2-426 | 1,54 | 0,21 |      |
|                 | 37-46 | 204 | 4,41      | 0,38 |       |      |      |      |
|                 | 47-   | 105 | 4,33      | 0,37 |       |      |      |      |

| Boyutlar       | Yaş   | N   | $\bar{x}$ | s    | sd    | F    | p    | Fark |
|----------------|-------|-----|-----------|------|-------|------|------|------|
| Tanıyıcı Boyut | 22-36 | 120 | 4,61      | 0,41 | 2-426 | 3,64 | 0,02 | 2-3  |
|                | 37-46 | 204 | 4,69      | 0,38 |       |      |      |      |
|                | 47-   | 105 | 4,57      | 0,37 |       |      |      |      |
| Dağıtıcı Boyut | 22-36 | 120 | 4,66      | 0,45 | 2-426 | 2,82 | 0,06 |      |
|                | 37-46 | 204 | 4,73      | 0,41 |       |      |      |      |
|                | 47-   | 105 | 4,61      | 0,46 |       |      |      |      |
| Genel Ortalama | 22-36 | 120 | 4,55      | 0,34 | 2-426 | 3,86 | 0,02 | 2-3  |
|                | 37-46 | 204 | 4,62      | 0,32 |       |      |      |      |
|                | 47-   | 105 | 4,51      | 0,32 |       |      |      |      |

Tablo 11'e göre öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları alt boyutlarından Katılımcı Boyut [ $F(2, 426) = 1,54$ ;  $p > 0,05$ ] ve Dağıtıcı Boyut [ $F(2, 426) = 2,82$ ;  $p > 0,05$ ] özelinde istatistiki olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Tanıyıcı Boyut [ $F(2, 426) = 3,64$ ;  $p < 0,05$ ] ve Okulda Sosyal Adalet Algısı ölçeğinin genelinde [ $F(2, 426) = 3,86$ ;  $p < 0,05$ ] yaşa göre anlamlı bir fark göstermektedir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğuna bakıldığında ise 37-46 yaş aralığındaki öğretmenlerle 47 yaşından büyük öğretmenler arasında Tanıyıcı boyutta bir fark bulunmuştur. 37 - 46 yaş aralığındaki öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4,69$ ,  $s = 0,38$ ) 47 yaş ve üzerindeki ( $\bar{x} = 4,57$ ,  $s = 0,37$ ) öğretmenlerden daha yüksek sosyal adalet algısına sahip olduğu söylenebilir. Okulda Sosyal Adalet Algısı Ölçeğinin genelindeki farka bakıldığında ise fark yine 37-46 yaş aralığındaki öğretmenler ve 47 yaşından büyük öğretmenler arasındadır. 37 - 46 yaş aralığındaki öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4,69$ ,  $s = 0,38$ ) 47 yaşından büyük öğretmenlere ( $\bar{x} = 4,57$ ,  $s = 0,37$ ) göre daha yüksek sosyal adalet algısına sahiptir. Hesaplanan  $\eta^2$  değerine göre (0,01) farklılık hem tanıyıcı boyutta hem de genelde zayıf düzeydedir.

Tablo 12'de öğretmenlerin okulda sosyal adalet algılarının çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 12**

*Öğretmenlerin Okulda Sosyal Adalet Algılarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırması*

| Boyutlar        | Okul Kademesi | N   | $\bar{x}$ | s    | sd    | F     | p    |
|-----------------|---------------|-----|-----------|------|-------|-------|------|
| Katılımcı Boyut | İlkokul       | 112 | 4,41      | 0,38 | 2-426 | 1,08  | 0,34 |
|                 | Ortaokul      | 163 | 4,37      | 0,39 |       |       |      |
|                 | Lise          | 154 | 4,34      | 0,37 |       |       |      |
| Tanıyıcı Boyut  | İlkokul       | 112 | 4,61      | 0,40 | 2-426 | 0,83  | 0,43 |
|                 | Ortaokul      | 163 | 4,67      | 0,39 |       |       |      |
|                 | Lise          | 154 | 4,62      | 0,37 |       |       |      |
| Dağıtıcı Boyut  | İlkokul       | 112 | 4,66      | 0,44 | 2-426 | 0,33  | 0,71 |
|                 | Ortaokul      | 163 | 4,70      | 0,43 |       |       |      |
|                 | Lise          | 154 | 4,68      | 0,44 |       |       |      |
| Genel Ortalama  | İlkokul       | 112 | 4,57      | 0,34 | 2-426 | 0,350 | 0,70 |
|                 | Ortaokul      | 163 | 4,59      | 0,33 |       |       |      |
|                 | Lise          | 154 | 4,56      | 0,32 |       |       |      |

Tablo 12'e göre öğretmenlerin okulda sosyal adalet algısı alt boyutlarından katılımcı boyut [ $F(2, 426) = 1,08$ ;  $p > 0,05$ ], tanıyıcı boyut [ $F(2, 426) = 0,83$ ;  $p > 0,05$ ] ve dağıtıcı boyutun [ $F(2, 426) = 0,33$ ;  $p > 0,05$ ] boyutlarının hiçbirinde çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 13'te öğretmenlerin faillik davranışlarının hizmet süresi değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 13***Öğretmenlerin Okulda Sosyal Algılarının Hizmet Sürelerine Göre Karşılaştırması*

| Boyutlar        | Hizmet Süreleri | N   | $\bar{x}$ | s    | sd    | F    | p    | Fark | $\eta^2$ |
|-----------------|-----------------|-----|-----------|------|-------|------|------|------|----------|
| Katılımcı Boyut | 1-9             | 83  | 4,37      | 0,38 | 2-426 | 1,07 | 0,34 |      |          |
|                 | 10-19           | 193 | 4,40      | 0,39 |       |      |      |      |          |
|                 | 20-             | 153 | 4,34      | 0,36 |       |      |      |      |          |
| Tanıyıcı Boyut  | 1-9             | 83  | 4,62      | 0,41 | 2-426 | 3,74 | 0,02 | 2-3  | 0,01     |
|                 | 10-19           | 193 | 4,69      | 0,38 |       |      |      |      |          |
|                 | 20-             | 153 | 4,58      | 0,37 |       |      |      |      |          |
| Dağıtıcı Boyut  | 1-9             | 83  | 4,69      | 0,44 | 2-426 | 0,91 | 0,40 |      |          |
|                 | 10-19           | 193 | 4,71      | 0,43 |       |      |      |      |          |
|                 | 20-             | 153 | 4,65      | 0,45 |       |      |      |      |          |
| Genel Ortalama  | 1-9             | 83  | 4,57      | 0,33 | 2-426 | 2,36 | 0,09 |      |          |
|                 | 10-19           | 193 | 4,61      | 0,33 |       |      |      |      |          |
|                 | 20-             | 153 | 4,53      | 0,32 |       |      |      |      |          |

Tablo 13'e göre öğretmenlerin okulda sosyal adalet algısı alt boyutlarından katılımcı boyut [ $F(2, 426) = 1,07$ ;  $p > 0,05$ ] ve dağıtıcı boyutun [ $F(2, 426) = 0,91$ ;  $p > 0,05$ ] boyutlarında hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak tanıyıcı boyut [ $F(2, 426) = 3,74$ ;  $p < 0,05$ ] boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir fark vardır. Fark 20 yıl ve daha uzun süredir çalışan öğretmenlerle 10-19 yılını çalışan öğretmenler arasındadır. 10-19 yılını çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4,69$ ,  $s = 0,38$ ) Okulda Sosyal Adalet Algıları 20 yıl ve üzeri yıldır öğretmenlik yapan öğretmenlerden ( $\bar{x} = 4,58$ ,  $s = 0,37$ ) daha yüksektir. Hesaplanan  $\eta^2$  değerine göre (0,01) farklılık zayıf düzeydedir.

Tablo 14'te öğretmenlerin okulda sosyal adalet algılarının okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 14***Öğretmenlerin Okulda Sosyal Adalet Algılarının Okullardaki Öğrenci Sayılarına Göre Karşılaştırması*

| Boyutlar        | Okuldaki Öğrenci Sayıları | N   | $\bar{x}$ | s    | sd    | F    | p    | Fark | $\eta^2$ |
|-----------------|---------------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|------|----------|
| Katılımcı Boyut | 0-249                     | 115 | 4,33      | 0,37 | 2-426 | 0,82 | 0,44 |      |          |
|                 | 250-449                   | 94  | 4,38      | 0,38 |       |      |      |      |          |
|                 | 450-                      | 220 | 4,39      | 0,39 |       |      |      |      |          |
| Tanıyıcı Boyut  | 0-249                     | 115 | 4,62      | 0,41 | 2-426 | 0,25 | 0,77 |      |          |
|                 | 250-449                   | 94  | 4,66      | 0,40 |       |      |      |      |          |
|                 | 450-                      | 220 | 4,64      | 0,36 |       |      |      |      |          |
| Dağıtıcı Boyut  | 0-249                     | 115 | 4,60      | 0,46 | 2-426 | 2,91 | 0,05 | 1-3  | 0,01     |
|                 | 250-449                   | 94  | 4,69      | 0,44 |       |      |      |      |          |
|                 | 450-                      | 220 | 4,72      | 0,42 |       |      |      |      |          |
| Genel Ortalama  | 0-249                     | 115 | 4,52      | 0,35 | 2-426 | 1,69 | 0,18 | 3-1  |          |
|                 | 250-449                   | 94  | 4,58      | 0,34 |       |      |      |      |          |
|                 | 450-                      | 220 | 4,59      | 0,31 |       |      |      |      |          |

Tablo 14'e göre öğretmenlerin okulda sosyal adalet algısı alt boyutlarından katılımcı boyut [ $F(2, 426) = 0,82$ ;  $p > 0,05$ ] ve tanıyıcı [ $F(2, 426) = 0,25$ ;  $p > 0,05$ ] boyutlarında okuldaki öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak dağıtıcı boyut [ $F(2, 426) = 2,91$ ;  $p = 0,05$ ] boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir fark vardır. Fark 250 ve daha az öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlerle 450'den fazla öğrencisi olan öğretmenler arasındadır. 450'den fazla öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x} = 4,72$ ,  $s = 0,42$ ) Okulda Sosyal Adalet Algıları 250'den az öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlerden ( $\bar{x} = 4,60$ ,  $s = 0,46$ ) daha yüksektir. Hesaplanan  $\eta^2$  değerine göre (0,01) farklılık zayıf düzeydedir.

Tablo 15'te öğretmenlerin okulda sosyal adalet algılarının branş değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 15***Öğretmenlerin Okulda Sosyal Adalet Algılarının Branşa Göre Karşılaştırması*

| Boyutlar        | Branş            | N   | $\bar{x}$ | s    | sd    | F    | p    | Fark | $\eta^2$ |
|-----------------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|------|----------|
| Katılımcı Boyut | Sınıf Öğretmeni  | 100 | 4,45      | 0,37 | 2-426 | 3,12 | 0,04 | 1-3  | 0,00     |
|                 | Sosyal B. Öğrt.  | 191 | 4,36      | 0,38 |       |      |      |      |          |
|                 | Sayısal B. Öğrt. | 138 | 4,33      | 0,38 |       |      |      | 3-1  |          |
| Tanıyıcı Boyut  | Sınıf Öğretmeni  | 100 | 4,64      | 0,38 | 2-426 | 3,58 | 0,02 | 2-3  | 0,00     |
|                 | Sosyal B. Öğrt.  | 191 | 4,68      | 0,37 |       |      |      |      |          |
|                 | Sayısal B. Öğrt. | 138 | 4,57      | 0,40 |       |      |      | 3-2  |          |
| Dağıtıcı Boyut  | Sınıf Öğretmeni  | 100 | 4,70      | 0,42 | 2-426 | 0,70 | 0,49 |      |          |
|                 | Sosyal B. Öğrt.  | 191 | 4,70      | 0,43 |       |      |      |      |          |
|                 | Sayısal B. Öğrt. | 138 | 4,65      | 0,45 |       |      |      |      |          |
| Genel Ortalama  | Sınıf Öğretmeni  | 100 | 4,60      | 0,33 | 2-426 | 2,23 | 0,10 |      |          |
|                 | Sosyal B. Öğrt.  | 191 | 4,59      | 0,33 |       |      |      |      |          |
|                 | Sayısal B. Öğrt. | 138 | 4,52      | 0,33 |       |      |      |      |          |

Tablo 15'e göre öğretmenlerin okulda sosyal adalet algısı alt boyutlarından dağıtıcı boyutta [ $F(2, 426) = 0,70$ ;  $p > 0,05$ ] branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak katılımcı boyut [ $F(2, 426) = 3,12$ ;  $p < 0,05$ ] ve tanıyıcı boyutta ( $F(2, 426) = 3,58$ ;  $p < 0,05$ ) istatistiki olarak anlamlı bir fark vardır. Fark katılımcı boyutta sınıf öğretmenleriyle sayısal bilimler alanında ders veren öğretmenler arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 4,45$ ,  $s = 0,37$ ) Okulda Sosyal Adalet Algıları sayısal bilimler alanında ders veren öğretmenlerden ( $\bar{x} = 4,33$ ,  $s = 0,38$ ) daha yüksektir. Tanıyıcı boyutta ise fark sosyal bilimler alanında ders veren öğretmenlerle sayısal bilimler arasında ders veren öğretmenler arasındadır. Sosyal bilimler öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 4,68$ ,  $s = 0,37$ ) Okulda Sosyal Adalet Algıları sayısal bilimler alanında ders veren öğretmenlerden ( $\bar{x} = 4,57$ ,  $s = 0,40$ ) daha yüksektir. Hesaplanan  $\eta^2$  değerine göre (0,00) farklılık her iki boyutta da zayıf düzeydedir.

**Öğretmenlerin Okulda Sosyal Adalet Algılarının Faillik Davranışları üzerindeki Etkileri**

Araştırma amaçlarımızdan sonuncusu öğretmenlerin sosyal adalet algılarının faillik davranışlarını yordayıp yordamadığıdır. Bu analize ait bulgular bu başlık altında yer almaktadır.

**Tablo 16***Öğretmenlerin Genel Faillik Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişkenler                                              | B     | Standart Hata | $\beta$ | t     | p    | İkili (r) | Kısmi(r) |
|----------------------------------------------------------|-------|---------------|---------|-------|------|-----------|----------|
| Sabit                                                    | 2,83  | 0,21          | -       | 13,32 | 0,00 | -         | -        |
| Katılımcı Boyut                                          | 0,41  | 0,04          | 0,46    | 9,12  | 0,00 | 0,40      | 0,40     |
| Tanıyıcı Boyut                                           | -0,06 | 0,05          | -0,07   | 1,25  | 0,21 | -0,06     | -0,05    |
| Dağıtıcı Boyut                                           | -0,04 | 0,04          | -0,05   | 0,93  | 0,34 | 0,07      | -0,04    |
| $r = 0,41$ $r^2 = 0,17$ $F_{(3-425)} = 29,51$ $p = 0,00$ |       |               |         |       |      |           |          |

Tablo 16'da öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları ile öğretmenlerin faillik davranışları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin faillik davranışları ile katılımcı sosyal adalet algısı ( $r = 0,40$ ) arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen Failliği ile Tanıyıcı Sosyal Adalet Algısı ( $r = -0,06$ ) arasında negatif ve Dağıtıcı Sosyal Adalet Algısı arasında pozitif ve ihmal edilebilir düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, öğretmen failliği ile katılımcı sosyal adalet algısı ( $r = 0,40$ ) arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Tanıyıcı sosyal adalet algısı ve dağıtıcı sosyal adalet algısı ile yapıcı katılım failliği arasında ise ihmal edilebilecek düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları tüm boyutları ile öğretmen failliği arasında orta düzeyde ve istatistiki olarak anlamlı bir ilişkiye ( $r = 0,40, p < 0,05$ ) rastlanmıştır. Öğretmenlerin okulda sosyal adalet algıları yapıcı katılım failliğinin yaklaşık %17'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısı ( $\beta$ ) üzerinden bakıldığında, yordayıcı değişkenlerin öğretmen failliği üzerindeki göreceli önem sırası katılımcı boyut, tanıyıcı boyut ve dağıtıcı boyut olmuştur. Elde ettiğimiz regresyon katsayıların anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre katılımcı sosyal adalet algısı öğretmen failliğinin anlamlı yordayıcısı olurken, tanıyıcı ve dağıtıcı sosyal adalet algıları anlamlı birer yordayıcı değildir. Elde ettiğimizi bulgulardan yola çıkarak oluşturulan regresyon eşitliği ise aşağıdaki gibidir.

$$\text{Öğretmen Failliği} = 2,83 + 0,41(\text{Katılımcı Boyut}) - 0,06(\text{Tanıyıcı Boyut}) - 0,04(\text{Dağıtıcı Boyut})$$

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmamızda ilk olarak örneklem grubunun demografik özellikleri analiz edilmiştir. Bunlardan ilki, öğretmenlerin cinsiyet dağılımıdır. Araştırma örnekleminde kadın öğretmenlerin oranı erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Bu bulgu, Türkiye genelinde öğretmenlik mesleğinde kadınların ağırlıkta olduğunu gösteren güncel istatistiklerle de uyumludur. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2023) yayımladığı resmi verilere göre, Türkiye'de 1.117.632 öğretmenin yaklaşık %59'u kadındır. Benzer şekilde, OECD (2023) verileri de Türkiye'de kadın öğretmen oranının OECD ortalamasının üzerinde olduğunu ve özellikle temel eğitim kademelerinde bu oranın daha belirgin olduğunu vurgulamaktadır. İkinci olarak öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığında, büyük çoğunluğunun ( $n = 204$ ) 37–46 yaş aralığında yer aldığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin atanma sonrası farklı bölgelerde çalıştıktan sonra, yaşam kalitesi yüksek bölgelerden biri olan Muğla iline yöneldiğini göstermektedir. MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde (MEB, 2015) belirtildiği gibi, atamalar hizmet puanına dayalı olarak yapılmakta ve bu puanların biriktirilmesi için öğretmenler coğrafi esneklik göstermektedir. Bu bağlamda, orta yaş grubundaki yoğunluk, sistemin işleyişine dair yapısal bir sonucu temsil etmektedir. Üçüncü olarak incelenen özellik, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesidir. Bulgular, katılımcıların büyük bölümünün ortaokul ( $n = 163$ ) ve lise ( $n = 154$ ) düzeylerinde görev yaptığını ortaya koymuştur. Bu durum, söz konusu kademelerde branş öğretmenlerine duyulan ihtiyacın fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulgu, eğitim sisteminde öğretmen dağılımı açısından yapısal bir dengeyi işaret etmektedir. Dördüncü özellik olarak, öğretmenlerin mesleki kıdemleri analiz edilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun 10–19 yıl arası deneyime sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, hem yaş dağılımı hem de coğrafi tercih eğilimleriyle tutarlıdır. Orta deneyim düzeyindeki öğretmenlerin büyük şehirler yerine kaliteli yaşam olanaklarına sahip bölgelerde görev yapmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Beşinci olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayıları değerlendirilmiştir. Bulgular, katılımcıların çoğunun 450 ve üzeri öğrencinin bulunduğu büyük ölçekli okullarda çalıştığını göstermiştir. Bu durum, özellikle taşınabilir eğitim politikalarının sonucu olarak, küçük ölçekli köy okullarının kapatılması ve öğrencilerin merkezi okullara yönlendirilmesiyle açıklanabilir. TED Eğitim ve Bilimsel Araştırma Vakfı – Eğitim Değerlendirme ve Makro Araştırmalar Merkezi (2023) raporuna göre, Türkiye'de kırsal bölgelerdeki okul kapatmaları sonrası öğrenci nüfusu giderek büyük okullarda toplanmakta, bu da öğretmen iş yükünü ve sınıf yönetimini doğrudan etkilemektedir. Son olarak, öğretmenlerin branş dağılımı ele alınmıştır. Örneklemdaki öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal bilimler alanında görev yaptığı belirlenmiştir. Sosyal bilimler öğretmenlerinin bu tür çalışmalara daha fazla duyarlılık göstermesi ve sosyal adalet gibi temaları daha fazla içselleştirmiş olmaları bu durumu açıklayabilir. Bu bağlamda, sosyal bilimler branşı öğretmenlerinin faillik davranışı ve sosyal adalet algısı bağlamındaki eğilimleri, çalışmanın diğer bulgularıyla da örtüşmektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerin faillik davranışları en yüksek düzeyde yapıcı katılım, öğretme etkililiği ve öğrenme etkililiği boyutlarında, en düşük düzeyde ise iyimserlik boyutunda gerçekleşmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çalıştıkları ortama olumlu katkı sağlama isteğinin yüksek olduğunu, ancak gelecek konusunda ağır bir kötümserlik hissi taşıdıklarını göstermektedir.

Türkiye'de öğretmen failliğine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde, Erdem vd. (2025) tarafından geliştirilen ölçek kapsamında öğretmenlerin "Gönüllü Girişim" boyutunda 4,12, "Öz Değerlendirme" boyutunda 3,88 ve "Mesleki Gelişim Yönelimi" boyutunda 3,79 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmada kullanılan ölçek farklı boyutlar içerse de genel olarak öğretmen failliği ortalaması 4,11 olarak belirlenmiştir. Her iki çalışmanın da Türkiye bağlamında yürütülmüş olması, öğretmenlerin mesleki girişim ve sorumluluk alma eğilimlerinin tutarlılığını göstermekte; aynı zamanda sosyal adalet algısı ile bu davranışların nasıl etkileşime girdiğini anlamaya olanak tanımaktadır.

OECD raporuna göre (2024), öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının gerilimi ve mesleki tükenmişliği etkilediğini; bu duyguların aynı zamanda sınıf içi uygulamalara ve öğrenci refahına doğrudan yansıtıldığını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin akademik iyimserliğinin (academic optimism) onların mesleki öz-yeterlik ve iş doyumuyla ilişkili olduğu, bu faktörlerin bir arada öğrenci başarısını da pozitif etkilediği yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Ávalos-González ve Gomide Júnior, 2025; Beard vd., 2010). Aşçı ve Yıldırım (2020) çalışmalarında aynı ölçeği kullanarak benzer bulgulara ulaşmıştır. Onların çalışmasına göre faillik davranışları öğretme etkililiği, yapıcı katılım, öğrenme etkililiği ve iyimserlik şeklinde sıralanmıştır. Öğretmen Failliği ile ilgili bir diğer çalışma olan Aksoy ve Öztürk (2023) ise çalışmalarında en yüksek katılım gösterilen boyutu öğretme etkililiği olarak bulurken, en az katılım gösterilen boyutları öğrenme etkililiği ve iyimserlik olarak bulmuşlardır. Bütün bu çalışmaların da ortaya koyduğu gibi öğretmenlerimiz toplumun bir parçası olarak toplumdaki genel durumdan fazlasıyla etkilenmekte ve bunu öğretmenlik uygulamalarına da yansıtmaktadır.

Öğretmenlerin faillik davranışlarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak araştırmamızın diğer amacını oluşturmuştur. Bu değişkenlerden ilki olan cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin faillik davranışlarının anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Yapılan analiz sonucunda erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farka ne faillik davranışlarında ne de ölçeğin alt boyutlarında rastlanmamıştır. Aşçı ve Yıldırım (2020) kendi çalışmalarında aynı değişkene göre öğretmenlerin faillik davranışlarını inceleniş ancak onlar da anlamlı bir fark bulamamışlardır. Ancak, Aksoy ve Öztürk (2023) çalışmalarında erkek öğretmenlerin faillik davranışlarının kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Erkek öğretmenlerin faillik davranışları öğretme etkililiği, yapıcı katılım, öğrenme etkililiği ve iyimserlik boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bir diğer değişken olan yaş değişkenine baktığımızda ise yine anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Belirli bir süre öğretmenlik yaptıktan sonra mesleki doyumluk, bıkkınlık ve benzeri sebeplerle yaştan dolayı anlamlı bir farklılaşma meydana gelmesi beklense de bulgularımızda böyle bir veriye ulaşılamamıştır. Çalıştıkları okul kademesine göre öğretmenlerin faillik davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığına baktığımızda ise anlamlı bir farka ne bu çalışmada ne de Aşçı ve Yıldırım'ın (2020) çalışmasında rastlanmıştır. Bu değişkenlerin arasında olan okuldaki öğrenci sayılarına baktığımızda ise 250 den daha az öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler ile 450 ve daha fazla öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Araştırmanın okullarda sosyal adaletle ilgili bulgulara ulaşmak için ilk amacı öğretmenlerin Okulda Sosyal Adalet Algılarının düzeylerinin belirlenmesi olmuştur. Araştırmamızda en yüksek katılım olan alt boyut dağıtıcı boyut olmuştur. Dağıtıcı adalet aslında devletin topluma karşı görevleriyle ilgilidir. Eğitimde dağıtıcı adalet ise eğitimdeki kaynaklardan herkesin eşit şekilde yararlanması, kaynak dağıtımında eşitlik anlamına gelir (Bates, 2005). Bu boyutun en yüksek katılım gösterilen boyut olması aslında öğretmenlerin ideal olanın çok farkında olduklarını ortaya koymaktadır. Devletin yapması gereken yaşamın tüm alanında olduğu gibi eğitim alanında da bütün kaynakları eşit paylaşmaktır. İkinci en yüksek katılım gösterilen boyut ise tanıyıcı adalet boyutu olmuştur. Bu boyut, özellikle kültürel açıdan dezavantajlı grupların eğitim süreçlerinde görünür kılınmasıyla ilgilidir. Tanıyıcı adalet, yalnızca bireylerin eğitim hakkına erişimini değil, aynı zamanda onların kimliklerinin, dilsel ve kültürel farklılıklarının tanınmasını ve bu farklılıklarla birlikte eğitim sistemine eşit yurttaşlar olarak katılımını gerektirir (Fraser, 2008; 2020). Eğitimde tanıyıcılık, söz konusu dezavantajlı kültürel gruplardan gelen öğrencilerin toplumsallaşmasını bir lütuf ya da ayrıcalık olarak değil; eşitliğe dayalı, kapsayıcı bir demokratik toplumun zorunlu bir unsuru olarak görür. OECD'nin Eğitimde Eşitlik ve Kapsayıcılık: Çeşitlilikten Güç Bulmak (Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity) (2023) raporu, kapsayıcı eğitimi insan hakkı perspektifiyle tanımlar. Bu bağlamda her öğrenci, eğitimde bir insan hakkı olarak eşit şartlara sahip olmalı ve kimliğinden ötürü dışlanmadan, tanınarak sisteme entegre edilmelidir (Fraser, 2020; Freire, 1991).

En az düzeyde katılım gösterilen madde ise katılımcı adalet boyutu olmuştur. Bu boyutun en az katılım gösterilen boyut olmasının aslında ulaşılması en zor olan demokrasi ideali ile ilgili olmasıdır. Enslin (2006) demokrasinin eğitimde gerçekleşmesini kendi varoluşunu sağlamakla mümkün olduğunu ifade etmekte ve bireysel özgürleşmeye yol açan bir eğitim sürecinin tüm dünyada sosyal adaleti en çok teşvik eden şey olduğunu eklemektedir. Dünyadaki tüm problemlerden ve çözümlerinden etkilenenlerin eşitlik ilkesine göre karar alma süreçlerinde eşit şekilde yer alırlarsa toplumsal yaşamda sosyal adaletin sağlanması daha kolay olacaktır. Bu durumda eğitime düşen rol ise öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif katılımlarını sağlamak, onlara söz hakkı vermektir.

Okulda Sosyal adalet algısı ile madde analizlerine baktığımızda ise en yüksek katılım gösterilen maddeler "hakkaniyetli" davranmakla ilgili maddeler olmuştur. Buna örnek olarak, "Öğrencilere adil davranırım." maddesini vermek mümkündür. Buradan da görüldüğü gibi insanların sosyal adalet algıları var olanı dağıtmak



üzerinde yoğunlaşmaktadır. En az katılım gösterilen okulda sosyal adalet maddesi ise Katılım boyutu içerisinde yer alan “Öğrenciler arasında çıkan anlaşmazlıklarda taraf tutmam.” maddesi olmuştur. Burada da görüldüğü gibi, bireyler sosyal adaletin katılım boyutunda ve tanıyıcı boyutta daha az istekli ve daha az katılımcıdır.

Öğretmenlerin okulda sosyal adalet algılarını çeşitli değişkenlere göre incelediğimizde ise yaş değişkeninde tanıyıcı boyutta 37-46 yaş aralığında olan öğretmenlerle 47 yaşından büyük öğretmenler arasında tanıyıcı boyutta anlamlı bir fark vardır. Bates (2005) tarafından kültürel açıdan dezavantajlı grupların haklarının gözetilmesi olarak tanımlanan bu boyuttaki bu farkı yaşla birlikte öğretmenlerin görgülerinin ve yaşam tecrübelerinin yıllar içerisinde onları bu tarz grupları tanımaya daha meyilli hale getirdiği şeklinde açıklamak mümkündür. Tanıyıcı boyutta diğer anlamlı fark öğretmenlerin hizmet sürelerinde bulunmuştur. Bu fark 10-19 yıl arası çalışan öğretmenlerle 20 yıldan daha fazlasını çalışan öğretmenler arasında bulunmuştur. Bu farkı da yaş değişkeninde olduğu gibi öğretmenlerin yıllar geçtikçe öğrencilerini daha iyi tanıyarak, onları yargılamadan her kültürel gruba eşit yaklaşması olarak açıklayabiliriz. Okuldaki öğrenci sayıları değişkenine baktığımızda yine anlamlı bir farka rastlanmıştır. Buradaki fark 250’den az öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlerle 450’den fazla öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenler arasındadır. Kalabalık okullarda çalışan öğretmenlerin sosyal adaletin dağıtıcı boyutunda diğer öğretmenlere göre daha az istekli oldukları, gün içerisindeki yorgunluklarının algılarını etkiledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin ve yorgunluğunun kalabalık okullarda daha yüksek olduğu ve bu durumda oluşan bu farka neden olduğunu söylememiz mümkündür.

Öğretmenlerin Faillik davranışları ile Okulda Sosyal Adalet algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmamızın temel savını oturttuğumuz bu ilişkinin varlığı bize faillik davranışı gösterme yetisi olan öğretmenlerin sosyal adalet algılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni olarak yıllardır birikmiş uygulamaların tersine hareketlerde bulunabilen, bunlara karşı çıkabilen fail öğretmenlerin toplumdaki adaletsizliklere karşı da aynı dirayeti göstermesi olarak ifade edilebilir. Bu bulgu Üzümlü ve diğerleri (2022) ve Ulla (2025) çalışmalarında da vurguladığı gibi öğretmen failliğine sosyal adalet odaklı bir perspektifle yaklaşıldığında öğretmenlerin, sosyal adalet meseleleriyle ilgili etkinliklerde ve tartışmalarda fail davranışlarda bulunduklarına odaklanmaktadır.

Okulda sosyal adalet algısının boyutlarının öğretmen failliği üzerindeki görece önem sırasına baktığımızda ise katılımcı boyutun en önemli boyut olduğu görülmektedir. Okuldaki her öğrencinin kendini belirleme ve ifade etme özgürlüğüne yön veren politikalara eşit olarak katılımının sağlanması olarak da ifade edebileceğimiz katılımcı boyut aslında eğitimin temel amacını ortaya koymaktadır. Katılımcı boyutu ise tanıyıcı boyut ve dağıtıcı boyut takip etmektedir. Buradan yola çıkarak söylenebilecek şey var olanı değiştirme isteği yüksek olan fail öğretmenlerin bu yapma eyleminin ön şartı olarak sosyal adaleti koyduklarıdır.

### **Teorik ve Politika Önerileri**

Bu araştırmada öğretmen failliğini en güçlü yordayan değişkenin “Katılımcı boyut” olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımının, faillik düzeyleri üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin okullardaki karar süreçlerine daha fazla dâhil edilmesini destekleyen politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim politikaları, öğretmenlerin sadece uygulayıcı değil aynı zamanda dönüştürücü aktörler olarak kabul edilmesini sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.

### **Araştırmaya Yönelik Öneriler**

Araştırmada okul mevcudu değişkenine göre dağıtıcı adalet algılarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Özellikle 450 ve üzeri öğrenciye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerle, 250’den az öğrencili okullarda görev yapanlar arasında bu farklılık belirgindir. Bu farkın gerekçelerini ortaya koymak amacıyla, özellikle okul büyüklüğünün öğretmenlerin adalet algısı ve failliği üzerindeki etkilerini inceleyen bağlamsal nitel çalışmalar önerilmektedir. Ayrıca hizmet süresi ile “Tanıyıcı boyut” arasında ortaya çıkan anlamlı farklar, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca sosyal adalet algılarının nasıl evrildiğini anlamaya dönük uzunlamasına araştırmalarla desteklenmelidir.

### **Uygulamaya (Pratiğe) Yönelik Öneriler**

Bu çalışmada faillik davranış düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, okul iklimi ve değişim süreçlerine daha fazla katkı sağlayabileceği anlaşılmaktadır. Uygulayıcılar, bu potansiyeli değerlendirerek özellikle yüksek faillik düzeyine sahip öğretmenleri okul gelişim planlarında daha etkin roller üstlenmeleri için destekleyebilir. Aynı zamanda, mesleki gelişim programlarında öğretmenlerin katılımcı ve yansıtıcı rollerini artırmaya yönelik

yapılandırılmış uygulamalara yer verilmelidir. Failliği destekleyen okul kültürlerinin yaygınlaştırılması, hem öğretmen motivasyonu hem de sosyal adaletin okuldaki yansımaları açısından önem arz etmektedir.

### Kaynakça

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Aksoy, M., & Öztürk, Z.Y. (2023). Sınıf öğretmenlerinin faillik düzeyleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri ilişkisi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 1318-1335.
- Archer, M. S. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge University Press.
- Aşçı, M., & Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(16), 6128-6149.
- Ávalos-González, J. & Gomide Júnior, A. (2025). Healthy school, healthy teachers: Mediating effect of optimism. *Frontiers in Psychology*, 16, 1506161. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1506161>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy, *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barton, C. A., & Tan, E. (2010). We be burnin! Agency, identity and science learning. *Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 187-229.
- Bates R. (2005, Kasım). *Educational administration and social justice* [Sözlü Bildiri]. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Australia. [https://www.researchgate.net/publication/249794857\\_Educational\\_administration\\_and\\_social\\_justice](https://www.researchgate.net/publication/249794857_Educational_administration_and_social_justice)
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136–1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.12.002>
- Bellibaş, M.Ş., Çalışkan, Ö., & Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeğinin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Bodman, S., Taylor, S., & Morris, H. (2012). Politics, policy and professional identity. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(3), 14-25.
- Brodie, K. (2021). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 47(4), 560-573. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Campbell, E. (2004). Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10, 409-428.
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183-190.
- Carr, D. (2003). Moral educational implications of rival conceptions of education and the role of the teacher. *Journal of the Moral Education*, 32, 219-232.
- Cho, H. (2007). Navigating the meaning of social justice, teaching for social justice and multicultural education. *Intercultural Journal of Multicultural Education*, 19(2), 1-17.

- Davies, B. (2010). The struggle between the individualized subject of phenomenology and the multiplicities of the poststructuralist subject: the problem of agency. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), 54-68.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2021). *ARISE Eğitimde Eşitsizliğin Azaltılması Projesi: Türkiye ulusal raporu* [Rapor]. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-gozlemevi/arastirma/egitimde-esitsizligin-azaltilmasi-projesi-arise/>
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2021). *Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Yönetişimi ve Finansmanı* [Rapor]. Eğitim Reformu Girişimi. <https://egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Enslin, P. (2006) Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 57-67.
- Erdem, C. (2020). A new concept in teacher identity research: Teacher agency. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55.
- Erdem, C., Toptaş, H. T., Kuzu, H. A., & Varol, B. (2025). The scale of teacher agency in professional development: The validity and reliability study. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13(1), 345-378.
- European, NCLUD-ED Consortium. (2009, Ekim). *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* [Presentation]. Entegrel Proje kapsamında “Successful educational actions for the early education of the Roma and Sinti — Contributions from European Research” oturumu, European Research Project Implementation Meeting, Varşova, Polonya. Retrieved from <http://www.ub.edu/includ-ed/>
- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in schools for all. *Teaching and Teacher Education*, 25, 533-534.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Polity Press.
- Fraser, N. (2020). From redistribution to recognition?: Dilemmas of justice in a 'postsocialist' age. S. Seidman ve J. C. Alexander (Haz). *The new social theory reader* içinde (s. 188-196). Routledge.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.) Ayrıntı Yayınevi.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. Routledge Falmer.
- Gaudelli, W. (2001). Reflection on multicultural education: A teacher's experience. *Multicultural Education*, 8(4), 35-37.
- Gazetevatan (2021, 08 ve 09). *MEB harekete geçti*. <https://www.gazetevatan.com/egitim/galeri-milli-egitim-bakanligi-meb-harekete-gecti-ve-resmen-duyuruldu-ilk-kez-ucretsiz-9-10-11-ve-12-siniflar-1412233>
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469–484. <https://doi.org/10.1080/0268093980130405>
- Giddens, A. (2020). *Toplumun inşası - Yapılaşma teorisinin ana hatları* (Ü. Tatlıcan, Çev.). Sentez Yayınları.
- Godfrey, L., & Olson, C. B. (2019). Agency as the achievement of reform ownership. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(2), 249-262.
- Hart, C. S. (2019). Education, inequality and social justice: A critical analysis applying the Sen- Bourdieu analytical framework. *Policy Futures in Education*, 17(5), 582-598.
- Hodge, E., & Bonko, S.L. (2014). A common vision of instruction: An analysis of English language and professional development materials related to the Common Core State Standards. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(1), 169-196.

- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brokelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276-298.
- Imants, J., & Van der Wal, M. M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Karacan, H., Bağlıbel, M., & Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 54-68.
- Karagöl, İ. (2025). Öğretmen failliği üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 14-27.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Luttenberg, J. Imants, J., & Van Veen, K. (2013). Looking for cohesion: The role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research Papers in Education*, 28(3), 289-308.
- May, S., Cowles, S., & Lamy, M. (2013). *PISA 2012 New Zealand summary report*. New Zealand Ministry of Education. [http://www.educationcounts.govt.nz/\\_data/assets/pdf\\_file/0008/144872/1015\\_PISASummary\\_2012.pdf](http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0008/144872/1015_PISASummary_2012.pdf)
- MEB (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/08144242\\_mevzuat.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144242_mevzuat.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023, Aralık). 2023-2024 eğitim öğretim istatistikleri açıklandı [Rapor]. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/2023-2024-egitim-ogretim-istatistikleri-aciklandi/haber/34977/tr>
- Novak, M. (2000, Aralık). *Defining social justice*. First Things. <https://www.firstthings.com/article/2000/12/defining-social-justice>
- OECD (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/01/equity-and-inclusion-in-education\\_e8cfc768/e9072e21-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/01/equity-and-inclusion-in-education_e8cfc768/e9072e21-en.pdf)
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Oxfam. (2018). *Reward work, not wealth* [Politika raporu]. Oxfam. <https://www.oxfam.org/en/research/reward-work-not-wealth>
- Pantić, N. (2015). A model for the study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759–778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Rawls, J. (2020). *Hakkaniyet olarak adalet* (O. Baş, Çev.). Pinhan Yayıncılık.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 413-425.
- Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 838–844. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.021>
- Sue, D. W. (2001). Multidimensional facets of cultural competence. *The counseling psychologist*, 29(6), 790-821.
- Theoharis, G. (2007). *Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership*. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717> [files.eric.ed.gov/fulltext/ED501010.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501010.pdf)

- Türk Eğitim Derneği – TEDMEM. (2023). *Bir bakışta eğitim 2023: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler*. TEDMEM. <https://tedmem.org/storage/writes/November2023/kCGG0xg8T0MwPf7kdfbK.pdf>
- Thomson, S., De Bortoli, L., & Buckley, S. (2013). *PISA 2012: How Australia measures up*. Australian Council for Educational Research (ACER). <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=ozpisa>
- Toom, A., Pyhältö, K., & Rust, F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Ulla, M. B. (2025). Teacher agency for social justice. M. B. Ulla (Haz.) *Queer teachers' agency in language education* içinde (s. 39–55). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-83662-930-620251003>
- Üzüm, B., Yazan, B., Mary, L., & Akayoğlu, S. (2022). Teacher agency for social justice in telecollaboration: Locating agentive positioning in virtual language interaction. *The Language Learning Journal*, 51(6). <https://doi.org/10.1080/095771736.2022.2080857>
- Van den Bos, K. (2003). On the subjective quality of social justice: The role of affect as information in the psychology of justice judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 482–498. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.482>
- Vahasantanen, K., & Etelapelto, A. (2011). Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 291–312.
- Weick, K. (2001). *Making sense of organization*. Blackwell.
- Young, M. (1998). Rethinking teacher education for a global future: Lessons from the English. *Journal of Education for Teaching*, 24(1), 51–62.
- Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge.

### Investigation of the Relationship Between Teachers' Teacher Agency and Social Justice Perceptions at Schools

#### Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' agentic behaviors and their perceptions of social justice in schools. For this purpose, the "Teacher Agency Scale" developed by Liu et al. (2016) and adapted into Turkish by Bellibaş et al. (2019), and the "Social Justice in Schools Scale" developed by Karacan et al. (2015), were employed. The sample of the study consisted of 429 teachers working in Muğla province during the 2023–2024 academic year. The scales were administered to the participants via online platforms. Descriptive statistics were used to determine the levels of teachers' perceptions of social justice and agentic behaviors, while percentages and frequencies were employed to analyze demographic information. Assuming that teachers' perceptions of social justice and agentic behaviors were normally distributed, independent samples t-tests were applied to examine whether these differed by gender, and one-way ANOVA was used to analyze differences according to school level, number of students, years of service, and teaching field.

**Keywords:** agency, teacher agency, change, social justice