

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI



OKUL YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKAR LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖRGÜTSEL
ADALETİN ARACILIK ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

ÖMER YILMAZ

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi NURİ AKGÜN

BOLU, TEMMUZ - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Ömer YILMAZ tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkide Örgütsel Adaletin Aracılık Etkisi” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.
20/07/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Kaya YILDIZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Taner ATMACA
Düzce Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/263 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
ÖMER YILMAZ

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN HİZMETKÂR LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL EMEK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖRGÜTSEL ADALETİN ARACILIK ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

ÖMER YILMAZ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ NURİ AKGÜN)

BOLU, TEMMUZ - 2023

XIV + 194

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının aracılık rolünün olup olmadığını belirlemektir. Bu kapsamda araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bartın ili Merkez ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 513 öğretmen oluşturmıştır. Araştırmada veriler Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, Duygusal Emek Ölçeği ve Örgütsel Adalet Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada veriler SPSS ve MPlus programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının çok yüksek, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının yüksek ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hizmetkâr liderliğe ilişkin öğretmen algılarında okuldaki çalışma süresi ve okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Duygusal emek davranışlarında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, okul müdürü ile çalışma süresi ve okul türüne göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Örgütsel adalet algısında okuldaki çalışma süresi, okul müdürü ile çalışma süresi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli; hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde; öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve duygusal emek davranışları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını ve örgütsel adalet algılarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği; öğretmenlerin örgütsel adalet algısının da duygusal emek davranışlarını anlamlı ve olumlu düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide örgütsel adalet algısının aracılık etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELE: okul yöneticileri, hizmetkâr liderlik, öğretmenler, duygusal emek, örgütsel adalet.

ABSTRACT

THE MEDIATING EFFECT OF ORGANIZATIONAL JUSTICE ON THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' SERVANT LEADERSHIP BEHAVIORS AND TEACHERS' EMOTIONAL LABOR BEHAVIORS

PHD THESIS

ÖMER YILMAZ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

DIVISION OF EDUCATIONAL MANAGEMENT AND SUPERVISION

(SUPERVISOR: ASST. PROF. DR. NURİ AKGÜN)

BOLU, JULY 2023

XIV + 194

The aim of this study is to determine whether teachers' perceptions of organizational justice have a mediating role in the relationship between school principals' servant leadership behaviors and teachers' emotional labor behaviors. In this context, the research was carried out with the relational survey model. The study group of the research consisted of 513 teachers working in primary, secondary and high schools in the central district of Bartın province. In the study, data were collected through Servant Leadership Scale, Emotional Labor Scale and Organizational Justice Scale. The data in the research were analyzed using SPSS and MPlus softwares. In the study, it was concluded that the school principals' servant leadership behaviors were very high, teachers' emotional labor behaviors were high, and teachers' organizational justice perceptions were at a very high level, according to the opinions of the teachers. A significant difference was found in teachers' perceptions of servant leadership according to the variables of working time at school and working time with the school principal. Significant differences were found in emotional labor behaviors according to gender, age, professional seniority, working time at school, working time with the school principal and school type. Significant differences were found in the perception of organizational justice according to the variables of working time at school, working time with the school principal and school type. Positive, low-level between servant leadership behaviors and teachers' emotional labor behaviors; positive, high level between servant leadership behaviors and teachers' perceptions of organizational justice. It was concluded that there are positive and low-level significant relationships between teachers' perceptions of organizational justice and emotional labor behaviors. In addition, school principals' servant leadership behaviors affect teachers' emotional labor behaviors and organizational justice perceptions significantly and positively. It was concluded that teachers' perception of organizational justice also affects emotional labor behaviors at a significant and positive level. It was concluded that organizational justice perception has an indirect effect on the relationship between school principals' servant leadership behaviors and teachers' emotional labor behaviors.

KEYWORDS: School principals, servant leadership, teachers, emotional labor, organizational justice.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
TABLO LİSTESİ	xi
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiii
TEŞEKKÜR.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Sayıtlar.....	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar.....	7
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1 Hizmetkâr Liderlik.....	8
2.1.1 Hizmetkâr Liderlik Kavramı	8
2.1.2 Hizmetkâr Liderliğin Özellikleri	11
2.1.3 Hizmetkâr Liderlik Yaklaşımları.....	13
2.1.4 Hizmetkâr Liderliğin Boyutları	15
2.1.5 Eğitimde ve Okul Yönetiminde Hizmetkâr Liderlik	16
2.2 Duygusal Emek.....	17
2.2.1 Duygusal Emek Kavramı.....	17
2.2.2 Duygusal Emek Yaklaşımları	20
2.2.3 Duygusal Emek Boyutları	23
2.2.4 Eğitimde ve Okul Yönetiminde Duygusal Emek	24
2.3 Örgütsel Adalet.....	27
2.3.1 Örgütsel Adalet Kavramı.....	27
2.3.2 Örgütsel Adaletin Boyutları.....	28
2.3.3 Örgütsel Adalet Öncülleri ve Çıktıları.....	32
2.3.4 Eğitimde ve Okul Yönetiminde Örgütsel Adalet	33
2.4 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları, Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları ve Öğretmenleri Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişkiler	34
2.4.1 Hizmetkâr Liderlik ve Duygusal Emek	34

2.4.2 Hizmetkâr Liderlik ve Örgütsel Adalet	35
2.4.3 Örgütsel Adalet ve Duygusal Emek	36
2.4.4 Örgütsel Adalet Algısının Hizmetkâr Liderlik ve Duygusal Emek İlişkisinde Aracılık Etkisi	37
2.5 İlgili Araştırmalar	40
2.5.1 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Araştırmalar	40
2.5.2 Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Araştırmalar	47
2.5.3 Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Araştırmalar.....	54
3. YÖNTEM.....	64
3.1 Araştırmanın Modeli	64
3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi	65
3.3 Veri Toplama Araçları	67
3.3.1 Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeği	67
3.3.2 Duygusal Emek Ölçeği	69
3.3.3 Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği	70
3.4 Veri Toplama Süreci	72
3.5 Verilerin Analizi.....	73
3.5.1 Demografik Değişkenlere Yönelik Analiz Aşamaları.....	74
3.5.2 Aracılık Analizi Aşamaları	75
3.6 Araştırma İçin Alınan İzinler.....	77
4. BULGULAR	78
4.1 Hizmetkâr Liderlik, Duygusal Emek ve Örgütsel Adalet Algısına İlişkin Gerçekleştirilen Betimsel İstatistiklere Dayalı Bulgular	78
4.1.1 Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	78
4.1.2 Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Bulgular.	79
4.1.3 Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Bulgular	80
4.2 Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular	81
4.2.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	81
4.2.2 Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular	84
4.2.3 Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	87
4.2.4 Meslekî Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	91
4.2.5 Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	95
4.2.6 Okul Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	100
4.2.7 Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	104
4.3 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkide Örgütsel Adalet Algısının Aracılık Etkisine İlişkin Bulgular.....	108
4.3.1 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları, Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları ve Örgütsel Adalet Algısı Arasındaki İlişkiler 108	
4.3.2 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Aracılık Etkisine İlişkin Bulgular.....	113
5. TARTIŞMA	122
5.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	122

5.1.1 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma	122
5.1.2 Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Tartışma.....	125
5.1.3 Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Tartışma	126
5.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışmalar	127
5.2.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma	128
5.2.2 Eğitim Düzeyine İlişkin Tartışmalar	130
5.2.3 Yaş Değişkenine İlişkin Tartışmalar	132
5.2.4 Meslekî Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışmalar	135
5.2.5 Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Tartışmalar	138
5.2.6 Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Tartışmalar.....	141
5.2.7 Okul Türü Değişkenine İlişkin Tartışmalar	143
5.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışmalar	146
5.3.1 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları, Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları ve Örgütsel Adalet Algısı Arasındaki İlişkilere İlişkin Tartışmalar	146
5.3.2 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Aracılık Etkisine İlişkin Tartışmalar	151
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	157
6.1 Sonuçlar	157
6.1.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	157
6.1.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	157
6.1.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	159
6.2 Öneriler	161
6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	161
6.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	163
7. KAYNAKLAR.....	164
8. EKLER	178

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1. Basit Aracılık Etkisine Dayalı Araştırma Modeli.....	65
Şekil 4.1. Hizmetkâr Liderliğin Örgütsel Adalet Algısı Üzerindeki Etkisi (a yolu)	114
Şekil 4.2. Örgütsel Adalet Algısının Duygusal Emek Üzerindeki Etkisi (b yolu)	116
Şekil 4.3. Hizmetkâr Liderliğin Duygusal Emek Üzerindeki Etkisi (c yolu) .	117
Şekil 4.4. Hizmetkâr Liderlik ve Örgütsel Adalet Algısının Duygusal Emek Üzerindeki Birlikte Etkisi (c, c' ve b yolları).....	118
Şekil 4.5. Hizmetkâr Liderlik ve Duygusal Emek Arasındaki İlişkide Örgütsel Adalet Algısının Dolaylı Etkisi	120

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Araştırmanın örneklemeine ilişkin bilgiler.	66
Tablo 3.2. Hizmetkâr liderlik ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları.....	68
Tablo 3.3. Yönetici hizmetkâr liderlik ölçeğinin derecelendirme aralıkları. ...	68
Tablo 3.4. Duygusal emek ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları.	70
Tablo 3.5. Duygusal emek ölçeğinin derecelendirme aralıkları.....	70
Tablo 3.6. Örgütsel adalet algısı ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları.	71
Tablo 3.7. Örgütsel adalet ölçeğinin derecelendirme aralıkları.	71
Tablo 3.8. Ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin normallik testlerinin sonuçları	74
Tablo 4.1. Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular.	78
Tablo 4.2. Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin betimsel istatistikler.	80
Tablo 4.3. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin betimsel istatistikler.	81
Tablo 4.4. Cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.....	82
Tablo 4.5. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	83
Tablo 4.6. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.	84
Tablo 4.7. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.	85
Tablo 4.8. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.....	86
Tablo 4.9. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.	87
Tablo 4.10. Öğretmenlerin yaş aralıklarına göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları. ...	88
Tablo 4.11. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.	89
Tablo 4.12. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.	91
Tablo 4.13. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları. ...	92
Tablo 4.14. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	93
Tablo 4.15. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.	95
Tablo 4.16. Öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.	96
Tablo 4.17. Okuldaki çalışma sürelerine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	98

Tablo 4.18. Okuldaki çalışma sürelerine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.	99
Tablo 4.19. Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma sürelerine göre hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları. .	101
Tablo 4.20. Okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.	102
Tablo 4.21. Okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.	103
Tablo 4.22. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.	105
Tablo 4.23. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.....	106
Tablo 4.24. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.	107
Tablo 4.25. Hizmetkâr liderlik davranışları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin spearman rho's korelasyon analizi	109
Tablo 4.26. Hizmetkâr liderlik davranışları ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman rho's korelasyon analizi.....	111
Tablo 4.27. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin Spearman rho's korelasyon analizi	112
Tablo 4.28. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi (<i>a</i> yolu)	114
Tablo 4.29. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının duygusal emek davranışları üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi (<i>b</i> yolu)	115
Tablo 4.30. Hizmetkâr liderlik davranışlarının, öğretmenlerin duygusal emek davranışları üzerindeki toplam etkisine ilişkin regresyon analizi (<i>c</i> yolu)	117
Tablo 4.31. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının birlikte duygusal emek davranışları üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi (<i>c'</i> ve <i>b</i> yolları)	118
Tablo 4.32. Hizmetkâr liderlik ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide örgütsel adalet algısının dolaylı etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları (<i>a.b</i>).....	119

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

<i>a</i> yolu	: Hizmetkâr liderliğin örgütsel adalete etkisi
<i>a.b</i>	: Hizmetkâr liderlik-duygusal emek ilişkisinde örgütsel adaletin dolaylı etkisi
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
<i>b</i> yolu	: Örgütsel adaletin duygusal emeğe etkisi
b/B	: Standardize edilememiş beta/standardize edilmiş beta
BCA CI	: Bias-Corrected And Accelerated Confidence Intervals
<i>c</i> yolu	: Hizmetkâr liderliğin duygusal emeğe etkisi
<i>c'</i> yolu	: Hizmetkâr liderliğin duygusal emeğe doğrudan etkisi
CFI	: Comparative Fit Index
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
K^2	: Dolaylı etki büyüklüğü
M	: Aracı değişken
N	: Örneklem sayısı
p	: Anlamlılık değeri
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation
χ^2	: Kikare
$\bar{x}$	: Artimatik ortalama
sd	: Serbestlik derecesi
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual
ss	: standart sapma
TLI	: Tucker-Lewis Index
U	: Mann Whitney U puanı
X	: Bağımsız değişken
Y	: Bağımlı değişken
%	: Yüzde

TEŞEKKÜR

Bu tezin her aşamasında ve lisansüstü eğitimim süresince rehberliği ile bana destek olan değerli hocam ve danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN'e teşekkür ederim. Tez izleme komitesi üyesi olarak tezimin olgunlaşmasına sağladıkları katkı için Sayın Prof. Dr. Kaya YILDIZ'a ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI'ya teşekkür ederim. Tez savunma jürisine katılarak değerli görüşlerini paylaşarak tezimin şekillenmesine sağladıkları katkılar için Sayın Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ'a ve Sayın Doç. Dr. Taner ATMACA'ya teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim boyunca yardımları, destekleri ve önerileri için Prof. Dr. Yusuf CERİT'e, Prof. Dr. Bahri AYDIN'a, Prof. Dr. Türkan Argon'a, Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN'e, Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e, Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU'na teşekkür ederim. Doktora eğitimim boyunca destek ve yardımları ile yanımda olan Dr. Mahir UĞURLU'ya, Doç. Dr. Sedat TURGUT'a, Dr. Öğr. Üyesi Fatih TAŞ'a ve Dr. Ramazan ERTÜRK'e teşekkür ederim. Akademik yaşama ilgi duymamda yol göstericilikleri ile bana destek olan hocalarım Doç. Dr. Mustafa CANER'e ve Doç. Dr. Ceylan ERTUNG FALLON'a teşekkür ederim.

Ülkemizin bugünlere gelmesinde liderliği ile bizlere yol gösteren, ülkemizin kurucusu Mustafa Kemal ATATÜRK'e teşekkür eder ve kendisini minnetle yad ederim. 100. yıldönümünde, benim gibi nice kuşaklara üst düzey eğitim alma fırsatı sağlayan Cumhuriyetimize teşekkür ederim.

Yaptığı hayırlarla gönüllerde taht kurmuş, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin kurulmasında öncü olmuş İzzet Baysal'a teşekkür eder, kendisini minnetle yad ederim.

Tüm öğrenim yaşamımda üzerimde emeği olan, beni yetiştiren değerli öğretmenlerime ve katkısı olan herkese teşekkür ederim.

Son olarak bugünlere gelmemde bana destek olan başta anneme ve babama ve tüm aileme teşekkür ederim.

1. GİRİŞ

Bu bölümünde; araştırmanın problem durumunu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve alt amaçları ile araştırmanın önemi, sayılıları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Sosyal örgütlerde yapıyı etkileyen en önemli unsurlar arasında örgüt üyeleri gelmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Örgüt üyelerinin davranış, tutum ve algıları onların hissettiği duygulardan etkilenmektedir. Örgütsel yapıda duyguların yönetimi örgüt amaçlarına, örgüt üyesinin deneyimlerine, örgütle ve diğerleri ile ilişkisine bağlıdır. Örgütsel yapı içinde örgüt üyeleri üzerinde etkiye sahip unsurlardan lider, örgütün amaçlarına ulaşmasında çaba gösterirken örgütü de bu yönde cesaretlendirir. Hizmet sunan örgütlerin sundukları hizmetin kalitesi örgüt üyelerinin sergiledikleri performansla ilişkilidir (Mukherjee vd., 2003; Roth ve Jackson, 1995). Bunun yanı sıra örgütte duyguların hem performansa hem de hizmet kalitesine etkisi oldukça fazladır (Coo ve Verma, 2002; Fisher ve Noble, 2004; White, 2010). Hizmet alan ve hizmet sunan arasındaki etkileşimde hizmeti alan kişide olumlu bir izlenim oluşabilmesi için hizmeti sunan kişinin işi ile ilgili duyguları sergilemesi gerekmektedir (Aydın, 2016). Hizmet örgütlerinin kendi aralarındaki yarışta, verilen hizmetin niteliği, hizmetten memnun kalma ve örgüt amaçlarına ulaşma, örgüt üyelerinin karşılıklı etkileşim sırasında gösterdikleri çabalara bağlıdır. Örgüt üyelerinin bu çabaları hizmetin gerektirdiği duyguları sergileme yönünde olması durumunda örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye katkı sunulacaktır (Basım ve Beğenirbaş, 2012). Bu bakımdan hizmet sunan çalışanın duygularını işin koşullarına göre düzenlemesi gerekmektedir. Duygu düzenleme sürecinde duygusal emek kavramı ortaya çıkmaktadır.

Örgüt yaşamında son yıllarda birçok çalışma ile araştırılan duygusal emek, iş yaşamında amaçlanan davranışın sergilenmesi için duyguların yönetilmesi olarak ifade edilen bir kavramdır (Hochschild, 1983). Duygusal emek kavramının yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Duygusal emek, sosyal örgütlerde sık karşılaşılan bir kavramdır. Okullar duygusal emek davranışlarının gösterilmesi gereken sosyal örgütlerdendir (Aydın, 2016; Beğenirbaş ve Meydan, 2012; Bıyık ve Aydoğan, 2015; Ceylan, 2017, Tösten & Sahin, 2017). Öğretmenlerin mesleklerin yerine

getirirken öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği duyguları sergilemesi gerekir. Öğretmenlerin sergilediği duygusal emek öğretim kalitesini ve öğretmenlerin performansını etkilemektedir.

Toplumlar, her kuşağı eğiterek kendilerine düşen sorumluluğu yerine getirmektedir. Bu sorumluluk yaşamı sürdürme gerekliliğidir. Bu gerekliliği toplumların kendi beklentileri, deneyimleri, inançları ve duyguları oluşturmaktadır. Toplumlar yaşamlarını sürdürmeyi okullar aracılığıyla gerçekleştirmektedir (Dewey, 1922). Gelecek nesillere toplumsal değerlerin aktarılmasında en önemli unsurlardan olan okullar, topluma hizmet etme özelliği taşıyan kurumlardır. Okulların yeni nesillere sunduğu değerlerin etkili şekilde aktarılması ve toplumun geleceğe taşınması bir liderlik sorunudur. Okullar bireylerin kişilik kazandığı, eğitim hizmetinin sunulduğu kurumlardır. Bu kurumlar tüm dünyada benzer amaçlara ve işlevlere sahiptir. Okul yöneticileri ise okulda karşılaştıkları sorunlara yönelik çözümler geliştirmeye çalışırlar. Okul yöneticileri etkili çözümler bulmaya çalışırken farklı koşul ve değişkenleri de düşünmelidir (Şişman, 2004). Bu yüzden okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerine sahip olması gerekir.

Okulda liderin davranışları dürüstlüğü, tarafsızlığa ve etik değerlere dayalı olmalıdır. Öğrencilerinin başarılarını desteklemeli, öğretmenlerin okullarına güven duymalarını ve huzurlu bir şekilde çalışmalarını sağlamalıdır (Gedikoğlu, 2015). Kendine özgü bir kurum olan okullarda yöneticilerinin sergilemesi gereken başlıca liderlik davranışları şu şekilde sıralanabilir; okula özgü değerleri belirleme ve yaşatma, okulun vizyonunu ve misyonunu belirleme, öğretmenleri ve diğer görevlileri okul amaçları doğrultusunda güdüleme, olumlu bir okul iklimi oluşturma, karşılaşılan sorunlara etkili çözümler üretme, okulu saygın şekilde temsil etme.

Okul yönetiminde liderlik, yönetici, öğretmen ve denetçilerin okul süreçlerinde kullanabilecekleri etkileme güçleri olarak ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin eğitim lideri olarak yetiştirilmesi okul süreçlerinin yönetimi açısından önemlidir. Okullarda ortaya çıkan sorunların çözümü liderlikle ilişkilidir. Eğitim ve öğretimde aranan başarının temeli okul yöneticilerinin sergileyecekleri liderlik davranışlarındadır. Başarı odaklı girişimlerin amacına ulaşabilmesi okul liderlerine bağlıdır. Eğitim ile ilgili oluşturulan üst düzey politikaların gerçekleşebilmesi için okullarda uygulanabilmesi gerekmektedir. Okul liderlerinin bu konudaki rolleri okulun gelişmesi ve başarıya ulaşmasında etkili olacaktır

(Şişman, 2004). Okulların sunduğu öğretim faaliyetleri kamu hizmeti olarak görülmektedir. Bu hizmet toplumun devamlılığını sağlamakta, temel değerleri ve becerileri bireylere kazandırmaktadır. Bu bakımdan okulların hizmet örgütü özelliği diğer örgütlere göre toplum için daha fazla üzerinde durulması gereken bir durumdur.

Hizmet örgütlerinde liderliğin dönüşümünde ortaya çıkan özgün yaklaşımlardan biri hizmetkâr liderliktir. İlk kez Robert Greenleaf tarafından ortaya atılan bir liderlik yaklaşımı olan hizmetkâr liderlikte; liderden izleyenleri ve örgüt için adeta bir hizmetkâr gibi davranması beklenmektedir (Greenleaf, 1970). Hizmetkâr liderlik, izleyenlerin gelişimi ve iyiliği ile örgütsel erdemi ön planda tutarken; vizyoner bir liderlik bakış açısı gerektirmektedir. Hizmetkâr liderler, ahlaki sorumluluklara sahip hisseden, örgüte ve izleyenlere hizmet eden kişiler olmalıdır (Graham, 1991). Hizmetkâr liderlik örgüt, lider ve birey odaklı birtakım sonuçlar doğurmaktadır. Liderlerin hizmetkâr yönelimli davranışları örgütte çalışanlar arasında iş birliğinin gelişmesine, örgütsel vatandaşlık davranışının daha çok sergilenmesine, yardımlaşmanın davranışının gelişmesine örgüt etkililiğinin artmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca hizmetkâr liderlik davranışları çalışanların örgüte olan bağlılıklarının artmasında, yaptıkları işten tatmin olmalarında, psikolojik iyi oluşlarının yükselmesinde, örgütle özdeşleşmede, gönüllü çalışmaya, hizmet etme motivasyonunu sağlamada, empati kurmada ve çevreye uyum sağlamada etkilidir. Örgütsel performansını artmasını sağlar. Sosyal sermayeye olumlu etki eder. Hizmet kalitesini artırır. Örgüt etkililiğini sağlar. Örgüt üyelerinin lidere olan güveninde artış sağlar. Örgüt üyelerinin lider etkililiğine ve yeterliğine ilişkin algılarını olumlu etkiler, lider-üye etkileşimine olumlu katkı sağlar. Hizmetkâr liderliğin olumlu örgütsel sonuçlarının yanında olumsuz örgütsel davranışların azalmasına da etki ettiği söylenebilir. Hizmetkâr liderlik, örgütsel sapma, sinizm ve işgücü devrinin azalmasına neden olmaktadır (Eva vd., 2019). Bu bakımdan örgüt liderlerinin sergiledikleri liderlik yaklaşımları örgüt üyelerinin yapacakları değerlendirmeler üzerinde etkili olabilmektedir.

Sosyal örgütlerde liderlerin gerçekleştirdikleri uygulamalar örgüt üyelerinin duyguları üzerinde etkili olabildiği gibi adalet algıları üzerinde de etkili olabilmektedir. Hizmet veren kurumların amaçlarını gerçekleştirebilmeleri örgüt üyelerinin performanslarına bağlıdır. Bu bakımdan örgüt üyelerinin adalet algılamaları ve duygu yönetimi örgüt performansı ile ilişkilidir. Hizmetkâr

liderliğin etkilediği kavramlardan olan örgütsel adalet, örgüt üyelerinin örgütteki uygulamalar üzerindeki adalet algısına dayanan bir kavramdır (Greenberg, 1987; Greenberg ve Tyler, 1987). İlk olarak 1965 yılında Stacy Adams tarafından ortaya sürülen örgütsel adalet algısı örgütteki yapılan iş sonucu elde edilen ücretlerin ve ödüllerin paylaşılmasına ilişkin çalışanların algısına dayandırılmaktadır (Adams, 1965). Örgütsel adaletin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet olmak üzere üç alt boyutu vardır (Greenberg, 1990; Moorman, 1991). Eğitim kurumlarında örgütsel adalet algısı duygusal emeği olumlu yönde etkilemektedir (Arıca, 2018; Dahmaz, 2019). Hizmetkâr liderlik ise örgütsel adalet algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahipken hizmetkâr liderliğin örgütsel bağlılık, örgütsel özdeşleşme, örgütsel vatandaşlık, iş tatmini ve iş performansı değişkenleri ile ilişkisinde örgütsel adaletin aracılık rolü bulunmaktadır (Akyüz, 2012; Khajehpou vd., 2016; Mayer vd., 2008; Özkan, 2019; Walumbwa vd., 2010; Zehir vd., 2013).

Literatür incelendiğinde hizmetkâr liderliğin örgütsel adalet ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ateş, 2015; Ehrhart, 2004; Kool ve Dierendonck, 2012; Mayer vd., 2008; Schwepker Jr, 2016). Bunun yanı sıra örgütsel adaletin hizmetkâr liderliğin farklı kavramlarla olan ilişkisinde aracılık özelliği taşıdığını belirleyen araştırmalar da gerçekleştirilmiştir (Akyüz, 2012; Khajehpour vd., 2016; Mayer vd., 2008; Özkan, 2019; Walumbwa vd., 2010). Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde hizmetkâr liderlik ile duygusal emek arasındaki ilişkiyi çok az sayıdaki çalışma ortaya koymaktadır (Beğenirbaş ve Can-Yalçın, 2020; Lu vd., 2019). Duygusal emek, öğretimde etkililiği sağlayan bir davranıştır. Başka bir ifade ile öğretmen performansı öğretmenin sergilediği duygusal emek ile ilişkilidir. Bununla birlikte örgütsel adaletin duygusal emek ile ilişkisini inceleyen yine az sayıda araştırma bulunmaktadır (Arıca, 2018; Dahmaz, 2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı üzerinde etkili olan hizmetkâr liderliğin öğretmenlerin duygusal emek davranışını sergileme düzeyleri üzerinde etkili olması beklenmektedir. Yani okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik rollerinin öğretmenlerin mesleklerini yaparken duygularını başarılı şekilde yönetebilmesinde olumlu bir etki yaratacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan hizmetkâr liderliğin duygusal emeği anlamlı bir şekilde yordayacağı ve örgütsel adalet algısının bu ilişkide etkin bir rol oynayacağı söylenebilir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu kapsamda araştırmanın amacı okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide örgütsel adalet algısının aracılık etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Buna göre araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel adalet algıları öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi, okul müdürü ile çalışma süresi, okul türü) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide örgütsel adalet algısının aracılık etkisinde;
 - 3.1. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 3.2. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 3.3. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve duygusal emek davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 3.4. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
 - 3.5. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal emek davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
 - 3.6. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının duygusal emek davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
 - 3.7. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının dolaylı etkisi var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Hizmetkâr liderlik son yıllarda üzerinde durulan bir liderlik yaklaşımıdır. Bir eğitim kurumu ve sosyal örgüt olarak okulların sunduğu eğitim-öğretim hizmeti ülkelerin kalkınmasında önemli bir kaldıraç görevini yürütmektedir. Bu bakımdan

okullardaki liderlik uygulamalarının etkililiği eğitimin başarısını artıracak bir etmen olarak görülebilir. Bu bakımdan okul müdürlerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik davranışlarının incelenmesi okulların gelişimi açısından önem kazanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eğitimdeki başarıdaki payında mesleki performansları ön planda yer almaktadır.

Öğretmenlerden sahip oldukları bilgi, becer ve donanımın yanında bu yeterlikleri uygun yöntem, biçim ve davranışta sergilemeleri beklenmektedir. Bunun için öğretmenlerin duygu yönetimi sürecini çok iyi yürütmesi gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin mümkün olduğunca daha fazla duygusal emek gösteriminde bulunmaları gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken okuldaki uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri bireysel performansları üzerinde etkili olabilmektedir.

Okulda görevlerin nasıl paylaştırıldığı, ödül ve cezaların nasıl ve kime verildiği, okuldaki işlemlerin ve süreçlerin hangi kurallara göre yürütüldüğü ve kime, nasıl yaklaşımların sergilendiğine dair adalet algılamaları öğretmenleri olumsuz davranışlar sergilemeye itebilmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının incelenmesi, okullardaki yönetim anlayışı hakkında fikir vermesi açısından önemlidir. Bu araştırma okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve örgütsel adalet algılarını konu edinmiştir. Araştırmanın yanıt bulmaya çalıştığı ana problem bu değişkenler arasında ilişkilerdir.

Araştırmada öncelikle öğretmenlerin hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algıları belirlenmiştir. Ayrıca bu değişkenlere ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi, okul müdür ile çalışma süresi ve okul türü değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bunun yanında hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet değişkenleri arasında ilişkiler belirlenmeye çalışılırken değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Son olarak bu araştırmayı diğer araştırmalardan farklı kılan en önemli özelliği hizmetkâr liderlik ve duygusal emek arasındaki ilişkide örgütsel adaletin aracı etkisinin olup olmadığının araştırılmasıdır. Bu araştırma özellikle okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının olumlu yönde gelişimi, okullardaki uygulamaların daha adil olması ve öğretmenlerin duygusal emek

davranışlarını öğretim yaparken daha sık kullanması bakımından hem alanyazınına hem de uygulamaya önemli bir katkı sunması beklenmektedir.

1.4 Sayıtlar

Katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtların gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Hizmetkâr liderlik: insanların gelişimini sağlayarak eşitlikçi ve değer odaklı olmayı ilke edinen erdemli bir liderlik türüdür (Patterson, 2003). Hizmetkâr liderlik, fedakârlık yapmayı, özveriyle çalışmayı, diğer bireyleri dinlemeyi, onlara destek olmayı ve alçakgönüllü olmayı gerektiren bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada hizmetkâr liderlik davranışları Konan ve diğerleri (2015) tarafından uyarlanan Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Duygusal emek: bireyin sergilemesi gereken duyguların örgüt tarafından belirlenerek kontrol altında tutulmasıdır (Morris ve Feldman, 1996). Duygusal emek, gerektiği gibi davranabilmek için başvurulacak bir duygu yönetimi süreci olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada duygusal emek davranışları Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından uyarlanan çalışması gerçekleştirilen Duygusal Emek Ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Örgütsel adalet: bireylerin örgütte kendileri ilgili işlem, uygulama, tutum ve davranışlara ilişkin eşitlik düzeyleridir (Cohen-Charash ve Spector, 2001). Örgütsel adalet, örgütte bireyi etkileyen tüm eylem ve süreçlerdeki adalet yaklaşımını ifade etmektedir. Bu çalışmada örgütsel adalet, Polat (2007) tarafından uyarlanan Örgütsel Adalet Ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Öğretmen: 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bartın ili merkez ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenler.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm hizmetkâr liderlik, duygusal emek, örgütsel adalet ve ilgili araştırmalar başlıklarını içermektedir.

2.1 Hizmetkâr Liderlik

Bu başlık altında hizmetkâr liderlik kavramı, yaklaşımları ve boyutları üzerinde durulmuştur.

2.1.1 Hizmetkâr Liderlik Kavramı

Hizmetkâr liderlik kavramı ilk olarak Robert Greenleaf'ın 1970 yılında yazdığı “*Hizmetkâr olarak Lider (The Servant As Leader)*” kitabında yer almıştır (Greenleaf, 1970). Greenleaf, okuduğu “Doğuya Doğru” adındaki kitapta geçen bir hikâyedeki yolculukta hizmetkâr olan Leo adındaki baş kahramanın yaptığı liderlikten esinlenerek hizmetkâr liderlik kavramını ortaya atmıştır. Greenleaf'ın ortaya attığı bu kavram kendi içinde bir çelişki barındırsa da o günden bugüne liderlik alanında çığır açmıştır. Bir kişinin hem hizmetkâr hem de lider olması mümkün görülmeyen bir durum olarak algılanır. Hâlbuki Greenleaf (1970), hizmetkâr liderliği lider için hizmet etmek değil, hizmet için liderlik etmek olarak ifade ederek hizmetkâr liderin öncelikli olarak hizmetkâr olması gerektiğini vurgulamıştır. Liderlikten önce hizmet etme isteğinin gerekli olduğunu, liderlik isteğinin daha sonra bilinçli olarak ortaya çıktığını söylemiştir. Greenleaf'a (1970) göre hizmetkâr liderler, en başta hizmet ettiği izleyenlerini gelecekte birer hizmetkâr lider olabilmeleri için geliştirmeli, desteklemeli ve teşvik etmelidir.

Hizmetkâr liderlik çok karmaşık bir kavramdır. Bu yüzden bu kavramı tek bir bakış açısına göre tanımlamak mümkün değildir. Genellikle hizmetkâr liderlik kavramsallaştırılırken din, psikoloji ve yönetim olguları ile ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte hizmetkâr liderliğin ortaya çıktığı 1970'li yıllardan bu yana, gerçekleştirilen kavramsallaştırma çalışmalarında hizmetkâr liderliğin tüm niteliklerini içeren, tüm davranış özelliklerini ortaya koyan ve bilim insanları tarafından kabul edilen bir tanım bulunmamaktadır (Akdöl, 2015).

Hizmetkâr lider, diğerlerinin çıkar ve beklentilerini kendi çıkarlarının üzerinde tutar, insanlara değer verir, onları gelişmeye teşvik eder, herkesin iyiliği için hizmet etmeye çabalar (Laub, 1999). Liderlikten çok çalışanları desteklemeyi ve hizmet etmeyi amaçlayan bir liderlik yaklaşımı olarak ortaya çıkan hizmetkâr

liderlik, insanların gelişimini sağlayarak eşitlikçi ve değer odaklı olmayı ilke edinen erdemli bir liderlik türüdür (Patterson, 2003). Hizmetkâr liderlik temelde başkalarına hizmet etmeye yoğunlaşan, işe bütüncül bir şekilde yaklaşan, içinde bulunulan topluluğu geliştirmeyi amaçlayan ve karar almada paylaşımcılığı teşvik eden bir liderlik anlayışıdır. Güncel araştırmalar ise hizmetkâr liderliğin güçlendirme, alçakgönüllülük, farklılıklara saygı, özgünlük, erdemlilik ve sorumluluk gibi davranışlarına odaklanmaktadır (Akdöl, 2015).

Hizmetkâr liderlik son 50 yıldır bilinen bir yaklaşım olması ile birlikte kökü insanlığın sahip olduğu değerlere gitmektedir. Başka bir ifade ile adı konmamış olsa da insanlıkla birlikte var olmuş bir liderlik yaklaşımı olarak görülebilir (Sendjaya ve Sarros, 2002). Öyle ki insanların kültür ve tarihinde oldukça etkili olmuş olan dinler hizmet etmeyi bir görev olarak emretmektedir. Bununla birlikte bu dinlerin peygamberleri iyilik ve hizmet etme konusunda insanlığa birer örnek olmuşlardır. Hristiyanlık Peygamberi Hz. İsa ve İslam Peygamberi Hz. Muhammed, içinde bulundukları toplumda ya da toplulukta birer siyasi/dini lider olarak öne çıkarılarken izleyenlerinin çıkarını kendi çıkarlarından üstün tutmuş, onların ihtiyaçları için çalışmışlar, hatta bizzat hizmetkârlık yaparak iyilik etme ve hizmette öncü olmuşlardır. Bu dini önderler izleyenlerine iyilik ve güzel işleri yapmaları konusunda telkinde bulunurken birer hizmetkâr lider olarak görülmektedir (Öter, 2021).

Hizmetkâr liderlik çalışanların sahip olduğu yetenekleri, örgüt ve herkes adına yarar sağlaması için açığa çıkarmaya ve geliştirmeye çalışır. Hizmetkâr liderlik, çalışanlarla kurulan samimi ilişkilere dayanır ve onların gereksinim ve beklentileri ile ilgilenmeyi amaçlar, yetenek ve performanslarını artırmak için onları destekler, onlara güvenir ve güven telkin eder (Liden vd., 2008). Hizmetkâr liderliğin uygulandığı bir kurum, hizmet yönelimli bir örgüte dönüşür. Böyle bir örgütte lider çalışanlardan olağanüstü beklentiler yerine örgüte bağlılık ister. Lider çalışanlara talimat yağdırmaz. Aksine onları iyi niyetle destekleyerek örgütün hedeflerine başarılı şekilde ulaşmasına yardımcı olmaları konusunda yönlendirir ve teşvik eder. Hizmetkâr lider bunları yaparken çalışanın ihtiyaç ve beklentilerini gözetir, onun gelişmesi için çaba harcar. Böylece çalışanların örgüte olan adanmışlıkları artmış olur. Bu kapsamda hizmetkâr liderlik örgüt üyeleri ile örgütün ortak amaçlara sahip olması için çaba gösterir. Bu kapsamda lider örgüt üyelerinin görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmeleri için onların gelişmesine

yardımcı olur. Hizmetkâr liderlik çalışanlara yönelik tutumu gereği diğer liderlik yaklaşımlarından ayrılmaktadır (Blanchard vd., 2007).

Hizmetkâr liderliğin temel ilkeleri arasında izleyenleri gelişim konusunda desteklemek, ekip ruhunu geliştirmek, örgüte adanmışlığı artırmak, izleyenleri ve örgütü ortak amaçlarda buluşturmak, değer odaklı liderlik yapmak vardır. Hizmetkâr liderlikte tek amaç örgüt hedeflerini gerçekleştirmek değil, çalışanları da gözeterek onların ihtiyaç ve beklentilerine cevap vermek de amaçlanmaktadır. Bunu gerçekleştirirken geleneksel liderlik özelliklerinin dışına çıkılarak özgün liderlik davranışlarının sergilenmesi beklenmektedir. Başka bir ifade ile örgüt içinde emir-komuta zinciri yerine lider farkında olma, anlamlandırma, güvenme, dinleme, empati, öngörü, iyileştirme, geliştirme, sorumluluk, etik davranma ve topluluk oluşturma davranışlarını sergilemelidir (Spears, 1998). Russell (2001) ise hizmetkâr liderlerin sahip olması gereken değerleri bir çerçevede toplamıştır. Bu değerler liderin kişisel değerleri, iyi liderlerin temel değerleri ve örgütsel değerlerdir. Trompenaars ve Voerman'a (2009) göre hizmetkâr lider, görev bilinci ile diğerlerini cesaretlendirmeli, onların yeteneklerini geliştirmelerine destek olmalı ve bunları yaparken samimi bir şekilde hizmet etmeyi amaçlamalıdır.

Page ve Wong (2000) hizmetkâr liderliği birincil önceliği örgütün yararına olan görevleri ve hedefleri yerine getirerek hizmet edilenlerin gelişimine ve çıkarlarına katkı sağlama ve hizmet etme olarak tanımlamıştır. En ideal biçimde liderlikte birincil motivasyonun oluşması için hizmet etme isteğinin oluşması gerekmektedir. Diğerlerine hizmet eden, onların gelişimine yatırım yapan ve ortak bir vizyonu gerçekleştiren ahlaki ve etkili bir liderliğe örgütler tarafından ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç daha iyi bir toplum ve daha erdemli örgütlerin oluşumu içindir. Tüm liderlik türlerinden insanların ideallerini en iyi temsil eden liderlik türünün hizmetkâr liderlik olarak görülmektedir (Page ve Wong, 2000). Hizmetkâr liderlik güçlendirme, toplam kalite, takım kurma ve yönetim ideallerini içermektedir. Hizmetkâr liderler, performansa ve sürece odaklanan değer ve kişilik güdümlü kişiler olmalıdırlar. Hizmetkâr liderin amacı başkalarına hizmet etmektir. Komutan liderin amacı hizmet etmektir. Hizmetkâr liderler kendilerini küçültüp astlarını yücelterek onların tüm potansiyellerine ulaşmalarını sağlamaya çalışır, takımı ya da işletmesi ile tüm üyelerini kendisinden önce onları düşünür ve yükseltir. Komutan liderler kendi imajına ve ilerlemesine odaklanır, çoğu

kararlarda kendini düşünür ve kişisel imajını ön planda tutar. (Covey, 1998; Lloyd, 1996)

2.1.2 Hizmetkâr Liderliğin Özellikleri

Spears (1998) hizmetkâr liderliğin özelliklerini dinleme, empati kurma, iyileştirme, farkındalık, ikna etme, anlamlandırma, öngörü, sorumluluk, insanların gelişimine bağlılık, topluluk oluşturma kavramları ile açıklamıştır.

2.1.2.1 Dinleme

Liderler geçmişten bu yana kurdukları iletişim ve karar verme becerileri dolayısıyla değerli görülmektedir. Bu beceriler hizmetkâr liderler için de önemli olsa da başkalarını dikkatle dinleme konusunda derinden bir sadakatle donatılmış olmalıdır. Hizmetkâr lider bir grubun amacın belirleme çaba gösterir ve bu amacın açıklanması konusunda yardımcı olur. Söylenenleri ve söylenmeyenleri anlayışlı şekilde dinler. Aynı zamanda dinleme kişinin iç sesini de duymayı gerektirir. Derinlemesine düşünme süreçlerinin yer aldığı dinleme hizmetkâr liderin gelişimi ve iyi oluşu için temel bir gerekliliktir (Spears, 1998).

2.1.2.2 Empati

Hizmetkâr liderler diğerlerini anlamak için ve kendini onların yerine koymak için çabalar. İnsanlar kendi özel ve eşsiz ruhları nedeniyle kabul edilmeye ve tanınmaya ihtiyaç duyarlar. Birisi çalışanların ve meslektaşlarının iyiliğini ister ve onları hatta belirli davranışları kabul etmeyi reddetmekte güçlük çektiğinde bile onları geri çevirmez. En başarılı hizmetkâr liderler becerikli empatik dinleyicilerdir (Spears, 1998).

2.1.2.3 İyileştirme

İlişkileri iyileştirme dönüşüm ve bütünleşme için güçlü bir etkiye sahiptir. Hizmetkâr liderliğin en güçlü yanlarından birisi, kişinin kendisi ve diğerleri ile ilişkisini iyileştirme potansiyelidir. Çoğu kişinin morali bozulur ve çeşitli duygusal kırılganlıklar yaşar. Bu durumun insan olmanın bir özelliği olmasına rağmen hizmetkâr liderler etkileşimde oldukları herkese yardımcı olacak fırsatlar sunarlar (Spears, 1998).

2.1.2.4 Farkındalık

Genel farkındalık ve özellikle öz-farkındalık hizmetkâr lideri güçlendiren bir özelliktir. Farkındalık etik, güç ve değerler konularını anlamada lidere yardımcı olur. Farkındalık liderin çoğu duruma bütüncül bir bakış açısıyla bakabilmesine

sağlar. Farkındalık bir avuntu kaynağı değildir. Aksine rahatsız edici ve uyarıcı bir özelliktir (Spears, 1998).

2.1.2.5 Hizmetkârlık

Hizmetkârlık başkası adına bir şeyi güvende tutma olarak ifade edilmektedir. Hizmetkâr liderlikte yöneticiler, çalışanlar ve yönetim kurulu üyeleri toplumun iyiliği için kurumlarını güvende tutma konusunda önemli bir role sahiptirler. Hizmetkâr lider bir hizmetkâr gibi ilk ve her şeyden önemlisi olarak kendisini diğerlerine hizmet etmeye adanmıştır. Bununla birlikte hizmetkâr lider çalışanları denetlemek yerine açık davranışlarda bulunmalı ve ikna edici bir tutum sergilemelidir (Spears, 1998).

2.1.2.6 Topluluk Oluşturma

Hizmetkâr liderler insan yaşamının temel şekillendiricisi olarak yerel toplulukların büyük kurumlara dönüşümünün sonucunda insanlığın yakın geçmişinde birçok şeyin eksildiğinin farkındadırlar. Bu farkındalık durumu hizmetkâr liderleri söz konusu kurumlarda çalışanlar arasında topluluk oluşturma çabasına itmektedir. Bunun için hizmetkâr liderlik gerçek toplulukların işletme ve kurumlarda çalışanların arasından oluşturulabileceğini ileri süren bir yaklaşımdır (Spears, 1998).

2.1.2.7 İnsanların Gelişmesine Bağlılık

Hizmetkâr liderler, insanların çalışan olarak somut katkılarının ötesinde içsel bir değere sahip olduklarına inanırlar. Bu nedenle, hizmetkâr liderler, kendilerini örgütlerindeki her bireyin gelişmesine adanmışlardır. Hizmetkâr lider, çalışanların ve meslektaşlarının kişisel ve profesyonel gelişimini artırmak için elinden gelen her şeyi yapmanın üstün sorumluluğunun farkındadır. Uygulamada bu, kişisel ve profesyonel gelişim için maddi destek sağlamak, herkesin fikir ve önerileriyle kişisel olarak ilgilenmek, çalışanların karar verme sürecine katılımını teşvik etmek ve çalışanlara aktif olarak yardımcı olmak gibi somut eylemleri içerebilir (Spears, 1998).

2.1.2.8 Öngörü

Öngörü anlamlandırma ile yakından ilgili olan bir özelliktir. Bir durumun olası sonucunu öngörme becerisini tanımlamak oldukça zordur. Ancak birey öngörüyü deneyimlediğinde anlar. Öngörü, hizmetkâr liderin geçmişten alınan dersleri, bugünün doğrularını ve geleceğe yönelik bir kararın olası sonuçlarını

anlamasını sağlayan bir özelliktir. Bununla birlikte öngörü hizmetkâr liderin sezgisel zihninde yer edinir (Spears, 1998).

2.1.2.9 İkna

Hizmetkâr liderlerin bir başka özelliği de bir örgüt içinde kararlar alırken kişinin makamsal otoritesine değil iknaya güvenmesidir. Hizmetkâr lider, itaat etmeye zorlamak yerine başkalarını ikna etmeye çalışır. Bu özel unsur, geleneksel otoriter model ile hizmetkâr liderliğinki arasındaki en net ayrımlardan birini sunar. Hizmetkâr lider, gruplar içinde fikir birliği oluşturmada etkilidir (Spears, 1998).

2.1.2.10 Anlamlandırma

Hizmetkâr liderler, büyük hayaller kurmak için yeteneklerini geliştirmeye çalışırlar. Bir soruna veya bir örgüte anlamlandırıcı bir bakış açısıyla bakma yeteneği, kişinin günlük gerçeklerin ilerisini düşünmesini gerektirmektedir. Çoğu lider için anlamlandırma, disiplinli çalışmayı ve uygulama gerektiren bir meziyettir. Geleneksel lider, yakın gelecekteki operasyonel hedeflere ulaşma ihtiyacı ile kendisini yıpratır. Bunun için hizmetkâr bir lider, düşüncesini geniş kapsamlı anlamlandırıcı düşünceyi içerecek biçimde genişletmelidir. Örgütlerde kavramsallaştırma, doğası gereği, mütevellî heyetlerinin veya yönetim kurulunun kilit rolüdür. Ne yazık ki, kurullar bazen günlük operasyonlara dahil olabilir ve bu nedenle, bir kurum için vizyoner bir konsept sağlamakta başarısız olabilir. Mütevellîler oryantasyonlarında çoğunlukla kavramsal olmalı, personel kendi bakış açılarında çoğunlukla operasyonel olmalı ve en etkili yönetici liderlerin muhtemelen kendi içlerinde her iki bakış açısını da geliştirmeleri gerekir. Hizmetkâr liderler, kavramsal düşünme ile günlük operasyonel yaklaşım arasında hassas bir denge bulmaları gerekir (Spears, 1998).

2.1.3 Hizmetkâr Liderlik Yaklaşımları

Bu başlık altında farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş hizmetkâr liderlik yaklaşımlarına yer verilmiştir.

2.1.3.1 Russel ve Stone'un (2002) Hizmetkâr Liderlik Modeli

Russel ve Stone (2002) geçmiş araştırmalara dayandırarak hizmetkâr liderlik üzerine bir model geliştirmiştir. Geliştirilen bu model hizmetkâr liderlerin özelliklerini değerlendiren ve sınıflayan bir temele oturtulmuştur. Bu model, hizmetkâr liderliği mantıksal bir modele büründürmüştür. Bu yaklaşıma göre hizmetkâr liderlik vizyon, dürüstlük, bütünlük, güven, hizmet, örnek olma, öncü olma, diğerlerini takdir etme ve güçlendirme işlevsel davranışlarından

oluşmaktadır. Bunun yanında iletişim, güvenilirlik, yeterlik, hizmetkârlık, etkileme, görünürlük, cesaretlendirme, öğretme, yetki devri özellikleri hizmetkâr liderliğin destekleyici davranışları arasında gösterilmiştir.

2.1.3.2 Page ve Wong'un (2003) Hizmetkâr Liderlik Yaklaşımı

Page ve Wong'un (2003) hizmetkâr liderlik modelinde hizmetkâr liderlik liderin kalbi, karakter, ilişkiler, görevler ve süreçler etrafında bir daire içinde toplanmaktadır. Hizmetkârın kalbi, hizmetkâr liderliğin odağıdır. Lider, diğerleri ile kurduğu ilişkilerde, yerine getirdiği görevlerde, örgütün geliştirilmesinde ve toplumsal ve kültürel süreçlerde kalbindeki sevgi ile hareket etmelidir. Hizmetkâr liderliğin karakter boyutuna baktığımızda, liderin karakteri kendi içsel unsurları barındırmaktadır. Hizmetkâr lider, bilişsel, fiziksel ve duygusal özelliklerini kullanarak özgün liderlik, bilgilik ve hizmetkârlıklarını sergilemelidirler. Hizmetkâr liderliğin ilişki boyutunda hizmetkâr lider, izleyenleri ile kurduğu ilişkide izleyenlerini sosyal ve duygusal olarak desteklemelidir. Görev boyutu hizmetkâr liderin gerçekleştirdiği görevleri yapış biçimi ön plandadır. Hizmetkâr liderin görevlerini yerine getirirken aldığı kararlarda, sergilediği vizyonda ve insanları etkilemede sahip olduğu liderlik becerileri hizmetkâr liderliğin görev boyutunu oluşturmaktadır. Hizmetkâr liderliğin süreç boyutu liderin süreçlerdeki liderliğin ne kadar etkili olduğudur. Hizmetkâr liderin izleyenlerine motivasyon sağlaması, iş birliği geliştirmesi ve izleyenlerini daha iyi sonuçlar için bir araya getirmesi gerekir.

2.1.3.3 Van Dierendonck'un (2011) Hizmetkâr Liderlik Yaklaşımı

Dierendonck (2011), hizmetkâr liderliği incelediği modelinde diğer hizmetkâr liderlik modellerinin güçlü ve zayıf yanlarını dikkate alarak altı boyutlu bir çerçeve çizmiştir. Bu modelde yer alan hizmetkâr liderlik tanımında vurgulanan temel unsurlar şunlardır; güçlendirme ve geliştirme, alçakgönüllülük, otantiklik, insanları olduğu gibi kabul etme, yönlendirme ve sorumluluk. Güçlendirme ve geliştirme, liderin izleyenleri yetiştirmesi, onların becerilerini geliştirerek onları liderliğe motive etmesidir. Alçakgönüllülük liderin, yaptıkları ile övünmek yerine izleyenlerine alçakgönüllü davranışlar sergileyerek onlara rol model olmasıdır. Otantiklik, liderin başarı için özgün yollar kullanmasıdır. İnsanları olduğu gibi kabul etme, liderin izleyenlerinin bireysel özelliklerini yadırgamadan onlara karşı eşit bir yaklaşım sergilemesidir. Yönlendirme ve sorumluluk liderin izleyenleri başarı için motive etmesi ve onlara sorumluluk vermesidir. Dierendonck geliştirdiği

modelinde hizmetkâr liderliğin lider-üye etkileşimine ve psikolojik iklime etkisini de inceleyerek hizmetkâr liderliğin özelliklerini sunmuştur. Geliştirilen modelde hizmetkâr liderlik hizmet ve motivasyon değişkenleri odak noktası olurken liderin bireysel özellikleri yanında lider-üye etkileşiminde etken olma, saygı, katkı ve bağlılık gibi unsurlar da önemli bir yer tutmaktadır. Hizmetkâr liderin psikolojik ikliminde yer alan değişkenler güven ve adalettir. Dierendonck, kurumlarda kişilerin kendilerini gerçekleştirebilmesi, pozitif tutumlar sergilemesi, yüksek performans sergilemesi, kurumda sosyal sorumluluk duygusunun gelişmesi ve örgüt amaçlarına yönelimin yüksek olmasında hizmetkâr lider ile üyeler arasındaki etkileşimdeki güven duygusunu ve adalet algısını destekleyici unsurlar olarak belirlemiştir.

2.1.4 Hizmetkâr Liderliğin Boyutları

Reed ve diğerlerine (2011) göre yönetici hizmetkâr liderliği beş alt boyutta toplamıştır. Bunlar kişilerarası destek, topluluk oluşturma, fedakârlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlüktür. Bu araştırmada da bu bahsedilen alt boyutlar incelenmiştir.

2.1.4.1 Kişilerarası Destek

Kişilerarası destek boyutu yöneticilerin örgüt üyelerine sağladığı destek ile üyelerin kendilerini geliştirmesi ve örgüt ortamını beslemesi olarak ifade edilmektedir. Bu hizmetkâr liderliğin temelinde olan kendisini geliştiren kişilerin hizmetkâr lider olma potansiyeli ile tutarlı bir durumdur. Kişilerarası destek diğerlerinin başarılı olması için destek olma, onların liderlik potansiyellerini açığa çıkarma, onları dinleme, onları karar katılmaya teşvik etme, saygılı davranma gibi davranışları içermektedir (Konan vd., 2015).

2.1.4.2 Topluluk Oluşturma

Topluluk oluşturma boyutu hizmetkâr liderin birtakım değer ve ilkeler etrafında bir topluluk oluşturma yeteneği ile ilgilidir. Bu topluluk formal ya da informal ortamlarda olabilir. Topluluk oluşturma, bireyler arasındaki farklılıkları değerli kılma, birlik olma, örgüte adanmaya teşvik etme gibi davranışları içermektedir. Bununla birlikte örgüte dair ahlaksal sorumluluk üstlenme topluluğu geliştirme gibi davranışlar topluluk oluşturma boyutunun özellikleri arasındadır (Konan vd., 2015; Reed vd., 2011).

2.1.4.3 Fedakârlık

Fedakârlık boyutu kendi çıkarlarını geride bırakarak hizmet etme olarak ifade edilmektedir. Fedakarlığın özellikleri arasında diğerlerinden herhangi bir

karşılık beklememek, takipçilerin ihtitçayçaları için kendisinden ödün vermek, diğerlerinin çıkarlarını öncelemek, kendisinden ziyade başkalarına hizmet etmek gibi davranışlar bulunmaktadır (Konan vd., 2015; Sendjaya ve Sarros, 2002).

2.1.4.4 Eşit Olma

Eşit olma boyutu liderin kendisini diğerlerinden üstün görmemesi, öğrenme ve etkilemenin çok boyutlu bir süreç olduğunun farkında olması olarak ifade edilmektedir. Bu boyut hizmetkâr liderliğin en önemli boyutlarındandır. Eşit olma, başkalarını kendisinden üstün görmek değil herkese eşit yaklaşım sergilemektir. Hizmetkâr liderlik eşitliği liderlik ve örgütsel yapı için bir koşul olarak görmektedir. Eleştiriyi kabullenme, diğerlerinden öğrenmede isteklilik, karara katılımı teşvik etme ve kendi düşüncelerinin tartışılmasını sağlamak gibi davranışlar eşit olma boyutunun özellikleri arasındadır (Konan vd., 2015).

2.1.4.5 Ahlaksal Bütünlük

Ahlaksal bütünlük boyutu örgütün ve liderliğin ahlaki değerlere sahip olması ile ilgilidir. Hizmetkâr liderlik, insanlarla birlikte toplumun ve örgütün de ahlaki değerlerinin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ahlaksal bütünlük boyutunun özellikleri arasında takipçilere güven aşılama, açıklığa ve doğruluğa yönlendirme, bireysel çıkarlar için başkalarını kandırmama, hatalarını kabullenme, birlikteliği diğer amaçlara tercih etmek gibi davranışlar bulunmaktadır (Konan vd., 2015; Senge, 2003).

2.1.5 Eğitimde ve Okul Yönetiminde Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkâr liderlik yalnızca eğitime özgü bir liderlik yaklaşımı olmasa da eğitimde ve okullarda sık sık araştırmalara konu olduğu söylenebilir. Bu başlıkta hizmetkâr liderliğin eğitimde ve okullarda sağladığı olumlu sonuçlar kısaca özetlenmiştir.

Hizmetkâr liderlik okul örgütünü olumlu etkileyen bir liderlik türüdür. Yalçın ve Karadağ (2013) hizmetkâr liderliğin öğretmenlerin okul kültürüne olan bağlılığını artırdığını ifade ederken Kahveci ve Aypay (2013) ise hizmetkâr liderliğin okul kültürünün bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Ayrıca hizmetkâr liderliğin örgüt sağlığı ve örgüt etkililiğini olumlu şekilde etkilediği belirtilirken okul müdürüne güvenin bu ilişkide aracı olduğu ifade edilmektedir (Bitew, 2018; Tasker-Mitchell ve Atttoh, 2020).

Hizmetkâr liderliğin okulun farklı boyutlarına olumlu yansımaları bulunmaktadır. Balay ve diğerlerine (2014) göre, okul yöneticilerin hizmetkâr

liderlik yeterlikleri, farklılıkları yönetme becerileri üzerinde etkilidir. Kandemir ve Akgün (2019) ise hizmetkâr liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından daha çok hesap verebilir yöneticiler olarak algılandıklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte hizmetkâr liderlik davranışlarını sergileyen okul müdürlerinin tümleştirme, uzlaştırma ödün verme gibi olumlu çatışma yönetim biçimlerini daha çok kullandıklarını ifade edilmektedir (Bilgivar ve Topal, 2022).

Hizmetkâr liderlik öğretmenlere de olumlu katkılar sunmaktadır. Taylor ve diğerleri (2007) hizmetkâr okul müdürlerinin öğretmenlere ilham olduğunu, onlara rol modellik yaptığını, onları cesaretlendirdiğini belirtmektedir. Okullarda müdürlerin sergilediği hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin mesleklerinden doyum almalarını sağlamaktadır (Tanrıöğen ve Çoban, 2019; von Fischer ve De Jong, 2017; Yasser vd., 2016). Bununla birlikte hizmetkâr liderlik kariyer gelişimini ve yaşam doyumunu olumlu şekilde yordamaktadır (Latif vd., 2021). Pratomo ve Arifin (2020) ise hizmetkâr liderliğin disiplin, iş motivasyonu, bağlılığı ve performansı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Noland ve Richards (2015) hizmetkâr öğretmenlerin görev yaptığı bir okulda öğrenci katılımını ve öğrenme göstergelerini olumlu bir şekilde etkilediğini ifade etmiştir.

2.2 Duygusal Emek

Bu başlık altında duygusal emek kavramı, yaklaşımları ve boyutları üzerinde durulmuştur.

2.2.1 Duygusal Emek Kavramı

İnsanlar, çevrelerindeki olaylara tepki olarak birçok duyguyu yaşamaktadır. Bu duygular insanların yaşamları üzerinde etki kuran izlenimlerden oluşmaktadır. Türk Dil Kurumu'na (2022) göre duygu, “duygularla algılama, his” şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir tanımda duygu “bir obje, olay ya da bireylerin iç dünyasında yarattığı izlenim” şeklinde ifade edilmektedir. Diğer bir tanımda da duygu nesne ya da olayları ahlaki ve estetik bir şekilde değerlendirme becerisi olarak tanımlanmıştır. Duygu kavramının sözlük anlamları incelendiğinde duygu insanların çevrelerinden etkilenmesinin sonucunda ortaya çıkan farklılık olarak ifade edilebilir. Bu farklılıklar insanların beğenisine dayalı tepkilerdir. Bu tepkilerin temelinde insanların başlıca ihtiyaçları yatmaktadır (Ayçiçek, 2012). Bu tepkilerin yönlendirilmesi ve kontrol edilmesi olarak ifade edilen duygu yönetimi sürecinin birtakım bireysel ve örgütsel etmenleri bulunmaktadır. İnsanların duygu

yönetimini gerçekleştirebilmeleri için üyesi oldukları örgütte görevlerini yaparken diğer insanlarla yoğun bir iletişim kurmaları gerekmektedir. Bu süreci başarı ile yürütebilen bireylerin bireysel gelişimlerini daha kolay gerçekleştirebildikleri ifade edilmektedir. Bireylerin duygu yönetiminde başarılı olabilmeleri için sosyal ve mesleki alanlardaki değişime ayak uydurmaları, içinde bulundukları çevrenin iklimini iyileştirmeleri ve örgüt ile arasında sıkı bir bağ kurmaları gerekmektedir. Bu süreçte birey tüm örgüt üyelerinin iş doyumuna ulaşmaları için çaba harcamalı, davranışlar ve duygular arasındaki sinerjinin farkına varabilmelidir. Sorumluluklarını yerine getirirken bireyler duygularını göstermede uzman bir şekilde hareket etmelidir. Duygusal emek davranışı olarak ifade edilen tüm bu duygu yönetimi sürecinde bireyler örgütünde daha becerikli ve özenli davranarak başarılı olabilecektir (Töremen ve Çankaya, 2008).

Hochschild (1983) “The Managed Heart” adlı kitabında ilk kez duygusal emek kavramından söz etmiştir. Buna göre duygusal emeğin ilk yapılan tanımında duygusal emek bireylerin içinde bulundukları ortamın koşullarına uygun şekilde duygularının düzenlenmesi olarak ifade edilmiştir (Hochschild, 1983). Duygusal emek kavramı ilk ortaya atıldığında iki temel davranışla birlikte sunulmuştur. Bu davranışlar yüzeysel davranış (yüzeysel rol yapma) ve derinden davranıştır (derinden rol yapma). Yüzeysel davranış, bireyin bir duyguyu gerçekte hissetmese de hissediyormuş gibi davranması olarak tanımlanırken, derinden davranış ise örgütün bireyden beklediği duygunun birey tarafından gerçekten samimi bir şekilde hissetmek için çaba göstermesi olarak tanımlanmıştır (Hochschild, 1979). Bu iki temel davranış bir duygu yönetim stratejisi olarak görülürken duygusal emeğe daha sonradan üçüncü bir davranış olarak samimi davranış eklenmiştir. Bu davranış bireyin o an yaşadığı duyguların gerçekten hissettiği duygular olması olarak ifade edilmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Hochschild’dan sonra duygusal emek ile ilgili tanımlamalarda bulunan farklı araştırmacılar da olmuştur. Bu araştırmalar da benzer şekilde duygusal emeğin merkezine duyguları, davranışları ve algılamaları yerleştirmişlerdir. Morris ve Feldman’a (1996) göre duygusal emek, bireyin sergilemesi gereken duyguların örgüt tarafından belirlenerek kontrol altında tutulmasıdır. Bu tanıma dayalı olarak duygusal emek dört temel boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlar duygusal emeğin gösterim sıklığı, gösterim kurallarına uyma, duyguların çeşitliliği ve duygusal uyumsuzluktur. Grandey (2000) ise duygusal emeği bireylerin duygularını örgütün

amaçlarını yerine getirmek amacıyla ayarlaması olarak tanımlamıştır. Ashforth ve Humphrey'e (1993) göre duygusal emek bireyin ortam koşullarına göre en uygun duyguyu sergileme davranışdır. Isenbarger ve Zembyles (2006) duygusal emeği bireyin mesleğinin gerektirdiği duyguları gösterebilmek için gerçekleştirdiği duygu düzenlemeleri olarak tanımlamıştır. Kruml ve Geddes'e (2000) göre, duygusal emek bireylerin mesleklerinin gerektirdiği duyguları göstermesi ya da hissediyormuş gibi davranmalarıdır. Glomb ve Tews'e (2004) göre ise duygusal emek birey tarafından hissedilen veya hissedilmeyen, gösterme kurallarına uygun tüm ifadelerdir. Gosserand ve Diefendorff'a (2005) göre duygusal emek mesleğini başarıyla yerine getirebilmesi için gösterim kurallarına uygun bir şekilde duygularını düzenlemesidir.

Bazı meslekler, çalışanlardan duygusal emek göstermesini beklemektedir. Çalışanların müşteriler ile doğrudan iletişim kurmalarını gerektiren, müşterinin duygu durumunu etkilemek için kendi duygularını kullanmalarını gerektiren ve örgütlerin iş görenler üzerinde duygularını kontrol etme olanağı veren meslekler duygusal emeği gizli bir kural olarak barındırmaktır (Yılmaz-Daban, 2018). Hochschild (1983) duygusal emeği başlıca iki boyutta incelemiştir. Bu boyutlar yüzeysel ve derinden davranıştır. Yüzeysel rol yapma davranışı, işgörenlerin gerçekten yaşadıkları duyguları o an gerekli olduğu için göstermeleridir. Ayrıca çalışanlar örgütün istediği duygu sergileme kurallarına göre duygularını farklı biçimlerde gösterebilmektedir. Diğer boyut olan derinden rol yapma davranışı çalışanların örgütün sergileme kurallarına uyumlu bir şekilde duygularını de hissetme konusunda daha fazla çaba göstermeleridir.

Duygu gösterim kuralları, hangi koşulda hangi duygunun gösterilmesi ya da hangisinin bastırılması gerektiğinin belirleyicisi olan toplumsal kurallarla uyumlu davranışsal beklentilerdir. Çalışanın bilerek gösterim kurallarından farklı bir duygu hissettiğinde veya o ana özel gerçek olmayan duyguları hissediyormuş gibi yapması yüzeysel rol davranışını göstermektedir. Bu davranış, müşterileri ya da hizmet alanları duygularımızı gerçekten hissettiğimize ikna etmeyi amaçlamaktadır (Fein ve Isaacson, 2009). Bir izlenim yönetim süreci olarak görülen yüzeysel davranış, çalışanların yüzlerindeki hareketleri, el kol vb. beden hareketlerini, seslerini ve toplumun onlardan beklediği ya da beklemediği his ya da duyguları gösterirken konuşmalarındaki değişimler şeklinde, anlık olarak yaşanan bir süreçtir (Rafaeli ve Sutton, 1989). İnsanlarla konulurken soğukkanlı görünmek ve özgüvenli olmak,

sevmediği bir kişiyi sıcak bir şekilde selamlamak, meslekte yapılan işin gerektirdiği şekilde gösterilmesi gereken davranışlar yüzeysel rol yapma davranışı için örnek verilebilir. İfade edilen söz konusu davranış ve yaklaşımlar, çalışma hayatında bireyden beklenen davranışları sergileyebilmek için çalışan tarafından takılan mesleki bir maske olarak betimlenmektedir. Çalışanın maskeyi takmaması, onun ve örgüt için olumsuz sonuçlar doğurabilir. İşgören ve hizmet alan kişinin herhangi bir duygusal uyumsuzluk yaşamaması, örgütün işgörene birtakım yaptırımlar uygulamasına neden olabilmektedir (Fein ve Isaacson, 2009). Sergileme kuralları hangi durumda nasıl davranmamız gerektiğin belirlerken, duygu kuralları farklı koşullarda gerçekte nasıl hissetmemiz gerektiğini belirleyen kurallardır (Hochschild, 1979). Hastane ortamında çalışan doktoru örnek vermek gerekirse, doktor ilgilendiği hastadan iğrenmektedir. Doktor hissettiği duygunun mesleğinin gerektirdiği bir duygu olduğunu düşünmemektedir. Bu durum doktor ile hasta arasındaki etkileşimi belirleyen duygu düzenleme kurallarını açığa çıkarmaktadır (Fein ve Isaacson, 2009). Çalışanların hizmet alanlarla ilgilenirken işin gerektirdiği duyguları gerçekten hissetmesi duygusal emek kavramının doğal davranış boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu davranış çalışanın müşteri ile ilgilenirken rol yapmadan, içten duygular hissetmesini ve hizmet ederken müşteriye samimi bir şekilde yardım etmesini gerektirmektedir (Aydın, 2016).

2.2.2 Duygusal Emek Yaklaşımları

Duygusal emek ilk kez Hochschild (1983) tarafından kavramsallaştırılsa da onun yaklaşımından sonra en az üç temel yaklaşım daha geliştirilmiştir. Bu kapsamda bu başlık altında duygusal emek ile ilgili olarak Hochschild (1983) Yaklaşımı, Ashforth ve Humphrey (1993) Yaklaşımı, Morris ve Feldman (1996) Yaklaşımı ve Grandey (2000) Yaklaşımı hakkında açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.2.2.1 Hochschild Yaklaşımı

Hochschild (1979, 1983) duygusal emeği ilk olarak duygusal çalışma/iş olarak ortaya atmıştır. Bunun nedeni olarak havayollarında çalışan hosteslerin duygularını düzenlediklerini ve ekstra duygu sergilemeleri gösterilmiştir. Duygusal emekte bireyler mesleklerini yerine getirirken gerçekte hissetmedikleri duyguları gösterebilmek için çaba içine girerek fazladan performans sergilemektedirler. Bireylerin çalıştıkları işin gereğini yerine getirmek için gerçekleştirdikleri duygu yönetimi süreci sosyal takas kuramı ile ilişkilendirilmektedir. Bireyler duygularını

hizmet olarak müşterilere sunarken hissetmedikleri duyguları yaptıkları mesleğin gereği olarak sergilemektedirler. Çalışanların bu tarz duygu düzenlemesi yaptıkları meslekler genel olarak serbest çalışanlar, yöneticiler, pazarlamacılar ve memurlar olarak gösterilmektedir (Hochschild, 1983).

Her işin çalışandan sergilenmesini istediği duygular farklılık göstermektedir. Dolayısıyla duygusal emek işin türüne, özelliklerine ve şekline göre değişiklik gösterebilmektedir. Bununla birlikte bireyler duygusal emeği gösterim sıklığı ve süre bakımından farklı sergileyebilmektedirler. Bu durum bireylerde duygusal uyumsuzluk ortaya çıkarmaktadır. Bireyde birtakım olumsuz sonuçlar doğuran bu kavram bireyin kendi duyguları ile kendisinden beklenen duygular arasındaki uyumsuzluk olarak ifade edilmektedir. Hochschild yaklaşımında duygusal uyumsuzluğun bireyde ortaya çıkardığı olumsuzlukları engelleyecek duygu düzenleme kurallarını ileri sürmüştür. Duygu düzenleme kuralları bir mesleğin gerektirdiği duyguların sergilenirken gerçekleştirilecek olan ve örgütten örgüte, meslekten mesleğe farklılık gösteren basmakalıp, yazılı olmayan kurallardır. Bu kurallar bir mesleğe ait, herkesçe bilinen, örgütün ve diğer kişilerin beklentileri ile oluşan kurallardır. Bireyden beklenen mesleğini yaparken bu kurallara uyarak duygularını düzenlemesidir (Hochschild, 1983).

Hochschild yaklaşımında duygusal emek davranışı ile birlikte yüzeysel davranış ve derinden davranış boyutları yer almaktadır. Yüzeysel davranış, bireyin ses tonunu, el-kol ve yüz hareketlerini ayarlamak gibi fiziksel değişikliklere başvurarak duygularını sergilemesidir. Ancak bireyin bu hareketlerle duygularının uyumlu olmaması yüzeysel davranış göstermektedir. Hizmet alan kişilerin ve örgütün beklentileri yüzeysel davranışlarda farklılıklara yol açabilirken, bireyin yüzeysel davranışta bulunurken duygularını gerçekten hissetmek zorunda değildir. Bununla birlikte yüzeysel davranışın birey üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir. Bireyin bu olumsuz durumlardan uzaklaşabilmek için daha fazla duygusal düzenleme yapması gerekmektedir. Bu bakımdan bireyin mesleğini yerine getirirken daha çok duygu düzenleme kurallarına uyması, onun olumsuz durumlarla karşılaşmasını engelleyecektir (Hochschild, 1983). Duygusal emeğin ikinci tür davranışı ise bireyin hissettiği duygular ile sergilediği duyguların uyumlu olduğu derinden davranıştır. Birey yüzeysel davranış sırasında davranışın gerektirdiği duyguları hissetmek için çabalamaz, aksine çoğunlukla davranış ile hissedilen duygu farklılık gösterir. Bununla birlikte derinden davranış, bireyin işini

yaparken sergilediği davranış ile aynı duyguları hissedebilmesi için örgüt amaçlarını gerçekleştirebilmek amacıyla fazladan çaba göstermesini gerektirmektedir. Bu bakımdan birey mesleğini yerine getirirken örgütün beklentileri doğrultusunda hareket etmektedir. İki davranış hissedilen duygu ve sergilenen davranış bakımından ayrılmaktadır. Yüzeysel davranışta birey duyguyu hissediyormuş gibi rol yaparken derinden davranışta kendisinden beklenen duyguyu hissetmek için ekstra performans sergilemektedir. Bununla birlikte duygu düzenleme kurallarına uygun davranışta bulunması duyguları ile ilgili olumsuz durumlarla karşılaşmasını engellemektedir (Hochschild, 1983).

2.2.2.2 Ashforth ve Humphrey Yaklaşımı

Ashforth ve Humphrey (1993) tarafından geliştirilen yaklaşıma göre duygusal emek kavramının yüzeysel ve derinden davranış ile birlikte doğal davranış adında üçüncü bir davranışı bulunmaktadır. Doğal davranış boyutu ile birlikte bu yaklaşım, duygusal emeği bir izlenim yönetme süreci olarak tanımlamıştır. Doğal davranışta birey mesleğin gerektirdiği duyguyu gerçekten yaşamaktadır. Birey diğer davranışlardaki gibi ne rol yapmakta ne de ekstra çaba göstermektedir. Örgüt bireyden hizmet verirken mesleğin gerektirdiği duyguları içten ve doğal bir şekilde hissetmesini beklemektedir. Bu duyguları yaşayan birey rol yapmaya ya da fazladan çaba göstermeye ihtiyaç duymayacaktır.

Bireyin duyguları doğal bir şekilde hissedebilmesi için örgütün uyulmasını beklediği duygu düzenleme kurallarına uygun davranması gerekmektedir. Bu kurallar standarttır ve bireyin her bir eylem ya da durum için uygun bir duyguyu hissedebilmesini sağlayan protokollerdir. Bu protokoller örgütün ve mesleğin beklentilerine göre değişiklik gösterebilmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1993).

2.2.2.3 Morris ve Feldman Yaklaşımı

Morris ve Feldman (1996) tarafından gerçekleştirilen yaklaşımda duygusal emek, örgüt amaçlarını gerçekleştirebilmek için bireylerin duygularında düzenleme yapması olarak tanımlanmıştır. Morris ve Feldman yaklaşımında duygusal emeğin gösterim sıklığı, gösterim kurallarına uyma, duyguların sayıca farklılığı ve duygusal uygunsuzluk olmak üzere duygusal emeğin dört temel boyutu incelenmiştir. Duygusal emek davranışının gösterim sıklığı bireylerin müşterilerle kurdukları etkileşimin sıklığıdır. Bireyin sergilediği duygusal emeğin süresi ve yoğunluğu gösterim kurallarına uyma olarak ifade edilmektedir. İnsanlarla gerçekleştirilen iletişim üzerinden hizmet veren örgütler çalışanlarından daha çok

çaba ile ve yoğun bir şekilde duygusal emek sergilemelerini beklemektedir. Duyguların çeşitliliği, bireyin hissettiği duyguların çeşitliliğini ifade ederken, bireyin gerçekte hissettiği duygular ile sergilediği duygular arasında farklılığın oluşması duygusal uyumsuzluk olarak tanımlanmaktadır. Bireyin çok çeşitliliği duyguları hissetmesi sergilenen duygusal emek yoğunluğunu da artırmaktadır. Bununla birlikte duygusal uyumsuzluk yaşayan bir bireyin daha çok duygu düzenleme kurallarına daha fazla uyması gerekmektedir. Zira duygusal uyumsuzluğun sonucu birey çıkmaza girebilir ve bu durumdan olumsuz etkilenebilir (Morris ve Feldman, 1996).

2.2.2.4 Grandey Yaklaşımı

Grandey (2000) tarafından geliştirilen yaklaşıma göre duygusal emek örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için bireylerin duygularını artırması veya azaltması, başka bir ifade ile duygularını ayarlaması olarak tanımlanmıştır. Yaklaşıma göre bireylerin yüksek düzeyde duygusal emek gösteriminde bulunabilmesi için duygusal emeğin sıklığı, süresi, çeşitlilik ve gösterim kurallarına göre davranışta bulunması gerekmektedir. Bireyin ne kadar kişiye duygusal emek gösteriminde bulunması duygusal emek sıklığı, duygusal emek davranışını ne kadar sürede gerçekleştirdiği duygusal emek süresi, Çeşitlilik, duygusal emeği sergilerken ne kadar farklı sayıda beceri kullanması duygusal emek çeşitliliğini, örgütün bireyden uyulmasını istediği kurallar ise gösterim kurallarını ifade etmektedir. Bununla birlikte bu yaklaşımda cinsiyet, duyguların ifadesi, duygusal zekâ, duygulanım şeklinde sıralanan bireysel etmenler ile özerklik, yönetici desteği ve meslektaş desteği şeklinde sıralanan örgütsel etmenlerin duygusal emek üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Grandey, 2000).

2.2.3 Duygusal Emeğin Boyutları

Bu başlık altında duygusal emeğin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarına değinilmiştir.

2.2.3.1 Yüzeysel Rol Yapma

İşgörenlerin gerçekten yaşadıkları duyguları o an gerekli olduğu için göstermeleri yüzeysel rol yapma olarak tanımlanmaktadır (Hochschild, 1983). Bunun yanında işgörenler örgütün beklediği duygu sergileme kurallarına göre duygularını farklı biçimlerde sergilemektedir. Hangi durumda hangi davranışın sergilenmesi veya hangisinin sergilenmemesinin belirleyicisi olan toplumsal kurallarla uyumlu davranışsal beklentiler duygu gösterim kuralları olarak ifade

edilmektedir. Çalışanın isteyerek gösterim kurallarına uymadıklarında ya da o anın gerektirdiği ancak hissetmediği duyguları hissediyormuş gibi yapması yüzeysel rol davranışı olarak gösterilmektedir. Yüzeysel rol yapma davranışında çalışan müşterileri duygularının gerçek ve samimi olduğuna inandırmaya çalışmaktadır (Fein ve Isaacson, 2009). Çalışanların jest ve mimiklerinde, seslerinde ve toplumun onlardan beklediği ya da beklemediği his ya da duyguları gösterirken konuşmalarında yaptıkları değişimler olarak anlık bir şekilde ortaya çıkan yüzeysel rol yapma, izlenim yönetimi olarak ifade edilmektedir (Rafaeli ve Sutton, 1989). İnsanlarla konuşurken soğukkanlı görünmek ve özgüvenli olmak, sevmediği bir kişiyi samimi bir şekilde selamlamak, meslekte yapılan işin gerektirdiği şekilde gösterilmesi gereken davranışlar yüzeysel rol yapma davranışı için örnek verilebilir. Yüzeysel rol yapma, iş yaşamında çalışandan hissetmesi istenen duyguları hissedebilmek için çalışanın taktığı bir iş yeri maskesidir.

2.2.3.2 Derinden Rol Yapma

Derinden rol yapma sergileme kurallarına uygun davranabilmek için sergilemesi gereken duyguları gerçekten hissetmeye çabalama durumudur. Bu boyutta bireyler gerçekte hissetmediği duyguları hissetmek için yoğun çaba içerisinde olurlar. Bireyler yaptıkları iş gereği işlerini daha yapmaya gayret gösterirler (Hochschild, 1983).

2.2.3.3 Doğal Duygular

Doğal duygular, çalışanın müşterisine hizmet sunarken gerçek duygular hissetmesi olarak ifade edilmektedir. Doğal duygular davranışında hizmet sunan bireyin müşteriye karşı rol yapmadan içten davranışlar sergileyerek yardım etme konusunda gönüllü olması ve olumlu bir tutuma sahip olması söz konusudur (Aydın, 2016). Doğal duygular boyutu ile birlikte, duygusal emek bir izlenim yönetimi süreci olarak tanımlanmıştır. Doğal davranışta birey mesleğin gerektirdiği duyguyu gerçekten yaşamaktadır. Birey diğer davranışlardaki gibi ne rol yapmakta ne de ekstra çaba göstermektedir. Örgüt bireyden hizmet verirken mesleğin gerektirdiği duyguları içten ve doğal bir şekilde hissetmesini beklemektedir. Bu duyguları yaşayan birey rol yapmaya ya da fazladan çaba göstermeye ihtiyaç duymayacaktır (Ashforth ve Humphrey, 1993).

2.2.4 Eğitimde ve Okul Yönetiminde Duygusal Emek

Duygusal emek, okullardaki öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi için yararlanılan önemli bir davranıştır. Öğretmenlerin mesleklerini yaparken

gösterdikleri bu davranış performansında da önemli bir artış sağlamaktadır (Beğenirbaş ve Meydan, 2012). Öğretmenler, okullarda öğrenci, veli, diğer öğretmen ve diğer çalışanlar ile etkileşim kurmaktadır. Öğretmenlerin bu gruplarla etkileşiminden ötürü örgüt amaçlarının daha fazla hedef odaklı gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Duygusal emek kavramı insanlarla yoğun etkileşimi ve iletişim gerektiren bir olgu olmasından ötürü okullarda ve eğitim alanında da araştırılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında en çok öğretmenlerin örneklem olarak alındığı ancak okul yöneticileri ile de birtakım araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Yapılan çalışmalara baktığımızda duygusal emek ile ilişkilendirilen bazı kavramlar şu şekildedir; öğretmenlik tatmini, iş doyumu, kişilik özellikleri, psikolojik iyi oluş, öğretmen istekliliği, örgütsel politika algısı, örgütsel vatandaşlık davranışı, kaygı ve kızgınlık, tükenmişlik, işe yabancılaşma öğrenci çıktıkları, veli yaklaşımı, liderlik stilleri, yönetsel destek algısı, yönetici rolleri, psikolojik sözleşmeye uyma, genel öz yeterlilik algısı, duygu yönetim becerileri, duygusal zekâ , duygusal okuryazarlık, duygusal iklim, örgüt iklimi, okul iklimi, etkili okul, mesleki bağlılık örgütsel bağlılık. Duygusal emekle gerçekleştirilen çalışmalara baktığımızda nicel ve nitel yöntemlerin yanında karma yöntem araştırmalarının yapıldığı görülmektedir. Eğitim, duygusal emek davranışının sergilendiği önemli çalışma alanlarından biridir. Yapılan çalışmalar genel olarak eğitimde duygusal emeğin ilişkili olduğu değişkenleri ortaya koymaya çalışmıştır. Karakaş ve diğerleri (2016) öğretmenlerin sergilediği duygusal emeğin işdoyumu üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Beğenirbaş ve Yalçın'a (2012) göre, öğretmenlerin kişilik özellikleri duygusal emek üzerinde etkilidir. Kişilik tiplerine göre bakıldığında nörotik kişiliğe sahip öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeyi daha yüksektir. Öz disiplinli kişiliğe sahip öğretmenlerin derinden rol yapma düzeyi daha yüksektir. Uyumlu ve gelişime açık kişiliğe sahip öğretmenlerin ise doğal davranışta bulunma olasılığı daha fazladır. Basım ve arkadaşları (2013) ise benzer şekilde öğretmenlerin sahip oldukları kişilik tipinin duygusal emek gösterimi üzerinde etkili olduğunu belirtmişler, duygusal emeğin ise duygusal tükenme üzerinde etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca yüzeysel davranışta bulunan ve nörotik kişiliğe sahip öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme yaşayacağı belirtilmektedir.

Öğretmenlerin okulları ile ilgili oluşturulan örgütsel politikalarına ilişkin algıları duygusal emek davranışını sergilemeleri ile ilişkilidir. Bu konuda olumlu

algılara sahip öğretmenlerin daha fazla duygusal emek sergilemeleri beklenmektedir (Akbaş ve Bostancı, 2019). Alemdar'a (2019) göre öğretmenlerin yüksek düzeyde duygusal okuryazarlığının olması duygusal emek davranışını daha fazla sergilemelerini sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yüksek düzeyde duygusal emek sergilemeleri onların sosyal sermaye düzeylerinde de olumlu bir artışı beraberinde getirmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin duygusal okuryazarlığının sosyal sermaye üzerinde olumlu etkide bulunabilmesi için öğretmenlerin daha fazla duygusal emek davranışında bulunması gerekmektedir.

Bıyık ve Aydoğan'a (2014) göre öğretmenlerin yüksek düzeyde duygusal emek davranışında bulunabilmesi, örgütsel vatandaşlık davranışını daha fazla gerçekleştirmelerine bağlıdır. Beğenirbaş ve Meydan (2012) ise öğretmenlerin sergilediği duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışını artırdığını belirtirken, daha fazla yüzeysel davranışta bulunan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin azaldığı, doğal davranışta bulunan öğretmenlerin ise artış gösterdiğini ifade etmişlerdir. Öztürk'e (2020) göre, öğretmenlerin duygusal emek davranışının duygusal iklim ile ilişkilidir. Bununla birlikte öğretmenlerin duygu yönetim becerilerinin duygusal iklim algılarını olumlu hale getirmesi için daha fazla düzeyde duygusal emek davranışını sergilemeleri gerekmektedir. Keller ve diğerlerine (2014) göre öğretmenlerin sahip oldukları kaygı düzeyinin duygusal emek ile olumlu bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri, öğretmenlik mesleğinden alınan doyum, derinden davranış ve doğal davranış üzerinde etkilidir (Yin vd., 2013). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları, yüzeysel davranış üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bununla birlikte okul iklimi algısının derinden davranış üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Yüzeysel davranışın ise öğretmenlerin duygusal tükenmişliğine neden olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca okul iklimi ile duygusal tükenme arasındaki ilişkide duygusal emeğin dolaylı etkisi bulunmaktadır (Yao vd., 2015). Benzer şekilde örgüt iklimi ile duygusal emek arasındaki anlamlı ilişki ile birlikte okul müdürlerinin sahip oldukları yönetici rollerinin duygusal emek üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur (Mavi, 2020). Öğretmenlerin sergilemiş olduğu yüzeysel davranış öğretmenlerin tükenmişliğini artırırken öğretmenlik mesleğinden alınan doyumunu azaltmaktadır. Derinden davranışın öğretmenler tarafından daha çok sergilenmesi ise öğretmenlik doyumunu artırmaktadır. Ayrıca doğal davranışta bulunan öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadığı belirtilmektedir (Yin vd.,

(2019). Öğretmenlerin mesleki olarak isteklilik düzeylerinin yüksek olması daha çok duygusal emek sergilemelerini ve dolayısıyla öğrencilerin akademik olarak daha çok başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte yüzeysel davranış öğretmenlerin dışsal motivasyona katkı sağlamaktadır (Burić, 2019). Öğretmenlerin sergiledikleri yüzeysel davranışı tükenmişlikle pozitif yönlü bir ilişkiye sahipken, derinden davranış kişisel başarı eksikliği ile negatif yönlü bir ilişkiye sahiptir. Öğretmenlerin psikolojik sermayesi yüzeysel davranışla negatif bir ilişkiye sahipken, derinden davranış ile pozitif ilişkiye sahiptir (Cheung vd., 2011).

2.3 Örgütsel Adalet

Bu başlık altında örgütsel adalet kavramı, boyutları, öncülleri ve çıktıları üzerinde durulmuştur.

2.3.1 Örgütsel Adalet Kavramı

Adalet insanların günlük hayatlarının vazgeçilmez bir olgusudur. İnsanların yaşamları üzerinde etkili bir değişken olan adalet, hukuk ve eşitlik kavramları ile açıklanmaktadır. İnsanların adalet istekleri ve adaletsizliğe karşı gösterdikleri tepkiler her zaman var olacaktır. Zira insanların algıladıkları eşitlik düzeyi daima bir karşılaştırma yapmayı zorunlu kılmaktadır. Bu yüzden insanlar kendileri ile ilgili uygulamaları başkalarına göre kıyaslamaktadır. Eğer kişi adil olmadığını düşündüğü bir durumla karşılaşarsa bu duruma tepki gösterme ihtiyacı duyar. Bu durum da içinde bulunduğu örgütte farklı olumsuzluklara yol açabilir.

Örgütsel adalet, bireylerin örgütte kendileri ilgili işlem, uygulama, tutum ve davranışlara ilişkin eşitlik düzeyleri olarak ifade edilmektedir. Bireyler örgütteki kural, iş, işlem, tutum ve davranış gibi unsurların nasıl dağıtıldığı, nasıl uygulandığı ve bu süreçlerde nasıl bir sosyal etkileşimin olduğuna ilişkin yargılamalarda bulunur. Bireyin bu öznel yargılamalarını onun eşitlik algısını ve dolayısıyla örgütsel adalet algısını oluşturur (Cohen-Charash ve Spector, 2001; Colquitt vd., 2001). Örgütlerde görev üstlenen bireyler için adalet önemli bir bağlılık aracıdır. Bu bağlılık birçok örgütsel değişken üzerinde etkilidir. Örgütler sahip oldukları kaynakların dağıtımı, uygulama ve işlemlerin yürütülmesi için bir düzen kurmaktadır. Örgüt üyeleri de bu düzene ilişkin adalet algıları geliştirir (Cook ve Hegtvedt, 1983; Greenberg, 1990). Çalışanların geliştirdikleri bu adalet algıları temelde Adams tarafından ortaya atılan Eşitlik Kuramına dayanmaktadır. Bu mekanizmaların adilliği ile ilişkili olan örgütsel adalet Adams'ın (1965) Eşitlik Kuramına dayandırılmaktadır. Bu kuramda örgütsel adalet algısı elde edilen

sonuçların karşılaştırıldığında algılanan eşitsizlik üzerinden incelenmiştir (Adams, 1965).

Olumlu örgütsel adalet algısına sahip bireylerin örgütte yararlı işler yaptığı ifade edilirken olumsuz adalet algısına sahip bireylerin istenmeyen olumsuz davranışlara yöneldiği ifade edilmektedir. Bu bakımdan adalete dayalı uygulamalarda eşitlik algısı kuralların ve işlemlerin geçerliliğini sorgulamaktadır. Bu yüzden bu uygulamaların sürekliliği bireylerin adalet algısına bağlıdır. Örgütsel adaletin düşük olduğu bir örgütün kendisini yenilemesi örgütün yaşaması için önemlidir. Bu nedenle örgütlerin hayatta kalabilmesi, amaçlarını yerine getirebilmesi için örgüt içi uygulamalarda adaletin tesis edilmesi bir zorunluluktur. Aksi durumlarda, örgüt üyelerinin kendilerine haksızlık yapıldığını düşündüklerinde kendilerini korumak için örgüte zarar verme yoluna gidebilmektedirler (Beugre, 1998; Sheppard vd., 1992; Skarlicki ve Folger, 1997).

Örgütlerde adalet örgüt lideri, üyeleri ve tüm sosyal tarafları ilgilendiren ve örgütü bir arada tutan bütünleştirici bir güçtür. Bu güç, bireylerin sosyal yaşamında da eşitlik isteğini gündeme getirmektedir. Bunun birlikte bireyler ister sosyal yaşamlarında, isterse örgütsel yaşamlarında olsun elde ettikleri kazanımları diğerleri ile kıyaslamakta ve kendilerince bir değerlendirmede bulunma ihtiyacı hissetmektedirler. Birey yaptığı değerlendirmede diğerlerine göre düşük ya da yüksek bir kazanç elde ettiğini düşündüğünde olumsuz duygulara kapılarak örgütte eşit bir muamelenin olmadığı yargısına varacaktır. Bunun için örgütler verimliliklerini düşürmemek için bireylerin adalet ile ilgili uygulamalara dair algılarını gözlemelidir (Beugre, 1998; Eren, 2012; Konovsky, 2000).

2.3.2 Örgütsel Adaletin Boyutları

Genel olarak incelendiğinde örgütsel adaletin üç temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşim adaletidir.

2.3.2.1 Dağıtımsal Adalet

Dağıtımsal adalet örgütsel kararların eşit bir şekilde dağıtılması olarak adlandırılmaktadır. Dağıtımsal adalet boyutu çalışanların aldığı maaş ve yükselme türü ödüllendirmelerin eşitliğini temel almaktadır. Bu kavram dağıtımsal adaletin ilk ortaya çıkan boyutudur (Greenberg, 1990; Moorman, 1991; Colquitt, 2001). Dağıtım adaleti kavramı ilk kez Adams (1965) tarafından ortaya atılan eşitlik kuramında değinilmiştir. Adams'a (1965) göre eşitlik kuramı çalışma ortamında insanların elde ettikleri sonuçları diğerlerine göre kıyaslamasına dayanmaktadır. Bu

ilişkide bireylerin kendilerine eşit muamele gösterildiğine olan inanç dikkate alınmaktadır. Eğer bireyler bunun aksi şekilde bir inanca sahipse yani kendisine adil davranılmadığını düşünürse bireyde olumsuz tepkilerin ortaya çıkması beklenmektedir. Böyle durumlarda bireyler yaptıkları işte verimli olmayarak rahatsızlıklarını hissettirmeye çalışırlar ve kendilerine daha adil davranılması gerektiğini karşı tarafa hissettirirler.

Bireyler iş ortamında gördükleri muamelelere ilişkin eşitlik algısında her zaman başvurdukları kendilerini diğerleri ile karşılaştırma olarak ifade edilen süreç dağıtım adaletine ilişkin algıdır Bireylerin örgütteki varlıklarının sonucunda kendileri ile ilgili edinimlere ilişkin yargı ve değerlendirmelerin tümü dağıtım adaleti boyutunu ifade etmektedir. Bu yargı ve değerlendirmeler yapılanların eşit, doğru ya da ahlaki olup olmadığına ilişkindir Genel olarak bakıldığında dağıtım adaleti örgütsel ödüllendirme ve cezalandırmaların tümünü içermektedir. Bireyin yaptığı iş sonucunda hak ettiği ya da hak etmediği tüm maddi ve manevi sonuçlara ilişkin kazanımlarına ilişkin eşitlik algısı, eldeki kaynaklarının örgüt yöneticileri tarafından dağıtımındaki eşitliğe yönelik öznel yorumları kapsamaktadır (Eren, 2012; Folger ve Cropanzano, 1998; Gürbüz, 2007). Örgütteki bireyler, kendilerinin ve diğerlerinin aldığı ödül ya da cezaya ilişkin yaptıkları kıyaslamadan hareketle örgütteki maaş, terfi, teşekkür, kınama, uyarı vb. tüm sonuçların dağıtımında adil olmayan bir tutum olduğu kanısına varabilirler. Bireylerin bu kanısı onların örgütteki performanslarını etkileyecek şekilde davranmalarına neden olabilir. Burada dağıtım adaleti algısı bireyin örgütteki kaynakların dağıtımındaki adaletle ilişkin vardığı yargılarda oluşmaktadır Bir örgütteki tüm sonuçlara ilişkin öznel değerlendirmeler dağıtım adaletine ilişkin yargılara dayanmaktadır. Bu bakımdan bireylerin örgütteki kaynakların dağıtımına ilişkin algıları örgüt açısından önemli etkiler içermektedir. Dağıtım adaletinin bireyde bilişsel, duygusal ve davranışsal sonuçlar doğurduğu ifade edilmektedir. Bireyler örgütte dağıtım adaletine ilişkin düşük algıya sahip olduklarında bu durumun onların öfke, kızgınlık, sevinç, mutluluk gibi duyguları ile çalışma performansları üzerinde etkisi bulunmaktadır (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010; Cohen-Charash ve Spector, 2001).

2.3.2.2 İşlemsel Adalet

Adams'ın (1965) kuramından sonra dağıtım adaletinin çektiği dikkatle birlikte örgütsel adaletin uygulanma yöntemine ilişkin bir boyut daha ortaya çıkmıştır. Bu boyut örgüt içinde adaletin nasıl uygulandığı ile ilgilidir. Başka bir

ifade ile örgütteki çalışmaların sonuçlarından elde edilen çıkarımların nasıl dağıtıldığını ifade eden işlemsel adalet boyutu örgüt içindeki uygulamalar, işlemler ve tutumlara ilişkin eşitlik algısını içermektedir. İşlemsel adalet karşılıklı tutumların etkileşimini içeren bir boyuttur İşlemsel adalet, dağıtımına ilişkin adalet algısının yanında bu dağıtım sürecinde uygulanan yöntem ve tutumlara ilişkin bireyin kişisel algı ve değerlendirmelerinden oluşmaktadır İşlemsel adalet boyutu, kaynakların dağıtımı sürecinde uygulanan işlemlerde sosyal etkileşimleri gerekli kılmaktadır (Blau, 1964; Greenberg ve Colquitt, 2005; Leventhal, 1976). İşlemsel adalet örgüt üyelerinin örgütsel süreç ve işlemlere dair adalet olarak ifade edilmektedir. İşlemsel adalet ilk olarak çatışma çözümü ile birlikte çalışmış ve karar verme ile beraber çatışma çözümünün iki ayağını oluşturmuştur. Çatışma çözümünde bireylerin kararlara katılımı olarak ifade edilen süreç kontrolünün örgütteki işlemlere ilişkin adalet algılarının olumlu olmasını sağladığı belirtilmiştir (Greenberg, 1990).

Bireyler örgütteki uygulamaları adaletli görse bile bu uygulamaların yöntemlerini eşit ya da haklı görmeyebilirler. Bu noktada dağıtımsal ve işlemsel adalet birbirinden ayrılmaktadır Örgüt üyeleri karar alma süreçlerine eşit bir şekilde katıldıklarını düşünürlerse, olumlu işlemsel adalet algılarının oluştuğu söylenebilir. Bu sayede örgüt üyeleri tüm süreçleri sahiplenirler Bununla birlikte işlemsel adalet örgütte alınan kararların niteliklerinden ve süreçteki sosyal etkileşimden etkilenmektedir (Cook ve Hegtvedt, 1983; Greenberg, 1990; İçerli, 2010).

İşlemsel adalet, örgüt üyelerinin aldığı ödül ve ceza gibi formal sonuçların eşitliği, bu sonuçların elde edilmesindeki işlemlerin eşitliği, üyeler ile yöneticiler arasındaki sosyal etkileşimin eşitliği ve bu sosyal etkileşimin niteliğine ilişkin eşitlik üzerine algılamaları içeren dört farklı boyutta incelenmektedir. İşlemsel adalette üzerinde en çok durulan noktalardan biri ödüllendirme olurken işlemlerin adillğine ilişkin algılamaların tutarlı olma, önyargısız olma, doğru olma, iyileştirici olma ve ahlaki davranma gibi bazı temellere dayandırılmıştır. Bu temeller işlemsel adaletin belirleyicisi olarak görülmektedir (Colquitt, 2001; Gilliland, 1993; Leventhal, 1980).

2.3.2.3 Etkileşimsel Adalet

Örgütteki uygulama ve işlemlere dair bireyin eşitlik algılamaları adalet algısının yüksek olmasını sağlayamayabilir. Bu yüzden örgütsel adalet algısında dağıtımsal ve işlemsel adaletin yanında kişilerin kendi aralarındaki etkileşime dair

eşitlik algılarını oluşturan etkileşimsel adaleti boyutu geliştirilmiştir (Greenberg, 1990). Bunun sonucunda etkileşimsel adalet boyutu diğer boyutlardan ayrı şekilde incelenmiştir. Etkileşimde adalet algısı örgüt içi kaynakların ve kazanımların dağıtımı ile örgütsel kural ve uygulamalar konusunda bireyler arası etkileşime dair adalet algılarını gösteren bir kavramdır Etkileşim adaleti örgüt içi uygulama ve süreçlere ilişkin bireylerin yaptıkları öznel değerlendirmelerdir. Örgütsel adaletin bu boyutu karşılıklı anlayış, empati, açıklık, duyarlılık gibi sosyal becerileri içermektedir (Folger ve Cropanzano, 1998; Moorman, 1991; Skarlicki ve Folger, 1997).

Etkileşimsel adalet içerdiği sosyal ilişki algılaması nedeniyle diğer örgütsel adalet boyutlarından ayrılmaktadır. Bu yüzden dağıtımsal ve işlemsel adalet boyutlarının dışında farklı bir boyut olarak kendisine yer edinmiştir Bununla birlikte bireylerin işlemsel adalet algıları onların örgütteki uygulama ve işlemlerle ilgili sosyal etkileşime ilişkin algılarına dayalı olarak oluşmaktadır Etkileşimsel adalet örgüt yöneticilerinin bireylere karşı sergiledikleri tutum ve davranışlar ile kendisini göstermektedir. Bu tutum ve davranışlar örgütsel adalet için bireyin değerlendirmede bulundukları başlıca unsurlardır. (Folger ve Cropanzano, 1998; Greenberg, 1990).

Örgütlerde işlem ve kurallara dair var olan sosyal etkileşimin ahlaki temellere dayandırılması gerekmektedir. Bunun sonucunda da ahlaksal adalet anlayışı tüm örgüte yayılacaktır. Bu yüzden sosyal etkileşimin düzeyi örgütteki uygulamalara ilişkin adalet algılarını etkilemektedir. Etkileşimsel adaletin örgütteki işlemlere dair sosyal etkileşimle ilgili algıları içermesinden ötürü genel adalet algısı üzerinde diğer boyutlara göre daha fazla ağırlığa sahip olduğu vurgulanmaktadır (Barling ve Phillips, 1993; Folger ve Cropanzano, 1998; Moorman, 1991). Bu yüzden örgüt içi sosyal etkileşimlere ilişkin eşitlik algılaması bireylerin örgütün sosyal iklimine katkı sunduğu belirtilmektedir. Etkileşimsel adalet örgütteki işlemlere dair adalet algılarının sosyal düzeyidir. Etkileşimsel adalet boyutu örgütte yapılanların doğruluğuna ilişkin olarak gerçekleştirilen iletişimsel yargılardan oluşmaktadır. Bu yüzden örgüt yöneticileri etkileşimsel adalet algısı konusunda olumlu sonuçlar almak isterlerse, bireylere saygı göstermeli ve yaptıkları uygulamalarda adil olmalıdırlar (Greenberg 1990; Moorman,1991; Mossholde vd., 1998; Niehoff ve Moorman, 1993; Scandura, 1999). Etkileşimsel adalet örgüt üyelerinin sosyal etkileşimini, yöneticilerin herkese şeffaf

davranmasını, örgüt içinde hoşgörölü bir iklimin olmasını gerektirmektedir. Örgüt üyelerinin hak etmedikleri tutum ve davranışlar ile karşılaşması örgüte olan aidiyetlerini düşüreceğı gibi bu konudaki olumlu algılamalarının aidiyetlerini artırdığı ifade edilmektedir (Beugre ve Baron, 2001; Eren, 2012).

Örgüt üyelerinin sosyal etkileşimlere dair eşitlik algıları ile ilgili yöneticilerden beklenen bazı temel davranışlar bulunmaktadır. Yöneticiler saygılı olmalı, örgüt kurallarına riayet etmeli, dürüst ve doğru davranmalıdır. Bununla birlikte örgüt uygulamalarında açıklık, herkese karşı nazik olma, uygunsuz tavırlar sergilememek gibi davranışlar bireylerin etkileşimsel adalet algıları üzerinde etkilidir. Eğer yöneticiler örgüt çalışanları ile örgütteki uygulama ve işlemlere ilişkin iletişimden kaçınır ise bireylerde olumsuz tutum ve davranışların artması beklenir. Bireylerin yöneticilerinden gördükleri tutumlarda eşit olmayan bir yargıya vardıklarında örgütsel performanslarında farklılıkların oluştuğı belirtilmektedir (Beugre ve Baron, 2001; Çolak ve Erdost, 2004; Greenberg, 1997).

2.3.3 Örgütsel Adalet Öncülleri ve Çıktıları

Örgütsel adaletin etkilediğı ve etkilendiğı birçok değişken bulunmaktadır. Literatürde yapılan araştırmalardan hareketle Polat (2007) tarafından ortaya koyulan bu değişkenler örgütsel adaletin öncülleri ve çıktıları olarak ifade edilmiştir. Örgütsel adaletin öncülleri; kıdem, milli ve örgütsel kültür, örgütün etik değerleri, güven, denetim biçimi, bağlılık, ödöl sistemi, eşitlik algısı, dönüşümsel ve etkilesimsel liderlik, lider üye arasındaki değişimdir. Örgütsel adaletin çıktılarına bakıldığında ise; örgütsel bağlılık, işte kalma niyeti, öğrenme motivasyonu, inisiyatif kullanma, iş doyumu, örgütsel destek algısı, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışı, , güdülenme, ücret memnuniyeti, işi yerine getirme, örgütsel moral algıları örgütsel adaletin olumlu çıktılarıdır. Örgütsel adaletin olumsuz çıktıları ise örgüte yönelik olumsuz tutum, iş bırakma, iş devri ve işe devamsızlık, işten ayrılma niyeti, örgütsel stres, örgütsel çatışma, duygusal tükenmişlik, geri çekilme, hastalıklar, şiddet ve şikâyet gibi davranışlardır. Çalışanların adalet algısının yüksek olduğu örgütlerde lider-üye değişimi yüksek olmasından dolayı liderlik etkin bir konumdadır. Bunun yanında çalışanlarının yüksek örgütsel adalet algısına sahip olduğu örgütler olumlu örgütsel kimlik algısı, yüksek iş kalitesi ve performansına katkı sunarken; bu tür örgütler diğerlerine göre daha kolay yeniden yapılanabilmekte, karar alma süreçleri daha hızlı ve verimli, yüksek düzeyde karara katılım ve iş birliğı, daha adil ödöl ve ceza sistemi

bulunmaktadır. Örgütsel politikaların etkili uygulanmasından dolayı örgüt güçlü ve çekicidir. Örgütsel adaletin yüksek düzeyde olduğu kurumlarda değerlendirmeler nesneldir ve otoriteye daha az başvurulmaktadır (Polat, 2007).

2.3.4 Eğitimde ve Okul Yönetiminde Örgütsel Adalet

Öğretmenlerin okullarına ve yöneticilerine duydukları güven üzerinde örgütsel adalet algısının önemli bir payı bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin okullardaki uygulamalara ilişkin olumlu adalet değerlendirmeleri onların okullarına ve yöneticilerine duydukları güveni artırmaktadır (Akyavuz, 2017; Demir ve İnandı, 2021; Polat ve Celep, 2008). Babaoğlu ve Ertürk'e (2013) göre öğretmenlerin okula ilişkin olumlu adalet algılarına sahip olmalarının onların öğretmenliğe, okula, meslektaşlarına ve okul işlerine daha çok adanmalarını sağlamaktadır. Öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel adalet algısına sahip olması daha olumlu örgütsel kimlik algısına sahip olmalarına katkı sağlamaktadır (Ertürk, 2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı, örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde de büyük etkiye sahiptir (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019; Burns, 2012; Güneş ve Küçüksüleymanoğlu, 2020; Polat ve Celep, 2008). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel mutluluk üzerinde olumlu etkisi olduğu ifade edilmektedir (Çetin ve Polat, 2021). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek olması, örgütsel bağlılık düzeylerinin de yüksek olmasına katkı sunmaktadır (Ay ve Koç, 2014; Demir ve İnandı, 2021; Jameel vd., 2020; Selvitopu ve Şahin, 2013; Tamghe, 2020). Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek olması öğretmenlik mesleğinden doyum almalarını sağlamaktadır (Zainalipour vd., 2010). Öğretmenlerin olumlu örgütsel adalet algılarına sahip olması okul yapısının daha etkin olmasına önemli derecede katkı sunmaktadır (Turner, 2018).

Okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yöntemlerinden olan birleştirme yöntemi ve sergiledikleri uzlaşmacı liderlik tarzı öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını olumlu hale getirirken; kaçınma ve baskı kurma çatışma yöntemleri ile sergiledikleri zorlayıcı liderlik tarzı örgütsel adalet algısını olumsuz etkilemektedir (Dymek-Thompson, 2004). Okul yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını olumlu etkilemekte ve dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini artırmaktadır (Uğurlu ve Üstüner, 2011). Ayrıca okul yöneticilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel algılarındaki artış ile yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Oğuz, 2011). Buna karşın okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve

davranışları öğretmenleri örgütsel adalet algılarını düşürmektedir (Demirtaş ve Demirbilek, 2019; Polat ve Kazak, 2014). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının düşük olması daha fazla işe yabancılaşmalarına neden olmaktadır (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016). Öğretmenlerin yaşadıkları mobing de örgütsel adalet algılarını düşürmekte, öğretmenlerin düşük örgütsel adalet algıları da onları örgüt içinde sessizlik davranışına yöneltmektedir (Güngör ve Potuk, 2018; Önder, 2017). Ünlü ve diğerlerine (2015) göre ise öğretmenlerin dağıtım, işlem ve etkileşim adaleti algıları ile savunmacı sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü, korumacı ve kabullenici sessizlik düzeyleri ile pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Köybaşı ve diğerleri (2017) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel sinizm davranışı üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin adalet algılarının düşük olması onların öğretmenlikten daha fazla tükenmişlik hissetmelerine neden olmaktadır (Andela ve Truchot, 2017).

2.4 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları, Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları ve Öğretmenleri Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişkiler

Bu başlık altında hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısı değişkenlerinin birbirleri ile olan ilişkilerine dair açıklamalara yer verilmiştir.

2.4.1 Hizmetkâr Liderlik ve Duygusal Emek

Beğenirbaş ve Can-Yalçın (2020) tarafından kamu çalışanları ile gerçekleştirilen araştırmaya göre hizmetkâr liderlik davranışı ile duygusal emek davranışı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kahya ve Kuloğlu (2022) tarafından yapılan araştırmaya göre üniversite öğretim elemanlarının hizmetkâr liderlik ve duygusal emek düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş tatmini ile orta düzeyde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Çoban, 2019). Ayrıca hizmetkâr liderlik öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde etkili bir değişkendir. Bu bakımdan öğretmenlerin mesleklerinden doyum almaları mesleklerini yerine getirirken mesleğin gereklerini yapmalarını sağlayabilecektir. Cerit (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır. Benzer şekilde hizmetkâr liderliğin insanlara değer verme, insanları geliştirme, topluluk oluşturma, güvenilirlik tesis etme, liderlik

yapma ve liderliği paylaşma alt boyutları ile iş tatmininin içsel ve dışsal tatmin alt boyutları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Polat ve Celep (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öztürk (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile duygusal iklim arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

2.4.2 Hizmetkâr Liderlik ve rgtsel Adalet

etin (2021) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte genel hizmetkâr liderlik ile güçlendirme, geride durma, tevazu ve sorumlu yöneticilik alt boyutlarının genel örgütsel adalet, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunurken; hesap verebilirlik, affetme ve cesaret alt boyutları ile genel örgütsel adalet, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. İşler (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve örgütsel adaletle ilişkin ğretmen algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Kandemir ve Akgün (2019) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin hesap verebilirlik algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Cerit (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderliği öğretmenlerin iş tatmininin anlamlı bir yordayıcısıdır. Buna göre hizmetkâr liderlik iş tatminindeki değişimin yaklaşık %58'ini açıklamaktadır. Kahveci (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve okul kültürü arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Selvitopu ve şahin (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılıkları üzerinde olumlu düzeyde etkisi bulunmaktadır. Babaoğlan ve Ertürk (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel adanmışlık algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu

belirlenmiştir. Buna göre dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutlarının örgütsel adanmışlığın okula adanmışlık alt boyutu ile orta düzeyde bir ilişki bulunurken; öğretim işlerine, öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanmışlık alt boyutları ile düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Külekçi-Akyavuz (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ertürk (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel kimlik algıları ile pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Arslan (2021) tarafından yapılan araştırmaya göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Balay ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik davranışları ile farklılıkları yönetme becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Polat ve Kazak (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Beğenirbaş ve Meydan (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre duygusal emeğin alt boyutlarının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkili olduğu ulaşılmıştır. Buna göre örgütsel vatandaşlık davranışının yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma davranışları ile negatif yönlü ve düşük düzeyde, doğal duygular ile ise pozitif yönlü düşük düzeyde ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.3 Örgütsel Adalet ve Duygusal Emek

Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve duygusal emek davranışı arasında olumlu ilişkilerin olduğu vurgulanmaktadır (Arıca, 2018; Dahmaz, 2019). Sırma (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre örgütsel adalet ve duygusal emek arasında alt boyutlar düzeyinde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Buna göre prosedür adaleti ve yüzeysel rol yapma arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki, derinden rol yapma ile pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki, doğal davranış ile pozitif yönü ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Dağıtım adaleti ile yüzeysel rol yapma arasında negatif yönlü, derinden rol yapma ile pozitif yönlü düşük ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Etkileşim adaleti ile yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal davranış arasında negatif yönlü ve düşük ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Bıyık ve Aydoğan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre ise duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde duygusal emeğin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve samimi davranış alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Polat ve Celep (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Alanoğlu ve Demirtaş (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışları ile pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Önder (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Köybaşı ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm davranışları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

2.4.4 Örgütsel Adalet Algısının Hizmetkâr Liderlik ve Duygusal Emek İlişkisinde Aracılık Etkisi

Örgütsel adaletin hizmetkâr liderliğin farklı kavramlarla olan ilişkisinde aracılık özelliği taşıdığını belirleyen araştırmalar bazı araştırmalar bulunmaktadır (Akyüz, 2012; Khajepour vd., 2016; Mayer vd., 2008; Özkan, 2019; Walumbwa vd., 2010.). Hizmetkâr liderlik, örgütsel adalet algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahipken hizmetkâr liderlik ile örgütsel özdeşleşme, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, iş tatmini ve iş performansı arasındaki ilişkilerde örgütsel adalet algısı aracılık rolüne sahiptir (Akyüz, 2012; Khajepour vd., 2016; Mayer vd., 2008; Özkan, 2019; Walumbwa vd., 2010; Zehir vd., 2013).

İşler (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre hizmetkâr liderlik ve örgütsel uyum arasındaki ilişkide örgütsel adaletin aracı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Öztürk (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin duygularını yönetme becerilerinin okulun duygusal iklimine ilişkin algıları üzerindeki etkisinde duygusal emek davranışlarının aracılık etkisi olduğu

belirlenmiştir. Uğurlu ve Üstüner (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin kısmi aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir. Çetin (2021) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algısının örgütsel adalet algısı üzerinde etkili olduğu ve hizmetkâr liderliğin örgütsel adalet algısındaki değişimin yaklaşık %80'ini açıkladığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte Kahveci (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin okul kültürü algıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Buna göre hizmetkâr liderlik okul kültüründeki değişimin yaklaşık olarak %49'unu açıklamaktadır. Polat ve Kazak (2014) gerçekleştirdikleri araştırmada okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde olumsuz yönde ve güçlü bir etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Buna göre okul yöneticilerinin sergiledikleri kayırmacılık örgütsel adalet algısındaki değişimin %55'ini açıklamaktadır. Alanoğlu ve Demirtaş (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif yönlü ve orta düzeyde etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre örgütsel adalet algısı, örgütsel vatandaşlık davranışındaki değişimin %18'ini açıklamaktadır. Külekçi-Akyavuz (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları örgütsel güven düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Buna göre örgütsel adalet algısı örgütsel güvendedeki değişimin yaklaşık %50'sini yordamaktadır. Uğurlu ve Üstüner (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde olumlu yönde bir etkisinin bulunduğu ortaya konmuştur. Buna göre etik liderlik örgütsel adalet algısındaki değişimin yaklaşık olarak %69'unu yordamaktadır.

Öztürk (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin okulun duygusal iklimi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Buna göre duygusal emek duygusal iklimdeki değişimin %12'sini açıklamaktadır. Çetin (2021) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algısının örgütsel adalet algısı üzerinde etkili olduğu ve hizmetkâr liderliğin örgütsel adalet algısındaki değişimin yaklaşık %80'ini açıkladığı ortaya konmuştur.

Kahveci (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin okul kültürü algıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Buna göre hizmetkâr liderlik okul kültüründeki değişimin yaklaşık olarak %49'unu açıklamaktadır. Polat ve Kazak (2014) gerçekleştirdikleri araştırmada okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde olumsuz yönde ve güçlü bir etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Buna göre okul yöneticilerinin sergiledikleri kayırmacılık örgütsel adalet algısındaki değişimin %55'ini açıklamaktadır.

Alanoğlu ve Demirtaş (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif yönlü ve orta düzeyde etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre örgütsel adalet algısı, örgütsel vatandaşlık davranışındaki değişimin %18'ini açıklamaktadır. Külekçi-Akyavuz (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları örgütsel güven düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Buna göre örgütsel adalet algısı örgütsel güvendeki değişimin yaklaşık %50'sini yordamaktadır.

Uğurlu ve Üstüner (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde olumlu yönde bir etkisinin bulunduğu ortaya konmuştur. Buna göre etik liderlik örgütsel adalet algısındaki değişimin yaklaşık olarak %69'unu yordamaktadır. Beğenirbaş ve Yalçın (2020) yaptıkları araştırmada hizmetkâr liderliğin duygusal emek davranışı arasında pozitif yönlü etkilemektedir. Buna göre hizmetkâr liderlik duygusal emekteki değişimin yaklaşık %10'unu açıklamaktadır.

Kahya ve Kuloğlu (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre hizmetkâr liderliğin hesapverebilirlik alt boyutunun duygusal emeğin derinden rol yapma ve doğal davranış alt boyutları üzerinde olumlu etkisi, geri durma alt boyutunun derinden rol yapmaya olumsuz etkisi, alçakgönüllülük alt boyutunun ise derinden rol yapmaya olumlu etkisi bulunmaktadır. Bununla birlikte Cerit (2008) tarafından yapılan araştırmaya göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerinde negatif yönlü bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre hizmetkâr liderlik tükenmişlikteki değişimin yaklaşık %70'ini açıklamaktadır. Başka bir ifade ile hizmetkâr liderlik tükenmişlik

düzeyini azaltmaktadır. Sonuç olarak hizmetkâr liderlik olumsuz örgütsel sonuçları artırırken olumlu sonuçları artırmaktadır.

Öztürk (2020) öğretmenlerin duyguları yönetme becerileri ve duygusal emek davranışlarının birlikte duygusal iklim algısı üzerinde etkili olduğu belirlemiştir. Buna göre bu iki değişken birlikte duygusal iklimdeki değişimin %12'sini açıklamaktadır. Köybaşı ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel adalet algısının örgütsel sinizm üzerinde olumsuz düzeyde bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Cerit (2008) okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azalmasına katkı sunduğunu belirlemiştir. Arslan'a (2021) göre hizmetkâr liderlik öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini artırmaktadır.

2.5 İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısı ile ilgili yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin

Araştırmalar

Bu başlık altında okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.5.1.1 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yalçın ve Karadağ (2013) tarafından gerçekleştirilen “Hizmetkâr Liderlik ve Okul Kültürü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi” başlıklı araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının, okul kültürü oluşturma süreci üzerine etkisinin yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu üçlü tabakalı örnekleme ile belirlenen 12 ilköğretim okulunda görevli 282 öğretmenin oluşturduğu araştırmanın sonucuna göre hizmetkâr liderlik ile okul kültürü arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu belirlenmiştir. Bununla birlikte hizmetkâr liderliğin okul kültürü üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı sonucu ortaya konmuştur.

Kahveci ve Aypay (2013) tarafından gerçekleştirilen başlıklı “Hizmetkâr Liderlik ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İlköğretim Okullarında İncelenmesi” araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir İli Merkez İlçesindeki okullarda görevli 400 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul

yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve okul kültürüne ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenirken öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca hizmetkâr liderlik ile okul kültürü arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ve hizmetkâr liderliğin okul kültürünün bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Balay vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen “Eğitim Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Yeterlikleri ile Farklılıkları Yönetme Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı araştırma öğretmen ve yönetici görüşlerine göre eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 90 okul yöneticisi ve 172 öğretmen olmak üzere toplam 262 katılımcı oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ve farklılıkları yönetme becerilerinin orta düzeyde olduğu, okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterliklerinin, görev türü ve yaş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Ekinci (2015) tarafından gerçekleştirilen “Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmanın çalışma grubunu ölçek geliştirme aşamasında 363 öğretmen ve ölçeğin uygulanması aşamasında ise 262 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda özgeci davranışlar, empati, adalet, dürüstlük ve alçakgönüllülük boyutlarından oluşan 36 maddelik bir ölçeğe aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin uygulanması sonucunda ise, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin cinsiyet, mevcut müdürle çalışma süresi, okul müdürünün sendika üyeliği ve okul müdürü ile aynı sendikaya üye olma değişkenlerine göre anlamlı farkların gösterdiği belirlenmiştir.

Doğan ve Aslan (2016) tarafından gerçekleştirilen “Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Müdürlerin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmanın çalışma grubunu özel eğitim uygulama merkezleri ile bilim ve sanat merkezlerinde görevli 336 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre

özel eğitim uygulama merkezlerinde çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin iyi olduğu, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel adanmışlıklarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ve erkek öğretmenlerin adanmışlıklarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilim ve sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin adanmışlıklarının, özel eğitim uygulama merkezlerinde görevli öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin özel eğitim uygulama merkezlerinde görevli öğretmenlerin algılarının iyi düzeyde olduğu ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve erkek öğretmenlerin müdürlerinde algıladıkları hizmetkâr liderlik düzeylerinin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte bilim ve sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının özel eğitim uygulama merkezlerinde görevli öğretmenlerde göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Usta ve Ünsal (2018) tarafından gerçekleştirilen “Okullarda Algılanan Hizmetkâr Liderlik Düzeyinin İncelenmesi” başlıklı araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa İlindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 484 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının okul konumu, yöneticilerinin atanma şekli, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Kandemir ve Akgün (2019) tarafından gerçekleştirilen “Ortaokul Öğretmenlerinin Hesap Verebilirlik Algıları İle Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmada ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algıları ve okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu İlinin Merkez İlçesindeki ortaokullarda görev yapan 304 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin hesap verebilirlik algıları ve okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranış düzeyleri algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hesap verebilirlik ve hizmetkâr liderlik algı düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tanrıöğen ve Çoban (2019) tarafından gerçekleştirilen “Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkiler” başlıklı araştırma ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli İlinin Pamukkale İlçesindeki okullarda görevli 326 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunun dışsallık alt boyutu arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, hizmetkâr liderlik ölçeğinin mütevazı ve sorumlu yöneticilik alt boyutu ile iş doyum ölçeğinin dışsallık alt boyutu arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Diğer boyutlar arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumunun hizmetkâr liderlik ölçeğinin alt boyutları ile birlikte orta düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte hizmetkâr liderliğin mütevazılık ve sorumlu yöneticilik alt boyutlarının öğretmenlerin iş doyumunun anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Uçar ve Uğur (2020) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması” başlıklı çalışmada çalışma grubunu Van ilinde görev yapan 392 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve özgecil davranışlar, empati, adalet, dürüstlük ve alçakgönüllülük alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenirken, araştırmanın nitel bulgularına göre hizmetkâr liderliğin özgecil davranışlar, empati, adalet, alçakgönüllülük boyutlarında okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını yeterli düzeyde sergilemedikleri ortaya konmuştur.

Bilgivar ve Topal (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde bulunan resmi ve özel okullarda görev yapan 1546 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve tümleştirme stili arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişkinin olduğu, uzlaşma ve ödün verme stilleriyle pozitif yönlü orta düzeyde

ilişkinin olduğu ve kaçınma stiliyle pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Hükmetme stiliyle negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenirken okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının çatışma yönetiminde tümleştirme, uzlaşma, ödün verme ve kaçınma stillerinin pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısının olduğu belirlenmiştir.

Hizmetkâr liderle ilgili yurt içinde gerçekleştirilen araştırmaları özetlemek gerekirse, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları, iş doyumunu, okul kültürü, çatışma yöntemleri, farklılıkları yönetme becerileri ve hesap verebilirlik ile ilişkilendirilmiştir. Buna göre araştırmalar okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunun ve okul kültürü algılarının artmasını sağladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte hizmetkâr liderlik davranışlarının okul müdürleri tarafından yüksek düzeyde sergilenmesinin yüksek düzeyde farklılıkları yönetme becerilerine sahip olduklarını, okullarında hesap verebilir yöneticileri olduklarını göstermektedir. Ayrıca hizmetkâr liderlik düzeyleri yüksek olan okul müdürlerinin tümleştirici, uzlaşıcı, ödün verici ve kaçınmacı çatışma yöntemlerini daha çok tercih ettiği sonucuna ulaşılırken hükmedici çatışma yöntemini daha az tercih ettikleri görülmektedir.

2.5.1.2 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Taylor ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen “Hizmetkâr Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarının İncelenmesi” başlıklı araştırmaya Amerika Birleşik Devletlerindeki devlet okullarında görevli 112 okul müdürü katılmıştır. Araştırmanın amacı, hizmetkâr lider olarak tanımlanan okul müdürlerinin liderlik uygulamalarını incelemektir. Liderlik davranışlarına ulaşmak için kullanılan kavramsal çerçeve, Kouzes ve Posner tarafından geliştirilen Liderlik Uygulamaları Envanterindeki liderlik uygulamalarıdır. Araştırma sonuçlarına göre kişisel demografik değişkenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile anlamlı bir şekilde ilişkisinin olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, okul müdürlerinin beş temel liderlik alanı olan mücadele etme, ilham kaynağı olma, yönlendirme, rol model olma ve cesaretlendirme boyutlarında önemli ölçüde yüksek düzeyde davranışlar sergilediği belirlenmiştir.

Fridell ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen “Ayrımcılık Analizi Devlet Okulu Müdürü Hizmetkâr Liderlik Farklılıkları” başlıklı çalışmaya Amerika Birleşik Devletleri’ndeki okullarda görev yapan 445 okul müdürü katılmıştır.

Araştırma sonuçları hizmetkâr liderliğin kadın ve erkek müdürleri birbirinden ayırmada etkili olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte erkek ve kadın okul müdürlerinin eşit derecede geleneksel liderlik tarzlarını kullanmak konusunda isteksiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca hizmetkâr liderlik tarzı kullanımı konusunda cinsiyete göre farklılıklar bulunmuştur.

Noland ve Richards (2015) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Hizmetkâr Liderliğinin Öğrenci Çıktılarına Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışma Amerika Birleşik Devletlerindeki bir üniversitede öğrenim gören 434 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hizmetkâr öğretimin öğrenci katılımı ve öğrenme göstergeleri ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yasser ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen “Umman’daki Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderliği ve Öğretmenlerin İş Doyumları” başlıklı araştırmaya 356 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş doyumunun ve okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hizmetkâr liderlik ve iş doyumları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

von Fischer ve De Jong (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma Amerika Birleşik Devletlerindeki okullarda görev yapan 76 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin iş doyumları ve okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyli anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca hizmetkâr liderliğin alt boyutları ve iş doyumları arasında yüksek ve orta düzeyli ilişkiler bulunmuştur.

Bitew (2018) tarafından gerçekleştirilen “Etiyopya Öğretmen Okullarında Hizmetkâr Liderlik, Örgütsel Sağlık ve Etkililik” başlıklı araştırmanın çalışma grubunu Etiyopya’daki üniversitelerde çalışan akademik ve idari personel ile üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre hizmetkâr liderliğin örgüt sağlığı ve örgüt etkililiği ile pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte hizmetkâr liderliğin hem örgüt sağlığını hem de örgütsel etkililiği olumlu ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tasker-Mitchell ve Attah (2020) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ilköğretim okullarında gerçekleştirilen “Hizmetkâr liderlik ve Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişkide Okul Müdürüne Güvenin Aracılık Etkisi” başlıklı araştırmaya 124 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile örgüt sağlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenirken, hizmetkâr liderliğin örgüt sağlığının etkisinin olduğu, öğretmenlerin okul müdürüne olan güvenin ise hizmetkâr liderlik ve örgütsel sağlık arasındaki ilişkide aracılık etkisinin bulunduğu belirlenmiştir.

Pratomo ve Arifin (2020) tarafından gerçekleştirilen “Temanggung Bölgesindeki Mesleki Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Etkileri” başlıklı araştırmaya Endonezya'nın Temanggung bölgesinde bulunan mesleki okullarda görevli 164 öğretmen katılmıştır. Araştırma, okul müdürünün hizmetkâr liderliği, disiplini, çalışma motivasyonu ve öğretmen bağlılığının Temanggung Regency'deki meslek okulu öğretmenlerinin performansı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin performansları üzerinde önemli bir pozitif etkiye sahip olmamakla birlikte, disiplin üzerinde %25, iş motivasyonu üzerinde %18 ve bağlılık üzerinde %20 oranında önemli bir pozitif etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca disiplin, iş motivasyonu ve bağlılığın performans üzerinde %71 oranında önemli ölçüde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte hizmetkâr liderliğin disiplin, iş motivasyonu ve bağlılık aracılığı ile performans üzerinde önemli bir olumlu etkisinin bulunduğu saptanmıştır.

Latif ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen “Yükseköğretimde Hizmetkâr Liderlik, Kariyer ve Yaşam Doyumu: Çin, İspanya ve Pakistan Üzerine Ülkelerarası Bir Çalışma” başlıklı çalışmada araştırmanın katılımcılarını Çin, İspanya ve Pakistan'da yükseköğretim kurumlarında görev yapan 663 akademisyen oluşturmuştur. Araştırma hizmetkâr liderliğin yaşam doyumu ve kariyer gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre hizmetkâr liderlik kariyer gelişimini ve yaşam doyumunu olumlu şekilde yordamaktadır. Ayrıca kariyer da yaşam doyumunu olumlu şekilde yordarken, hizmetkâr liderlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide kariyerin aracılık etkisi olduğu belirlenmiştir.

Hizmetkâr liderlikle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının örgütsel çıktılara olumlu etkilerinin bulunduğu gösteren araştırmalar yapılmıştır. Buna göre

hizmetkâr liderlik özelliklerine sahip okul müdürleri öğretmenlere rol model olmakta, ilham vermekte, onları cesaretlendirmekte ve işlerinde daha mücadeleci olmaktadır. Bunun yanında okul müdürlerinin yüksek düzeyde hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilemeleri öğretmenlerin iş ve yaşam doyumlarına, motivasyonlarına, disiplinlerine, kariyer gelişimlerine ve örgütsel bağlılıklarına olumlu etkiler oluşturmaktadır. Ayrıca hizmetkâr liderliğin öğrenci çıktılarına, örgüt sağlığına, örgüt etkililiğine ve okul müdürüne güvenmeye olumlu yansımalarının bulunduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur.

2.5.2 Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin

Araştırmalar

Bu başlık altında öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.5.2.1 Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Yurt

İçinde Yapılan Araştırmalar

Alev'in (2018) araştırmasında öğretmenlerin genel öz yeterlilik algılarının izlenim yönetimi taktikleri kullanımlarını ve duygusal emek davranışlarını anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca genel öz yeterlilik algısı ile duygusal emeğin yüzeysel rol yapma alt boyutu arasında negatif yönlü; derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur.

Akgün ve Yılmaz'ın (2019) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin duygusal emek düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bartın şehir merkezindeki ilk ve ortaokullarda görevli 237 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin orta, rol yapma boyutunun düşük, derinden rol yapma boyutunun yüksek ve doğal duygular boyutunun çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal emek davranışını gerçekleştirme düzeyleri arasında cinsiyet, meslekî kıdem, yaş, okul türü, eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tomruk-Ünal (2020) özel okullarda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği nitel araştırmada öğretmenlerin duygusal emek süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, özel okul öğretmenlerinin veli ve kurum beklentisinin yüksek olduğu belirlenirken, öğretmenlerin baskı ve

müdahaleye maruz kaldığı ve öğretmenlerin mesleki itibarlarının azaldığı ortaya koyulmuştur. Buradan hareketle öğretmenler duygusal emek davranışlarında bulunduğu, veli ile iletişimlerinde sırasında duygu gösterim kurallarına dikkat ettiği, duygu gösterim yoğunluğunun ve yaşanan duygusal uyumsuzluğun yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aksu'nun (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlerde mesleki bağlılığın ve duygusal emeğin okul etkililiği üzerindeki yordayıcılığı incelenmiştir. Araştırma ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 428 öğretmenle gerçekleştirilirken öğretmenlerin mesleki bağlılığında eğitim, okul kademesi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Duygusal emekte yüzeysel ve derinden rol yapma alt boyutları cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık oluştururken eğitim durumu değişkeni herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Okul kademesi ve kıdem değişkenlerine göre duygusal emeğin sadece doğal duygular alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerde mesleki bağlılık, duygusal emek ve okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenirken, mesleki duygusal bağlılık ve duygusal emeğin doğal duygular boyutunun birlikte okul etkililiğini yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydoğan'ın (2021) 405 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin duygusal emek davranışı ile psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının yüzeysel rol yapma boyutunda düşük, derinden rol yapma boyutunda yüksek ve doğal duygular boyutunda çok yüksek düzeyde olduğunu öğretmenlerin duygusal emek davranışlarından doğal duygular ile psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarından derinden rol yapma ve doğal duygular davranışlarının, psikolojik sözleşmeye uymanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Dağ'ın (2021) 658 öğretmenle gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile etkili okula yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının orta düzeyde olduğu; etkili okul algılarının yüksek düzeyde olduğu, duygusal emek davranışının cinsiyet, eğitim ve kıdem değişkenlerine göre farklılaştığı; etkili okul algısının medeni durum değişkenine göre farklılaştığı

belirlenmiştir. Ayrıca duygusal emeğin alt boyutları etkili okul algısını pozitif yönlü ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Doğan (2021) ortaokul ve lise öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerini belirlemek amacıyla 302 öğretmen ile bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin duygusal emek davranışı ve alt boyutları cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenirken, kıdem, yaş ve eğitim değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre öğretmenler, en fazla doğal davranış sergilerken, derinden davranışı daha az sergilemekte ve en az yüzeysel davranış sergilemektedir. Duygusal emek düzeyleri ile derinden rol yapma davranışı orta düzeyde belirlenmiştir. Ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlerin derinden rol yapma ve doğal davranış boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak ortaokul kademelerinde çalışan öğretmenlerin sarf ettikleri duygusal emek düzeyi ve yüzeysel rol yapma davranışında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre, ortaokul ve lise öğretmenleri mesleklerini icra ederken duygusal emek sarf etmekte ve duygusal emek düzeylerini bazı demografik özellikleri ve görev yaptıkları okul kademeleri etkilediği görülmektedir.

Efendioğlu'nun (2021) özel ve kamu okul öncesi eğitim kurumlarında görevli 317 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin duygusal emek davranışının işe yabancılaşma üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin derinden rol yapma davranışı; güçsüzlüğü, anlamsızlığı, yalıtılmışlığı ve işe yabancılaşmayı pozitif yönde anlamlı olarak etkilerken; samimi davranışlarının ise güçsüzlüğü, anlamsızlığı, yalıtılmışlığı ve işe yabancılaşmayı negatif yönde anlamlı olarak etkilemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin yüzeysel davranış düzeylerinin yaş ve okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenirken. 41 yaş ve üzerinde olan okul öncesi öğretmenleri özel okulda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yüzeysel davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Şahin-Özan'ın (2021) gerçekleştirdiği nitel çalışmada okul yöneticilerinin sergilediği duygusal emek incelenmiştir. 15 okul müdürü ve 15 müdür yardımcısı ile yapılan araştırmanın bulgularına göre kişisel özellikler ve meslek ahlakı gibi informal değişkenlerin okul yöneticilerinin duygularını etkilediğini; yasa, yönetmelik veya protokol kuralları gibi formal değişkenlerin duygular üzerinde daha az etkili olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticileri, okulda çoğunlukla üzülme,

korkma gibi olumsuz durumları yansıtmadan duruma uygun duyguyu sergilemek için rol yaptıkları görülmüştür. Daha çok öğrencilere istedik davranışları kazandırmak için ve öğretmenleri motive etmek için yüzeysel sergileme davranışında bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticiliğin gereği olarak herkese eşit davranmak, olumlu okul iklimi oluşturmak, saygı çerçevesinde sağlıklı iletişim kurmak, otoriteyi korumak, pozitif olmak ve önyargılardan kurtulmak adına içten sergileme davranışında bulundukları saptanmıştır. Okul yöneticilerinin çalışma ortamındaki insanlarla ilişkilerinde duygularını yönetme çabasının fiziksel ve psikolojik yorgunluk, yıpranma, mutsuzluk, stres, gerginlik, sinir, baş ağrısı, pişmanlık, uykusuzluk, otorite olarak görülme, tansiyon, huzursuzluk gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu saptanmıştır. Okulda duygularını yönetmelerinin olumlu sonuçlarının da olumlu iletişim, pozitif okul iklimi, mutluluk, psikolojik rahatlama, insanları daha iyi tanıma, başarı, insanların güvenini kazanma, daha tedbirli ve öngörülü olma, kabul görme, olgunluk, iyi insan olma hissiyatı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun'un (2021) 394 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmada okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin duygusal emek davranışının alt boyutu doğal duygular ile liderlik stillerinden dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenler tarafından algılanan liderlik stilleri düzeylerinin derinden rol yapma düzeylerine etkisini belirlemek üzere yapılan çoklu regresyon analizi anlamlı bulunmamıştır. Araştırma dönüşümcü liderliğin doğal duyguları anlamlı şekilde yordadığını ortaya koyarken liderlik stilleri ile doğal duygular arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Baysal'ın (2022) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının tükenmişlik üzerindeki etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü araştırılmıştır. 371 öğretmen ile yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin duygusal emek davranışının tükenmişlikleri üzerinde orta düzeyde pozitif yönlü etkiye; örgütsel bağlılıkları üzerinde düşük düzeyde negatif yönlü etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca örgütsel bağlılıklarının ise tükenmişlikleri üzerinde düşük düzeyde negatif yönlü etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Son olarak duygusal emek ve tükenmişlik arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın düşük düzeyde aracılık etkisi bulunmaktadır.

Kemaloğlu (2022) gerçekleştirdiği karma yöntem araştırmasında, COVID-19 küresel salgınında göreve yeni başlamış ve deneyimli İngilizce öğretmenlerinin sergiledikleri duyguları, öğrencileri ile kurdukları etkileşim anında başvurdukları duygusal emek yöntemlerini ve görev süresinin duygusal emeğe etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, olumlu duyguları daha çok sergilerken öğretmenler duygusal emek yöntemlerinden samimi duyguları, yüzeysel rol yapma ve derinlemesine rol yapma davranışlarına kıyasla daha fazla yararlanmaktadır. Öğretmenlikte mesleki tecrübenin olumsuz duyguların yaşanması üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirlenirken, mesleki kıdem, doğal duygular göstermeyi ve yüzeysel rol yapmayı anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

Şehitoğlu (2022) okul öncesi öğretmenler ile gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerinin veli yaklaşımı ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımları ile duygusal emek düzeyleri arasında pozitif yönde orta ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek puana duygusal emek davranışının doğal duygular boyutunda sahip oldukları, en düşük ortalamaya ise yüzeysel rol yapma boyutunda sahip oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin veli yaklaşımı algıları en yüksek olumlu ve bilgilendirici yaklaşım; en düşük ise olumsuz ve tenkit edici yaklaşım boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Duygusal emek ile ilgili yurt içi araştırmaları kısaca özetlemek gerekirse, öğretmenleri duygusal emek davranışlarının öğretmenlerin öz yeterlikleri, kullandıkları izlenim yönetimi taktikleri, mesleki bağlılık gibi değişkenlerle olumlu ilişkilerinin olduğunu ortaya koyan araştırmalar yapılmıştır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri, okul etkililiği, psikolojik sözleşme ve veli yaklaşımı gibi değişkenler de duygusal emek ile pozitif ilişkilidir. Bununla birlikte duygusal emek işe yabancılaşmayı azaltırken tükenmişlikte artışa neden olmaktadır. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının çoğunlukla olumlu örgütsel değişkenlerle pozitif ilişkilerinin bulunduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır.

2.5.2.2 Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Yurt

Dışında Yapılan Araştırmalar

Brwon (2011) tarafından gerçekleştirilen “Duygu Önemlidir: Öğretmenliğin Duygusal Emeğinin Araştırılması” başlıklı karma yöntem araştırmasına 468

öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte duygusal emeğin duygu gösterim kuraları ile pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cheung (2011) tarafından gerçekleştirilen “Çin'deki Okul Öğretmenleri Arasında Duygusal Emek, Tükenmişlik ve İş Tatmini Arasında Aracı Olarak Psikolojik Sermaye” başlıklı araştırmaya Çin'deki okullarda görev yapan 264 öğretmen katılmıştır. Araştırma duygusal emek ile tükenmişlik ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi ve duygusal emek-tükenmişlik veya duygusal emek-iş tatmini ilişkilerinde psikolojik sermayenin aracılık rolünün olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik sermayenin duygusal emeğin doğal davranış boyutu ile pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu ve duygusal emek ve tükenmişlik ile duygusal emek ve iş doyumu arasındaki ilişkilerde psikolojik sermayenin aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

Yin ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Duygusal Zekâ, Duygusal Emek Stratejileri ve Öğretmenlik Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı araştırmanın katılımcılarını Çin'deki okullarda görev yapan 1281 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal zekasının, öğretim doyumu ve duygusal emeğin derinden rol yapma ve doğal davranış stratejileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte duygusal emeğin stratejisinin öğretim doyumunu önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir.

Brown ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen “Amerikan Öğretmenlerinin Duygusal Emekleri ve Mesleki Kimlikleri” başlıklı karma yöntem araştırmasının çalışma grubunu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 468 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %100'ünün duygusal emek davranışını gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanında okullarda duygusal gösterim kurallarının açık bir şekilde öğretmenlerle paylaşılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin duyguları ideal öğretmen imajıyla çeliştiğinde, sıcakkanlı ve ilgili öğretmenler gibi davranarak rol yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Keller ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen “Sınıflarda Duygusal Emeğin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlerin Duygusal Deneyimleri ve Duygusal Tükenmişlikleri” başlıklı araştırmaya Almanya'daki lise düzeyindeki *gymnasium*

okullarında görevli 39 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin haz, kızgınlık ve kaygı duygularının duygusal emekleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte duygusal emek üzerindeki değişimin öğretimdeki duyguları ve öğretmenlerdeki tükenmişliği baskıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Trutaa (2014) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerde Duygusal Emek ve Motivasyon” başlıklı araştırmaya Romanya’da bulunan okullarda görevli 112 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre içsel motivasyonun duygusal emeğin derinden davranış boyutu üzerinde etkili olduğu ve derinden davranıştaki değişimin %35’ini açıkladığı belirlenmiştir.

Yao (2015) tarafından gerçekleştirilen “Okul İklimi Öğretmenlerin Tükenmişliğini Nasıl Etkilemektedir? Duygusal Emeğin Aracılık Rolü” başlıklı araştırmada çalışma grubunu Çin’deki ilkokul ve liselerde görev yapan 703 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüzeysel davranışı olumsuz etkilerken derinden davranışı olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Yüzeysel davranış, duygusal tükenmeyi olumlu bir şekilde yordarken, derinden davranışın duygusal tükenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca duygusal emek, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile duygusal tükenme arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

Lee ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Duyguları ve Duygu Yönetimi: Duygu Düzenleme Teorisini Duygusal Emek Araştırma ile Birleştirme” başlıklı araştırmanın örneklemini 189 ortaokul öğretmenli oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, yeniden değerlendirme davranışı ve derinden rol yapma arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu; baskılamamanın ise yüzeysel rol yapmayla pozitif yönlü ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yeniden değerlendirme ve derinlemesine davranışın olumlu duyguları deneyimleme ile bağlantılı olduğu; bastırma ve yüzeysel davranmanın olumsuz duyguları deneyimlemekle bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zhang ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen “Çinli Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Emekleri ve Düzenleme Stratejileri” başlıklı araştırmaya Çin’de bulunan 33 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin duygusal etkileşimlerde uzun süreli, yüksek yoğunluklu ve fazla çeşitlilikte duygusal emek gösterdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin duygusal emek davranışlarından

duygusal düzenlemede yetenekli olma, duyguları yoğun şekilde kullanma ve gülümsemeyi sürdürme gibi davranışları yoğun şekilde gerçekleştirdikleri sonucuna erişilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu davranışları sergilerken duygusal emeğin dört ana stratejisi olan gizleme, dizginleme, kendini ikna etme ve salıverme stratejilerine başvurduğu görülmüştür.

de Ruiter ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen “Öğrencilerle Yaşanan Günlük Bireysel Olaylara Tepki Olarak Öğretmenlerin Duygusal Emeği: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Kalitesinin Rolü” başlıklı araştırmaya Hollanda’daki ilkokullarda görev yapan 37 öğretmen katılmıştır. Araştırma öğrencilerle günlük olaylar sırasında duygusal emek stratejilerini (gerçek ifade, yüzeysel rol yapma) şekillendirmede öğretmenlerin ilişki algılarının (yakınlık, çatışma, bağımlılık) rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin içinde en az bir olumsuz duygunun da bulunduğu 77 öğrenciyle 563 olayda duygusal emek gösteriminde bulunduğunu belirlenmiştir. Olayın değerine ilişkin değerlendirmelerin ve öğrencilerin yıkıcı davranışlarının ötesinde, ilişki algılarının duygusal emekle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler daha yakın ilişkilerde duyguların daha gerçek gösterirken, nispeten çatışmalı ilişkilerde daha az gerçek ifadeyi ve nispeten bağımlı ilişkilerde daha fazla yüzeysel rol yapma (duyguları taklit etme ve saklama) davranışında bulunmaktadır.

Duygusal emek ile ilgili yurt dışında gerçekleştirilen araştırmaları özetlemek gerekirse, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının duygusal zekâ, iş doyumunu, haz, kızgınlık ve kaygı gibi duygular, motivasyon, duygu gösterim kuralları ve tükenmişlik ile pozitif ilişkilerinin olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır.

2.5.3 Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Araştırmalar

Bu başlık altında okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.5.3.1 Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Polat ve Celep’in (2008) gerçekleştirdiği “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları” başlıklı araştırmaya 1281 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven algıları ve örgütsel

vatandaşlık davranışı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenirken; örgütsel adalet algısı, örgütsel güven algısı ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve bu değişkenlere ait bütün alt boyutların birbiri ile pozitif yönlü anlamlı ilişkileri olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilemektedir.

Titrek (2009) tarafından gerçekleştirilen “Okul Türüne Göre Okullardaki Örgütsel Adalet Düzeyi” başlıklı çalışmada, örgütsel adalet algısının okul türü ve il değişkenlerine göre durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemini Türkiye’nin yedi farklı ildeki okullarda görevli 1016 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algısının yöneticilerle ilişkiler hem de çalışanlar arası ilişkiler boyutlarında kısmen düzeyinde olduğu belirlenmiştir. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel adalet algısının genel liselerde görevli öğretmenlerden daha yüksek olduğu; genel lise öğretmenlerin örgütsel adalet algısının meslek liselerindeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte batı bölgeleri ve büyükşehirlerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algısının doğu bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Yılmaz’ın (2010) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmaya katılan 222 öğretmenin örgütsel adalet algıları yaş, mesleki kıdem ve öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet, brans, eğitim durumu ve öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Uğurlu ve Üstüner’in (2011) 954 öğretmenle gerçekleştirdiği “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi” başlıklı çalışmada okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının, okuldaki örgütsel adalet uygulamalarına etki ettiği ve dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir.

Baş ve Şentürk’ün (2011) gerçekleştirdiği “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Güven Algıları” başlıklı çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde il merkezindeki 13 ilköğretim okulunda görevli toplam 401

öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algılarının olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediği, ancak eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Oğuz (2011) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki” başlıklı araştırma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun il merkezindeki okullarda görevli 200 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının olumlu olduğu ve cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul yöneticilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri arasında anlamlı ve pozitif ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Babaoğlu ve Ertürk'ün (2013) 1463 öğretmenle gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenirken okula ve çalışma grubuna adanmışlık düzeylerinin yüksek; öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin ise çok yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte araştırma, öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları ile okula adanmışlıkları arasında orta düzeyde; öğretim işlerine, öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanmışlıkları arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya konmuştur.

Selvitopu ve Şahin (2013) tarafından gerçekleştirilen “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmaya 327 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örgütsel adalet algısının örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Ay ve Koç (2014) tarafından gerçekleştirilen “Örgütsel Adalet Algısı ile Örgütsel Bağlılık Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Öğretmenler Üzerinde Bir İnceleme” başlıklı araştırmanın örneklemini Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ve vakıf okullarında görev yapan 679 öğretmen

oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algı boyutları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte etkileşimsel adalet ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin en yüksek olduğu belirlenmiştir.

Polat ve Kazak'ın (2014) 194 öğretmen ile okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için gerçekleştirdikleri araştırmada okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğu ve kayırmacılığın, örgütsel adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Ünlü ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki ilişki” başlıklı araştırmanın çalışma grubunu 350 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları ile savunmacı sessizlik düzeyleri arasında negatif yönlü, korumacı ve kabullenici sessizlik düzeyleri ile pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Kurtulmuş ve Karabıyık (2016) tarafından gerçekleştirilen “Algılanan Örgütsel Adaletin Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine Etkisi” başlıklı araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır'daki liselerde görevli 302 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenirken yaş değişkenine göre ise öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin örgütsel adalet algısının işe yabancılaşmanın anlamlı bir şekilde yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Akyavuz'un (2017) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Toplam 188 öğretmenin katıldığı ve karma araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre örgütsel adalet algısının örgütsel güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek düzeyde olduğu ve örgütsel güven algılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köybaşı, vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”

başlıklı araştırmaya 313 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizmleri arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ve işlemsel adaletin ve dağıtımsal adaletin örgütsel sinizm birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Önder'in (2017) öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri, örgütsel adalet ve örgütsel bağlılığın örgütsel sessizlik üzerindeki etkisini belirlemek için gerçekleştirdiği araştırmada çalışma grubunu 270 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda örgütsel sessizlik ile örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenirken örgütsel sessizlikteki değişimin %28.3'ünü etkileşim adaleti ve devam bağlılığı tarafından yordandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ertürk (2018) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Kimlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılı Düzce ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görevli 149 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel kimlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenirken, öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş ve kıdem değişkenlerinin örgütsel adalet algılarında anlamlı farklılık oluşturmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel kimlik algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Güngör ve Potuk (2018) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Mobbing, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sessizlik Algıları ve Aralarındaki İlişki” başlıklı araştırmaya 842 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mobbing algılarının düşük, örgütsel adalet algılarının yüksek, savunma amaçlı seslilik ve sessizlikle kabul edilen sessizlik düzeylerinin düşük; örgüt yararına seslilik ve sessizlik düzeylerinin ise yüksek, kabul edilen seslilik ve genel örgütsel sessizlik düzeylerinin orta düzeyde belirlenmiştir. Ayrıca mobbingin örgütsel adalet algısı ve örgütsel sessizlik üzerinde, örgütsel adalet algısının ise örgütsel sessizlik üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte araştırmanın başka bir sonucuna göre ise, öğretmenlerin mobbing algı düzeylerinin yükselmesinin örgütsel adalet algılarını düşürdüğü, örgütsel sessizlik düzeylerini artırdığı, örgütsel adalet algılarının düşük düzeyde olmasının ise örgütsel sessizlik düzeylerini artırdığı belirlenmiştir.

Alanoğlu ve Demirtaş'ın (2019) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışı algıları üzerindeki etkisini belirlemek için gerçekleştirdikleri araştırmada örnekleme 357 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenirken Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışındaki değişimin %18'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Demirtaş ve Demirbilek (2019) tarafından gerçekleştirilen “Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Müdüre Güvene Etkisi” başlıklı nitel araştırmanın çalışma grubunu Bingöl il Merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 16 okul müdürü ve 68 öğretmenden oluşmaktadır. Okul müdürlerinin sergiledikleri kayırmacı davranışlar yasal konularda esneklik ve gelir konuları belirlenirken bu davranışların nedenleri arasında kronizm, patronaj, nepotizm gibi nedenler ortaya konmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını öğretmenlere göre olumsuz bir şekilde etkilediği belirlenirken; okul müdürlerine göre adaletsizliğe neden olduğu ileri sürülmüştür.

Güneş ve Küçüksüleymanoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Pendik ilçesinde görevli 721 öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örgütsel adalet algısı ve alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında olumlu yönde, zayıf düzeyli anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel vatandaşlık ve alt boyutları ile örgütsel adalet arasında olumlu, zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu ve örgütsel adalet ve alt boyutlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarını anlamlı düzeyde açıkladığı belirlenmiştir.

Çetin ve Polat (2021) tarafından gerçekleştirilen “Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmada ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini Kocaeli ilindeki genel ortaokullar ve imam-hatip ortaokullarında görevli 533 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin örgütsel mutluluk düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca, örgütsel adaletin alt boyutlarından etkileşimsel adalet ve işlemsel adaletin örgütsel mutluluğun anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiş, etkileşimsel adalet alt boyutunun ise örgütsel mutluluğu anlamlı biçimde yordamadığı görülmüştür.

Demir ve İnandı (2021) tarafından gerçekleştirilen “Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Güven Duyguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada çalışma grubunu Mersin ilindeki okullarda görevli 442 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışların, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven algıları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ve aynı zamanda okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven algılarının olumlu bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte araştırma sonucunda örgütsel adaletin ve örgütsel güven arasında oldukça yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu, örgütsel adaletin en fazla örgütsel güvenin yöneticiye güven alt boyutunu yordadığı belirlenmiştir.

Örgütsel adalet ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında, örgütsel adaletin örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık, örgütsel adanmışlık, örgütsel bağlılık, örgütsel kimlik algısı ve örgütsel mutluluk değişkenleri ile pozitif ilişkilerinin olduğunu ortaya koyan araştırmalar yapılmıştır. Bunun yanında okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile etik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Son olarak örgütsel adaletin mobing, işe yabancılaşma, örgütsel sinizm ve okul müdürlerinin kayırmacı davranışları ile negatif yönlü ilişkilerinin bulunduğunu ortaya koyan araştırmalar da yapılmıştır.

2.5.3.2 Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dymek-Thompson (2004) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Lider Davranışı İlişkisi” başlıklı çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve bu algıları etkileyen seçilmiş lider davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ABD’deki üniversitelerde

öğrenim gören 297 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çatışma yöntemlerinden olan birleştirme yöntemi ile örgütsel adaletin işlemsel adalet boyutu arasında güçlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte dağıtımsal adalet ile zorlayıcı liderlik tarzı ve çatışma yöntemlerinden kaçınma yöntemi arasında negatif yönlü ve uzlaşmacı liderlik tarzı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Son olarak etkileşim adaleti ile birleştirme yöntemi arasında pozitif yönlü, baskı kurma yöntemi arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır.

Burns (2012) tarafından gerçekleştirilen “Virjinya’daki Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Öğrenci Başarısı ile İlişkiler” başlıklı çalışmada lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Virjinya, ABD’deki 134 lisede görevli öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi güçlendiren bir değişken olduğu belirlenmiştir.

McFee (2016) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Title I Okul Statüsü” başlıklı tez çalışmasında Amerika Birleşik Devletlerindeki düşük gelir gruplu ailelerin çocuklarına eğitim veren Title I türü okullardaki öğretmenlerin ve Title I türünde olmayan okullardaki öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada veriler örgütsel adalet ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ABD’nin güneydoğu bölgesindeki okullardaki görevli 852 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre Title I olan ve Title I olmayan okullardaki öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı farklılık olduğu ve Title I türündeki okullardaki öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının diğer türdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin dağıtım adaleti ve işlemsel adalet algıları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, etkileşim adaleti ve bilgilendirici adalet algılarında anlamlı farklılık bulunmuş olup Title I türünde olmayan okullarda görevli öğretmenlerin etkileşim adaleti ve bilgilendirici adalet algılarının Title I türündeki okullarda görevli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Turner (2018) tarafından gerçekleştirilen “Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Yordayıcıları Olarak Örgütsel Adalet ve Okul Yapısını Etkinleştirme” başlıklı araştırmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel adalet algıları ve okul yapısını etkileştirme arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 781 ilkokul ve ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve okul yapısını etkinleştirme arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Jameel ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada “Ortaokul Öğretmenlerinde Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık” başlıklı araştırmaya Irak’taki ortaokullarda görevli 98 öğretmen katılmıştır. Araştırma ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Zainalipour ve diğerleri (2010) tarafından İran’da gerçekleştirilen “Bandar Abbas Ortaokulundaki Öğretmenler Arasında Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya 120 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, dağıtım adaleti ve etkileşim adaletinin iş doyumunu üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tamghe (2020) tarafından Kamerun’da gerçekleştirilen “Kamerun’daki Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Bağlılıkları” başlıklı araştırmaya 426 öğretmen katılmıştır. Araştırma öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının düşük düzeyde olduğu belirlenirken, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet algılarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Andela ve Truchot (2017) tarafından Fransa ve Almanya’da gerçekleştirilen “Dağıtımsal ve İşlemsel Adaletin Tükenmişlik Üzerindeki Etkisi: Fransız ve Alman Öğretmenler Farklı Şekilde Etkilenmekte Midir?” başlıklı araştırmaya 89 Fransız ve 93 Alman öğretmen katılmıştır. Araştırma Fransa ve Almanya’daki okullarda görevli öğretmenlerin dağıtımsal-işlemsel adalet algıları ile tükenmişlik düzeyleri

arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre Fransa'daki öğretmenlerin dağıtımsal adalet algılarının tükenmişlikleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu, Almanya'daki öğretmenlerin ise dağıtımsal ve işlemsel adalet algılarını tükenmişlik düzeylerini önemli düzeyde etkilediği belirlenmiştir.

Örgütsel adalet algısı ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmaları özetlemek gerekirse örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışı, öğrenci başarısı, okul yapısını etkinleştirme, örgütsel bağlılık ve iş doyumu gibi örgütsel değişkenlere olumlu etkilerinin olduğunu belirleyen araştırmalar yapılmıştır. Ayrıca örgütsel adaletin kaçınma ve baskı kurma çatışma yöntemleri ve zorlayıcı liderlik davranışı ile negatif yönlü ilişkileri ortaya konmuştur.



3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verileri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında açıklamalar başlıklar halinde verilmiştir.

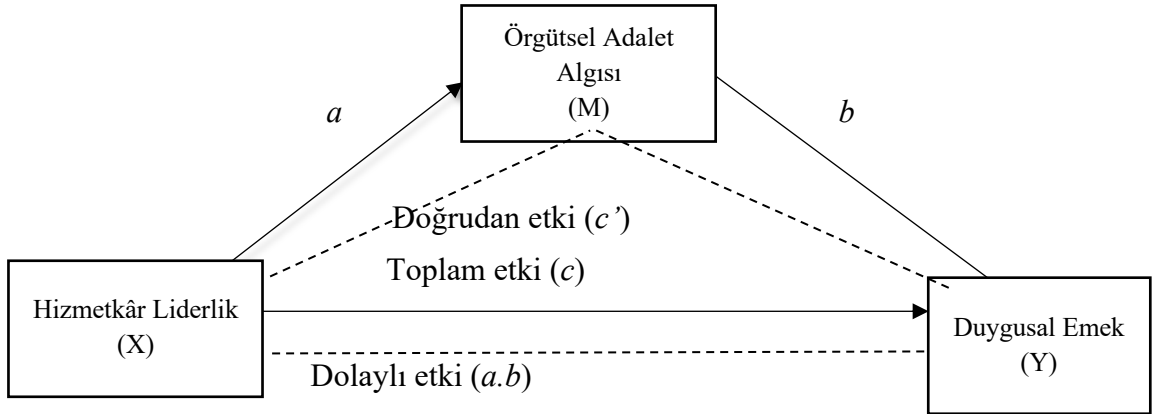
3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için nicel araştırma yöntemine dayalı tarama araştırma desenlerinden olan ilişkisel tarama deseni ile gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırma deseni bir grubun eğilim, tutum ya da görüşlerinin bu gruptan belli bir örneklem ile yapılan araştırma ile nicel ve sayısal olarak belirlenmesini sağlayan bir araştırma desenidir. Bu araştırma deseni evrenden seçilen örneklemde genellemeler yapmak amacıyla veri toplama sürecinde anketlerin ya da yapılandırılmış görüşmelerin kullanıldığı çoklu ya da boylamsal araştırmalar ile ilişkisel tarama, yapısal eşitlik modellemesi, hiyerarşik doğrusal modelleme, lojistik regresyon araştırmalarını içermektedir (Creswell, 2014). İlişkisel tarama deseni, iki ya da daha fazla değişken arasındaki derece ya da ilişkiyi tanımlamak ve ölçmek için ilişkisel istatistiklerin kullanıldığı bir araştırma desenidir (Creswell, 2012). Aracılık etkisinin incelenmesi için ise Hayes (2018) tarafından geliştirilen bootstrap tekniğine dayalı aracılık etkisi yöntemi kullanılmıştır.

Aracılık, iki değişken arasındaki ilişkinin nasıl oluştuğunu ya da bu ilişkinin hangi psikolojik, sosyolojik ya da biyolojik bir aracı mekanizmaya dayalı olarak gerçekleştiği ile ilgilidir. Aracılık etkisi yöntemi, iki değişken arasındaki ilişki mekanizmasını ortaya koymak için yararlanılan bir araştırma yöntemidir. İki değişken arasındaki aracı değişken müdahaleci değişken olarak da ifade edilirken bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında yer almaktadır. Bağımsız değişken (X) ile bağımlı (Y) değişken arasında bağlantı görevine sahip olan ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini açıklamada yardımcı olan aracı değişken (M), iki değişken arasındaki ilişkinin neden ve nasıl oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada kullanılan bağımsız değişken hizmetkâr liderlik, bağımlı değişken duygusal emek ve aracı değişken örgütsel adalet algısıdır. Araştırmada basit aracılık etkisine dayalı olarak hizmetkâr liderlik ve duygusal emek arasındaki

ilişkide örgütsel adalet algısının aracılık etkisini inceleyen bir araştırma modeli tasarlanmıştır. Söz konusu araştırma modeli Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Basit Aracılık Etkisine Dayalı Araştırma Modeli

Şekil 3.1’e göre tasarlanan araştırma modelinden yola çıkılarak bu araştırmada okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının aracılık etkisi incelenmiştir. Tasarlanan bu araştırma modeline göre, araştırmanın temel dayanağı şu şekildedir; okul müdürlerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin okuldaki adalet uygulamalarına ilişkin algılarının yüksek düzeye çıkmasını sağlamakta ve öğretmenlerin yüksek örgütsel adalet algıları onların daha fazla duygusal emek davranışı sergilemelerini sağlamaktadır. Bu araştırma modeli kapsamında okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal emek davranışları üzerindeki doğrudan etkisi yerine örgütsel adalet algısının aracılığı ile hizmetkâr liderliğin duygusal emek üzerindeki dolaylı etkisi incelenmiştir.

3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmada veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bartın ili merkez ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerden toplanmıştır. Bartın ili merkez ilçesinde 49’u ilkokul, 25’i ortaokul ve 20’si lise olmak üzere toplam 94 resmi okul bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini Bartın ili merkez ilçesindeki 525’i ilkokul öğretmeni, 616’sı ortaokul öğretmeni ve 683’ü lise öğretmeni olmak üzere toplamda 1806 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2021). Araştırma 25 ilkokul, 21 ortaokul ve 17 lise olmak üzere toplam 63 resmi okulda uygulanmıştır. Uygulamanın yapıldığı okullardan 11 ilkokul, 9 ortaokul ve 17 lise olmak üzere 37

okul kent merkezinde bulunurken, 14 ilkokul, 12 ortaokul ve 2 lise olmak üzere toplam 28 okul kent merkezi dışında kalan, coğrafi olarak ulaşılması zor olan, sosyoekonomik olarak çeşitli olanaksızlıklara sahip köy ve beldelede bulunmaktadır. 871 öğretmenden tam ve eksiksiz olarak doldurulmuş ölçek formu teslim alınmıştır. Ancak yapılan tekli uç değer analizi ve çoklu uç değer analizi olarak mahalanobis mesafe uzaklığı hesaplaması sonucu 513 ölçek formu analizlere dâhil edilmiştir. Buna göre araştırmanın örneklemini uygun örnekleme ile belirlenen 513 öğretmen oluşturmaktadır Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgilere Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın örneklemine ilişkin bilgiler.

Değişken	Grup	n	%
(1) Cinsiyet	Kadın	273	53,2
	Erkek	240	46,8
(2) Eğitim düzeyi	Lisans	450	87,7
	Lisansüstü	63	12,3
(3) Yaş	20-30 yaş arası	65	12,7
	31-40 yaş arası	204	39,8
	41-50 yaş arası	165	32,2
	51 ve üzeri	79	15,3
(4) Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	44	8,6
	6-10 yıl arası	108	21,1
	11-15 yıl arası	100	19,5
	16-20 yıl arası	81	15,8
	21 yıl ve üzeri	180	35,0
(5) Okulda Çalışma Süresi	1-5 yıl arası	262	51,1
	6-10 yıl arası	156	30,4
	11 yıl ve üzeri	95	18,5
(6) Okul Müdürü ile çalışma süresi	1-5 yıl arası	434	84,6
	6 yıl ve üzeri	79	15,4
(7) Okul türü	İlkokul	181	35,3
	Ortaokul	180	35,1
	Lise	152	29,6
Toplam		513	100

Tablo 3.1’de yer alan bilgilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %53’ü kadın, %47’si erkektir. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre dağılımları 88’i lisans, %12’si lisansüstü mezunu şeklindedir. Öğretmenlerin yaş aralığının %49’ünün 31-40 arası, %32’sinin 41-50 arası, %15’i 51 ve üzeri arası ve %12’sinin 20-30 arası olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımlarına baktığımızda ise %35’inin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip

olduğu görülürken öğretmenlerin %21'i 6-10 yıl arası, %19'u 11-15 yıl arası, 16'sı 16-20 yıl arası, %8'i 1-5 yıl kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma süreleri incelendiğinde öğretmenlerin %51 ile en çok 1-5 yıl arası görev yaptığı görülürken %30'u 6-10 yıl, %19'u 11 yıl ve üzeri görev yapmaktadır. Öğretmenlerin birlikte görev yaptıkları okul müdürü ile çalışma sürelerine bakıldığında ise %85 ile en çok 1-5 yıl arası görev yaptıkları, %15'ü 6 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Görev yapılan okul türüne göre dağılımlara bakıldığında ise öğretmenlerin %35'i ilkokullarda, %35'i ortaokullarda ve %30'u liselerde görev yapmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeği, Duygusal Emek Ölçeği ve Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, görevli olduğu okul türü, okuldaki çalışma süresi, okul müdürü ile çalışma süresi değişkenleri yer almaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1 Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeği

Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeği Reed ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilmiş olup Konan ve diğerleri (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek üç farklı üniversitede İngilizce okutmanı olarak görev yapan ve eğitim yönetimi ve denetimi alanında doktora öğrenimi gören üç alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçeye çevrilmiş hali Eğitim Yönetimi ve Denetimi uzmanı 6 kişiye gönderilmiş ve bu uzmanlardan ölçeğin incelenmesi istenmiştir. Uzmanlardan gelen düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğin dil geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe dillerinde eşdeğerliğe sahip olduğu görülmüş ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'te bulunan okullarda görevli 234 öğretmenden oluşan iki farklı gruba uygulanmıştır. Kapsam geçerliliği için iki üniversitede görevli akademisyenlerden uzman görüşü alınmıştır. Yapı geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen 5 faktörlü yapı için gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda Hizmetkâr Liderlik Ölçeği için elde edilen uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir: χ^2/sd : 394.207/158=2.49; RMSEA=0.098; CFI=0.87; GFI=0.82. Bu araştırmada Hizmetkâr Liderlik Ölçeği için gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri şu

şekildedir: χ^2/sd : 464.752/155=2.99; RMSEA=0.062, (p=0.001); CFI=0.973; TLI=0.966; SRMR=0.024. Klein'e (2011) göre model uyum indekslerinden CFI ve TL değerlerinin 0.90'dan büyük, RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.8'den küçük, χ^2/sd değerinin 4'ten küçük olduğu modellerin kabul edebilir olduğunu belirtmektedir. Buna göre Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinden elde edilen DFA sonuçlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Split-Half korelasyon katsayısı ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısıyla ölçeğin güvenilirliği incelenmiştir. Türkçeye uyarlanan Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinde 20 madde ve beş alt boyut yer almaktadır, bu alt boyutlar kişilerarası destek (6 madde), topluluk oluşturma (5 madde), fedakârlık (3 madde), eşit olma (3 madde) ve ahlaksal bütünlük (3 madde). Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı 0,88 olarak bulunmuştur (Konan vd., 2015). Bu araştırmada kullanılan Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçlarına Tablo 3.2'de yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Hizmetkâr liderlik ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçları.

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Kişiler Arası Destek	6	0.925
Topluluk Oluşturma	5	0.943
Fedakârlık	3	0.919
Eşit Olma	3	0.922
Ahlaksal Bütünlük	3	0.858
Ölçek Toplamı	20	0.978

Tablo 3.2'de yer alan bilgilere göre Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin tüm alt boyutları ve ölçek toplamı için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenilirlik kat sayıları 0,70'ten yüksek bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür.

Tablo 3.3. Yönetici hizmetkâr liderlik ölçeğinin derecelendirme aralıkları.

Seçenekler	Puanlar	Aralıklar	Derecelendirme
Her Zaman	5	4.20-5.00	Çok yüksek
Çoğu Zaman	4	3.40-4.19	Yüksek
Ara Sıra	3	2.60-3.39	Orta
Nadiren	2	1.80-2.59	Düşük
Hiçbir Zaman	1	1.00-1.79	Çok düşük

Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin derecelendirme aralıkları=(en yüksek puan-en düşük puan)/5 formülü ile elde edilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Bu formüle ($x=4/5$) göre iki derecelendirme puanı arasında 0.80 puanlık bir aralığın olması gerekmektedir. Buna göre oluşan derecelendirme aralıkları Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

3.3.2 Duygusal Emek Ölçeği

Duygusal Emek Ölçeğinin Türkçeye uyarlama ve geliştirme çalışmaları Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından, Diefendorff ve diğerleri (2005), Grandey (2003) ve Kruml ve Geddes'in (2000) duygusal emek üzerine geliştirdikleri ölçme araçlarının maddeleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin 13 maddesi ve üç alt boyutu bulunmaktadır; bu alt boyutlar yüzeysel rol yapma (6 madde), derinden rol yapma (4 madde) ve doğal duygulardır (3 madde). Ölçeğin uyarlama ve geliştirme aşamalarında AFA ve DFA yapılmıştır. Duygusal Emek Ölçeği için gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir: $\chi^2/sd=2.50$; RMSEA=0.074; GFI=0.931; CFI=0.952; TLI=0.971; SRMR=0.032. Bu araştırmada Duygusal Emek Ölçeği için gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir: χ^2/sd : 148.994/57=2.61; RMSEA=0.056; CFI=0.979; TLI=0.971; SRMR=0.032. Klein'e (2011) göre model uyum indekslerinden CFI ve TL değerlerinin 0.90'dan büyük, RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.8'den küçük, χ^2/sd değerinin 4'ten küçük olduğu modellerin kabul edebilir olduğunu belirtmektedir. Buna göre Duygusal Emek Ölçeğinden elde edilen DFA sonuçlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin uyarlama ve geliştirme çalışmaları ilköğretim ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmen örneklemi için ayrı ayrı yapılmış olup Cronbach Alfa katsayıları ilköğretim örnekleme için yüzeysel rol yapma 0,83; derinden rol yapma 0,87; doğal duygular 0,82; toplam duygusal emek 0,80 ve lise örnekleme için yüzeysel rol yapma 0,84; derinden rol yapma 0,86; doğal duygular 0,86; toplam duygusal emek 0,80 olarak hesaplanmıştır (Basım ve Beğenirbaş, 2012). Bu araştırmada kullanılan Duygusal Emek Ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçlarına Tablo 3.4'te yer verilmiştir.

Tablo 3.4. Duygusal emek ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları.

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Yüzeysel Rol Yapma	6	0.921
Derinden Rol Yapma	4	0.904
Doğal Duygular	3	0.798
Ölçek Toplamı	13	0.882

Tablo 3.4'te yer alan bilgilere göre Duygusal Emek Ölçeğinin tüm alt boyutları ve ölçek toplamı için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik kat sayıları 0,70'ten yüksek bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür.

Duygusal Emek Ölçeğinin derecelendirme aralıkları=(en yüksek puan-en düşük puan)/5 formülü ile elde edilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Bu formüle ($x=4/5$) göre iki derecelendirme puanı arasında 0.80 puanlık bir aralığın olması gerekmektedir. Buna göre oluşan derecelendirme aralıkları Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Duygusal emek ölçeğinin derecelendirme aralıkları.

Seçenekler	Puanlar	Aralıklar	Derecelendirme
Her Zaman	5	4.20-5.00	Çok yüksek
Çoğu Zaman	4	3.40-4.19	Yüksek
Bazen	3	2.60-3.39	Orta
Çok nadir	2	1.80-2.59	Düşük
Hiçbir Zaman	1	1.00-1.79	Çok düşük

3.3.3 Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği

Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilmiş olan Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği, Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin taslak versiyonu pilot çalışma ile uygulanmış Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunurken gerçekleştirilen faktör analizinde tüm maddelerin faktör yükü .45'in üstünde olduğu görülmüş ve taslak ölçekteki tüm maddeler nihai ölçeğe alınmıştır. Karara katılma ile ilgili maddeler orijinal ölçekte etkileşimsel adalet boyutunda iken Polat'ın (2007) çalışmasında uyarlanan ölçeğin işlemsel adalet boyutunda yer almıştır. Buna neden olarak ise Türkiye'deki kamu yönetim sisteminin işleyişinin etkili olduğu gösterilmektedir. Türkçeye uyarlanan ölçekte 19 madde ve üç alt boyut yer alırken, bu alt boyutlar dağıtımsal adalet (6 madde), işlemsel adalet (9 madde) ve etkileşimsel adalettir (4 madde). Bu araştırmada Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği için gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen

uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir: χ^2/sd : 506.243/139=3.64; RMSEA=0.072; CFI=0.971; TLI=0.964; SRMR=0.024. Klein'e (2011) göre model uyum indekslerinden CFI ve TL değerlerinin 0.90'dan büyük, RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.8'den küçük, χ^2/sd değerinin 4'ten küçük olduğu modellerin kabul edebilir olduğunu belirtmektedir. Buna göre Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğinden elde edilen DFA sonuçlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayıları şu şekildedir; dağıtımsal adalet 0,89; işlemsel adalet 0,95; etkileşimsel adalet 0,90 ve toplam örgütsel adalet algısı 0,96'dır (Polat, 2007). Bu araştırmada kullanılan Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçlarına Tablo 3.6'da yer verilmiştir.

Tablo 3.6. Örgütsel adalet algısı ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları.

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Dağıtım Adaleti	6	0.928
İşlemsel Adalet	9	0.972
Etkileşim Adaleti	4	0.955
Ölçek Toplamı	19	0.980

Tablo 3.6'da yer alan bilgilere göre Örgütsel Adalet Ölçeğinin tüm alt boyutları ve ölçek toplamı için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik kat sayıları 0,70'ten yüksek bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür.

Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğinin derecelendirme aralıkları=(en yüksek puan-en düşük puan)/5 formülü ile elde edilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Bu formüle ($x=4/5$) göre iki derecelendirme puanı arasında 0.80 puanlık bir aralığın olması gerekmektedir. Buna göre oluşan derecelendirme aralıkları Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Örgütsel adalet ölçeğinin derecelendirme aralıkları.

Seçenekler	Puanlar	Aralıklar	Derecelendirme
Tamamen Katılıyorum	5	4.20-5.00	Çok yüksek
Katılıyorum	4	3.40-4.19	Yüksek
Kararsızım	3	2.60-3.39	Orta
Katılmıyorum	2	1.80-2.59	Düşük
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.79	Çok düşük

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bartın ili merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırma 25 ilkokul, 21 ortaokul ve 17 lise olmak üzere toplam 63 resmi okulda uygulanmıştır. Uygulamanın yapıldığı okullarından 11 ilkokul, 9 ortaokul ve 17 lise olmak üzere 37 okul kent merkezinde bulunurken, 14 ilkokul, 12 ortaokul ve 2 lise olmak üzere toplam 28 okul kent merkezi dışında kalan, coğrafi olarak ulaşılması zor olan, sosyoekonomik olarak çeşitli olanaksızlıklara sahip köy ve beldelerde bulunmaktadır.

Veri toplama süreci başlamadan önce araştırmacı tarafından katılımcıların ölçekleri kolaylıkla doldurabilmeleri için okunaklı, açık ve düzgün bir ölçek formu hazırlanmış ve hedeflenen katılımcı sayısı kadar çoğaltılmıştır. Okullarda araştırmanın uygulanabilmesi için Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılmış ve eğitim-öğretimi engellemeyecek şekilde tüm öğretmenlere ulaşılabilmesi için gerekli uygulama izinleri alınmıştır. Daha sonra Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Bartın ili merkez ilçesinde bulunan okulların bilgileri istenmiş ve verilerin toplama süreci için bir uygulama takvimi planlanmıştır. İlk uygulama 2021 yılının Ekim ayında kent merkezinde bulunan ve ulaşılması kolay okullarda yapılmaya başlanmıştır. Her bir gün için gidilecek 4-5 okul belirlenmiş ve buna göre okullara ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Ziyaretlerde ilk olarak okul müdürü ile ya da yoksa yetkili müdür yardımcısı ile görüşülmüştür. Yapılan görüşmelerde araştırmacı kendisini tanıtmış, okulu ziyaret amacını anlatmıştır. Daha sonra yapacağı araştırmanın içeriğini paylaşmış, katılımcı öğretmenlere uygulayacağı ölçek formunu ve Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin yazısını sunarak uygulamanın nasıl yapılacağını anlatmıştır. Araştırmacı okul müdürleri ile gerçekleştirdiği gerekli görüşmelerde öğretmenler odasını kullanmak için izin almıştır. Araştırmacı, öğretmenler odasında bulunan öğretmenlere kendisini tanıtmış ve okulda bulunma amacını anlatmıştır. Daha sonra yaptığı araştırma hakkında öğretmenlere gerekli bilgilendirmeyi yapmış ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere ölçek formlarını vermiştir. Araştırmacı katılımcı öğretmenlere formda yer alan ölçeklerin ve kişisel bilgi formunun nasıl doldurulacağını anlatmıştır. Katılımcı öğretmenlerin ölçekler ve ölçek maddeleri hakkındaki sorularını yanıtlamış ve anlamlandıramadıkları durumlar hakkında yönlendirme yapmadan açıklamalarda bulunmuştur. Araştırmacı uygulama yaptığı

okullarda öğretmenler odasında en az 1 saat en çok 3 saat kalmış, öğretmenlerin çalışma düzenine herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Ölçek formunu dolduran katılımcı öğretmenlerden formlar bizzat araştırmacı tarafından toplanmış, daha sonraki bir zamanda formu teslim edeceğini söyleyen katılımcı öğretmenlerden formları almak için okullar ikinci kez ziyaret edilmiş ve formlar bizzat öğretmenlerden alınmıştır. Okullara gerçekleştirilen ziyaretlerde okul düzenine ve öğretmenlerin ders saatlerine dikkat edilmiş ve buna göre uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Ekim ve Kasım ayları boyunca kent merkezinde bulunan okullarda yapılan uygulamadan sonra kent merkezi dışında bulunan okullarda uygulama yapabilmek için yeniden bir uygulama takvimi planlanmıştır. Buna göre aralık ve ocak aylarında kent merkezi dışında bulunan köy ve beldelerdeki okullara yapılacak ziyaretler gün gün planlanmıştır. Köy ve belde gibi kent merkezi dışındaki kırsal bölgelerdeki okullardaki uygulama süreci, kent merkezindeki okullardaki uygulama ile aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte Karadeniz Bölgesinde bulunan Bartın ili coğrafi olarak engebeli ve dağınık bir yerleşime sahiptir. Bu yüzden kırsal bölgelerde bulunan okullara ulaşmak daha güç olmuştur. Aynı zamanda kış aylarında yaşanan olumsuz iklim koşulları kırsal bölgelerdeki okullara ulaşım olanağını güçleştirmiş ve araştırmanın uygulama sürecini daha fazla uzatmıştır. Bu bakımdan aralık ve ocak ayları için planlanan uygulama takvimi yeniden düzenlenmiş, ara tatilden sonra uygulamalara devam edilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS yazılımı ve bu yazılım içinde eklenti olarak Hayes (2018) tarafından geliştirilmiş olan Process Macro uzantısı kullanılmıştır. Araştırmada veriler toplandıktan sonra veriler titizlikle girilmiş ve yanlış doldurulmuş ya da boş ölçek formları veri olarak girilmemiştir. Araştırmada verilerin analizine başlanmadan önce uç değer analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda tekli ve çoklu uç değer analizleri uygulanmıştır (Hair vd., 2013; Tabachnick ve Fidell, 2013). Tekli uç değer analizinde z puanları araştırmadaki katılımcı sayısı 200'den fazla olduğu için 3.29 değerinin üzerindeki veriler uç değer olarak belirlenmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Çoklu uç değer analizinde ise mahalanobis uzaklık değeri hesaplaması yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen değerlerden anlamlılık gösteren ($p < 0.01$) veriler veri setinden çıkarılmıştır. Yapılan tekli ve çoklu uç değer analizlerinin sonucunda uç değere sahip olduğu

değerlendirilen 358 veri analizlere dâhil edilmemiş ve ilk aşamada elde edilen 871 ölçek formundan 513'ü ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada verilerin hangi testlerin kullanılarak analiz edileceğine karar verilebilmesi için verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Ölçeklerden alınan toplam puanlara göre gerçekleştirilen Shapiro-Wilk normallik testinin sonuçlarına Tablo 3.8'de yer verilmiştir.

Tablo 3.8. Ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin normallik testlerinin sonuçları

Ölçek ve alt boyutlar	Shapiro-Wilk (p)
Hizmetkâr Liderlik	0.00*
Kişiler Arası Destek	0.00*
Topluluk Oluşturma	0.00*
Fedakârlık	0.00*
Eşit Olma	0.00*
Ahlaksal Bütünlük	0.00*
Duygusal Emek	0.00*
Yüzeysel Rol Yapma	0.00*
Derinden Rol Yapma	0.00*
Doğal Duygular	0.00*
Örgütsel Adalet Algısı	0.00*
Dağıtım Adaleti	0.00*
İşlemsel Adalet	0.00*
Etkileşimsel Adalet	0.00*

*p< 0.05

Tablo 3.8'de yer alan normallik testlerinin sonuçlarına göre ölçeklerin Shapiro-Wilk analizinden elde edilen p değerleri anlamlılık göstermektedir ($p<0.05$). Razali ve Wah (2011) tarafından normallik testleri arasında en güçlü test olarak gösterilen Shapiro-Wilk değerlerine göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bunun yanında demografik değişkenlere ait alt gruplara göre ölçeklerden alınan toplam puanlara yönelik normallik testleri de yapılmış olup bazı alt gruplarda normal dağılımla karşılaşılmasına rağmen veri analizi sürecinin bütünlüğünü bozmamak amacıyla parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Alt gruplara ilişkin normallik testlerinin sonuçlarına Ekler bölümünde yer verilmiştir (Bknz. EK 10).

3.5.1 Demografik Değişkenlere Yönelik Analiz Aşamaları

Araştırmada hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısı değişkenlerinin ikili gruplardan oluşan cinsiyet, eğitim durumu, okul müdürü ile

Çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısı değişkenlerinin ikiden fazla gruptan oluşan yaş, okulda çalışma süresi, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testinde anlamlı farklılık bulunan değişkenlerde ikili alt gruplar için ayrı ayrı Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis ve Mann Whitney U analizlerinin anlamlı çıkması durumunda etki büyüklüğü, aşağıdaki formüle göre hesaplanır;

$$Etki\ büyüklüğü = \frac{z}{2\sqrt{N}}$$

Etki büyüklüğü z test istatistiğinin toplam örneklem büyüklüğünün kareköküne bölünmesi ile belirlenir. Yapılan analizin sonucunda elde edilen değerin .10 olması küçük etki büyüklüğünü, 0.30 olması orta etki büyüklüğünü ve .50 olması büyük etki büyüklüğünü göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Araştırmada bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenlerin birbirileri ile olan ikili ilişkilerini ortaya koymak için Sperman Rho's korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon değerlerinin yorumlanmasında şu aralıklar dikkate alınmıştır; 0.01-0.30: düşük ilişki, 0.31-0.71: orta ilişki, 0.71-1.00: yüksek ilişki (Büyüköztürk, 2020).

3.5.2 Aracılık Analizi Aşamaları

Öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının, duygusal emek düzeylerine etkisinde örgütsel adalet algısının aracılık rolünü olup olmadığını test etmek için bootstrap yöntemini esas alan aracılık etkisi yöntemine dayalı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizde hizmetkâr liderliğin örgütsel adalet algısı üzerindeki etkisi (a) yolu ile temsil edilmekte, hizmetkâr liderliğin örgütsel adalet algısı üzerindeki etkisi (b) yolu ile temsil edilmekte, hizmetkâr liderliğin duygusal emek üzerindeki toplam etkisi (c), hizmetkâr liderliğin örgütsel adalet algısı ile birlikte duygusal emek üzerindeki doğrudan etkisi (c') ve hizmetkâr liderliğin duygusal emek üzerindeki etkisinde örgütsel adalet algısının dolaylı etkisi (a.b) olarak temsil edilmektedir.

Bootstrap yönteminin, Baron ve Kenny'nin (1986) geleneksel yönteminden ve Sobel testinden daha güvenilir sonuçlar verdiği ne sürülmektedir (Gürbüz,

2019; Hayes, 2018; Preacher vd., 2007; Zhao vd., 2010). Ayrıca bootstrap tekniğine dayalı gerçekleştirilen aracılık etkisi analizi Baron ve Kenny (1986) yöntemi için gerekli görülen koşullarını aranmadan yapılabilmekte (Fritz & MacKinnon, 2007) ve bootstrap tekniği ile eldeki verilerdeki gözlemler tekrarlanarak yeni veri setleri oluşturularak istatistiksel hesaplamalar gerçekleştirilmektedir (Efron, 1987). Hayes (2018) tarafından geliştirilen Process Macro'da *Model 4* kullanılarak yapılan analizlerde toplam etki, doğrudan etki ve dolaylı etki ile aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki aracı etkisi incelenmiştir. Analizlerde bootstrap tekniği ile 5000 yeniden örneklem seçeneği tercih edilmiştir. Bootstrap tekniği ile yapılan aracılık etki analizlerinde, araştırma probleminin desteklenebilmesi için analiz sonucunda elde edilen güven aralığındaki (confidence interval, CI) değerlerinin 0 değerini kapsamaması gerekmektedir. Ayrıca test edilen aracılık etkisinde b (standardize olmayan beta ve β değeri de verilmiştir) değerinin anlamlı olması gerekmektedir. b (standardize olmayan beta) değerinin anlamlı olduğu p değerinin 0.001'den küçük olmasından anlaşılmaktadır (Gürbüz, 2019). Dolaylı etki değerine ilişkin güven aralığı CI değerleri 0 değerini kapsamamalıdır. Bootstrap yönteminde dağılımla ilgili yanlılık (bias) ve çarpıklıklar (skewness) düzeltilerek daha güvenilir sonuçlar elde edilmektedir. Bootstrap analizi sonucunda düzeltilmiş yanlılık ve hızlandırılmış güven aralığı değerleri (bias corrected and accelerated confidence interval) BCA CI olarak belirtilmektedir (MacKinnon vd., 2004).

Etki büyüklükleri yorumlanırken genellikle $K^2=01$ 'e yakın ise düşük etki, $K^2=09$ 'a yakınsa orta etki, $K^2=25$ 'e yakınsa yüksek etki şeklinde yorumlanır (Preacher & Kelley, 2011). Gürbüz'e (2019) göre, bootstrap tekniği ile gerçekleştirilen aracılık analizlerinde kullanılan çağdaş yaklaşımda geleneksel yaklaşımda gerekli birçok koşul aranmamaktadır.

Çağdaş yaklaşıma dayalı aracılık analizlerinde toplam etkinin anlamlı olmasına gerek yoktur. Bağımlı değişkenin aracı değişken üzerindeki etkisinin (a yolu) tek başına anlamlı olmasına gerek yoktur. Bağımlı değişkenin etkisi kontrol altında tutulurken aracı değişkenin sonuç değişkeni üzerindeki etkisinin (b yolu) tek başına anlamlı olmasına gerek yoktur. Doğrudan etki ve toplam etkinin anlamlı olmaması dolaylı etkiyi anlamsız, aracılık modelini de geçersiz kılmaz. Dolaylı, doğrudan ve toplam etkilerin anlamlılığı konusunda güven aralığı değerleri dikkate alınarak karar verilmeli ve bootstrap tekniği kullanılmalıdır. Çağdaş yaklaşıma göre

aracı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunun kanıtlanabilmesi için şu adımların izlenmesi gerekmektedir (Gürbüz, 2019);

- X'in Y'ye etkisi test edilmelidir (*c* yolu). *c* yolunun ideal olarak anlamlı olması beklenir ancak anlamlı olmaması aracılığın olmadığını göstermez.
- X'in M'ye etkisi test edilmelidir (*a* yolu). *a* yolunun ideal olarak anlamlı olması beklenir ancak anlamlı olmaması aracılığın olmadığını göstermez.
- X'in M aracılığıyla Y üzerindeki dolaylı etkisi bootstrap tekniği ile test edilmelidir. Aracılık ya da dolaylı etkinin anlamlı olabilmesi için bootstrap testi sonuçlarının (%95 güven aralıklarının 0 değerini kapsamaması) anlamlı olması gerekmektedir.

3.6 Araştırma İçin Alınan İzinler

Bu araştırmanın verilerinin Bartın İli Merkez İlçesi'ndeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda uygulanabilmesi için Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli uygulama izni alınmıştır. Alınan iznin resmi yazısına ekler bölümünde yer verilmiştir. Ayrıca araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Söz konusu etik kurul onayına ekler bölümünde yer verilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilen betimsel istatistiklere ilişkin bulgular, demografik değişkenlere ilişkin bulgular ve değişkenler arasındaki ilişkilere dayalı olarak aracılık etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Hizmetkâr Liderlik, Duygusal Emek ve Örgütsel Adalet Algısına İlişkin Gerçekleştirilen Betimsel İstatistiklere Dayalı Bulgular

Öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlara göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve örgütsel adalet algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini içeren betimsel istatistiklere dayalı bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.1 Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri içeren betimsel istatistikler Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular.

Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutları	n	$\bar{x}$	ss
Kişiler Arası Destek	513	4.17	.783
Topluluk Oluşturma	513	4.32	.788
Fedakârlık	513	4.21	.866
Eşit Olma	513	4.13	.895
Ahlaksal Bütünlük	513	4.35	.766
Hizmetkâr Liderlik Toplam	513	4.24	.765

Not: 1.00-1.79: Hiçbir zaman, 1.80-2.59: Çok nadir, 2.60-3.39: Ara sıra, 3.40-4.19: Çoğu zaman, 4.20-5.00: Her zaman.

Tablo 4.1’de yer alan hizmetkâr liderlik ölçeğine ilişkin betimsel istatistiklere bakıldığında öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını “her zaman” yerine getirdikleri ve “çok yüksek” düzeyde olduğu ($\bar{X}=4.24$; $ss=0.765$) belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgudan hareketle öğretmenlerin okul müdürlerinin çok yüksek düzeyde hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilediklerini dair görüşleri olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenler okul müdürlerinin birer hizmetkâr olarak okullarında liderlik

yaptıklarını, liderlik yaparken alçakgönüllü, fedakâr, destekleyici, eşit ve ahlaki davrandıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlere göre okul müdürleri öğretmenlerin başarısını desteklemekte, onlara önem vermekte, okulla ilgili durumlarda açık bir şekilde davranmakta ve kendisini ön planda tutmaktansa diğerlerini ön planda tutmaktadırlar.

Hizmetkâr liderliğin alt boyutları incelendiğinde ise kişiler arası destek ($\bar{x}=4.17$; $ss=0.783$) ve eşit olma ($\bar{x}=4.13$; $ss=0.895$) alt boyutlarının ölçekteki “çoğu zaman” seçeneğine karşılık geldiği ve “yüksek” düzeyde olduğu; topluluk oluşturma ($\bar{x}=4.32$; $ss=0.788$), fedakârlık ($\bar{x}=4.21$; $ss=0.866$) ve ahlaksal bütünlük ($\bar{x}=4.35$; $ss=0.766$) alt boyutlarının ölçekteki “her zaman” seçeneğine karşılık geldiği ve “çok yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle ilk olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin kendilerini kötü hissettiklerini anladıkları, onlara saygılı davranarak onurlandırdıkları, onları dikkatle dinledikleri, öğretmenlerin başarısı için çaba gösterdikleri ve onların liderlik potansiyellerini destekledikleri görülmektedir. Ayrıca okul müdürleri, öğretmenlerin karar katılımını sağlamakta, takım ruhunu ve okula adanmışlığı desteklemektedir. Bununla birlikte okul müdürleri okulun çevresinde bulunan toplumu geliştirmekte ve okulla ilgili kararların topluma etkisini önemsemektedir. Okul müdürleri okuldaki farklılıklara önem vermekte, başkalarının ihtiyaçları için kişisel çıkarlarından fedakârlık yapmakta, karşılık beklemeden gönüllü çalışmaktadırlar. Okul müdürleri, fikirlerin tartışılması için ortam hazırlamakta, yapıcı eleştirileri desteklemekte, diğerlerinin öğrenmelerini teşvik etmektedir. Okul müdürleri güven telkin etmekte, kendi amaçları için başkalarını yönlendirme yapmamakta ve kendi hatalarını kabul etmektedirler.

4.1.2 Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin

Bulgular

Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapam değerlerini içeren betimsel istatistikler Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.2’de yer alan duygusal emek ölçeğine ilişkin betimsel istatistiklere göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının “çoğu zaman” seçeneğine karşılık geldiği ve “yüksek” düzeyde ($\bar{x}=3.73$; $ss=0.712$) olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenler mesleklerini yerine getirirken yüksek düzeyde duygularını düzenlemekte ve öğrencilerine sergiledikleri duyguları yönetmeye çalışmaktadırlar.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin betimsel istatistikler.

Duygusal Emek Ölçeği ve Alt Boyutları	n	$\bar{x}$	ss
Yüzeysel Rol yapma	513	3.21	1.128
Derinden Rol yapma	513	4.33	.795
Doğal Duygular	513	4.45	.537
Duygusal Emek Toplam	513	3.73	.712

Not: 1.00-1.79: Hiçbir zaman, 1.80-2.59: Çok nadir, 2.60-3.39: Bazen, 3.40-4.19: Çoğu zaman, 4.20-5.00: Her zaman.

Duygusal emek davranışının alt boyutlarına bakıldığında ise yüzeysel rol yapma alt boyutunda ($\bar{x}=3.21$; $ss=1.128$) “bazen” seçeneğine karşılık geldiği ve “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Derinden rol yapma ($\bar{x}=4.33$; $ss=0.795$) ve doğal duygular ($\bar{x}=4.45$; $ss=0.537$) alt boyutlarında ise “çoğu zaman” seçeneğine karşılık geldiği ve “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin mesleklerini yerine getirebilmek için gerekli olan duyguları sergilemek için hissetmedikleri duyguları hissetmede orta düzeyde davranış gösterdiği yorumu yapılabilir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin öğrencileri ile ilgilenirken iyi hissetmeseler de orta düzeyde iyi görünüyor rolü yapmaktadırlar. Sonuç olarak öğretmenlerin duygusal emek stratejilerinden yüzeysel rol davranışına orta düzeyde başvurdıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğretim sırasında duygularını yönetebilmek için yüksek düzeyde çaba gösterdiği belirlenmiştir. Başka bir ifade ile öğretmenler sınıf ortamında hissetmedikleri duyguları hissetmeye çalışma konusunda yüksek düzeyde uğraş vermektedir. Öğretmenler gerçekte hissetmedikleri duyguları hissedebilmek için derinden rol yapmaya çalışmakta ve bu duyguları gerçekten yaşamaya çalışmaktadırlar. Son olarak, öğretmenlerin öğretim sırasında sergiledikleri duyguların yüksek düzeyde doğal olduğu, kendiliğinden oluştuğu ve o anda hissettikleri duygularla aynı olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin öğrencileri ile ilgilenirken doğal duygular sergiledikleri söylenebilir.

4.1.3 Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini içeren betimsel istatistikler Tablo 4.3’te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin betimsel istatistikler.

Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları	n	$\bar{x}$	ss
Dağıtım Adaleti	513	4.34	.764
İşlemsel Adalet		4.30	.807
Etkileşim Adaleti		4.53	.742
Örgütsel Adalet Algısı Toplam		4.36	.746

Not: 1.00-1.79: Kesinlikle Katılmıyorum, 1.80-2.59: Katılmıyorum, 2.60-3.39: Kararsızım, 3.40-4.19: Katılıyorum, 4.20-5.00: Tamamen Katılıyorum.

Tablo 4.3'te yer alan örgütsel adalet algısı ölçeğine ilişkin betimsel istatistiklere bakıldığında öğretmenlerin örgütsel adalet algısının ($\bar{x}=4.36$; $ss=0.746$) ölçekteki “tamamen katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği ve “çok yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenler okullarında gerçekleştirilen yönetim uygulamalarının adil olduğunu, verilen görevlerin eşit olduğunu, yöneticilerin tüm öğretmenlere aynı şekilde davrandığını düşünmektedirler. Örgütsel adalet algısının alt boyutları incelendiğinde ise dağıtım adaleti ($\bar{x}=4.34$; $ss=0.764$), işlemsel adalet ($\bar{x}=4.30$; $ss=0.807$) ve etkileşim adaleti ($\bar{x}=4.53$; $ss=0.742$) alt boyutlarında ölçekteki “tamamen katılıyorum” seçeneğine karşılık geldiği ve “çok yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenler örgütsel adalet algısında daha ayrıntılı olarak, iş ve görevlerin adil dağıtıldığı, gerçekleştirilen işlemlerin eşit olduğunu ve sosyal ilişkilerde herkesin eşit tutum ve davranışlarla karşılaştığını düşünmektedirler.

4.2 Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi mesleki kıdem, okulda çalışma süresi, okul müdürü ile çalışma süresi ve okul türü değişkenlerinin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal emek algıları ve örgütsel adalet algılarında anlamlı farklılıklara neden olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Söz konusu bulgular her bir demografik değişken altında ayrı alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

4.2.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre cinsiyet değişkeninin hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısının herhangi bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1.1 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.

Boyutlar	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kişiler Arası Destek	Kadın	273	253.47	69197.00	31796.000	.563
	Erkek	240	261.02	62644.00		
Topluluk Oluşturma	Kadın	273	258.90	70679.50	32241.500	.752
	Erkek	240	254.84	61161.50		
Fedakârlık	Kadın	273	253.30	69150.50	31749.500	.536
	Erkek	240	261.21	62690.50		
Eşit Olma	Kadın	273	256.40	69997.00	32596.000	.920
	Erkek	240	257.68	61844.00		
Ahlaksal Bütünlük	Kadın	273	257.12	70193.50	32727.500	.984
	Erkek	240	256.86	61647.50		
Toplam	Kadın	273	254.96	69605.00	32204.000	.739
	Erkek	240	259.32	62236.00		

Tablo 4.4’te yer alan bulgulara bakıldığında cinsiyet değişkeni için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre kadın ve erkek grupları arasında hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=32204$, $p=0.739$). Bu bulgudan hareketle kadın ve erkek öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin cinsiyetleri okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algılarında herhangi bir farklılık yaratmamaktadır. Bununla birlikte okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarının kadınlara göre biraz daha yüksek olmasına rağmen bu puanların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

4.2.1.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin duygusal emek davranışında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.

Boyutlar	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	Etki büyüklüğü
Yüzeysel Rol Yapma	Kadın	273	240.38	65625.00	28224.0	.007*	0.12
	Erkek	240	275.90	66216.00			
Derinden Rol Yapma	Kadın	273	259.14	70744.00	32177.0	.721	
	Erkek	240	254.57	61097.00			
Doğal Duygular	Kadın	273	268.50	73299.50	29621.5	.052	
	Erkek	240	243.92	58541.50			
Toplam	Kadın	273	242.56	66219.50	28818.5	.019*	0.10
	Erkek	240	273.42	65621.50			

*p<.05.

Tablo 4.5'te yer alan bulgulara bakıldığında cinsiyet değişkeni için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre kadın ve erkek grupları arasında duygusal emek ölçeği ($U=28818.5$; $p<0.05$) ve yüzeysel rol yapma ($U=28224$; $p<0.05$) alt boyutunda düşük düzeyli etki değeri olan anlamlı farklılıklar bulunmuş olup diğer alt boyutlara herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte duygusal emek ve yüzeysel rol yapma boyutunda erkek öğretmenlerin sıra ortalaması kadınlara göre daha yüksektir. Bu bulgudan hareketle duygusal emek davranışında cinsiyet değişkeni önemli bir etmen olup erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha çok yüzeysel rol davranışını ve duygusal emek davranışını sergilemektedirler. Başka bir ifade ile erkek öğretmenler genel olarak duygularını öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği şekilde kadın öğretmenlere göre daha fazla yönetebilmekte, hissetmedikleri duyguları hissetmek için daha çok çaba gösterebilmekte ve öğrencileri ile ilgilenirken hissettikleri duygular doğal bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte erkek öğretmenler duygusal emek stratejilerinden yüzeysel rol yapma davranışına kadın öğretmenlere göre daha fazla

başvurmakta ve öğretim sırasında mesleğin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için gerekirse rol yapmaya çalışmaktadır.

4.2.1.3 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin örgütsel adalet algısında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.

Boyutlar	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Dağıtım Adaleti	Kadın	273	259.83	70932.50	31988.5	.637
	Erkek	240	253.79	60908.50		
İşlemsel Adalet	Kadın	273	257.39	70267.50	32653.5	.948
	Erkek	240	256.56	61573.50		
Etkileşim Adaleti	Kadın	273	254.92	69594.00	32193	.709
	Erkek	240	259.36	62247.00		
Toplam	Kadın	273	258.14	70472.00	32449	.851
	Erkek	240	255.70	61369.00		

Tablo 4.6’da yer alan bulgulara göre öğretmenlerin cinsiyet değişkeni için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre kadın ve erkek grupları arasında örgütsel adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=3245$; $p=0.851$). Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir ifade ile kadın ve erkek öğretmenler okul müdürlerinin okuldaki adalet uygulamalarına ilişkin benzer algıya sahiptir. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenler okuldaki işlemlerde eşitliğin olduğunu, sosyal ilişkilerde okul yönetiminin herkese eşit bir tutum ve yaklaşıma sahip olduğunu benzer şekilde düşünmektedirler.

4.2.2 Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeninin hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısının herhangi bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.2.1 Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeninin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.

Boyutlar	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kişiler Arası Destek	Lisans	450	254.97	114737.50	13262.5	.405
	Lisansüstü	63	271.48	17103.50		
Topluluk Oluşturma	Lisans	450	257.39	115824.50	14000.5	.872
	Lisansüstü	63	254.23	16016.50		
Fedakârlık	Lisans	450	253.46	114058.00	12583	.138
	Lisansüstü	63	282.27	17783.00		
Eşit Olma	Lisans	450	257.34	115803.50	14021.5	.887
	Lisansüstü	63	254.56	16037.50		
Ahlaksal Bütünlük	Lisans	450	255.87	115140.50	13665.5	.633
	Lisansüstü	63	265.09	16700.50		
Toplam	Lisans	450	255.60	115018.00	13543	.566
	Lisansüstü	63	267.03	16823.00		

Tablo 4.7’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin eğitim değişkeni için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre lisans ve lisansüstü grupları arasında hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=13543$; $p=0.566$). Bu bulguya göre öğretmenlerin eğitim düzeylerinin artması okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin tutumlarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir. Başka bir ifade ile lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenler okul müdürlerinin bir hizmetkâr gibi destek, fedakârlık, topluluk oluşturma, eşitlik ve ahlaki davranışlarda bulunduğu dair benzer düzeyde algılara sahiptirler. Bununla birlikte lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin sıra ortalamaları lisans mezunu öğretmenlere göre biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.2.2 Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeninin duygusal emek davranışında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi

yapılmıştır. Gerçekleştirilen Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.

Boyutlar	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Yüzeysel Rol	Lisans	450	257.63	115933.00	13892.000	.797
Yapma	Lisansüstü	63	252.51	15908.00		
Derinden Rol	Lisans	450	257.47	115863.00	13962.000	.843
Yapma	Lisansüstü	63	253.62	15978.00		
Doğal	Lisans	450	254.52	114534.00	13059.000	.293
Duygular	Lisansüstü	63	274.71	17307.00		
Toplam	Lisans	450	256.85	115583.00	14108.000	.951
	Lisansüstü	63	258.06	16258.00		

Tablo 4.8’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin eğitim değişkeni için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre lisans ve lisansüstü grupları arasında duygusal emek ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=14108$; $p=0.951$). Buna göre eğitim düzeyinin değişmesi öğretmenlerin duygusal emek stratejilerini kullanmalarında herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır. Başka bir ifade ile lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenler mesleklerini yerine getirirken duygularını aynı düzeyde duygularını yönetebilmektedirler.

4.2.2.3 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algularına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeninin örgütsel adalet algısında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.

Boyutlar	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Dağıtım	Lisans	450	255.89	115149.50	13674.500	.642
Adaleti	Lisansüstü	63	264.94	16691.50		
İşlemsel	Lisans	450	256.47	115409.50	13934.500	.824
Adalet	Lisansüstü	63	260.82	16431.50		
Etkileşim	Lisans	450	254.89	114701.00	13226.000	.342
Adaleti	Lisansüstü	63	272.06	17140.00		
Toplam	Lisans	450	255.73	115078.00	13603.000	.601
	Lisansüstü	63	266.08	16763.00		

Tablo 4.9’da yer alan bulgulara göre öğretmenlerin eğitim değişkeni için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre lisans ve lisansüstü grupları arasında örgütsel adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($U=13603$; $p=0.601$). Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin eğitim düzeyleri, onların örgütsel adalet algılarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı gibi okul müdürlerinin yaptıkları görev paylaşımlarına, okuldaki işlemlere ve okuldaki sosyal ilişkilere ilişkin adalet algılarında da bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir.

4.2.3 Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaş değişkeninin hizmetkâr liderlik davranışı, duygusal emek davranışı ve örgütsel adalet algısında herhangi bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.3.1 Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaş değişkeninin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin yaş aralıklarına göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Kişiler Arası Destek	(1) 20-30	65	275.87	3	2.552	.466
	(2) 31-40	204	262.53			
	(3) 41-50	165	244.80			
	(4) 51 ve üzeri	79	252.68			
Topluluk Oluşturma	(1) 20-30	65	269.86	3	3.555	.314
	(2) 31-40	204	267.21			
	(3) 41-50	165	241.08			
	(4) 51 ve üzeri	79	253.32			
Fedakârlık	(1) 20-30	65	259.95	3	.515	.916
	(2) 31-40	204	260.21			
	(3) 41-50	165	250.35			
	(4) 51 ve üzeri	79	260.16			
Eşit Olma	(1) 20-30	65	265.85	3	1.493	.684
	(2) 31-40	204	262.96			
	(3) 41-50	165	246.22			
	(4) 51 ve üzeri	79	256.85			
Ahlaksal Bütünlük	(1) 20-30	65	274.77	3	2.695	.441
	(2) 31-40	204	263.13			
	(3) 41-50	165	249.81			
	(4) 51 ve üzeri	79	241.58			
Toplam	(1) 20-30	65	272.89	3	2.165	.539
	(2) 31-40	204	262.53			
	(3) 41-50	165	244.83			
	(4) 51 ve üzeri	79	255.06			

Tablo 4.10’da yer alan bulgulara göre öğretmenlerin yaş aralıkları değişkeni için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre yaş aralıkları arasında hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=2.165$; $p=0.539$). Bu bulgudan hareketle; öğretmenlerin yaş aralıklarının okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin tutumlarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir. Ayrıca farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin bir hizmetkâr gibi destek, fedakârlık, topluluk oluşturma, eşitlik ve ahlaki davranışlarda bulunduğu dair benzer düzeyde algılara sahip olduğu. Bununla birlikte yaş aralığı daha yüksek olan öğretmenlerin sıra ortalamaları daha düşük yaş aralığındaki öğretmenlere göre biraz daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.3.2 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaş değişkeninin duygusal emek davranışında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark	Etki büyüklüğü
Yüzeysel Rol Yapma	(1) 20-30	65	195.87	3	20.069	.000*	1<2	0.15
							1<3	0.25
	(2) 31-40	204	245.25				1<4	0.32
	(3) 41-50	165	280.95				2<3	0.12
	(4) 51 ve üzeri	79	287.63				2<4	0.13
Derinden Rol Yapma	(1) 20-30	65	271.32	3	3.553	.314		
	(2) 31-40	204	266.34					
	(3) 41-50	165	240.97					
	(4) 51 ve üzeri	79	254.58					
Doğal Duygular	(1) 20-30	65	268.73	3	4.027	.259		
	(2) 31-40	204	241.84					
	(3) 41-50	165	269.31					
	(4) 51 ve üzeri	79	260.80					
Toplam	(1) 20-30	65	212.96	3	19.568	.000*	1<3	
							1<4	
	(2) 31-40	204	235.87				2<3	0.21
	(3) 41-50	165	284.79				2<4	0.27
	(4) 51 ve üzeri	79	289.75					0.16
								0.17

*p<.05.

Tablo 4.11’de yer alan bulgulara bakıldığında yaş değişkeni için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre yaş grupları arasında duygusal emek ölçeği

($\chi^2=19.568$; $p<0.05$) ve yüzeysel rol yapma ($\chi^2=20.069$; $p< 0.05$) alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlara herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında tek tek Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre; duygusal emek davranışında 20-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 41-50 yaş grubu ve 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında düşük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca duygusal emek davranışında 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 41-50 yaş grubu ve 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında küçük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Yüzeysel rol yapma boyutunda ise 20-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 31-40 yaş grubu arasında küçük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı bir farklılığın, 41-50 yaş grubu ve 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında ise orta düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında yüzeysel rol yapma boyutunda 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 41-50 yaş grubu ve 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında küçük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Buna göre tüm gruplar arasındaki anlamlı farklılıklarda yaş seviyesi yüksek olan grupların duygusal emek ve yüzeysel rol yapma düzeylerinin yaş seviyesi daha düşük öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgulardan elde edilen çıkarıma göre öğretmenlerin yaş seviyesi arttıkça duygusal emek ve yüzeysel rol yapma davranışlarını sergileme düzeyinde de önemli bir artışın olduğu söylenebilir. Daha ayrıntılı şekilde yorumlamak gerekirse, yaşça büyük öğretmenler öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği şekilde duygularını yönetmede yaşça küçük öğretmenlere göre daha başarılı oldukları, gerçekte hissetmedikleri duyguları sergilemek için daha çok performans sergiledikleri ve sınıflarındayken sergiledikleri duyguların kendiliğinden oluştuğu söylenebilir.

4.2.3.3 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaş değişkeninin örgütsel adalet algısında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Dağıtım Adaleti	(1) 20-30	65	284.56	3	2.801	.270
	(2) 31-40	204	260.47			
	(3) 41-50	165	249.82			
	(4) 51 ve üzeri	79	240.36			
İşlemsel Adalet	(1) 20-30	65	266.10	3	1.483	.686
	(2) 31-40	204	263.50			
	(3) 41-50	165	251.34			
	(4) 51 ve üzeri	79	244.55			
Etkileşim Adaleti	(1) 20-30	65	286.12	3	5.626	.131
	(2) 31-40	204	262.72			
	(3) 41-50	165	242.95			
	(4) 51 ve üzeri	79	247.61			
Toplam	(1) 20-30	65	277.71	3	2.801	.423
	(2) 31-40	204	262.11			
	(3) 41-50	165	249.97			
	(4) 51 ve üzeri	79	241.44			

Tablo 4.12’de yer alan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin yaş değişkeni için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre yaş grupları arasında örgütsel adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=2.801$; $p=0.423$). Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin yaşlarının, onların örgütsel adalet algılarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin yaşların artması ya da azalması okul müdürlerinin yaptıkları görev paylaşımlarında eşitliğe, okulda yerine getirilen işlemlerde eşitliğe ve okulda görevli olanlarla kurdukları sosyal etkileşimde eşitliğe ilişkin öğretmen algılarını değiştirmemektedir. Başka bir ifade ile yaşça büyük öğretmenler ile yaşça küçük öğretmenlerin örgütsel adalet, dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaletine yönelik algılarının çoğunlukla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.2.4 Meslekî Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin meslekî kıdem değişkeninin hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısında herhangi bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.4.1 Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerine Göre Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin meslekî kıdem değişkeninin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için

Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Kişiler Arası Destek	(1) 1-5 yıl	44	288.11	4	8.458	.076
	(2) 6-10 yıl	108	250.77			
	(3) 11-15 yıl	100	280.03			
	(4) 16-20 yıl	81	266.03			
	(5) 21 yıl ve üzeri	180	236.28			
Topluluk Oluşturma	(1) 1-5 yıl	44	273.19	4	5.290	.259
	(2) 6-10 yıl	108	261.84			
	(3) 11-15 yıl	100	279.39			
	(4) 16-20 yıl	81	246.64			
	(5) 21 yıl ve üzeri	180	242.36			
Fedakârlık	(1) 1-5 yıl	44	292.94	4	4.888	.299
	(2) 6-10 yıl	108	244.13			
	(3) 11-15 yıl	100	266.01			
	(4) 16-20 yıl	81	263.98			
	(5) 21 yıl ve üzeri	180	247.79			
Eşit Olma	(1) 1-5 yıl	44	304.28	4	8.540	.074
	(2) 6-10 yıl	108	247.92			
	(3) 11-15 yıl	100	273.17			
	(4) 16-20 yıl	81	259.19			
	(5) 21 yıl ve üzeri	180	240.93			
Ahlaksal Bütünlük	(1) 1-5 yıl	44	298.48	4	8.189	.085
	(2) 6-10 yıl	108	252.59			
	(3) 11-15 yıl	100	274.85			
	(4) 16-20 yıl	81	258.47			
	(5) 21 yıl ve üzeri	180	238.93			
Toplam	(1) 1-5 yıl	44	295.24	4	6.950	.139
	(2) 6-10 yıl	108	250.17			
	(3) 11-15 yıl	100	274.84			
	(4) 16-20 yıl	81	260.35			
	(5) 21 yıl ve üzeri	180	240.33			

Tablo 4.13'te yer alan bulgulara göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre mesleki kıdem grupları arasında hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=6.950$; $p=0.139$). Bu bulguya göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin tutumlarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir. Başka bir ifade ile öğretmenler açısından mesleki olarak daha deneyimli ya da daha az

deneyimli olmak destekleme, fedakârlık, topluk oluşturma, eşitlik ve ahlaki davranışlarından oluşan okul müdürlerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin algılarında herhangi bir farklılık oluşturmamaktadır. Buna rağmen 1-5 yıl aralığında deneyime sahip öğretmenlerin hizmetkâr liderlik ölçeğindeki sıra ortalamaları daha fazla deneyimli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.4.2 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin meslekî kıdem değişkeninin duygusal emek davranışında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	s d	χ^2	p	Fark	Etki büyüklüğü
Yüzeyssel Rol Yapma	(1) 1-5 yıl	44	222.56	4	19.70 3	.001 *	1<4	0.19
	(2) 6-10 yıl	108	212.82				1<5	0.16
	(3) 11-15 yıl	100	253.80				2<4	0.23
	(4) 16-20 yıl	81	280.09				2<5	0.20
	(5) 21 yıl ve üzeri	180	283.31					
Derinden Rol Yapma	(1) 1-5 yıl	44	269.53	4	4.651	.325		
	(2) 6-10 yıl	108	263.18					
	(3) 11-15 yıl	100	277.89					
	(4) 16-20 yıl	81	245.79					
	(5) 21 yıl ve üzeri	180	243.67					
Doğal Duygular	(1) 1-5 yıl	44	260.25	4	4.040	.401		
	(2) 6-10 yıl	108	239.49					
	(3) 11-15 yıl	100	251.94					
	(4) 16-20 yıl	81	250.59					
	(5) 21 yıl ve üzeri	180	272.41					
Toplam	(1) 1-5 yıl	44	244.27	4	20.20 3	.000 *	2<4	0.23
	(2) 6-10 yıl	108	208.18				2<5	0.25
	(3) 11-15 yıl	100	249.26					
	(4) 16-20 yıl	81	275.49					
	(5) 21 yıl ve üzeri	180	285.39					

*p<.05.

Tablo 4.14'te yer alan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre mesleki kıdem grupları arasında duygusal emek ölçeği ($\chi^2=20.203$; $p<0.05$) ve yüzeysel rol yapma ($\chi^2=19.703$; $p<0.05$) alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlara herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında tek tek Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre; duygusal emek davranışında 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında düşük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Yüzeysel rol yapma boyutunda ise 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında küçük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı bir farklılığın olduğu ve 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında küçük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Tüm gruplar arasındaki anlamlı farklılıklarda mesleki kıdemi yüksek olan grupların duygusal emek ve yüzeysel rol yapma düzeylerinin mesleki kıdemi daha düşük öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması duygusal emek ve yüzeysel rol yapma davranışlarında artış sağladığı çıkarımı yapılabilir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği duyguları sergilemede mesleki olarak daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin daha az mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha başarılı oldukları, gerçekte hissetmedikleri duyguları sergilemek için daha çok performans sergiledikleri ve öğretim yaparken sergiledikleri duyguların o an hissettikleri duygular olduğu söylenebilir.

4.2.4.3 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin meslekî kıdem değişkeninin örgütsel adalet algısında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Dağıtım Adaleti	(1) 1-5 yıl	44	300.26	4	5.554	.235
	(2) 6-10 yıl	108	261.45			
	(3) 11-15 yıl	100	253.56			
	(4) 16-20 yıl	81	260.44			
	(5) 21 yıl ve üzeri	180	244.12			
İşlemsel Adalet	(1) 1-5 yıl	44	291.88	4	5.574	.233
	(2) 6-10 yıl	108	249.14			
	(3) 11-15 yıl	100	275.15			
	(4) 16-20 yıl	81	250.87			
	(5) 21 yıl ve üzeri	180	245.87			
Etkileşim Adaleti	(1) 1-5 yıl	44	296.66	4	7.256	.123
	(2) 6-10 yıl	108	258.49			
	(3) 11-15 yıl	100	270.48			
	(4) 16-20 yıl	81	249.20			
	(5) 21 yıl ve üzeri	180	242.44			
Toplam	(1) 1-5 yıl	44	302.72	4	6.088	.193
	(2) 6-10 yıl	108	252.35			
	(3) 11-15 yıl	100	266.04			
	(4) 16-20 yıl	81	255.30			
	(5) 21 yıl ve üzeri	180	244.36			

Tablo 4.15'te yer alan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre kıdem grupları arasında örgütsel adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=6.088$; $p=0.193$). Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, onların örgütsel adalet algılarında herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki olarak daha fazla deneyimli ya da daha az deneyimli olmaları okuldaki görev paylaşımları, okuldaki işlemler ve okuldaki sosyal etkileşimler ilişkin adalet algılarında değişiklik yaratmamaktadır. Başka bir ifade ile fazla deneyimli öğretmenler ile az deneyimli öğretmenlerin örgütsel adalet, dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaletine yönelik algılarının çoğunlukla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.2.5 Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkeninin hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısında herhangi bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.5.1 Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkeninin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark	Etki büyüklüğü
Kişiler Arası Destek	(1) 1-5 yıl	262	282.12	2	16.264	.000 *	1>2 1>3	0.18 0.11
	(2) 6-10 yıl	156	224.68					
	(3) 11 yıl ve üzeri	95	240.79					
Topluluk Oluşturma	(1) 1-5 yıl	262	275.65	2	11.169	.004 *	1>2 1>3	0.16 0.12
	(2) 6-10 yıl	156	226.62					
	(3) 11 yıl ve üzeri	95	255.46					
Fedakârlık	(1) 1-5 yıl	262	278.49	2	14.255	.001 *	1>2	0.18
	(2) 6-10 yıl	156	223.51					
	(3) 11 yıl ve üzeri	95	252.73					
Eşit Olma	(1) 1-5 yıl	262	275.57	2	9.800	.007 *	1>2	0.15
	(2) 6-10 yıl	156	230.27					
	(3) 11 yıl ve üzeri	95	249.68					
Ahlaksal Bütünlük	(1) 1-5 yıl	262	279.47	2	13.621	.001 *	1>2 1>3	0.17 0.12
	(2) 6-10 yıl	156	228.61					
	(3) 11 yıl ve üzeri	95	241.64					
Toplam	(1) 1-5 yıl	262	281.38	2	15.716	.000 *	1>2	0.18
	(2) 6-10 yıl	156	223.64					
	(3) 11 yıl ve üzeri	95	244.55					

*p<.05.

Tablo 4.16’da yer alan bulgulara göre öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre çalışma süresi grupları arasında hizmetkâr liderlik ölçeği ($\chi^2=15.716$; $p<0.05$) ile

kişiler arası destek ($\chi^2=16,264$; $p<0.05$), topluluk oluşturma ($\chi^2=11,169$; $p<0.05$), fedakârlık ($\chi^2=14.255$; $p<0.05$), eşit olma ($\chi^2=9.800$; $p<0.05$) ve ahlaksal bütünlük ($\chi^2=13.621$; $p<0.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Farklılığın hangi çalışma süresi grupları arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında tek tek Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları, kişilerarası destek, topluluk oluşturma, fedakârlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlük alt boyutlarında mevcut okulunda 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler arasında küçük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kişilerarası destek, topluluk oluşturma ve ahlaksal bütünlük alt boyutlarında mevcut okulunda 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler ile 11 yıl ve üzerinde çalışma süresine sahip öğretmenler arasında düşük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Tüm gruplar arasındaki farklılıklarda okuldaki çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerinin artması okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin tutumlarında herhangi bir artışa neden olmadığı, aksine okuldaki çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algılarında düşüşün yaşandığı söylenebilir.

4.2.5.2 Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkeninin duygusal emek davranışında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.25'te gösterilmiştir.

Tablo 4.17'de yer alan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre çalışma süresi grupları arasında yalnızca derinden rol yapma ($\chi^2=10.970$; $p<0.05$) alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Farklılığın hangi çalışma süresi grupları arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında tek tek Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre; derinden rol yapma alt boyutunda mevcut okulunda 1-5 yıl arasında çalışma süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arasında çalışma süresine sahip öğretmenler arasında küçük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı bir

farklılığın olduğu belirlenmiştir. İki grup arasındaki anlamlı farklılıkta daha az okulda çalışma süresine sahip öğretmenler daha fazla çalışma süresi olan öğretmenlere göre derinden rol yapma davranışına daha çok başvurmaktadır.

Tablo 4.17. Okuldaki çalışma sürelerine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark	Etki büyüklüğü
Yüzeysel Rol Yapma	(1) 1-5 yıl	262	246.11	2	3.688	.158		-
	(2) 6-10 yıl	156	261.88					
	(3) 11 yıl ve üzeri	95	279.02					
Derinden Rol Yapma	(1) 1-5 yıl	262	274.25	2	10.970	.004*	1>2	0.16
	(2) 6-10 yıl	156	226.05					
	(3) 11 yıl ve üzeri	95	260.25					
Doğal Duygular	(1) 1-5 yıl	262	250.41	2	3.402	.182		-
	(2) 6-10 yıl	156	253.31					
	(3) 11 yıl ve üzeri	95	281.23					
Toplam	(1) 1-5 yıl	262	249.57	2	3.506	.173		-
	(2) 6-10 yıl	156	254.03					
	(3) 11 yıl ve üzeri	95	282.36					

*p<.05.

Buna göre mevcut okulunda daha az süre çalışmış öğretmenler, öğrencilerine göstermek zorunda oldukları duyguları daha çok yaşamaya çalışmakta, hissetmeleri gereken duyguları gerçekten hissetmek için daha çok çabalamaktadırlar.

4.2.5.3 Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkeninin örgütsel adalet algısında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Okuldaki çalışma sürelerine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark	Etki büyüklüğü
Dağıtım Adaleti	(1) 1-5 yıl	262	282.40	2	18.719	.000*	1>2 1>3	0.21 0.10
	(2) 6-10 yıl	156	219.80					
	(3) 11 yıl ve üzeri	95	248.02					
İşlemsel Adalet	(1) 1-5 yıl	262	276.69	2	10.943	.004*	1>2	0.15
	(2) 6-10 yıl	156	228.67					
	(3) 11 yıl ve üzeri	95	249.22					
Etkileşim Adaleti	(1) 1-5 yıl	262	274.11	2	10.014	.007*	1>2	0.15
	(2) 6-10 yıl	156	231.58					
	(3) 11 yıl ve üzeri	95	251.54					
Toplam	(1) 1-5 yıl	262	281.45	2	16.431	.000*	1>2 1>3	0.20 0.10
	(2) 6-10 yıl	156	222.31					
	(3) 11 yıl ve üzeri	95	246.53					

*p<.05.

Tablo 4.18’de yer alan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkeni için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre çalışma süresi grupları arasında örgütsel adalet algısı ($\chi^2=16.431$; $p<0.193$) ile dağıtım adaleti ($\chi^2=18.719$; $p<0.193$), işlemsel adalet ($\chi^2=10.943$; $p<0.193$) ve etkileşim adaleti ($\chi^2=10.014$; $p<0.193$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Farklılığın hangi çalışma süresi grupları arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında tek tek Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre; örgütsel adalet algısı, dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaleti alt boyutlarında okulda çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile

okulda çalışma süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler arasında küçük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca örgütsel adalet algısı ve dağıtım adaleti alt boyutunda okulda çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile okulda çalışma süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında küçük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılıklarda mevcut okulundaki çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin çalışma süresi daha çok olan öğretmenlere göre örgütsel adalet algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre mevcut okulunda daha az çalışma süresine sahip öğretmenlerin görev paylaşımları, okuldaki işlemler ve okuldaki sosyal etkileşimlere ilişkin adalet algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.6 Okul Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkeninin hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısında herhangi bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.6.1 Öğretmenlerin Okul Müdürü İle Çalışma Sürelerine Göre Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkeninin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma sürelerine göre hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.

Boyutlar	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	Etki büyüklüğü
Kişiler Arası Destek	1-5 yıl	434	260.95	113252.50	15428.500	.155	-
	6 yıl ve üzeri	79	235.30	18588.50			
Topluluk Oluşturma	1-5 yıl	434	261.72	113588.50	15092.500	.084	-
	6 yıl ve üzeri	79	231.04	18252.50			
Fedakârlık	1-5 yıl	434	261.73	113589.00	15092.000	.083	-
	6 yıl ve üzeri	79	231.04	18252.00			
Eşit Olma	1-5 yıl	434	261.70	113579.00	15102.000	.086	-
	6 yıl ve üzeri	79	231.16	18262.00			
Ahlaksal Bütünlük	1-5 yıl	434	263.08	114175.50	14505.500	.025*	0.10
	6 yıl ve üzeri	79	223.61	17665.50			
Toplam	1-5 yıl	434	261.79	113618.00	15063.000	.085	-
	6 yıl ve üzeri	79	230.67	18223.00			

*p<.05.

Tablo 4.19’da yer alan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre çalışma süresi grupları arasında yalnızca ahlaksal bütünlük (U=14506, p=<0.05) alt boyutunda küçük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenirken hizmetkâr liderlik ölçeği ve diğer alt boyutlarda herhangi bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle okul müdürü ile çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin puan ortalamalarının okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarından ahlaksal bütünlük alt boyutunda okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu

görülmektedir. Buna göre 1-5 yıl arasında okul müdürü ile çalışma süresi olan öğretmenler okul müdürlerinin güven telkin ettiklerini, kendi amaçları için başkalarını yanlış yönlendirmediklerini ve hatalarını kabul ettiklerini diğer öğretmenlere göre daha fazla düşünmektedirler. Bununla birlikte okul müdürü ile daha uzun süre birlikte çalışmanın okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve diğer alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarında herhangi bir değişime neden olmadığı söylenebilir.

4.2.6.2 Okul Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkeninin duygusal emek davranışında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.

Boyutlar	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	Etki büyüklüğü
Yüzeysel rol yapma	1-5 yıl	434	250.71	108807.50	14413	.024*	0.10
	6 yıl ve üzeri	79	291.56	23033.50			
Derinden rol yapma	1-5 yıl	434	262.06	113733.50	14948	.063	-
	6 yıl ve üzeri	79	229.21	18107.50			
Doğal duygular	1-5 yıl	434	259.15	112470.50	16211	.424	-
	6 yıl ve üzeri	79	245.20	19370.50			
Toplam	1-5 yıl	434	252.59	109623.00	15228	.114	-
	6 yıl ve üzeri	79	281.24	22218.00			

*p<.05.

Tablo 4.20’de yer alan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre 1-5 yıl arası ve 6 yıl ve üzeri gruplar arasında (U=14413; p<0.05) ve yüzeysel rol yapma (U=28224; p< 0.05) alt boyutunda küçük düzeyli etki değeri olan anlamlı bir farklılık bulunmuş olup diğer alt boyutlara herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre yüzeysel rol yapma davranışında okul müdürü

ile çalışma süresi 6 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin puanlarının 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle okul müdürü ile daha uzun süreler çalışmakta olan öğretmenler yüzeysel rol yapma stratejisini daha fazla kullanmakta olup öğrencileri ile ilgilenirken ekstra performans sergileyerek rol yapabilmektedirler. Bununla birlikte okul müdürü ile çalışma süresini artması ya da azalması duygusal emek davranışı ve diğer alt boyutları üzerinde herhangi bir değişim meydana getirmemektedir.

4.2.6.3 Okul Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkeninin örgütsel adalet algısında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.

Boyutlar	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	Etki büyüklüğü
Dağıtım Adaleti	1-5 yıl	434	263.49	114355.00	14326.0	.017*	0.10
	6 yıl ve üzeri	79	221.34	17486.00			
İşlemsel Adalet	1-5 yıl	434	262.21	113798.50	14882.5	.058	-
	6 yıl ve üzeri	79	228.39	18042.50			
Etkileşim Adaleti	1-5 yıl	434	261.82	113631.00	15050.0	.056	-
	6 yıl ve üzeri	79	230.51	18210.00			
Toplam	1-5 yıl	434	262.82	114062.50	14618.5	.036*	0.09
	6 yıl ve üzeri	79	225.04	17778.50			

*p<.05.

Tablo 4.21’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkeni için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre örgütsel adalet algısı ölçeği ($U=14619$; $p<0.05$) ve dağıtım adaleti ($U=14326$; $p<0.05$) alt boyutunda küçük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiş olup diğer alt boyutlarda herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre okul müdürü ile çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin örgütsel adalet ve dağıtım adaleti algıları okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle okul müdürü ile daha az süre çalışmakta olan öğretmenler okul müdürlerinin okuldaki adalet uygulamalarına ve okuldaki görevlerin adil şekilde dağıtıldığına yönelik algıları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.2.7 Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul türü değişkeninin hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısında herhangi bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.7.1 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul türü değişkeninin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkeni için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre okul grupları arasında hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=0.904$; $p=0.636$). Bu bulgudan hareketle; öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin tutumlarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Kişiler Arası Destek	(1) İlkokul	181	268.21	2	1.745	.418
	(2) Ortaokul	180	248.24			
	(3) Lise	152	254.02			
Topluluk Oluşturma	(1) İlkokul	181	267.67	2	1.963	.375
	(2) Ortaokul	180	246.26			
	(3) Lise	152	257.02			
Fedakârlık	(1) İlkokul	181	268.27	2	1.792	.408
	(2) Ortaokul	180	253.03			
	(3) Lise	152	248.27			
Eşit Olma	(1) İlkokul	181	255.72	2	.068	.966
	(2) Ortaokul	180	256.11			
	(3) Lise	152	259.57			
Ahlaksal Bütünlük	(1) İlkokul	181	262.49	2	.442	.802
	(2) Ortaokul	180	252.70			
	(3) Lise	152	255.55			
Toplam	(1) İlkokul	181	265.23	2	.904	.636
	(2) Ortaokul	180	251.06			
	(3) Lise	152	254.23			

4.2.7.2 Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul türü değişkeninin duygusal emek davranışında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testinin sonuçları Tablo 4.23'te gösterilmiştir.

Tablo 4.23'te yer alan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkeni için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre okul türleri arasında duygusal emek ölçeği ($\chi^2=19.025$; $p<0.05$) ve yüzeysel rol yapma ($\chi^2=15.554$; $p<0.05$) alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında tek tek Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre; duygusal emek davranışı ve yüzeysel rol yapma alt boyutunda ilkokullarda çalışan öğretmenler ile ortaokullarda çalışan öğretmenler arasında ve ortaokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler arasında küçük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca duygusal emek davranışı ve yüzeysel rol yapma alt

boyutunda ilkokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler arasında orta düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.23. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark	Etki büyüklüğü
Yüzeysel rol yapma	(1) İlkokul	181	290.78	2	15.554	.000*	1>2	0.15
	(2) Ortaokul	180	246.03				1>3	0.20
	(3) Lise	152	229.77				2>3	0.17
Derinden rol yapma	(1) İlkokul	181	268.38	2	2.331	.312		-
	(2) Ortaokul	180	245.20					
	(3) Lise	152	257.43					
Doğal duygular	(1) İlkokul	181	273.48	2	3.733	.155		-
	(2) Ortaokul	180	247.67					
	(3) Lise	152	248.42					
Toplam	(1) İlkokul	181	294.62	2	19.025	.000*	1>2	0.17
	(2) Ortaokul	180	243.92				1>3	0.22
	(3) Lise	152	227.70				2>3	0.15

*p<.05.

Buna göre tüm gruplar arasındaki anlamlı farklılıklarda okul kademesi düştükçe duygusal emek ve yüzeysel rol yapma düzeylerinde artışın olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile ilkokul ya da ortaokulda çalışan öğretmenler, duygusal emek ve yüzeysel rol yapma davranışlarını lisede çalışan öğretmenlere göre daha fazla kullanmaktadır. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenler öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği şekilde duygularını yönetmede diğer kademelerde görevli öğretmenlere göre daha başarılı oldukları, gerçekte hissetmedikleri duyguları sergilemek için daha çok performans sergiledikleri ve sınıflarındayken sergiledikleri duyguların kendiliğinden oluştuğu söylenebilir.

4.2.7.3 Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul türü değişkeninin örgütsel adalet algısında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Mann Whitney U testinin sonuçları Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24'te yer alan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkeni için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına okul türleri arasında örgütsel adalet algısı ($\chi^2=22,784$; $p<0,05$) ile dağıtım adaleti ($\chi^2=35,681$; $p<0,05$), işlemsel adalet ($\chi^2=15,159$; $p<0,05$) ve etkileşim adaleti ($\chi^2=7,400$; $p<0,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında tek tek Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 4.24. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	df	χ^2	p	Fark	Etki büyüklüğü
Dağıtım Adaleti	(1) İlkokul	181	308.23	2	35.681	.000*	1>2	0.25
	(2) Ortaokul	180	235.11				1>3	0.30
	(3) Lise	152	221.92					
İşlemsel Adalet	(1) İlkokul	181	288.83	2	15.159	.001*	1>2	0.13
	(2) Ortaokul	180	249.59				1>3	0.21
	(3) Lise	152	227.87					
Etkileşim Adaleti	(1) İlkokul	181	274.11	2	7.400	.025*	1>2	0.06
	(2) Ortaokul	180	259.11				1>3	0.15
	(3) Lise	152	234.13					
Toplam	(1) İlkokul	181	294.62	2	22.784	.000*	1>2	0.17
	(2) Ortaokul	180	243.92				1>3	0.25
	(3) Lise	152	227.70					

* $p<0,05$.

Buna göre; örgütsel adalet algısı ile dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaleti alt boyutlarında ilkokullarda çalışan öğretmenler ile ortaokullarda çalışan öğretmenler arasında küçük düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenirken; ilkokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde

alışan ğretmenler arasında orta düzeyli etki büyüklüğünde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre ilkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet, dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaleti algılarının ortaokullarda ve liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin okuldaki görev dağılımlarını daha adil bulduklarını, okuldaki işlemleri daha eşitlikçi bulduklarını ve okulda sosyal etkileşimi adil buldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.3 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile ğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkide rgtsel Adalet Algısının Aracılık Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin leklere verdikleri yanıtlara göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiler ile okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin duygusal emek arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının aracılık etkisine ilişkin bulgular aşağıda alt başlıklarda sunulmuştur.

4.3.1 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları, ğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları ve rgtsel Adalet Algısı Arasındaki İlişkiler

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkilere ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.3.1.1 Okul müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve ğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişi

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin olarak gerçekleştirilen Spearman rho's korelasyon analizinin sonuçları Tablo 4.25'te gösterilmiştir

Tablo 4.25. Hizmetkâr liderlik davranışları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin spearman rho's korelasyon analizi

Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutları		Duygusal Emek Ölçeği ve Alt Boyutları			
		Duygusal Emek	Yüzeysel Rol Yapma	Derinden Rol Yapma	Doğal Duygular
Hizmetkâr Liderlik	r	.175**	.075	.901**	.308**
	p	.000	.091	.000	.000
Kişiler Arası Destek	r	.169**	.082	.824**	.279**
	p	.000	.064	.000	.000
Topluluk Oluşturma	r	.152**	.065	.987**	.259**
	p	.001	.144	.000	.000
Fedakârlık	r	.179**	.082	.767**	.305**
	p	.000	.064	.000	.000
Eşit Olma	r	.139**	.051	.779**	.264**
	p	.002	.252	.000	.000
Ahlaksal Bütünlük	r	.155**	.050	.778**	.298**
	p	.000	.259	.000	.000

p<0.01

Tablo 4.25'te yer alan bulgular incelendiğinde okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin olarak gerçekleştirilen Spearman rho's korelasyon analizinin sonuçlarına göre; hizmetkâr liderlik ($r=.175$; $p<0.01$), kişilerarası destek ($r=.169$; $p<0.01$), topluluk oluşturma ($r=.152$; $p<0.01$), fedakârlık ($r=.179$; $p<0.01$), eşit olma ($r=.139$; $p<0.01$) ve ahlaksal bütünlük ($r=.155$; $p<0.01$) boyutları ile duygusal emek arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Hizmetkâr liderlik ($r=.901$; $p<0.01$), kişilerarası destek ($r=.824$; $p<0.01$), topluluk oluşturma ($r=.987$; $p<0.01$), fedakârlık ($r=.767$; $p<0.01$), eşit olma ($r=.779$; $p<0.01$) ve ahlaksal bütünlük ($r=.778$; $p<0.01$) alt boyutları ile derinden rol yapma arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde, hizmetkâr liderlik ($r=.308$; $p<0.01$), fedakârlık ($r=.305$; $p<0.01$) ve ahlaksal bütünlük ($r=.298$; $p<0.01$) boyutları ile doğal duygular boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde, kişilerarası destek ($r=.279$; $p<0.01$), topluluk oluşturma ($r=.259$; $p<0.01$) ve eşit olma ($r=.264$; $p<0.01$) ile doğal duygular arasında düşük düzeyli anlamlı ilişkiler belirlenirken; hizmetkâr liderlik ($r=.075$; $p=0.091$), kişilerarası destek ($r=.082$; $p=0.064$), topluluk oluşturma ($r=.065$; $p=0.144$), fedakârlık ($r=.082$; $p=0.064$), eşit olma ($r=.051$; $p=0.252$) ve ahlaksal bütünlük ($r=.050$; $p=0.259$) boyutları ile yüzeysel rol

yapma boyutu arasındaki ilişkide korelasyon katsayısı düşük düzeyde ve anlamsız bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bu bulgulara göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasında bulunan pozitif yönlü düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek davranışlarının artmasıyla düşük düzeyde de olsa ilişkilidir. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin öğretmenlere destek olması, fedakârlıkta bulunması, okulun içinde bulunduğu toplumu önemsemesi, okulda eşit uygulamalara öncelik vermesi ve görevlerini yerine getirirken değer odaklı hareket etmesi gibi hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının yüksek olması, öğretmenlerin öğrencileri ile ilgilenirken ya da sınıfta öğretim yaparken mesleğin gerektirdiği duyguları sergileme, hissetmesi gereken duyguları hissetmek için çaba gösterme ve bu duyguları doğal şekilde hissetme gibi duygusal emek davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin yükselmesine katkı sunmaktadır.

4.3.1.2 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin olarak gerçekleştirilen Spearman rho's korelasyon analizinin sonuçları Tablo 4.26'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26'da yer alan bulgular incelendiğinde okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin olarak gerçekleştirilen Spearman rho's korelasyon analizinin sonuçlarına göre; hizmetkâr liderlik ($r=.946$; $p<0.01$) ve örgütsel adalet algısı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki; kişilerarası destek ($r=.675$; $p<0.01$), topluluk oluşturma ($r=.675$; $p<0.01$), fedakârlık ($r=.651$; $p<0.01$), eşit olma ($r=.662$; $p<0.01$) ve ahlaksal bütünlük ($r=.695$; $p<0.01$) boyutları ile örgütsel adalet algısı arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.26. Hizmetkâr liderlik davranışları ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiye yönelik Spearman rho's korelasyon analizi

Hizmetkâr Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutları		Örgütsel Adalet Ölçeği ve Alt Boyutları			
		Örgütsel Adalet	Dağıtım Adaleti	İşlemsel Adalet	Etkileşim Adaleti
Hizmetkâr Liderlik	r	.946**	.622**	.729**	.676**
	p	.000	.000	.000	.000
Kişiler Arası Destek	r	.675**	.582**	.670**	.634**
	p	.000	.000	.000	.000
Topluluk Oluşturma	r	.675**	.581**	.677**	.648**
	p	.000	.000	.000	.000
Fedakârlık	r	.651**	.551**	.661**	.613**
	p	.000	.000	.000	.000
Eşit Olma	r	.662**	.552**	.673**	.607**
	p	.000	.000	.000	.000
Ahlaksal Bütünlük	r	.695**	.600**	.698**	.665**
	p	.000	.000	.000	.000

p<0.01

Hizmetkâr liderlik ($r=.622$; $p<0.01$), kişilerarası destek ($r=.582$; $p<0.01$), topluluk oluşturma ($r=.581$; $p<0.01$), fedakârlık ($r=.551$; $p<0.01$), eşit olma ($r=.552$; $p<0.01$) ve ahlaksal bütünlük ($r=.695$; $p<0.01$) boyutları ile dağıtım adaleti boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Hizmetkâr liderlik ($r=.729$; $p<0.01$) ve işlemsel adalet arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki; kişilerarası destek ($r=.670$; $p<0.01$), topluluk oluşturma ($r=.677$; $p<0.01$), fedakârlık ($r=.661$; $p<0.01$), eşit olma ($r=.673$; $p<0.01$) ve ahlaksal bütünlük ($r=.698$; $p<0.01$) boyutları ile işlemsel adalet arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Hizmetkâr liderlik ($r=.676$; $p<0.01$), kişilerarası destek ($r=.634$; $p<0.01$), topluluk oluşturma ($r=.648$; $p<0.01$), fedakârlık ($r=.613$; $p<0.01$), eşit olma ($r=.607$; $p<0.01$) ve ahlaksal bütünlük ($r=.665$; $p<0.01$) boyutları ile dağıtım adaleti boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgulara göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında bulunan pozitif yönlü yüksek düzeyli ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yüksek olması, okullarındaki adalet uygulamalarına ilişkin algılamalarındaki artış ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenleri desteklemesi, kendisinden fedakârlık yapması, toplumsal duyarlılığa sahip olması, öğretmenler ve

diğerler arasında ayırım gözetmeden çalışması ve liderlik yaparken doğru ve dürüst davranması, öğretmenlerin okuldaki uygulamaların adil olduğu, verilen görevlerin eşit paylaştırıldığı, gerçekleştirilen işlem ve süreçlerin eşit bir şekilde yürütüldüğü ve okuldaki tüm öğretmen ve çalışanlara eşit bir yaklaşım ve tutumun sergilendiğine yönelik algılarının artmasına olumlu katkı sağlamaktadır.

4.3.1.3 Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin olarak gerçekleştirilen Spearman rho's korelasyon analizinin sonuçları Tablo 4.27'de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin Spearman rho's korelasyon analizi

Duygusal Emek Ölçeği ve Alt Boyutları		Örgütsel Adalet Ölçeği ve Alt Boyutları			
		Örgütsel Adalet	Dağıtım Adaleti	İşlemsel Adalet	Etkileşim Adaleti
Duygusal Emek	r	.249**	.224**	.254**	.185**
	p	.000	.000	.000	.000
Yüzeysel Rol Yapma	r	.142**	.125**	.149**	.092*
	p	.001	.005	.001	.037
Derinden Rol Yapma	r	.669**	.579**	.671**	.644**
	p	.000	.000	.000	.000
Doğal Duygular	r	.332**	.313**	.323**	.294**
	p	.000	.000	.000	.000

Tablo 4.27'de yer alan bulgular incelendiğinde örgütsel adalet algıları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin olarak gerçekleştirilen Spearman rho's korelasyon analizinin sonuçlarına göre; duygusal emek ile örgütsel adalet algısı ($r=.249$; $p<0.01$), dağıtım adaleti ($r=.224$; $p<0.01$), işlemsel adalet ($r=.254$; $p<0.01$) ve etkileşim adaleti ($r=.185$; $p<0.01$) boyutları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu ile örgütsel adalet algısı ($r=.142$; $p<0.01$), dağıtım adaleti ($r=.125$; $p<0.01$), işlemsel adalet ($r=.149$; $p<0.01$) ve etkileşim adaleti ($r=.092$; $p<0.01$) boyutları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Duygusal emeğin derinden rol yapma boyutu ile örgütsel adalet algısı ($r=.669$; $p<0.01$), dağıtım adaleti ($r=.579$; $p<0.01$), işlemsel adalet ($r=.671$; $p<0.01$)

ve etkileşim adaleti ($r=.644$; $p<0.01$) boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Duygusal emeğin doğal duygular boyutu ile örgütsel adalet algısı ($r=.332$; $p<0.01$), dağıtım adaleti ($r=.313$; $p<0.01$), işlemsel adalet ($r=.323$; $p<0.01$) boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişkilerin ve etkileşim adaleti ($r=.294$; $p<0.01$) boyutu arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve örgütsel adalet algıları arasında bulunan pozitif yönlü düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin duygusal emek davranış düzeylerinin artması örgütsel algılarının yüksek olması, okullarındaki adalet uygulamalarına ilişkin algılamalarındaki artış ile düşük düzeyde olsa ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin okuldaki uygulamaların adil bir şekilde gerçekleştirildiğine, görevlerin eşit dağıtıldığına, yapılan işlem ve süreçlerin eşit bir şekilde gerçekleştirildiğine ve okuldaki tüm öğretmen ve çalışanlara sergilenen tutum ve yaklaşımların eşit olduğuna yönelik algıları, öğretmenlerin öğrencileri ile ilgilenirken ya da sınıfta öğretim yaparken mesleğin gerektirdiği duyguları sergileme, hissetmesi gereken duyguları hissetmek için çaba gösterme ve bu duyguları doğal şekilde hissetme gibi duygu düzenleme davranışlarını kullanmasında olumlu bir artışa neden olduğu söylenebilir.

4.3.2 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Aracılık Etkisine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının aracılık etkisini belirlemek için gerçekleştirilen bootstrap tekniğine dayalı basit aracılık etkisine ilişkin bulgular; hizmetkâr liderliğin örgütsel adalet algısı üzerindeki etkisi (a), örgütsel adalet algısının duygusal emek üzerindeki etkisi (b), hizmetkâr liderliğin duygusal emek üzerindeki toplam etkisi (c), örgütsel adalet algısı ile birlikte hizmetkâr liderliğin duygusal emek üzerindeki doğrudan etkisi (c') ve hizmetkâr liderlik ve duygusal emek arasındaki ilişkide örgütsel adalet algısının dolaylı etkisi ($a.b$) şeklinde alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.3.2.1 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Üzerindeki Etkisine (*a* yolu) İlişkin Bulgular

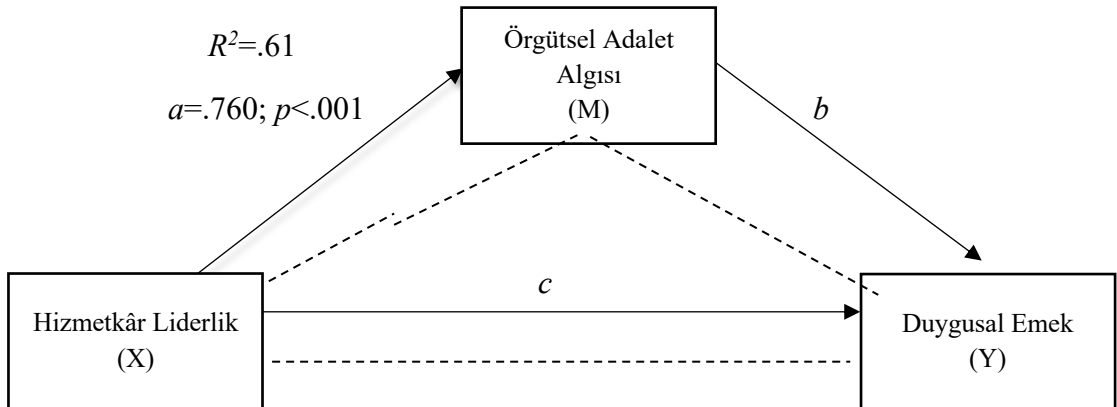
Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki etkisine ilişkin gerçekleştirilen bootstrap tekniğine dayalı aracılık etkisi analizindeki regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.28’de ve Şekil 4.1’de yer verilmiştir. İncelenen bu etkide yer alan bağımsız değişken olan hizmetkâr liderlik ve aracı değişken olan örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki *a* yolu olarak temsil edilmektedir.

Tablo 4.28. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi (*a* yolu)

Model	β	<i>b</i>	s.h.	t	p	LLCI	ULCI
<i>a</i> yolu	.780	.760	.0270	28.179	.000***	.7074	.8134
Hizmetkâr liderlik	F (1-511)= 794.0876				p=.000***	R ² =.608	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; s.h.: standart hata. β : Standardize edilmiş beta katsayısı, *b*: standardize edilmemiş beta katsayısı.

Tablo 4.28 ve Şekil 4.1 incelendiğinde okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının (X), öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını (M) anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği görülmektedir ($b = .760$, %95CI [.7074, .8134], $t = 28.1796$, $p < .001$).



Şekil 4.1: Hizmetkâr liderliğin örgütsel adalet algısı üzerindeki etkisi (*a* yolu)

Hizmetkâr liderlik, örgütsel adalet algısındaki değişimin %61’ini ($R^2 = .608$) açıklamaktadır. *a* yolunun anlamlılığı *b* (standardize olmayan beta) değerine ait *p* değerinin .001’den küçük olmasından hem de güven aralığına ait değerlerin 0

değeri kapsamamasından anlaşılmaktadır. Model için verilen p değerinin de 0.05'ten küçük olması anlamlılığı göstermektedir. Buna göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin okullarında bir hizmetkâr gibi çalışmaları, fedakârlık yapmaları, eşit davranmaları, öğretmenlerin okuldaki adalet uygulamalarına ilişkin algılarına olumlu etki etmektedir.

4.3.2.2 Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Duygusal Emek Davranışları Üzerindeki Etkisine (b yolu) İlişkin Bulgular

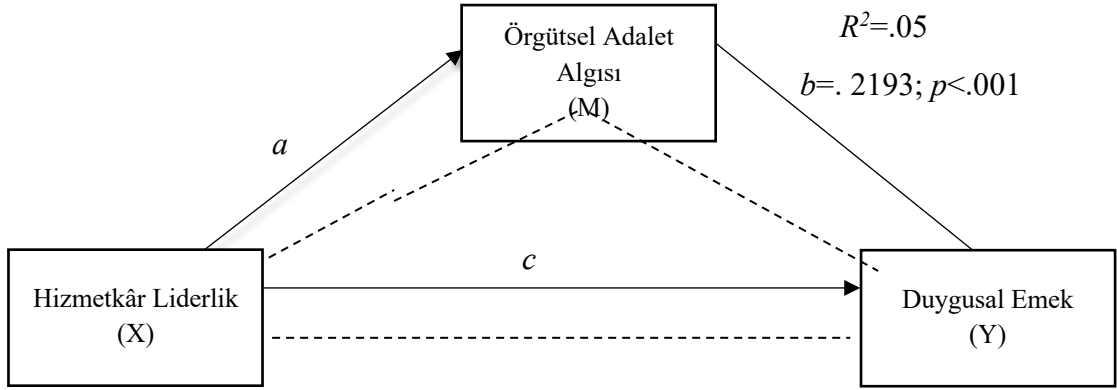
Örgütsel adalet algılarının duygusal emek davranışları üzerindeki etkisine ilişkin gerçekleştirilen bootstrap tekniğine dayalı aracılık etkisi analizindeki regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.29'da ve Şekil 4.2'de yer verilmiştir. Araştırmanın aracı değişkeni olan örgütsel adalet algısı ve bağımlı değişkeni olan duygusal emek arasındaki ilişki b yolu olarak temsil edilmektedir.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının duygusal emek davranışları üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi (b yolu)

Model	β	b	t	s.h.	p	LLCI	ULCI
b yolu	.2295	.2193	3.3216	.0660	.0010**	.0896	.3490
F (2-510)= 794.0876					$p= .000***$		$R^2=.0468$

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; s.h.: standart hata. β : Standardize edilmiş beta katsayısı, b : standardize edilmemiş beta katsayısı.

Tablo 4.29'da ve Şekil 4.2'de yer alan bulgulara göre aracı değişken olan örgütsel adalet algısının, sonuç değişkeni olan duygusal emek (Y) üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Buna göre örgütsel adalet algısı duygusal emeği anlamlı ve olumlu düzeyde etkilemektedir ($b= .2193$, %95CI [.0896, .3490], $t=3.3216$, $p<.01$).



Şekil 4.2: Örgütsel Adalet Algısının Duygusal Emek Üzerindeki Etkisi (b yolu)

Örgütsel adalet algısı, duygusal emekteki değişimin yaklaşık %5'ini ($R^2=.0468$) açıklamaktadır. Bu bulgulara göre örgütsel adalet algısının duygusal emek üzerindeki toplam etkilerine bakıldığında örgütsel adalet algısının duygusal emek üzerinden doğrudan etkisi bulunmaktadır.

4.3.2.3 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Üzerindeki Toplam Etkisine (c yolu) İlişkin Bulgular

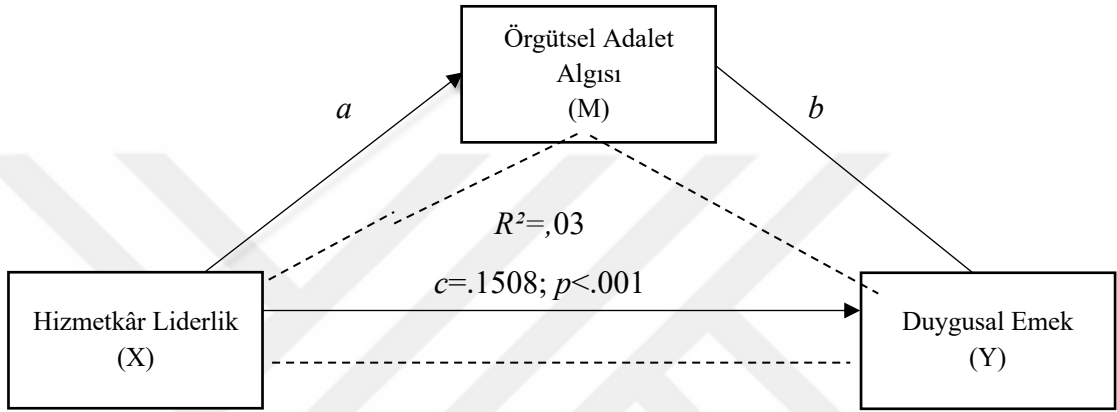
Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının dikkate alınmadığı bir modelde okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının, öğretmenlerin duygusal emek davranışları üzerindeki toplam etkisine ilişkin gerçekleştirilen bootstrap tekniğine dayalı aracılık etkisi analizindeki regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.30'da ve Şekil 4.3'te yer verilmiştir. İncelenen bu etkide yer alan bağımsız değişken olan hizmetkâr liderlik ve bağımlı değişken olan duygusal emek davranışı arasındaki ilişki *c* yolu olarak temsil edilmektedir.

Tablo 4.30'da yer alan bulgulara göre aracı değişken örgütsel adalet algısının (M) olmadığı bir modelde hizmetkâr liderliğin (X) duygusal emek (Y) üzerindeki etkisine yani toplam etkiye bakıldığında; hizmetkâr liderliğin, duygusal emek üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir ($b=.1508$, %95CI [.0709, .2307], $t=3.7085$, $p<.001$).

Tablo 4.30. Hizmetkâr liderlik davranışlarının, öğretmenlerin duygusal emek davranışları üzerindeki toplam etkisine ilişkin regresyon analizi (c yolu)

Model	β	b	t	s.h.	p	LLCI	ULCI
c yolu	.161	.159	3.709	.041	.0002***	.0709	.2307
Hizmetkâr liderlik		F (1-511)=13.7530			p=.0002***	R ² =.0262	

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$; s.h.: standart hata. β : Standardize edilmiş beta katsayısı, b : standardize edilmemiş beta katsayısı.



Şekil 4.3: Hizmetkâr Liderliğin Duygusal Emek Üzerindeki Etkisi (c yolu)

Hizmetkâr liderlik, duygusal emek davranışındaki değişimin %3'ünü ($R^2=.0262$) açıklamaktadır. Bu bulgu okul müdürlerini hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal emek davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin öğretmenlere destek olması, fedakârlık yapması, toplumu dikkate alması, eşitliği önemsemesi ve etik değerleri gözetmesi gibi davranışları öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken başvurdukları duygusal emek davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.3.2.4 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Birlikte Duygusal Emek Davranışları Üzerindeki Etkisine (c' ve b yolları) İlişkin Bulgular

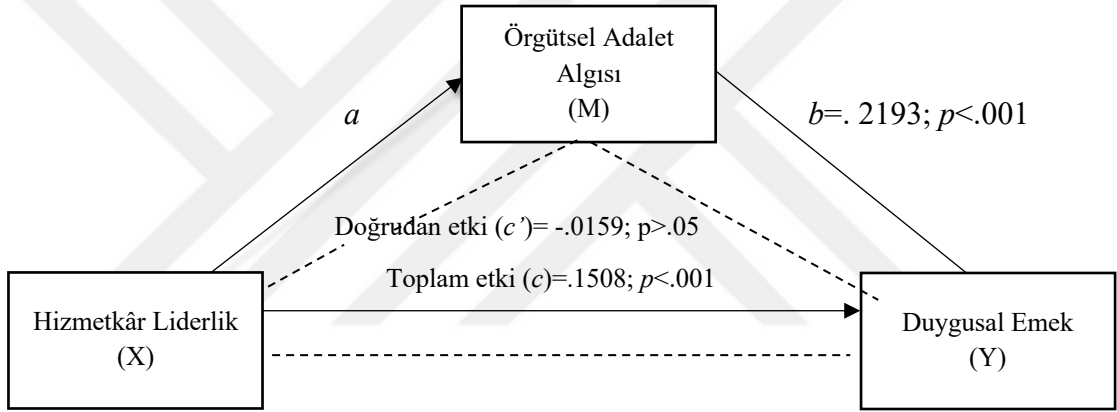
Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının birlikte öğretmenlerin duygusal emek davranışları üzerindeki etkisine ilişkin gerçekleştirilen bootstrap tekniğine dayalı aracılık etkisi analizindeki regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.31'de ve Şekil 4.4'te yer verilmiştir. İncelenen bu etkide yer alan bağımsız değişken olan hizmetkâr liderlik

ve bağımlı değişken olan duygusal emek arasındaki ilişki c' yolu ile aracı değişken olan örgütsel adalet algısı ve bağımlı değişken olan duygusal emek arasındaki ilişki b yolu olarak temsil edilmektedir.

Tablo 4.31. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının birlikte duygusal emek davranışları üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi (c' ve b yolları)

Model	β	b	t	s.h.	p	LLCI	ULCI
c' yolu	-.0171	-.0159	-.2478	.0644	.8044	-.1424	.1105
b yolu	.2295	.2193	3.3216	.0660	.0010**	.0896	.3490
F (2; 510)= 794.0876					$p = .000***$	$R^2 = .0468$	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; s.h.: standart hata. β : Standardize edilmiş beta katsayısı, b : standardize edilmemiş beta katsayısı.



Şekil 4.4: Hizmetkâr Liderlik ve Örgütsel Adalet Algısının Duygusal Emek Üzerindeki Birlikte Etkisi (c , c' ve b yolları)

Tablo 4.31’de yer alan bulgulara göre aracı değişken olan örgütsel adalet algısı ile hizmetkâr liderliğin, sonuç değişkeni olan duygusal emek (Y) üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Buna göre örgütsel adalet algısı duygusal emeği anlamlı ve olumlu düzeyde etkilemektedir ($b = .2193$, %95CI [.0896, .3490], $t = 3.3216$, $p < .01$). Hizmetkâr liderliğin ise duygusal emek üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir ($b = -.0159$, %95CI [-.1424, .1105], $t = -.2478$, $p = .8044$). Hizmetkâr liderlik ve örgütsel adalet algısı, duygusal emekteki değişimin yaklaşık %5’ini ($R^2 = .0468$) açıklamaktadır. Bu bulgulara göre hizmetkâr liderlik ve örgütsel adalet algısı değişkenlerinin birlikte duygusal emek üzerindeki toplam etkilerine bakıldığında hizmetkâr liderliğin duygusal emek üzerindeki etkisinin anlamsız hale geldiği görülmektedir. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik

davranışları ve örgütsel adalet uygulamalarının öğretmenlerin duygusal emek davranışları üzerinde aynı anda etki etmediği görülmektedir.

4.3.2.5 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Üzerindeki Dolaylı Etkisine (a.b) Yönelik Basit Aracılık Analizine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının dolaylı etkisine ilişkin gerçekleştirilen bootstrap tekniğine dayalı aracılık etkisi analizinin sonuçlarına Tablo 4.32’de yer verilmiştir. İncelenen bu etkide yer alan bağımsız değişken olan hizmetkâr liderlik ve bağımlı değişken olan duygusal emek arasındaki ilişkide aracı değişken olan örgütsel adalet algısının aracılık etkisi yani dolaylı etki (a.b) olarak temsil edilmektedir.

Tablo 4.32. Hizmetkâr liderlik ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide örgütsel adalet algısının dolaylı etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları (a.b)

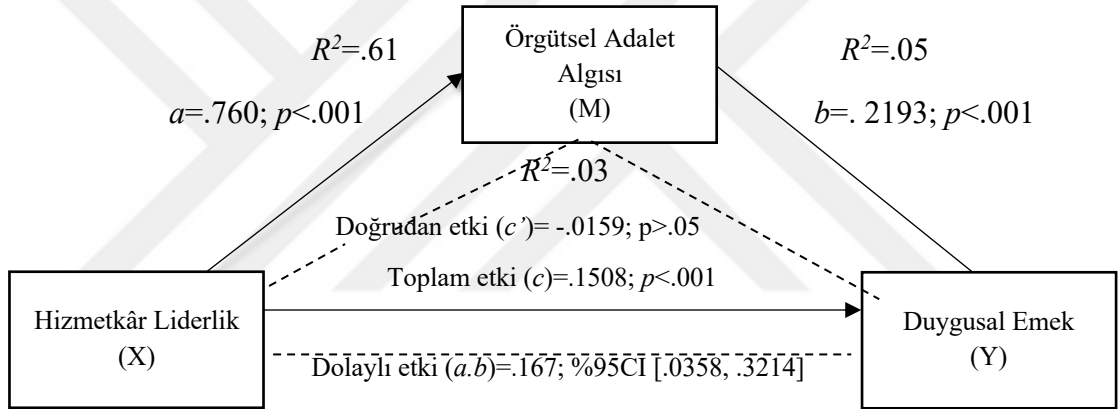
	<i>b</i>	Bootse	BootLLCI	BootULCI	Sonuç
(a.b) dolaylı etki	.1667	.0735	.0358	.3214	Evet
Etki büyüklüğü	.1790	.0785	.0370	.3446	Yüksek

Bootstrap örnekleme=5000, Bootse.: bootstrap edilmiş standart hata, *b*: standardize edilmemiş beta katsayısı.

Hizmetkâr liderliğin (X) aracı değişken vasıtasıyla duygusal emek (Y) üzerindeki dolaylı etkisi bootstrap tekniği ile 5000 yeni örnekleme ile gerçekleştirilen aracılık etkisi analizi ile incelendiğinde; hizmetkâr liderliğin duygusal emek üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu, dolayısıyla da örgütsel adalet algısının hizmetkâr liderlik ve duygusal emek arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmektedir ($b = .167$, %95CI [.0358, .3214], $p < .001$). Başka bir ifade ile okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal emek davranışlarına etki edebilmesi için öğretmenlerin örgütsel adalet algısının yüksek düzeyde olması gerekmektedir.

Dolaylı etki değeri (.167) iki öğretmenden hizmetkâr liderlik algısı diğer öğretmenden bir birim yüksek olan bir öğretmenin duygusal emek düzeyinin .167 birim daha yüksek olduğu yorumlanabilir. Dolaylı etki değerine ilişkin güven aralığı CI değerleri 0 değerini kapsamamaktadır. Bootstrap yönteminde dağılımla ilgili yanlılık (bias) ve çarpıklıklar (skewness) düzeltilerek daha güvenilir sonuçlar

elde edilmektedir. Bootstrap analizi sonucunda düzeltilmiş yanlılık ve hızlandırılmış güven aralığı değerleri (bias corrected and accelerated confidence interval) BCA CI olarak belirtilmektedir (MacKinnon vd., 2004). Hizmetkâr liderliğin duygusal emek üzerindeki tam standardize etki büyüklüğüne bakıldığında bu etki büyüklüğüne ait güven aralıklarının 0 değerini kapsamadığı görüldüğünden etki büyüklüğü anlamlıdır. Tam standardize etki büyüklüğü .179'dur. Etki büyüklüğü değerinin yüksek değere daha yakın olduğu söylenebilir. Etki büyüklükleri yorumlanırken genellikle $K^2=01$ 'e yakın ise düşük etki, $K^2=09$ 'a yakınsa orta etki, $K^2=25$ 'e yakınsa yüksek etki şeklinde yorumlanmaktadır (Preacher & Kelley, 2011). Hizmetkâr liderlik ve duygusal emek ilişkisinde örgütsel adalet algısının dolaylı etkisini gösteren araştırma modelinin sonucu Şekil 4.5'te gösterilmiştir.



Şekil 4.5: Hizmetkâr Liderlik ve Duygusal Emek Arasındaki İlişkide Örgütsel Adalet Algısının Dolaylı Etkisi

Şekil 4.5'te yer alan modele göre hizmetkâr liderlik ve duygusal emek arasındaki ilişkide örgütsel adalet algısının aracılık etkisinde önce a ve c yollarına ayrı ayrı bakılmış ve bu yolların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ancak modele c' ve b yolları birlikte eklendiğinde b yolu anlamlı olurken c' yolunun anlamsız olduğu görülmektedir. Buradan hareketle modelde $(a.b)$ dolaylı etkiye bakılmış ve anlamlı olduğu görülmüştür. Model, araştırmanın temel problemi olan örgütsel adalet algısının dolaylı etkisini istatistiksel olarak doğrulamaktadır. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek etki düzeyinde ve anlamlı bir aracılık etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgulara göre okul müdürlerinin

hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal emek davranışları üzerinde etkili olabilmesi için örgütsel adalet algısının aracılığına ihtiyaç duyulmaktadır.



5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elden edilen bulgulara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

5.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Bu başlık altında araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve örgütsel adalet algılarına ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

5.1.1 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hizmetkâr liderliğin kişiler arası destek ve eşit olma alt boyutlarının yüksek düzeyde olduğu, topluluk oluşturma, fedakârlık ve ahlaksal bütünlük alt boyutlarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu Cerit (2009), Çoban (2019), Kandemir ve Akgün (2019), Arslan (2021), Çetin (2021) ve Suçiçeği (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Bu araştırmalarda okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının yüksek ya da çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucuna göre, okul müdürleri hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının çok yüksek düzeyde sergilemektedirler. Ayrıca öğretmenlere göre okul müdürleri bir hizmetkâr gibi okullarında liderlik yapmakta ve liderlik yaparken alçakgönüllü, fedakâr, destekleyici, eşit ve ahlaki davranışlar göstermektedirler. Bunun yanı sıra okul müdürleri öğretmenleri destekleyerek onlara önemli olduklarını hissettirmekte, alınan kararlarda ve gerçekleştirilen işlemlerde şeffaf bir tutum sergilemekte ve kendisinden ziyade öğretmenleri ön planda tutmaktadırlar. Öğretmenler kendilerini kötü hissettiklerinde okul müdürlerinin onları fark ederek anlayışlı davrandıklarını düşünmektedirler. Ayrıca okul müdürleri, öğretmenlere saygılı davranarak onları onurlandırmakta, onları dikkatle dinleyerek, başarılı olmaları için çaba göstermekte ve liderlik potansiyellerini desteklemektedirler. Okul müdürleri, öğretmenlerin kararlara katılımını sağlamakta, takım ruhunu ve okula adanmışlığı desteklemektedir.

Bununla birlikte bu araştırmanın elde ettiği sonuç ile farklı sonuçlara ulaşan araştırmalarda öğretmenlerin genel hizmetkâr liderlik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Balay vd., 2014; Beğenirbaş ve Yalçın, 2012; Cerit, 2005, 2007, 2008; Kahveci, 2012).

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının yüksek olmasında, olumlu okul iklimi, yüksek okul kültürü okuldaki çalışan sayısının azlığı, öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki yakın arkadaşlık ilişkileri gibi değişkenler etkili olabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel bağlılık/adanmışlık, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık, iş doyum gibi değişkenlere ilişkin algı düzeylerinin yüksek olması okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik algılarını artırdığı söylenebilir. Hizmetkâr liderlik, alçakgönüllü olmayı, herkese karşı dürüst olmayı, doğru tutum ve davranışlar sergilemeyi, herkese eşit muamele göstermeyi gerektiren, liderin bir hizmetkâr olduğu liderlik yaklaşımıdır.

Yapılan araştırmalara göre okul kültürü yüksek düzeyde olan okullarda görev yapan öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilemelerine ilişkin yüksek düzeyde algıya sahip olduklarını göstermektedir (Black, 2008; Kahveci ve Aypay, 2013; Lambert, 2004; Wolfe, 2013). Bununla birlikte Smith (2016) okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının okul kültürü üzerinde önemli düzeyde etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla okul kültürüne ilişkin öğretmen algılarının okul müdürlerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik davranışlarından olumlu bir şekilde etkilendiği söylenebilir.

Araştırmanın bu sonucu Bartın ilinin sosyo-ekonomik durumu ile ilişkili olduğu yorumu yapılabilir. Bartın ilindeki okulların çoğu kırsal bölgelerdeki mahalle, köy ya da bölgelerde bulunmaktadır. Bu bölgeler çoğunlukla ulaşım elverişsiz, sosyal olanakları kısıtlı, ekonomik olarak geri kalmış yerlerdir. Bu bölgelerde yaşayan ve okullarda öğrenim gören özel gereksinimli/dezavantajlı öğrenciler de bulunmaktadır. Tüm bu etmenlerin bu okullarda görev yapan okul yöneticilerinin birer hizmetkar lider olmalarını gerektirdiği söylenebilir.

Alanyazındaki çalışmalardan hareketle, hizmetkâr liderliğe ilişkin öğretmenlerin algılarının örgüt kültürü ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yüksek düzeydeki örgüt kültürü algısı, yine yüksek düzeyde hizmetkâr liderlik algısının oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca

okul müdürlerinin okullarında oluşturdukları nitelikli örgütsel kültür ile öğretmenlerin hizmetkâr liderliğe yönelik yüksek düzeyde olumlu bakış açılarına sahip olabilecekleri yorumu yapılabilir. Bu bakımdan okul müdürlerinin okulun hizmetkâr lideri olarak okuldaki örgütsel kültür çalışmalarına önem vermesi gerekmektedir. Bu sayede okul müdürlerinin okulda topluluk oluşturma çabalarına, öğretmenleri desteklemelerine, okulda herkese eşit davranmalarına, okul için gösterdikleri fedakarlığa ve ahlaksal tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmenlerin olumlu düşüncelere sahip olması beklenebilir.

Arslan (2021) tarafından yapılan araştırmaya göre ise hizmetkâr liderlik ile örgütsel mutluluk arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre örgütsel mutluluk düzeyi yüksek olan öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algılarının da yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile görev yaptıkları okula ilişkin mutluluk duygusu hisseden öğretmenlerin okul müdürlerini bir hizmetkâr olarak çalıştıklarına dair olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin kendi okullarının başarısı, gelişmesi ve iyiliğine ilişkin duydukları sevinç ve okullarındaki bulunmaktan duydukları mutluluğun artması onların hizmetkâr liderliğe ilişkin algılarının da artmasını sağladığı ifade edilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin okullarına yönelik sahip oldukları mutluluğun okul müdürlerinin sergiledikleri fedakârlık, eşitlik, destekleme, ahlaklı olma, topluluk ruhu oluşturma gibi samimi hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin olumlu düşüncelere sahip olmalarının söz konusu olduğu söylenebilir.

Yapılan farklı araştırmalar ise örgütsel vatandaşlık davranışı ile hizmetkâr liderlik arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır (Ghalavi ve Nastiezaie, 2020; Mahembe ve Engelbrecht, 2014; Vondey, 2010). Araştırmaların ortak bulguları öğretmenlerin yüksek düzeydeki örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışını sergilemeleri onların yüksek düzeyde hizmetkâr liderlik algısına sahip olmalarını sağlamaktadır. Başka bir ifade ile okullarında alçakgönüllü, özgecil, erdemli davranışlarını yüksek düzeyde sergileyen öğretmenlerin benzer şekilde okul müdürlerinin de yüksek düzeyde tevazu, erdem ve diğerkam davranışları sergilediklerini düşünmektedirler. Ayrıca hizmetkâr liderliğin örgütsel bağlılıkla yakından ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar da

bulunmaktadır (Cerit, 2010; Drury, 2004). Buna göre okullarının örgütsel amaçlarına, başarısına ve değerlerine sıkı sıkıya bağlı olan öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında iş doyumu kavramının da hizmetkâr liderlikle ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Cerit, 2009; Hebert, 2003). Mesleklerinden yüksek iş doyumu alan öğretmenler, okul müdürlerinin herkese eşit davrandığını, okul için fedakârlıkta bulunduğunu, öğretmenleri desteklediğini ve bir hizmetkâr gibi liderlik yaptığını düşünmektedirler.

5.1.2 Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeylerin orta, derinden rol yapma ve doğal duygular düzeylerinin ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu ile benzer ya da yakın sonuçlara sahip araştırmalar bulunmaktadır (Akgün ve Yılmaz, 2021; Aksu, 2021; Alev, 2018; Beğenirbaş ve Yalçın, 2012; Doğan, 2021; Ertürk vd., 2016; Mavi, 2021; Öztürk, 2020; Sırma, 2021; Tombak, 2017). Araştırmanın bu sonucuna göre öğretmenler duygusal emek davranışlarını yüksek düzeyde sergilemektedirler. Başka bir ifade ile öğretmenlerin derslerinde öğretim yaparken içinde bulunulan durumun ya da gerçekleştirilen etkinliğin gerektirdiği şekilde duygularını, el, kol ve yüz hareketlerini yönetebildiği söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenler duygusal emeğin üç farklı stratejilerini farklı düzeylerde de olsa kullanmaktadırlar. Öğretmenler, derinden rol ve doğal duygular davranışlarını daha çok gerçekleştirmektedir. Öğretmenler sınıf ortamında öğretim yaparken hissetmedikleri duyguları hissetmek için büyük bir çaba içine girmektedirler. Ayrıca hissetmeleri gereken duyguları da gerçekten ve samimi bir şekilde hisseden öğretmenler, yüzeysel rol davranışına daha az başvurmaktadırlar. Öğretmenler meslekleri gereği göstermeleri gereken duyguları yapay bir tarzda duygusal emeğin diğer iki davranışına göre daha az sergilemektedirler. Buna karşın bu araştırmadan farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Beğenirbaş ve Yalçın (2020) ve Akgün ve Yılmaz (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda bu araştırmada da kullanılan Duygusal Emek Ölçeği kullanılmış ancak bu araştırma sonuçlarından farklı olarak katılımcıların duygusal emek davranışlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kahya ve Kuloğlu (2022) tarafından yapılan

araştırmanın sonuçlarına göre akademisyenlerin duygusal emek, yüzeysel rol yapma ve doğal duygular düzeylerinin düşük, derinden rol yapma düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Beğenirbaş ve Meydan (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeylerinin düşük, derinden rol yapma düzeylerinin orta ve doğal duygular düzeylerinin ise yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın katılımcılarının %70'inden fazlası 11 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu bakımdan mesleki anlamda tecrübeli öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken hangi duygu yönetimi stratejisini kullanacakları konusunda kendilerini geliştirdikleri söylenebilir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin yüksek olmasının meslekte kazandıkları deneyim ile doğru orantılı olduğu yorumu yapılabilir. Araştırmanın bu sonucu araştırmanın mesleki kıdeme ilişkin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmalara göre meslekî kıdemi daha fazla olan öğretmenler, duygusal emek davranışını diğer öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirmektedir (Akgün ve Yılmaz, 2021; Aksu, 2021; Doğan, 2021; Ertürk vd., 2016; Mavi, 2020). Dolayısıyla bu araştırmada da mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin genel duygusal emek düzeyi üzerinde belirleyici olduğu söylenebilir. Bununla birlikte duygusal emeğin üç boyut altında toplanan davranışı söz konusudur. Bunlar yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygulardır. Yüzeysel rol yapma diğer duygu yönetim stratejilerine göre daha mekanik bir davranış türüdür. Gerçekleştirilen duygu yönetim süreci daha yapaydır. Ancak derinden rol yapma davranışında birey hissetmediği duyguları hissetmek için çaba göstermektedir. Doğal duygularda ise birey sergilediği duyguları gerçekten de hissetmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeylerinin diğer iki alt boyuttan farklı olarak orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin derinden rol yapma ve doğal duygular davranışlarını yüzeysel rol yapmaya göre daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Buna rağmen öğretmenlerin duygusal emeğin üç davranış türünü de öğretim yaparken kullandıkları görülmektedir.

5.1.3 Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin genel örgütsel adalet algısı ile dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaleti algılarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar da araştırmanın bu sonucu ile çoğunlukla benzer sonuçlara

ulaşmıştır (Polat ve Celep, 2008; Yılmaz, 2010; Babaoğlu ve Ertürk, 2013; Polat ve Kazak, 2014; Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016; Külekçi-Akyavuz, 2017; Ertürk, 2018; Alanoğlu ve Demirtaş, 2019; Çetin, 2021; Sırma, 2021). Araştırmanın bu sonucuna göre, öğretmenler okullarında örgütsel adaletin yüksek düzeyde uygulandığını düşünmektedirler. Başka bir ifade ile öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri okulda eşitlikçi bir yaklaşım sergilemektedirler. Okul yöneticileri, öğretmenler için adil bir görev paylaşımı yapmakta, okuldaki iş ve işlemleri adil bir şekilde gerçekleştirmekte ve herkese eşit bir muamele göstermektedir. Öğretmenler, çalıştıkları kurumun adil bir örgüt ortamına sahip olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin genel örgütsel adalet ve dağıtımsal adalet algılarının orta düzeyde olduğu belirlenirken, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet düzeylerinin yüksek düzeyde olması olumlu bir sonuçtur. Bu durumun nedeni öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri ve okul müdürleri ile birlikte yaptıkları görev süresi olabilir. Başka bir ifade ile okulda ve okul müdürü ile çalışma süresi az olan öğretmenlerin okuldaki adalet uygulamalarına ilişkin daha az sayıda olayla karşılaştığı ve bu durumun onların örgütsel adalet algılarını çok fazla etkilemediği söylenebilir. Polat ve Celep'e (2008) göre okuldaki görev süresi az olan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Bunun yanında bu araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'sinden fazlasının görev yaptıkları okuldaki çalışma süresinin 5 yıldan az olduğu, yaklaşık %85'inin ise okul müdürü ile çalışma süresinin ise yine 5 yıldan az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul müdürü ile ve okuldaki çalışma süresi az olan öğretmenlerin genel olarak örgütsel adalet konusunda okullarında herhangi bir olumsuzlukla ya çok az karşılaştıkları ya da hiç karşılaşmadıkları yorumu yapılabilir.

5.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışmalar

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin hizmetkâr liderlik, öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel adalet algılarının cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi, okul müdürü ile çalışma süresi ve okul türü değişkenlerine göre incelendiği bulgulara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

5.2.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algılarına ilişkin tartışmalara aşağıda yer verilmiştir.

5.2.1.1 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin

Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Tartışma

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmının bu sonucu Cerit (2005), Balay ve diğerleri (2014), Çoban (2019), Arslan (2021), Çetin (2021), Suçiçeği (2021) ve İşler (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırmının bu sonucuna göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarında öğretmenlerin cinsiyeti herhangi bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Başka bir ifade ile kadın ve erkek öğretmenler okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilediklerine dair benzer görüşlere sahiptir. Bununla birlikte bu araştırmadan farklı bulgulara sahip araştırmalar da yapılmıştır (Çoban, 2019; Ekinci, 2015; Kahveci, 2012; Kandemir ve Akgün, 2019; Suçiçeği, 2021). Farklı bulgulara sahip araştırmalara göre erkek öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekinci'ye (2015) göre bunun nedeni genel olarak erkek okul müdürü sayısının kadın okul müdürü sayısından fazla olması ve erkek okul müdürlerinin erkek öğretmenlere yönelik hizmetkâr liderlik davranışlarını daha rahat bir şekilde gösterebilmesidir. Bununla birlikte Çoban'ın (2019) gerçekleştirdiği araştırmada, kadın öğretmenlerin mütevazı ve sorumlu yöneticilik boyutuna ilişkin görüşlerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

5.2.1.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek

Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin duygusal emek ve yüzeysel rol yapma davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin duygusal emek ve yüzeysel rol yapma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmının bu sonucu daha önceden yapılmış araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Akgün ve Yılmaz, 2021; Aksu, 2021; Bıyık ve Aydoğan, 2014; Ertürk vd., 2016; Mavi, 2021; Tombak, 2017). Araştırmının bu sonucuna göre erkek öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini

yaparken duygularını yönetmede kadın öğretmenlere göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Başka bir ifade ile erkek öğretmenler öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği duyguları sergilemede kadın öğretmenlere göre daha iyi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte erkek öğretmenler sınıf ortamında öğrencileri ile ilgilenirken gerçekte hissetmedikleri duyguları hissetmek için kadınlara göre daha fazla yüzeysel davranışta bulunmaktadır. Başka bir ifade ile erkek öğretmenler mesleklerin gereği sergilemeleri gereken duygu ve davranışı gerçekte de hissediyormuş gibi yapabilmektedirler. Bu durum da erkeklerin bir tiyatro sanatçısı gibi duygularını kullanabildiklerini, el, kol ve yüz hareketlerini sınıfın iklimine, yapılan öğretim faaliyetine ve diğer durumlara göre değiştirebildiklerini göstermektedir. Ayrıca erkek öğretmenlerin mesleklerin gerektirdiği duyguları gerektiğinde de hissetmek için daha çok çaba gösterdikleri ya da gerçekten ve samimi bir şekilde bu duyguları sergiledikleri söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusundan farklı sonuçlara ulaşan bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Öztürk (2020) ve Doğan (2021) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinde cinsiyete göre herhangi bir anlamlı farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir.

5.2.1.3 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet

Algılarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yılmaz (2010), Ünlü ve diğerleri (2015), Kurtulmuş ve Karabıyık (2016), Ertürk (2018), Alanoğlu ve Demirtaş (2019), Çetin (2021) ve İşler (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmanın bu sonucuna göre kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile okullardaki adalet uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları üzerinde cinsiyetin önemli bir rolünün olmadığı yorumu yapılabilir. Buna göre hem kadın hem erkek öğretmenler okul yöneticilerinin görev paylaşımında, kural, iş ve işlemlerin uygulaması ile tüm paydaşlara yönelik tutum ve yaklaşımlarında eşit bir şekilde davranmaktadır. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenlerin okullarındaki adalet uygulamalarına ilişkin cinsiyete dayalı çok fazla bir olumsuzlukla karşılaşmadıkları söylenebilir. Bununla birlikte Polat ve Celep (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre erkek

öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya konmuştur. Benzer şekilde erkek öğretmenlerin dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.2.2 Eğitim Düzeyine İlişkin Tartışmalar

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısına ilişkin tartışmalara aşağıda yer verilmiştir.

5.2.2.1 Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Okul

Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın bu sonucu Cerit (2005), Kahveci (2012), Kandemir ve Akgün (2019), Suçiçeği (2021) ve İşler (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre eğitim düzeyi öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algısında bir değişikliğe neden olmamaktadır. Başka bir ifade ile hem lisans hem de lisansüstü mezunu olan öğretmenler okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin benzer algılara sahiptir. Buna göre lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin benzer şekilde, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilediklerini, öğretmenleri desteklediklerini, herkese eşit yaklaşım gösterdiklerini, alçakgönüllü olduklarını ve fedakârlık yaptıklarını düşünmektedirler. Bununla birlikte bu araştırma ile farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Suçiçeği (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının eğitim düzeyi açısından herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkarken yalnızca otantiklik alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler lehine bir anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Çetin (2021) tarafından yapılan araştırmaya göre lisans mezunu öğretmenlerin genel hizmetkâr liderlik ile güçlendirme, geride durma, cesaret, tevazu, sorumlu yöneticilik alt boyutlarına ilişkin algılarının lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

5.2.2.2 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal emek ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Bıyık ve Aydoğan (2014), Ertürk ve arkadaşları (2016), Tombak (2017) ve Aksu (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu eğitim düzeyinin öğretmenlerin duygusal emek davranışını sergilemeleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin sahip oldukları öğrenim düzeyi onların duygusal emek davranışlarını kullanmalarını etkilememektedir. Açıklamak gerekirse, lisans ya da lisansüstü mezunu olan öğretmenler duygusal emek davranışını benzer düzeyde sergilemektedirler. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak Doğan (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre lisans mezunun öğretmenlerin duygusal emek ve derinden rol yapma düzeylerinin lisansüstü öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mavi (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ön lisans mezunu öğretmenlerin derinden rol yapma düzeylerinin lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan iki araştırmanın da ortak sonucu daha alt düzeyde eğitime sahip öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğudur. Başka bir ifade ile düşük düzeyde öğrenime sahip öğretmenler, yüksek seviyede öğrenime sahip öğretmenlere göre duygusal emek davranışını daha çok kullanabilmektedirler.

5.2.2.3 Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre örgütsel adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın bu sonucu Yılmaz (2010), Alanoğlu ve Demirtaş (2019), Akgün ve Yılmaz (2021) ve İşler (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının benzer düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Başka bir ifade ile okullardaki adalet uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları üzerinde eğitim düzeyi değişkeninin büyük bir etkisi görülmemektedir. Buna göre hem lisans hem de lisansüstü mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin görevlerin dağıtımında, uygulama ve işlemlerin yürütülmesinde ve öğretmenlere yönelik tutum ve davranışlarında eşit bir yaklaşım sergilemektedir. Ayrıca lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin okullarındaki adalet uygulamalarına ilişkin

eğitim düzeyine dayalı çok fazla bir olumsuzlukla karşılaşmadıkları yorumu yapılabilir. Bununla birlikte Çetin (2021) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre hem genel örgütsel adalet hem de dağıtım, işlemsel ve etkileşim adaleti boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerin algılarının lisansüstü mezun öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

5.2.3 Yaş Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısına ilişkin tartışmalara aşağıda yer verilmiştir.

5.2.3.1 Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin

Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin hizmetkâr liderlik ve alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kandemir ve Akgün (2019), Arslan (2021), Çetin (2021), İşler (2022) ve Suçiçeği'n (2021) gerçekleştirdikleri araştırma sonuçları araştırmanın bu sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre yaş değişkeni öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algısında bir farklılığa neden olmamaktadır. Başka bir ifade ile hem yaşça büyük hem de genç öğretmenler okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Buna göre yaşça büyük ve genç öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilediklerini, öğretmenleri desteklediklerini, herkese eşit yaklaşım gösterdiklerini, alçakgönüllü olduklarını ve fedakârlık yaptıklarını benzer şekilde düşünmektedirler. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak Balay ve arkadaşları (2014) ise öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan araştırmanın sonuçlarına göre yaş değişkeninin hizmetkâr liderlik algısında anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılığın kaynağı 18-30 yaş aralığındaki katılımcılar ile 31-40 yaş aralığı ve 41 yaş ve üzerindeki katılımcılar arasında oluşmuştur. Buna göre 18-30 yaş aralığındaki katılımcıların hizmetkâr liderlik algılarının diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.2.3.2 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek

Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin duygusal emek ve yüzeysel rol yapma davranışlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre duygusal emek davranışında 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41-50 yaş

aralığı ve 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında; 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41-50 yaş aralığı ve 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında anlamlı farklılığın bulunmaktadır. Yüzeysel rol yapma boyutunda ise 20-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 31-40 yaş grubu arasında; 41-50 yaş grubu ile 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında ise anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bunun yanında yüzeysel rol yapma boyutunda 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 41-50 yaş grubu ve 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu yaşı daha büyük olan öğretmenlerin duygusal emek ve yüzeysel rol düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu ile genel olarak uyumlu araştırma sonuçları bulunmaktadır. Ertürk ve arkadaşları (2016), Akgün ve Yılmaz (2021) ve Efendioğlu (2021) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre de yaşı büyük olan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin daha yüksektir. Ertürk ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin 30 yaş ve altı ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akgün ve Yılmaz (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin genel duygusal emek ve yüzeysel rol yapma düzeylerinin 20-25 ve 31-35 yaş aralıklarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Efendioğlu (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeylerinin 21-25, 26-30, 31-35 ve 36-40 yaş aralıklarındaki öğretmenlere daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bu sonucuna göre yaşça diğer öğretmenlerden büyük olan öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken genç öğretmenlere göre daha fazla duygusal emek gösteriminde bulundukları söylenebilir. Başka bir ifade ile yaşı büyük olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği duyguları sergilemede genç öğretmenlere göre daha iyi olduğu yorumu yapılabilir. Bununla birlikte yaşı büyük öğretmenler sınıf ortamında öğrencileri ile ilgilenirken gerçekte hissetmedikleri duyguları hissetmek için daha genç öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel davranışta bulunmaktadır. Başka bir ifade ile yaşça büyük öğretmenler mesleklerin gereği sergilemeleri gereken duygu ve davranışı gerçekte de hissediyormuş gibi yapabilmektedirler. Bu durum da onların bir tiyatro sanatçısı gibi duygularını genç öğretmenlere göre daha çok kullanabildiklerini, el, kol ve yüz

hareketlerini sınıfın iklimine, yapılan öğretim faaliyetine ve diğer durumlara göre daha çok değiştirebildiklerini göstermektedir. Ayrıca yaşça büyük öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği duyguları gerektiğinde de hissetmek için daha genç olanlara göre daha fazla çaba gösterdikleri ya da içten ve gerçek bir şekilde bu duyguları sergiledikleri yorumu yapılabilir.

Bununla birlikte araştırmanın bu sonucundan farklı olarak yaşı küçük olan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin daha yüksek olduğu araştırmalar da bulunmaktadır (Bıyık ve Aydoğan, 2014; Doğan, 2021; Mavi, 2021). Bıyık ve Aydoğan (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin 41-50 ve 51-60 yaş aralıklarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Doğan (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre derinden rol yapma alt boyutunda 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin davranış düzeylerinin 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mavi (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre 22-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeylerinin 40-49 yaş arasındaki ve 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin derinden rol yapma düzeylerinin 40-49 yaşa aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.2.3.3 Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel adalet algısı ve alt boyutları anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bu sonucu literatürdeki bazı araştırmalarla da benzerlik göstermektedir (Ertürk, 2018; Çetin, 2021; İşler, 2022). Araştırmanın bu sonucuna göre yaşça büyük ve yaşça genç öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının benzer düzeydedir. Başka bir ifade ile okullardaki adalet uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları üzerinde yaş değişkeni önemli bir farklılığa neden olmamaktadır. Buna göre hem yaşça büyük hem de genç öğretmenler okul yöneticilerinin görev paylaşımında; kural, iş ve işlemlerin uygulamasında ve tüm paydaşlara yönelik tutum ve yaklaşımlarında eşit bir şekilde davranmaktadır. Ayrıca yaşça büyük ve genç öğretmenlerin okullarındaki adalet uygulamalarına ilişkin yaşa dayalı çok fazla bir olumsuzlukla karşılaşmadıkları

söylenbilir. Bununla birlikte Yılmaz (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünlü ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan araştırmada 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin dağıtım adaleti algılarının 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurtulmuş ve Karabıyık (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.4 Meslekî Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Öğretmenlerin meslekî kıdem değişkenine göre hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısına ilişkin tartışmalara aşağıda yer verilmiştir.

5.2.4.1 Öğretmenlerin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Okul

Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin meslekî kıdem değişkenine göre hizmetkâr liderlik ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu Kahveci (2012), Çoban (2019), Kandemir ve Akgün (2019), Arslan (2021) ve Çetin (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarında öğretmenlerin mesleki kıdemi herhangi bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Başka bir ifade ile mesleki kıdemi az ya da çok olan öğretmenler okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilediklerine dair benzer görüşlere sahiptir. Bununla birlikte Cerit'in (2005) yaptığı araştırma sonuçlarına göre 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu ve 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi olan öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca İşler (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

5.2.4.2 Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin meslekî kıdem değişkenine göre duygusal emek ölçeği ve yüzeysel rol yapma alt boyutuna anlamlı farklılık bulunmuştur. Meslekî kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin duygusal emek ve yüzeysel rol düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre; duygusal emek ve yüzeysel rol yapma davranışında 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında; sadece yüzeysel rol yapma boyutunda 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm mesleki kıdem grupları arasındaki anlamlı farklılıklarda mesleki kıdemi fazla olan grupların duygusal emek ve yüzeysel rol yapma düzeylerinin mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Araştırmanın bu sonucu ile uyumluluk gösteren araştırmalar bulunmaktadır. (Ertürk vd., 2016; Mavi, 2020; Akgün ve Yılmaz, 2021; Doğan, 2021; Aksu, 2021). Kemaloğlu'na (2022) göre öğretmenlikte mesleki deneyimin duygusal emek ile yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Doğan (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin derinden rol yapma düzeylerinin 6-10 yıl ve 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin doğal davranış düzeylerinin 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aksu (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin doğal duygular düzeylerinin 6-10 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin doğal duygular düzeylerinin 6-10 yıl ve 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mavi (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 20 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin derinden rol yapma düzeylerinin 1-4 yıl, 5-9 yıl ve 10-14 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ertürk ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre 16 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akgün ve Yılmaz (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre 20 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin genel duygusal emek ve yüzeysel rol yapma düzeylerinin 1-5 ve 6-

10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bu sonucuna göre mesleki kıdemi diğer öğretmenlerden fazla olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yaparken daha fazla duygusal emek davranışını sergiledikleri söylenebilir. Başka bir ifade ile mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği duyguları sergilemede mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre daha iyi olduğu yorumu yapılabilir. Bununla birlikte mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler sınıf ortamında öğrencileri ile ilgilenirken gerçekte hissetmedikleri duyguları hissetmek için diğer öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel davranışta bulunmaktadır. Başka bir ifade ile mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler mesleklerin gereği sergilemeleri gereken duygu ve davranışı gerçekte de hissediyormuş gibi yapabilmektedirler. Bu durum da onların bir tiyatro sanatçısı gibi duygularını genç öğretmenlere göre daha çok kullanabildiklerini, el, kol ve yüz hareketlerini sınıfın iklimine, yapılan öğretim faaliyetine ve diğer durumlara göre daha çok değiştirebildiklerini göstermektedir. Ayrıca mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği duyguları gerektiğinde de hissetmek için daha fazla çaba gösterdikleri ya da samimi bir şekilde bu duyguları sergiledikleri söylenebilir.

Bununla birlikte araştırmanın bu sonucu ile farklı bir sonuca ulaşan Bıyık ve Aydoğan (2014) ise 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında Öztürk (2020) ve Efendioğlu (2021) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinde mesleki kıdem değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir.

5.2.4.3 Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin meslekî kıdem değişkenine göre örgütsel adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın bu sonucunu literatürdeki bazı araştırmalar da desteklemektedir (Ertürk, 2018; Alanoğlu ve Demirtaş, 2019; Çetin, 2021). Polat ve Celep (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre 10 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya konmuştur. Benzer şekilde 10 yıl ve altında

mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucuna göre mesleki kıdemi az olan ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile okullardaki adalet uygulamalarına ilişkin öğretmen algıları üzerinde mesleki kıdemin önemli bir rolünün olmadığı görülmektedir. Buna göre hem mesleki kıdemi az olan öğretmenler hem de mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler okul yöneticilerinin görev paylaşımında, kural, iş ve işlemlerin uygulaması ile tüm paydaşlara yönelik tutum ve yaklaşımlarında eşit bir şekilde davrandıklarını düşünmektedirler. Ayrıca mesleki deneyimi az ya da fazla olan öğretmenlerin okullarındaki adalet uygulamalarına ilişkin mesleki kıdeme dayalı çok fazla bir olumsuzlukla karşılaşmadıkları söylenebilir. Bununla birlikte araştırmanın bu sonucundan farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Yılmaz (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının 1-5 yıl ve 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşler (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.5 Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısına ilişkin tartışmalara aşağıda yer verilmiştir.

5.2.5.1 Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre hizmetkâr liderlik ölçeği ile kişiler arası destek, topluluk oluşturma, fedakârlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlük alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Okulda çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algı düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre okul müdürlerinin genel hizmetkâr liderlik davranışları, kişilerarası destek, topluluk oluşturma, fedakârlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlük alt boyutlarında mevcut okulunda 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler

arasında; kişilerarası destek, topluluk oluşturma ve ahlaksal bütünlük alt boyutlarında mevcut okulunda 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler ile 11 yıl ve üzerinde çalışma süresine sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Tüm gruplar arasındaki farklılıklarda okuldaki çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer bir sonuç Çoban (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilmiştir. Buna göre hizmetkâr liderliğin affetme boyutunda okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık bulunmuş olup mevcut okuldaki çalışma süresi daha fazla olan öğretmenlerin affetme düzeylerinin okuldaki çalışma süresi daha az olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucuna göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarında öğretmenlerin okullarındaki görev süresi herhangi bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Başka bir ifade ile okulundaki görev süresi az ya da çok olan öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilediklerine dair benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte bu araştırmanın bulgusu ile zıt sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Suçiçeği (2021) ve İşler (2022) tarafından yapılan araştırmalara göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının mevcut okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından herhangi bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır.

5.2.5.2 Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin

Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre yüzeysel rol yapma alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okuldaki çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin yüzeysel rol düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre derinden rol yapma alt boyutunda mevcut okulunda 1-5 yıl arasında çalışma süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arasında çalışma süresine sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İki grup arasındaki anlamlı farklılıkta daha az okulda çalışma süresine sahip öğretmenler daha fazla çalışma süresi olan öğretmenlere göre derinden rol yapma davranışına daha çok başvurmaktadır. Araştırmanın bu sonucuna göre okuldaki çalışma süresi az olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yaparken diğer öğretmenlere göre sınıf ortamında öğrencileri ile ilgilenirken gerçekte

hissetmedikleri duyguları hissetmek için daha fazla yüzeysel davranışta bulundukları söylenebilir. Başka bir ifade ile okuldaki çalışma süresi az olan öğretmenler meslekleri gereği sergilemeleri gereken duygu ve davranışları gerçekte de hissediyormuş gibi yapabildikleri yorumu yapılabilir. Bu durum da onların bir tiyatro sanatçısı gibi duygularını mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha çok kullanabildiklerini, el, kol ve yüz hareketlerini sınıfın iklimine, yapılan öğretim faaliyetine ve diğer durumlara göre daha çok değiştirebildiklerini göstermektedir. Ayrıca okuldaki çalışma süresi az olan öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği duyguları gerektiğinde de hissetmek için okuldaki çalışma süresi fazla olanlara göre daha fazla çaba gösterdikleri ya da içten ve gerçek bir şekilde bu duyguları sergiledikleri yorumu yapılabilir. Araştırmanın bu sonucu literatürdeki diğer araştırmalarla farklılık göstermektedir. Öztürk (2020), Akgün ve Yılmaz (2021) ve Mavi (2021) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinde okuldaki çalışma süresi herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

5.2.5.3 Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre örgütsel adalet algısı ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okulda çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin örgütsel adalet, dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaleti algılarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre; örgütsel adalet algısı, dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaleti alt boyutlarında okulda çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile okulda çalışma süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler arasında; örgütsel adalet algısı ve dağıtım adaleti alt boyutunda okulda çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile okulda çalışma süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılıklarda mevcut okulundaki çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin çalışma süresi daha çok olan öğretmenlere göre örgütsel adalet algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuna paralel olarak Polat ve Celep (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre mevcut okulunda 2 yıl ve altında çalışma süresi olan öğretmenlerin örgütsel adalet, dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının 3-5 yıl, 6-10 yıl, 11 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucuna göre okuldaki çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okuldaki çalışma süresi fazla olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre mevcut okuldaki çalışma süresi diğer öğretmenlere göre daha az olan öğretmenler, okullarındaki uygulamaların, işleyişin, kuralların, tutum ve yaklaşımların adil olduklarını daha fazla düşünmektedirler. Okulda çalışma süresi az olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin gerçekleştirdikleri çalışmalarda, paylaşılan görevlerde, okuldaki uygulama ve işlemlerde, çalışanlara sergilenen tutum ve davranışlarda adil bir yaklaşım sergilediklerine yönelik daha yüksek algıya sahiptir. Bununla birlikte bu araştırmanın elde ettiği sonuçtan farklı olarak Alanoğlu ve Demirtaş (2019) ve İşler (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından herhangi bir anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

5.2.6 Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin

Tartışmalar

Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısına ilişkin tartışmalara aşağıda yer verilmiştir.

5.2.6.1 Öğretmenlerin Okul Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine

Göre Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre hizmetkâr liderlik ölçeğinin ahlaksal bütünlük alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Okul müdürü ile çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin ahlaksal bütünlük algı düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre okul müdürü ile çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ahlaksal bütünlük algılarının okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucuna göre kendi okul müdürleriyle olan çalışma süresi diğer öğretmenlere göre daha az olan öğretmenler okul müdürlerinin her zaman ve her koşulda ahlaksal değerlere uygun hareket ettiklerini düşünmektedir. Başka bir ifade ile okul müdürü ile az süre birlikte görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin ahlaki bütünlük konusunda daha tutarlı olduklarını, farklı durum ve koşullarda farklı ahlaksal değerlere sahip olmadıklarını ve toplumun her kesiminde ahlaksal

değerleri uyguladıklarını düşünmektedirler. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak Ekinci'nin (2015) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının okul müdür ile çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre okul müdürü ile çalışma süresi artıkcâ öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algısında da artış olmaktadır.

5.2.6.2 Okul Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre

Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre yüzeysel rol yapma alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yüzeysel rol yapma davranışında okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeylerinin okul müdürü ile çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul müdürü ile çalışma süresi daha fazla olan öğretmenlerin yüzeysel rol düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucuna göre okul müdürü ile çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yaparken diğer öğretmenlere göre sınıf ortamında öğrencileri ile ilgilenirken gerçekte hissetmedikleri duyguları hissetmek için daha fazla yüzeysel davranışta bulundukları söylenebilir. Başka bir ifade ile okul müdürü ile çalışma süresi fazla olan öğretmenler meslekleri gereği sergilemeleri gereken duygu ve davranışları gerçekte de hissediyormuş gibi yapabildikleri yorumu yapılabilir. Bu durum da onların bir tiyatro sanatçısı gibi duygularını diğer öğretmenlere göre daha çok kullanabildiklerini, el, kol ve yüz hareketlerini sınıfın iklimine, yapılan öğretim faaliyetine ve diğer durumlara göre daha çok değiştirebildiklerini göstermektedir. Ayrıca okul müdürü ile çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği duyguları gerektiğinde de hissetmek için diğerlerine göre daha fazla çaba gösterdikleri ya da içten ve gerçek bir şekilde bu duyguları sergiledikleri yorumu yapılabilir.

5.2.6.3 Okul Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine Göre

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre örgütsel adalet algısı ve dağıtım adaleti alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre okul müdürü ile çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin örgütsel adalet ve dağıtım adaleti algıları okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıl ve üzerinde

olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle okul müdürü ile daha az süre çalışmakta olan öğretmenler okul müdürlerinin okuldaki adalet uygulamalarına ve okuldaki görevlerin adil şekilde dağıtıldığına yönelik algıları diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Araştırmanın bu sonucuna göre okul müdürü ile çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları okul müdürü ile çalışma süresi fazla olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Buna göre mevcut okul müdürü ile çalışma süresi diğer öğretmenlere göre daha az olan öğretmenler, okullarındaki uygulamaların, işleyişin, kuralların, tutum ve yaklaşımların adil olduklarını daha fazla düşünmektedirler. Okul müdürü ile çalışma süresi az olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin gerçekleştirdikleri çalışmalarda, paylaşılan görevlerde, okuldaki uygulama ve işlemlerde, çalışanlara sergilenen tutum ve davranışlarda adil bir yaklaşım sergilediklerine yönelik daha yüksek algıya sahiptir.

5.2.7 Okul Türü Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre hizmetkâr liderlik, duygusal emek ve örgütsel adalet algısına ilişkin tartışmalara aşağıda yer verilmiştir.

5.2.7.1 Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre hizmetkâr liderlik ve alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucuna göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre farklılaşmadığı söylenebilir. Başka bir ifade ile ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilediklerine dair benzer görüşlere sahip olduğu yorumu yapılabilir. Araştırmanın bu sonucu literatürdeki ilgili araştırmalara göre farklılık göstermektedir. Arslan (2021) tarafından yapılan araştırmada özgecil davranışlar, empati, adalet ve dürüstlük alt boyutları ile genel hizmetkâr liderlikte ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Suçiçeği (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre otantiklik ve etik davranma alt boyutlarında ilkökul ve ortaokullarda, güçlendirme, güven, okul-çevre ilişkileri ve alçakgönüllülük alt boyutları ile genel hizmetkâr liderlikte ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının, lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya

konmuştur. Genel olarak bakıldığında tüm boyutlarda alt kademe okullarda görevli öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının üst kademe okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İşler (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algılarının ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.2.7.2 Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre duygusal emek ve yüzeysel rol yapma alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre; duygusal emek davranışı ve yüzeysel rol yapma alt boyutunda ilkokullarda çalışan öğretmenler ile ortaokullarda ve liselerde çalışan öğretmenler arasında ve ortaokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenleri duygusal emek ve yüzeysel rol yapma düzeyleri liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Daha düşük eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal emek ve yüzeysel rol yapma düzeylerinin daha yüksek eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bu bulgusu ile benzer ya da yakın sonuçları olan araştırmalar bulunmaktadır. Ertürk ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akgün ve Yılmaz (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin genel duygusal emek, yüzeysel ve derinden rol yapma düzeylerinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Doğan (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek ve yüzeysel rol yapma düzeylerinin liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmalara bakıldığında, alt kademe okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin üst kademe okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yaparken liselerde görev yapan öğretmenlere göre duygusal emek davranışını daha fazla kullanmaktadırlar.

Bununla birlikte alt kademelerde görev yapan öğretmenlerin sınıfta öğrencileri ile ilgilenirken gerçekte hissetmedikleri duyguları hissetmek için daha fazla yüzeysel davranışta bulundukları söylenebilir. Başka bir ifade ile ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler meslekleri gereği sergilemeleri gereken duygu ve davranışları gerçekte de hissediyormuş gibi yapabilmektedir. Bu durum da onların bir tiyatro oyununda oynarcasına duygularını diğer öğretmenlere göre daha çok yönetebildiklerini, el, kol ve yüz hareketlerini sınıfın ortamına, yapılan öğretim etkinliğine ve diğer durumlara göre daha çok uyarlayabildiklerini göstermektedir. Ayrıca alt kademelerde görev yapan öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği duyguları gerektiğinde de hissetmek için diğerlerine göre daha fazla çaba gösterdikleri ya da içten ve gerçek bir şekilde bu duyguları sergiledikleri söylenebilir. Bununla birlikte bu araştırmanın elde ettiği sonuçtan farklı olarak Aksu (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre liselerde görev yapan öğretmenlerin doğal duygular düzeylerinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.7.3 Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet

Algılarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre örgütsel adalet algısı, dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaleti alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre; örgütsel adalet algısı ile dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaleti alt boyutlarında ilkokullarda çalışan öğretmenler ile ortaokullarda ve liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet, dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaleti algılarının ortaokullarda ve liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha alt eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algısı, dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaleti algıları üst eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Araştırmanın bu sonucu İşler (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ile desteklenmektedir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın bu sonucuna göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ortaokul ve liselerde

öğretmenlere göre, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ise liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre alt kademe okullarda görev yapan öğretmenler, üst kademelerde görev yapan öğretmenlere göre, okullarındaki uygulamaların, işleyişin, kuralların, tutum ve yaklaşımların daha fazla adil olduğunu düşünmektedirler. Alt kademe okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin gerçekleştirdikleri çalışmalarda, görevlerin paylaşımında, okuldaki uygulama ve işlemlerde, çalışanlara sergilenen tutum ve davranışlarda adil bir yaklaşım sergilediklerine yönelik daha yüksek algıya sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak Ünlü ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada liselerde görev yapan öğretmenlerin genel örgütsel adalet, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dağıtım adaleti algılarının ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışmalar

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiler ile okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin duygusal emek arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının aracılık etkisine ilişkin tartışmalar aşağıda sunulmuştur.

5.3.1 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları, Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları ve Örgütsel Adalet Algısı Arasındaki İlişkilere İlişkin Tartışmalar

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkilere ilişkin tartışmalar aşağıda alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

5.3.1.1 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışmalar

Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve kişilerarası destek, topluluk oluşturma, fedakârlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlük boyutları ile öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli ve

anlamli bir ilifkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hizmetkâr liderlik ve kişilerarası destek, topluluk oluşturma, fedakârlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlük boyutları ile derinden rol yapma arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyli ve anlamli ilifkilerin olduğu belirlenmiştir. Hizmetkâr liderlik, fedakârlık ve ahlaksal bütünlük boyutları ile doğal duygular boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ilifkilerin olduğu, kişilerarası destek, topluluk oluşturma ve eşit olma boyutları ile doğal duygular arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli anlamli ilifkilerin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte hizmetkâr liderlik ve alt boyutları ile duygusal emeğin yüzeysel rol yapma alt boyutu arasında anlamli bir ilifkinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu az sayıda araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir (Beğenirbaş & Can-Yalçın, 2020; Lu, vd., 2019). Hizmetkâr liderlik ile duygusal emek arasında anlamli ilifkilerin olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Beğenirbaş ve Can-Yalçın (2020) tarafından kamu çalışanları ile gerçekteşirilen araştırmaya göre hizmetkâr liderlik davranışı ile duygusal emek davranışı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamli bir ilifki bulunmaktadır. Kahya ve Kuloğlu (2022) tarafından yapılan araştırmaya göre üniversite öğretim elemanlarının hizmetkâr liderlik ve duygusal emek düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamli bir ilifki bulunmaktadır.

Araştırmanın bu sonucuna göre okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin gösterdikleri duygusal emekteki artış ile düşük düzeyde de olsa ilifkili olduğu görölmektedir. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin öğretmenlere destek olması, fedakârlıkta bulunması, okulun içinde bulunduğu toplumu önemsemesi, okulda eşit uygulamalara öncelik vermesi ve görevlerini yerine getirirken değer odaklı hareket etmesi gibi hizmetkâr liderlik davranışlarına ilifkin öğretmen algılarının yüksek olması, öğretmenlerin öğrencileri ile ilgilenirken ya da sınıfta öğretim yaparken mesleğin gerektirdiği duyguları sergileme, hissetmesi gereken duyguları hissetmek için çaba gösterme ve bu duyguları doğal şekilde hissetme gibi duygusal emek davranışlarını gerçekteşirme düzeylerinin yükselmesine katkı sunmaktadır.

Bununla birlikte okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin iş tatmini arasında orta düzeyde ve anlamli düzeyde ilifki bulunmaktadır. Ayrıca hizmetkâr liderlik öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde etkili bir değişkendir (Cerit, 2009; Çoban, 2019). Bu bakımdan öğretmenlerin mesleklerinden doyum almaları mesleklerini yerine getirirken mesleğin gereklerini

yapmalarını sağlayabilecektir. Bunun için okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesi, alçakgönüllü hareket etmesi, eşit davranması, ahlaksal değerlere önem vermesi ve fedakârlıkta bulunması öğretmenlerin iş doyumunu artıracaktır. İş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinin de artması beklenmektedir (Karakaş vd., 2016). Başka bir ifade ile mesleğinden doyum alan öğretmenlerin kendilerinden beklenen duygu ve davranışları gerektiği gibi sergileyebilecekleri söylenebilir. Bunun yanında Öztürk (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile duygusal iklim arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

5.3.1.2 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma

Hizmetkâr liderlik ve örgütsel adalet algısı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu; hizmetkâr liderliğin kişilerarası destek, topluluk oluşturma, fedakârlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlük boyutları ile örgütsel adalet algısı arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Hizmetkâr liderlik, kişilerarası destek, topluluk oluşturma, fedakârlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlük boyutları ile örgütsel adaletin dağıtım adaleti alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Hizmetkâr liderlik ve işlemsel adalet arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki; kişilerarası destek, topluluk oluşturma, fedakârlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlük boyutları ile örgütsel adaletin işlemsel adalet arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Hizmetkâr liderlik, kişilerarası destek, topluluk oluşturma, fedakârlık, eşit olma ve ahlaksal bütünlük boyutları ile örgütsel adaletin dağıtım adaleti alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bu sonucuna göre okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adaletteki artış ile yüksek derecede ilişkilidir. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin öğretmenleri desteklemesi, okulu ve başkaları için kendisinden fedakârlık yapması, okulda bir topluluk ortamı oluşturma, okulda herkese eşit yaklaşım sergilemesi ve her zaman ahlaki değerlere saygı göstermesi gibi hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının yüksek olması, öğretmenlerin okuldaki görev paylaşımları, iş,

işlem ve uygulamaların yürütülmesi ve bireyler arası ilişkilerde adil süreçlerin uygulandığına dair yüksek düzeyde olumlu algılara sahip olmalarını sağlamaktadır.

Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte hizmetkâr liderliğin örgütsel adalet ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ehrhart, 2004; Mayer vd., 2008; Kool & Dierendonck, 2012; Ateş, 2015; Schwepker Jr, 2016). Çetin (2021) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte genel hizmetkâr liderlik ile güçlendirme, geride durma, tevazu ve sorumlu yöneticilik alt boyutlarının genel örgütsel adalet, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunurken; hesap verebilirlik, affetme ve cesaret alt boyutları ile genel örgütsel adalet, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. İşler (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve örgütsel adaletle ilişkin öğretmen algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Bunun yanında Kandemir ve Akgün'e (2019) göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin hesap verebilirlik algıları arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenler, hizmetkâr liderlik davranışları sergileyen okul müdürlerinin aynı zamanda hesap verebilir yöneticiler olduklarını değerlendirmektedir. Ayrıca hizmetkâr liderlik öğretmenlerde iş tatminini artırmaktadır. Cerit (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderliği öğretmenlerin iş tatmininin anlamlı bir yordayıcısıdır. Buna göre hizmetkâr liderlik iş tatminindeki değişimin yaklaşık %58'ini açıklamaktadır. Kahveci (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ise okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve okul kültürü arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Selvitopu ve Şahin'e (2013) göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılıkları üzerinde olumlu düzeyde etkisi bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Polat ve Celep, 2008). Babaoğlu ve Ertürk'e (2013) göre ise öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, örgütsel adanmışlık algıları ile olumlu düzeyde ilişkilidir. Külekçi-Akyavuz'a

(2017) göre öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ertürk (2018) de araştırmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel kimlik algıları ile pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Arslan'a (2021) göre hizmetkâr liderlik davranışlarını sergileyen okul müdürleri, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini artırmaktadır. Balay ve arkadaşlarına (2014) göre okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik davranışlarını sergileyen okul yöneticilerinin aynı zamanda okuldaki farklılıkları yönetme becerilerine de sahip olduklarını vurgulamaktadır. Bununla birlikte Polat ve Kazak'a (2014) göre ise kayırmacı tutum ve davranışlar sergileyen okul yöneticileri öğretmenlerin okuldaki adalet uygulamalarına ilişkin olumsuz değerlendirmelere sahip olmalarına neden olmaktadır.

5.3.1.3 Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı, dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaleti alt boyutları ile öğretmenlerin duygusal emek davranışı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu ile örgütsel adalet algısı, dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaleti boyutları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Duygusal emeğin derinden rol yapma boyutu ile örgütsel adalet algısı, dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaleti boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Duygusal emeğin doğal duygular boyutu ile örgütsel adalet algısı, dağıtım adaleti, işlemsel adalet boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişkilerin ve etkileşim adaleti boyutu arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucuna göre öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet, öğretmenlerin gösterdikleri duygusal emekteki artış ile ilişkilidir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin okuldaki görev paylaşımları, iş, işlem ve uygulamaların yürütülmesi ve bireyler arası ilişkilerde adil süreçlerin uygulandığına dair yüksek düzeyde olumlu algılara sahip olması, öğretmenlerin öğrencileri ile ilgilenirken ya da sınıfta öğretim yaparken mesleğin gerektirdiği duyguları sergileme, hissetmesi gereken duyguları hissetmek için çaba gösterme ve bu duyguları doğal şekilde hissetme gibi duygusal emek davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin yükselmesine katkı sunmaktadır. Araştırmanın bu

sonucu literatürdeki bazı araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve duygusal emek davranışı arasında olumlu ilişkiler bulunmaktadır (Arıca, 2018; Dahmaz, 2019). Sırma (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre örgütsel adalet ve duygusal emek arasında alt boyutlar düzeyinde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Buna göre prosedür adaleti ve yüzeysel rol yapma arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki, derinden rol yapma ile pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki, doğal davranış ile pozitif yönü ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Dağıtım adaleti ile yüzeysel rol yapma arasında negatif yönlü, derinden rol yapma ile pozitif yönlü düşük ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Etkileşim adaleti ile yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal davranış arasında negatif yönlü ve düşük ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal emek davranışından etkili bir şekilde yararlanması okulun duygusal iklimine de olumlu bir şekilde yansımaktadır (Öztürk, 2020). Bununla birlikte duygusal emek düzeyi yüksek olan öğretmenlerin genel olarak bakıldığında örgütsel vatandaşlık düzeylerinin de yüksek olduğu ifade edilmektedir (Beğenirbaş ve Meydan, 2012; Bıyık ve Aydoğan, 2014). Aynı zamanda örgütsel vatandaşlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının da yüksek düzeyde olması beklenmektedir (Polat ve Celep, 2008; Alanoğlu ve Demirtaş, 2019). Buna karşın öğretmenlerin okullarındaki adalet uygulamalarına ilişkin olumsuz değerlendirmelerde bulunması onların örgütsel sessizlik davranışına yönelmelerine neden olabilmektedir (Önder, 2017). Benzer şekilde örgütsel adalet algıları düşük düzeyde olan öğretmenlerin okulda daha çok sinik davranışlar sergiledikleri ifade edilmektedir (Köybaşı vd., 2017).

5.3.2 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Aracılık Etkisine İlişkin Tartışmalar

Bu başlık altında hizmetkâr liderliğin örgütsel adalet algısı üzerindeki etkisi, hizmetkâr liderliğin duygusal emek üzerindeki toplam etkisi, hizmetkâr liderliğin ve örgütsel adalet algısının birlikte duygusal emek üzerindeki doğrudan etkisi ve hizmetkâr liderlik ve duygusal emek arasındaki ilişkide örgütsel adalet algısının dolaylı etkisine ilişkin tartışmalar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

5.3.2.1 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucuna göre okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını olumlu yönde artırmaktadır. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin öğretmenleri desteklemesi, okulu ve başkaları için kendisinden fedakârlık yapması, okulda bir topluluk ortamı oluşturması, okulda herkese eşit yaklaşım sergilemesi ve her zaman ahlaki değerlere saygı göstermesi gibi hizmetkâr liderlik davranışlarını sergilemeleri, öğretmenlerin okuldaki görev paylaşımları, iş, işlem ve uygulamaların yürütülmesi ve bireyler arası ilişkilerde adil süreçlerin uygulandığına dair olumlu değerlendirmelerinde artış sağlamaktadır. Araştırmanın bu sonucu ile yakın sonuçlara ulaşan bazı araştırmalar bulunmaktadır (Ateş, 2015; Çetin, 2021; Ehrhart, 2004; Kool & Dierendonck, 2012; Mayer vd., 2008; Schwepker Jr, 2016). Çetin (2021) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algısının örgütsel adalet algısı üzerinde etkili olduğu ve hizmetkâr liderliğin örgütsel adalet algısındaki değişimin yaklaşık %80'ini açıkladığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının okul kültürüne olumlu yönde önemli etkileri bulunmaktadır. Hizmetkâr liderin olduğu bir okulda görev yapan öğretmenin okula ait gelenek, kural ve değerlere daha çok bağlılık gösterdiği söylenebilir (Kahveci, 2012). Polat ve Kazak'a (2014) göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde olumsuz yönde bir etkisi bulunmaktadır. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlar sergilediğini düşünen öğretmenler doğal olarak okuldaki uygulamaların adil olmadığını değerlendirmektedir.

Alanoğlu ve Demirtaş (2019) ise öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde olumlu etkisinin bulunduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanında okuldaki adalet uygulamalarına ilişkin olumlu algılara sahip öğretmenler okullarına ve yöneticilerine daha çok güven duymaktadır (Külekçi-Akyavuz, 2017). Ayrıca etik liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında önemli bir etkisinin olduğu

belirtilmektedir. Buna göre okul yöneticisinin etik davranışlar sergilediğini düşünen bir öğretmenin aynı zamanda okuldaki uygulama ve işleyişlerin de adil olduğunu düşünmesi beklenmektedir (Uğurlu ve Üstüner, 2011).

5.3.2.2 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının

Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Üzerindeki Toplam Etkisine İlişkin Tartışma

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal emek davranışları üzerinde olumlu yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucuna göre okul yöneticilerinin sergiledikleri hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin gösterdikleri duygusal emek üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin öğretmenlere destek olması, fedakârlıkta bulunması, okulun içinde bulunduğu toplumu önemsemesi, okulda eşit uygulamalara öncelik vermesi ve görevlerini yerine getirirken değer odaklı hareket etmesi gibi hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin daha çok duygusal emek davranışına başvurmasında, öğrencileri ile ilgilenirken ya da sınıfta öğretim yaparken mesleğin gerektirdiği duyguları sergileme, hissetmesi gereken duyguları hissetmek için çaba gösterme ve bu duyguları doğal şekilde hissetmelerinde üzerinde etkilidir. Araştırmanın bu sonucu yapılan bazı araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Beğenirbaş ve Yalçın (2020) yaptıkları araştırmada hizmetkâr liderliğin duygusal emek davranışını pozitif yönlü etkilemektedir. Buna göre hizmetkâr liderlik duygusal emekteki değişimin yaklaşık %10'unu açıklamaktadır. Kahya ve Kuloğlu (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre hizmetkâr liderliğin hesapverebilirlik alt boyutunun duygusal emeğin derinden rol yapma ve doğal davranış alt boyutları üzerinde olumlu etkisi, geri durma alt boyutunun derinden rol yapmaya olumsuz etkisi, alçakgönüllülük alt boyutunun ise derinden rol yapmaya olumlu etkisi bulunmaktadır.

5.3.2.3 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının ve

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Birlikte Duygusal Emek Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının duygusal emek davranışlarını anlamlı ve olumlu düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Bu etki ile birlikte okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal emek davranışları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusunda hizmetkâr liderlik ve örgütsel adaletin ayrı ayrı duygusal emek

üzerindeki etkisinin iki değişken bir araya geldikten sonra ortadan kalktığı görülmüştür. Başka bir ifade örgütsel adalet algısının hizmetkâr liderliğin duygusal emek üzerindeki etkisinde bir aracı değişken olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte araştırmalar bulunmaktadır. Hizmetkâr liderlik ile duygusal emek arasında anlamlı ilişkilerin olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Beğenirbaş & Can-Yalçın, 2020; Lu vd., 2019). Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve duygusal emek davranışı arasında olumlu ilişkilerin olduğu vurgulanmaktadır (Arıca, 2018; Dahmaz, 2019). Aynı zamanda hizmetkâr liderliğin çeşitlik örgütsel değişkenler ile olan ilişkisinde örgütsel adaletin bir aracı değişken olarak görev yaptığı söylenebilir (Akyüz, 2012; Khajepour vd., 2016; Mayer vd., 2008; Özkan, 2019; Walumbwa vd., 2010; Zehir vd., 2013).

5.3.2.4 Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkide Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Dolaylı Etkisine İlişkin Tartışma

Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide örgütsel adalet algısının dolaylı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bu sonucundan hareketle hizmetkâr liderliğin duygusal emek üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin aracılık etkisinin bulunduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin sergilemiş oldukları destekleme, eşitlik, alçakgönüllülük, ahlaksallık gibi hizmetkâr liderlik davranışları ile birlikte okullarında görev paylaşımlarında, süreç ve uygulamalarda ve tüm çalışanlara gösterdikleri tutumda adil olmaları öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken sergilemeleri gereken duyguları ve göstermeleri gereken davranışları iyi bir şekilde yönetebilmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal emek davranışları üzerinde etkili olabilmesi için öğretmenlerin örgütsel adalet algısının aracılığına ihtiyaç duyulmaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin duygularını kontrol edebilmelerinde okul müdürlerinin sergileyecekleri hizmetkâr liderlik rollerinin yanında öğretmenlerin de okuldaki adalet uygulamalarına ilişkin olumlu algılara sahip olması gerektiği söylenebilir.

Hizmetkâr liderliğin farklı kavramlarla olan ilişkisinde örgütsel adalet algısı aracılık rolüne sahiptir. Örgütsel adalet algısı üzerinde olumlu bir etkisi bulunan

hizmetkâr liderlik ile örgütsel özdeşleşme, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, iş tatmini ve iş performansı arasındaki ilişkilerde örgütsel adalet algısı aracılık rolüne sahiptir (Mayer vd, 2008; Walumbwa vd., 2010; Akyüz, 2012; Zehir vd., 2013; Khajepour vd., 2016; Özkan, 2019).

İşler (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre hizmetkâr liderlik ve örgütsel uyum arasındaki ilişkide örgütsel adaletin aracı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Uğurlu ve Üstüner (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin kısmi aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Çetin (2021) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algısının örgütsel adalet algısı üzerinde etkili olduğu ve hizmetkâr liderliğin örgütsel adalet algısındaki değişimin yaklaşık %80'ini açıkladığı ortaya konmuştur.

Ayrıca Kahveci (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları öğretmenlerin okul kültürü algıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Buna göre hizmetkâr liderlik okul kültüründeki değişimin yaklaşık olarak %49'unu açıklamaktadır. Polat ve Kazak (2014) gerçekleştirdikleri araştırmada okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde olumsuz yönde ve güçlü bir etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Buna göre okul yöneticilerinin sergiledikleri kayırmacılık örgütsel adalet algısındaki değişimin %55'ini açıklamaktadır. Alanoğlu ve Demirtaş (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif yönlü ve orta düzeyde etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre örgütsel adalet algısı, örgütsel vatandaşlık davranışındaki değişimin %18'ini açıklamaktadır. Külekçi-Akyavuz (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları örgütsel güven düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Buna göre örgütsel adalet algısı örgütsel güvendeki değişimin yaklaşık %50'sini yordamaktadır. Uğurlu ve Üstüner (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde olumlu yönde bir etkisinin bulunduğu ortaya konmuştur. Buna göre etik liderlik örgütsel adalet algısındaki değişimin yaklaşık olarak %69'unu yordamaktadır. Öztürk (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin duygularını yönetme

becerilerinin okulun duygusal iklimine ilişkin algıları üzerindeki etkisinde duygusal emek davranışlarının aracılık etkisi olduğu belirlenmiştir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.1 Sonuçlar

Araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlerine dayalı olarak elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

6.1.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

1. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
2. Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
4. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algılarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
5. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre duygusal emek davranışlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
6. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre örgütsel adalet algılarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
7. Öğretmenlerin yaşlarına göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algılarında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.
8. Öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal emek davranışlarının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu yaşı daha

büyük olan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin meslekî kıdem değişkenine göre duygusal emek davranışlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Meslekî kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin duygusal emek ve yüzeysel rol düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

9. Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel adalet algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.
10. Öğretmenlerin meslekî kıdemlerine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.
11. Öğretmenlerin meslekî kıdem değişkenine göre duygusal emek davranışlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Meslekî kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin duygusal emek ve yüzeysel rol düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
12. Öğretmenlerin meslekî kıdem değişkenine göre örgütsel adalet algılarında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
13. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algılarında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Okulda çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algı düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
14. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre duygusal emeğin yüzeysel rol yapma alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Okuldaki çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin yüzeysel rol düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
15. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre örgütsel adalet algılarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okulda çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
16. Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarından ahlaksal bütünlük alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Okul müdürü ile çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin ahlaksal bütünlük algı

düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

17. Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre yüzeysel rol yapma alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul müdürü ile çalışma süresi daha fazla olan öğretmenlerin yüzeysel rol düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
18. Öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre örgütsel adalet algılarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre okul müdürü ile çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin örgütsel adalet ve dağıtım adaleti algıları okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
19. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algılarında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.
20. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre duygusal emek ve yüzeysel rol yapma alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre; ilkokullarda çalışan öğretmenlerin duygusal emek ve yüzeysel rol yapma davranışlarının ortaokullarda ve liselerde çalışan öğretmenlere göre ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin de liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
21. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre örgütsel adalet algılarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre; ilkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ortaokullarda ve liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

1. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğ sonucuna ulaşılmıştır.
5. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal emek davranışları üzerinde olumlu yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğ sonucuna ulaşılmıştır.
6. Öğretmenlerin rgtsel adalet algısının duygusal emek davranışlarını anlamlı ve olumlu yönde etkilediğ belirlenmiştir. Dolayısıyla rgtsel adaletin aracı değşken olduğ sonucuna ulaşılmıştır.
7. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilışkide örgütsel adalet algısının dolaylı etkisinin olduğ sonucuna ulaşılmıştır.

6.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışında geliştirilen uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları çok yüksek düzeydedir. Bu olumlu bir durumdur. Öğretmenlerin sahip oldukları bu olumlu algının aynı seviyede tutulması için okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarını sürdürmelerinin sağlanması önerilmektedir. Bunun için okul müdürleri ile öğretmenlerin desteklenmesi, okul topluluğunun oluşturulması, ahlaki değerlerin sürdürülmesi gibi konularda milli eğitim müdürlükleri ve okul müdürleri ile ortak çalışmalar yürütülmelidir.
2. Bu araştırmada okuldaki çalışma süresi daha az olan öğretmenlerin hizmetkâr liderlik algı düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bakımdan özellikle okulda çalışma süresi fazla olan öğretmenlerle birlikte tüm öğretmenler hizmetkâr liderlik konusundaki çalışmalara dahil edilmeli, bu konuda bilinçlenmeleri sağlanmalıdır.
3. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları yüksek düzeydedir. Bu sonuç olumlu bir durumdur. Zira öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği duygu ve davranışları sergileme konusunda oldukça başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin duygusal emek davranışını daha fazla kullanabilmeleri için küçük gruplar halinde yüz yüze drama etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu etkinliklerde yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal davranış ile etkili iletişim üzerine uygulamalı davranış çalışmaları yapılmalıdır.
4. Kadın öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır. Yapılacak drama etkinliklerinde kadın öğretmenlere yönelik ayrı oturumlar düzenlenebilir.
5. Yaşça genç olan, mesleki kıdemi, mevcut okulundaki görev süresi ve okul müdürü ile görev süresi daha az olan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır. Genç ve mesleki tecrübesi az olan öğretmenlere de özel drama etkinlikleri oturumlar düzenlenebilir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında özellikle drama derslerine verilen önem artırılmalıdır.

6. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu olumlu bir sonuçtur. Bu durumun korunması için okul yöneticilerinin gerçekleştirdikleri uygulamaların her zaman adil olması beklenmektedir. Bunun için okuldaki görev paylaşımlarının, uygulama, iş ve işlemlerin yürütülmesinde okul yönetimlerinin sistematik hareket etmesi önerilmektedir. Örneğin hangi eylemin sonucunda kimin ne ödül alacağını önceden belirlendiği okula özgü bir ödüllendirme sistemi uygulanabilir.
7. Okuldaki çalışma süresi ve okul müdürü ile çalışma süresi 6 yıldan fazla olan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının çalışma süreleri 6 yıldan az olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin özellikle çalışma süresi 6 yıldan fazla olan öğretmenlere yönelik sergiledikleri tutum ve davranışlarda, yaptıkları görev paylaşımında ve süreç, işlem ve uygulamalarda kullandıkları yöntemlerde daha adil davranmalıdırlar. Bu kapsamda okul müdürlerinin görev, ödül ve ceza vb. dağıtımı; iş, işlem ve süreçlerin yönetimi ve kişilerarası etkileşimde adaletin sağlanması konusunda gelişim seminerleri düzenlenmelidir.
9. Araştırmada okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve örgütsel adalet algıları arasında ilişki ortaya konmuştur. Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları konusunda yeterliklerini artırmaları öğretmenlerin adalet algıları ve duygusal emek gösterimlerinde artışı sağlayabilir.

6.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ve örgütsel adalet algıları betimsel istatistiklerle incelenmiş ve çeşitli demografik değişkenler arasındaki farklılıklara bakılmıştır. Yapılacak nitel ya da eylem araştırmaları ile okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ve örgütsel adalet algıları ayrıntılı şekilde incelenebilir.
2. Bu araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları, öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve örgütsel adaletin aracılık rolü olduğu belirlenmiştir. Yapılacak benzer araştırmalar ile farklı değişkenlerin aracılığı kontrol edilebilir ve sonuç değişkenlerin üzerindeki etkileri incelenebilir.
3. Bu araştırmada öğretmenlerin yaş aralıkları ve görev sürelerine ilişkin görüş farklılıklarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak nitel ve nicel araştırmalar ile öğretmenlerin yaşlarına göre ve görev sürelerine göre oluşan farklılıklar ayrıntılı şekilde araştırılabilir.

7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances In Experimental Social Psychology*, 2, 267-299. Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Akbaş, A. & Bostancı, A. B. (2019). Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 44-63. <https://doi.org/10.29065/usacead.653487>
- Akdöl, B. (2015). *Hizmetkâr Liderlik*. Derin Yayınları, İstanbul.
- Akgün, N. & Yılmaz, Ö. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını gerçekleştirme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 133-158. <https://doi.org/0.23863/kalem.2021.187>
- Aksu, T. (2021). Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile duygusal emeklerinin okul etkililiğini yordama düzeyi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Akyavuz, E. K. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 805-831. <https://doi.org/10.19171/uefad.369242>
- Akyüz, B. (2012). *Hizmetkâr liderlik davranışlarının örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışları ve performans üzerine etkisi: Eğitim sektörü üzerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Alanoğlu, M. & Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (49), 1-16. <https://doi.org/0.15285/maruaebd.525250>
- Alemdar, M. (2019). *Sosyal sermayenin eğitim-öğretim süreçlerine yansıması: Duygusal okuryazarlık ve duygusal emek bağlamı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Alev, S. (2018). Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzlenim yönetimi taktiklerinin aracılık rolü (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Andela, M. & Truchot, D. (2017). The impact of distributive and procedural justice on burnout: does it affect French and German teachers differently? *International Journal of Culture and Mental Health*, 10(3), 276-284. <https://doi.org/10.1080/17542863.2017.1300592>
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Argon, T. & Yılmaz, Ö. (2019). Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ile örgütsel destek algıları arasındaki ilişki. 14. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı içinde (256-261). (Tam metin bildirisi). İzmir: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Arıca, H. G. (2018). *Örgütsel adaletin duygusal emek üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Arslan, N. (2021). Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin

algıları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi.

- Ashforth, B. E. & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115. <https://doi.org/10.5465/amr.1993.3997508>
- Ateş, M. F. (2015). Hizmetkâr liderlik ve örgütsel adaletin örgütsel özdeşleşmeye etkisinde örgütsel güvenin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 75-95.
- Ay, G. & Koç, H. (2014). Örgütsel adalet algısı ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Öğretmenler üzerinde bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 67-90.
- Ayçiçek, G. (2012). *Olumlu ve olumsuz duyguların işgören motivasyonu üzerindeki etkileri ve bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aydın, İ. (2016). Eğitimde duygusal emek, (Ed. L. I. Ünal & Y. K. Usluel) *Eğitim bilimleri yazıları (Prof. Dr. Mustafa Aydın'a armağan)* içinde (ss. 169-181). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Babaoğlu, E. & Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Balay, R., Kaya, A., & Geçdoğan-Yılmaz, R. (2014). Eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 229-249.
- Barling, J. & Phillips, M. (1993). Interactional, formal, and distributive justice in the workplace: An exploratory study. *Journal of Psychology*, 127(6), 649-656. <https://doi.org/10.1080/00223980.1993.9914904>
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Basım, H. N. & Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 77-90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yonveek/issue/13696/165760>
- Basım, H. N., Beğenirbaş, M. & Yalçın, R. C. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1477-1496. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1509>
- Baş, G. & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10329/126617>
- Beğenirbaş, M. & Meydan, C. H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 159-181. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gaziuiibfd/issue/28315/300900>
- Beğenirbaş, M. & Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 47-65. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cagsbd/issue/44620/554289>
- Beğenirbaş, M. & Yalçın, R. C. (2020). Hizmetkâr liderlik algısının duygusal emek üzerine etkileri: hizmet çalışanları üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 19(37), 159-194. <https://dergipark.org.tr/en/pub/khosbd/issue/54156/721418>
- Beştaş-Marakçı, D. (2020). *İlkokulda görev yapan yöneticilerin hizmetkâr liderlik özellikleri ile*

öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

- Beugre, C. D. (1998). *Managing fairness in organizations*. Greenwood Publishing Group.
- Beugre, C. D. & Baron, R. A. (2001). Perceptions of systemic justice: The effects of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(2), 324-339. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb00199.x>
- Bıyık, Y. & Aydoğan, E. (2015). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 159-180. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gaziuiibfd/issue/28309/300837>
- Bilgivar, O. O. & Topal, M. R. (2022). Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 9(2), 105-136. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1200956>
- Bitew, F. M. (2018). Servant leadership, Institutional Health and Effectiveness in Ethiopian Teacher Training Colleges. *American Journal of Educational Research and Reviews*, 46, 37-47.
- Black, G. L. (2008). *A correlational analysis of servant leadership and school climate* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Phoenix.
- Blanchard, K., Blanchard, S., & Zigarmi, D. (2007). Servant leadership. (Ed. K. Blanchard). *Leading At A Higher Level: Blanchard On Leadership and Creating High Performing Organizations* içinde (249-276). FT Press, New Jersey, ABD.
- Blau, P. (2017). *Exchange and power in social life*. Routledge.
- Brown, E. L. (2011). *Emotion matters: Exploring the emotional labor of teaching* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Pittsburgh.
- Brown, E. L., Horner, C. G., Kerr, M. M., & Scanlon, C. L. (2014). United States teachers' emotional labor and professional identities. *KEDI Journal of Educational Policy*, 11(2), 205-225.
- Bursalioğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Burić, I. (2019). The role of emotional labor in explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: A multilevel mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, (70), 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.002>
- Burns, W. R. T. (2012). *Organizational justice perceptions of Virginia high school teachers: Relationships to organizational citizenship behavior and student achievement* (Yayımlanmamış doktora tezi). The College of William and Mary, Virginia, USA.
- Büyüköztürk, S. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (28. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmetçi liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eged/issue/4917/67289>
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 88-98. <https://acikerisim.ibu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12491/1844>
- Cerit, Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (56), 547-570. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10341/126692>

- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600-623. <https://doi.org/10.1177/1741143209339650>
- Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 301-317. <https://doi.org/10.1080/13603124.2010.496933>
- Ceylan, A. K. (2017). Öğretmenlerin duygusal emeklerinin sosyo-demografik değişkenler yönünden özellikleri: Batman ili araştırması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 122-132. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buyasambid/issue/33194/351671>
- Cheung, F., Tang, C. S. K. & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348-371. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0025787>
- Cihangiroğlu, N. & Yılmaz, A. (2010). Çalışanların Örgütsel Adalet Algısının Örgütler İçin Önemi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 194-213. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susead/issue/28416/302511>
- Cohen-Charash, Y. & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 86(2), 278-321. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2958>
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.86.3.386>
- Coo, L. S. & Verma, R. (2002). Exploring the linkages between quality system, service quality, and performance excellence: service providers' perspectives. *Quality Management Journal*, 9(2), 44-56. <https://doi.org/10.1080/10686967.2002.11919009>
- Cook, K. S. & Hegtvedt, K. A. (1983). Distributive justice, equity, and equality. *Annual Review Of Sociology*, 9(1), 217-241. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.09.080183.001245>
- Covey, S.R. 1998. Servant-leadership from the inside out. In Spears, L.C. (ed.). *Insights on Leadership*, xi-xviii, John Wiley and Sons.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4.baskı). Boston: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: SAGE Publication Inc.
- Çetin, S. M. (2021). *Ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, S. & Polat, S. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 171-182. <https://doi.org/10.33206/mjss.800081>
- Çoban, O. (2019). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiler* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çolak, M. & Erdost, H. E. (2004). Organizational justice: A review of the literature and some suggestions for future research. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*

- Dahmaz, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- de Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M., & Koomen, H. M. (2021). Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher-student relationship quality. *Teaching and Teacher Education*, 107, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103467>
- Demir, N. & İnandı, Y. (2021). Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1-29. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1093082>
- Demirtaş, H. & Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142. <https://doi.org/10.29029/busbed.456491>
- Dewey, J. (1922). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Macmillan, New York.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339-357. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.02.001>
- Doğan, C. M. (2021). *Devlet okullarında çalışan ortaokul ve lise öğretmenlerinde duygusal emek* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Doğan, Ü. & Aslan, H. (2016). Özel eğitim kurumlarında çalışan müdürlerin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 51-68. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/26853/282417>
- Drury, S. L. (2004). Servant leadership and organizational commitment. *Servant Leadership Research Roundtable*, Ağustos 2004, 1-14.
- Ebru, O. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 45-65. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8700/108647>
- Efendioğlu, B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sergilediği duygusal emek davranışları ile mesleğe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Efron, B. (1987). Better bootstrap confidence intervals. *Journal of the American Statistical Association*, 82(397), 171-185. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01621459.1987.10478410>
- Ehrhart, M. G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit-level organizational citizenship behavior. *Personnel psychology*, 57(1), 61-94. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2004.tb02484.x>
- Ekinci, A. (2015). Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ölçeğinin geliştirilmesi ve hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 341-360. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2152>
- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (10. Basım). İstanbul: Beta Yayınevi.

- Ertürk, R. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 89-98. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekud/issue/35893/411990>
- Ertürk, A., Keskinliç Kara, S. B., & Zafer Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/28550/304594>
- Eva, N., Robin, M., Sendjaya, S., van Dierendonck, D., & Liden, R. C. (2019). Servant leadership: A systematic review and call for future research. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 111-132. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.07.004>
- Fein, A. H., & Isaacson, N. S. (2009). Echoes of Columbine: The emotion work of leaders in school shooting sites. *American Behavioral Scientist*, 52(9), 1327-1346. <https://doi.org/10.1177/0002764209332549>
- Fisher, C. D., & Noble, C. S. (2004). A within-person examination of correlates of performance and emotions while working. *Human Performance*, 17(2), 145-168. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.1201/9780429187636-2/within-person-examination-correlates-performance-emotions-working-cynthia-fisher-christopher-noble>
- Folger, R. G., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management* (7.baskı). Sage.
- Fridell, M., Newcom Belcher, R., & Messner, P.E. (2009). Discriminate analysis gender public school principal servant leadership differences. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(8), 722-736. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/01437730911003894/full/html?casa_token=VallIDtVgZEAAAAA:6wuoZbulusYG912K4zVzIuSePbAa4WcvmvOISoEx1xqBUALc7Ye57Fht4wVY-7yLQIWZELv93_9ovCX80KXCcOkWjYdjerxEu10LTC65eDKZ2GtcRwha
- Fritz, M. S., & MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological Science*, 18(3), 233-239. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x>
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ghalavi, Z., & Nastiezaie, N. (2020). Relationship of servant leadership and organizational citizenship behavior with mediation of psychological empowerment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 241-264. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/57497/815902>
- Gilliland, S. W. (1993). The perceived fairness of selection systems: An organizational justice perspective. *Academy Of Management Review*, 18(4), 694-734. <https://doi.org/10.5465/amr.1993.9402210155>
- Graham, J. W. (1991). Servant-leadership in organizations: Inspirational and moral. *The Leadership Quarterly*, 2(2), 105-119. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(91\)90025-W](https://doi.org/10.1016/1048-9843(91)90025-W)
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1076-8998.5.1.95>
- Grandey, A. A. (2003). When “the show must go on”: Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 86-96. <https://doi.org/10.5465/30040678>
- Glomb, T. M. & Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 1-23. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00038-](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00038-)

- Gosserand, R. H. & Diefendorff, J. M. (2005). Emotional display rules and emotional labor: the moderating role of commitment. *Journal Of Applied Psychology*, 90(6), 1256-1264. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.90.6.1256>
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12(1), 9-22. <https://doi.org/10.5465/amr.1987.4306437>
- Greenberg, J., & Tyler, T. R. (1987). Why procedural justice in organizations? *Social Justice Research*, 1(2), 127-142. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01048012>
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432. <https://doi.org/10.1177/014920639001600208>
- Greenberg, J. (1997). The STEAL motive: Managing the social determinants of employee theft. In R. Giacalone, & J. Greenberg (Eds.). *Antisocial behavior in organizations* (pp. 85-108). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greenberg, J., & Colquitt, J. A. (2013). *Handbook of organizational justice*. Psychology Press.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as leader*. Robert K. Greenleaf Publishing Center.
- Güneş, A. & Küçüksüleymanoğlu, R. (2020). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 313-330. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342190>
- Güngör, S. K. & Potuk, A. (2018). Öğretmenlerin mobbing, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları ve aralarındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 723-742. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018036553>
- Gürbüz, S. (2007). *Yöneticilerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının İş Tatmini ve Algıladıkları Örgütsel Adalet ile İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, S. (2019). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Higher Ed.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis*. New York, NY: The Guilford Press.
- Hebert, S. C. (2003). *The relationship of perceived servant leadership and job satisfaction from the follower's perspective*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Capella University.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. <https://doi.org/10.1086/227049>
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Isenbarger, L. & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching And Teacher Education*, 22(1), 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/girkal/issue/45195/565960>
- İşler, M. (2022). *Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile algılanan örgütsel adalet*

düzeyinin örgütsel adanmışlık üzerindeki etkileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

- Jameel, A. S., Mahmood, Y. N., & Jwmaa, S. (2020). Organizational justice and organizational commitment among secondary school teachers. *Erbil Journal of Humanities and Social Science*, 4(1), 1-6. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3525350
- Kahveci, H. (2012). *İlköğretim okullarında hizmetkâr örgüt liderliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kahveci, H. & Aypay, A. (2013). Hizmetkâr liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişkinin ilköğretim okullarında incelenmesi. *Eğitimde Politika Analizi*, 2(1), 44-60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/epa/issue/48309/611618>
- Kahya, C. & Kuloğlu, S. (2022). Emotional Labor: The Role of Servant Leadership. *International Academic Social Resources Journal*, 7(44), 1627-1633. <http://dx.doi.org/10.29228/A>
- Kandemir, A. & Akgün, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin hesap verebilirlik algıları ile yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranış düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1637-1653. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-541661>
- Karakaş, A., Tösten, R., Kansu, V. ve Aydın, A. S. (2016). Öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının işdoyumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 177-188. <https://doi.org/10.17755/esosder.14708>
- Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T. & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers In Psychology*, 5, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>
- Khajepour, N., Baharlou, M., Montakhab Yeganeh, M., & Hashemi, S. E. (2016). The mediating role of psychological empowerment and organizational justice in the relationship of servant leadership with job satisfaction, organizational citizenship behavior and organizational commitment. *International Journal of Behavioral Sciences*, 10(2), 50-56. https://www.behavsci.ir/article_67942.html
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications, New York. ABD.
- Kruml, S. M. & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14(1), 8-49. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0893318900141002?casa_token=DMnV_184zpkAAAAA:cH8aAd4XZSxVsSxy3xaxnpFXTAadE-fJLdAxxz-xpxqsr1D6tClHe0TpbDSHky_fkXAtHPer1pmOg#tab-contributors
- Konan, N., Demir, H., & Karakuş, M. (2015). Yönetici hizmetkâr liderlik ölçeğinin türkçeye uyarılma çalışması. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science (EIJEAS)*, 1(1), 135-155.
- Konovsky, M. A. (2000). Understanding procedural justice and its impact on business organizations. *Journal of Management*, 26(3), 489-511. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(00\)00042-8](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00042-8)
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Öncel, A. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.17679/inuefd.285527>
- Kurtulmuş, M., & Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 459-477. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000175962>

- Külekçi-Akyavuz, E. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 805-831. <https://doi.org/10.19171/uefad.369242>
- Lambert, W. E. (2004). *Servant leadership qualities of principals, organizational climate, and student achievement: A correlational study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Nova Southeastern University.
- Latif, K. F., Machuca, M. M., Marimon, F., & Sahibzada, U. F. (2021). Servant leadership, career, and life satisfaction in higher education: A cross-country study of Spain, China, and Pakistan. *Applied Research in Quality of Life*, 16, 1221-1247. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11482-019-09809-x>
- Laub, J. A. (1999). *Assessing the servant organization: Development of the servant organizational leadership assessment (SOLA) instrument* (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida Atlantic University.
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social psychology of education*, 19, 843-863. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-016-9359-5>
- Leventhal, G. S. (1976). The distribution of rewards and resources in groups and organizations. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 9, pp. 91-131). Academic Press.
- Leventhal, H. (1980). Toward a comprehensive theory of emotion. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 139-207). Academic Press.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19(2), 161-177. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.01.006>
- Lloyd, B. (1996). A new approach to leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 17(7), 29-32. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/01437739610148358/full/html?casa_token=0QgqRb0w8yAAAAA:EI0uOHZMSqSi_Yq93VzK-gm07Iz6_ZEG2jZq4Bnh8R17KPzxEtZc6ID3ZfLa-Ls0GoOCJgxYpDeyIzLr9g64jvfAmJmiwD9CmIvDyqumqE1eLQ9kJm3
- Lu, J., Zhang, Z., & Jia, M. (2019). Does servant leadership affect employees' emotional labor? A social information-processing perspective. *Journal of Business Ethics*, 159(2), 507-518.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate behavioral research*, 39(1), 99-128. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-018-3816-3>
- Mahembe, B., & Engelbrecht, A. S. (2014). The relationship between servant leadership, organisational citizenship behaviour and team effectiveness. *SA Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 1-10.
- Mavi, D. (2020). *Yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkilere yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Mayer, D. M., Bardes, M., & Piccolo, R. F. (2008). Do servant-leaders help satisfy follower needs? An organizational justice perspective. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(2), 180-197. <https://doi.org/10.1080/13594320701743558>
- McFee, E. J. (2016). *Teacher perceptions of organizational justice and Title I school status*

(yayınlanmamış doktora tezi). Grand Canyon University, Arizona, USA.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2021). Okullar ve Diğer Kurumlar, Bartın İli Merkez İlçesindeki Resmi Okullar

<https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?ILKODU=74&ILCEKODU=1>

Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845–855. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.76.6.845>

Morris, J. A. & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986–1010. <https://doi.org/10.5465/amr.1996.9704071861>

Mossholder, K. W., Bennett, N., Kemery, E. R., & Wesolowski, M. A. (1998). Relationships between bases of power and work reactions: The mediational role of procedural justice. *Journal of Management*, 24(4), 533–552. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(99\)80072-5](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(99)80072-5)

Mukherjee, A., Nath, P., & Pal, M. (2003). Resource, service quality and performance triad: a framework for measuring efficiency of banking services. *Journal of the Operational Research Society*, 54(7), 723–735. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jors.2601573>

Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527–556. <https://doi.org/10.5465/256591>

Noland, A., & Richards, K. (2015). Servant teaching: An exploration of teacher servant leadership on student outcomes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(6), 16–38. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i6.13928>

Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 669–686. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59416/853299>

Öter, Ö. M. (2021). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile okulların örgüt sağlığı ve öğretmenlerin yaşam doyumu arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi.

Özkan, O. S. (2019). Hizmetkâr liderliğin örgütsel özdeşleşmeye etkisinde örgütsel adaletin aracı rolü, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 3157–3171.

Öztürk, E. (2020). *Duygu yönetim becerileri ile duygusal emek davranışlarının okulun duygusal iklimi üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Patterson, K. A. (2003). *Servant leadership: A theoretical model*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Regent University.

Page, D., & Wong, T. P. (2000). *A conceptual framework for measuring servant leadership. The human factor in shaping the course of history and development*, Academia.edu, https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31129354/conceptual-framework-libre.pdf?1392228321=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_Conceptual_Framework_for_Measuring_Ser.pdf&Expires=1692279401&Signature=fOi9nZ2Rnb1NvMTfqKNcQDKjabF8pKw1lW21Jo73GllQYL-iZNBK6fejtpv3GWFSkLj41JA16mSXRtquWAdCAYqc7VQHgC3zlVSVZk92-ywZ9XRYtGjzN3ONEIniK1kdeT~FLOiwaauPrvhgZvJHRAwmlDbo8pPddNXzo89AwdzSmWX-SZG4cEwSBkA0BJNRbXdzL6IJW-IJX02FQDHezyoLkwCF5w9Ogq7W59bnsrM3C0~NvZzAUHDnnwTNzxv4EtgN3PR5H0BsBWYyJPSEdIKNjHXMVwJDQqXCxLZrawd1iRKVXf91RiUl6e~qJjTY78PqjN4BfcSeZ

- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S. & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 307-331. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10343/126710>
- Polat, S. & Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 71-92. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10317/126546>
- Pratomo, B. D., & Arifin, Z. (2020). The effect of school principal's servant leadership of vocational schools in Temanggung Regency. *International Journal of Applied Business and International Management (IJABIM)*, 5(3), 1-12. <http://ejournal.aibpmjournals.com/index.php/IJABIM/article/view/975>
- Preacher, K. J., & Kelley, K. (2011). Effect size measures for mediation models: quantitative strategies for communicating indirect effects. *Psychological Methods*, 16(2), 93-115. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0022658>
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2007). Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 185-227. <https://doi.org/10.1080/00273170701341316>
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1989). The expression of emotion in organizational life. *Research In Organizational Behavior*, 11(1), 1-42.
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of Statistical Modeling And Analytics*, 2(1), 21-33.
- Reed, L. L., Vidaver-Cohen, D., & Colwell, S. R. (2011). A new scale to measure executive servant leadership: Development, analysis, and implications for research. *Journal of Business Ethics*, (101), 415-434. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-010-0729-1>
- Roth, A. V., & Jackson III, W. E. (1995). Strategic determinants of service quality and performance: Evidence from the banking industry. *Management Science*, 41(11), 1720-1733.
- Russell, R. F. (2001). The role of values in servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(2), 76-84. <https://doi.org/10.1108/01437730110382631>
- Russell, R. F., & Stone, A. G. (2002). A review of servant leadership attributes: Developing a practical model. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 145-157. <https://doi.org/10.1108/01437730210424>
- Scandura, T. A. (1999). Rethinking leader-member exchange: An organizational justice perspective. *The Leadership Quarterly*, 10(1), 25-40. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)80007-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)80007-1)
- Schwepker Jr, C. H. (2016). Servant leadership, distributive justice and commitment to customer value in the salesforce. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 31(1), 70-82. <https://doi.org/10.1108/JBIM-07-2014-0143>
- Sendjaya, S., & Sarros, J. C. (2002). Servant leadership: Its origin, development, and application in organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(2), 57-64. <https://doi.org/10.1177/107179190200900205>
- Senge, P. M. (2003). Taking personal change seriously: The impact of organizational learning on

- management practice. *Academy of Management Perspectives*, 17(2), 47-50. <https://doi.org/10.5465/ame.2003.10025191>
- Selvitopu, A., & Şahin, H. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 171-189. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59471/854606>
- Sheppard, B. H., Lewicki, R. J., & Minton, J. W. (1992). *Organizational justice: The search for fairness in the workplace*. Lexington Books/Macmillan.
- Sırma, F. (2021). *Örgütsel adalet ve duygusal emek arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Skarlicki, D. P., & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 434. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.82.3.434>
- Smith, C. E. (2016). *Employees' perceptions of the influence of servant leadership on school climate in K-12 Christian schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). Grand Canyon University.
- Spears, L. C. (2010). Character and servant leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders. *The Journal Of Virtues & Leadership*, 1(1), 25-30.
- Suçiçeği, A. (2021). *Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliğine ilişkin öğretmen algıları* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics: Pearson new international edition*. Pearson Higher Ed.
- Tamghe, C. D. D. K. (2019). Organizational justice and organizational commitment of public secondary school teachers in Cameroon. *Journal of Education and Practice*, 10(36), 157-166. <https://dx.doi.org/10.7176/JEP/10-36-18>
- Tanrıöğen, Z. M. & Çoban, O. (2019). Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiler. *Turkish Studies*, 14(4), 2705-2723. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Tasker-Mitchell, A. & Attah, P. A. (2020). The mediating effect of faculty trust in principals on the relationship between servant leadership practices and organizational health. *Journal of School Leadership*, 30(4), 297-336. <https://doi.org/10.1177/1052684619884784>
- Taylor, T., Martin, B. N., Hutchinson, S., & Jinks, M. (2007). Examination of leadership practices of principals identified as servant leaders. *International Journal Of Leadership in Education*, 10(4), 401-419. <https://doi.org/10.1080/13603120701408262>
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Töremen, F. ve Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (1), 33-47.
- Tombak, Y. (2017). *Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ile duygusal emek gösterimleri arasındaki ilişki* (yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tösten, R., & Sahin, Ç. Ç. (2017). Examining the teachers' emotional labor behavior. *Journal of*

- Trompenaars, F., & Voerman, E. (2009). *Servant Leadership Across Cultures: Harnessing the strength of the world's most powerful leadership philosophy*. McGraw-Hill, New York, ABD:..
- Truta, C. (2014). Emotional labor and motivation in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 791-795. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.356>
- Türk Dil Kurumu. (2023). <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi 01.02.2023.
- Türkmen, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi (Sinop ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Uçar, R. & Uğur, S. (2020). Öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Educational Administration: Theory & Practice*, 26(3), 565-611.
- Uğurlu, C. T. & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 434-448.
- Usta, M. E. & Ünsal, Y. (2018). Okullarda algılanan hizmetkâr liderlik düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 168-184. <https://doi.org/10.19126/suje.443973>
- Ünlü, Y., Hamedoğlu, M. A., & Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157. <https://doi.org/10.19126/suje.62579>
- Walumbwa, F. O., Hartnell, C. A., & Oke, A. (2010). Servant leadership, procedural justice climate, service climate, employee attitudes, and organizational citizenship behavior: a cross-level investigation. *Journal Of Applied Psychology*, 95(3), 517-529. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0018867>
- White, C. J. (2010). The impact of emotions on service quality, satisfaction, and positive word-of-mouth intentions over time. *Journal of Marketing Management*, 26(5-6), 381-394. <https://doi.org/10.1080/02672571003633610>
- Wolfe, B. R. (2013). *A correlational analysis of servant leadership and secondary school climate* (Yayımlanmamış doktora tezi). Grand Canyon University.
- Wong, P. T. & Page, D. (2003). Servant leadership: An opponent-process model and the revised servant leadership profile. In *Proceedings of the Servant Leadership Research Roundtable* (Vol. 1, No. 11).
- Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of Management*, 37(4), 1228-1261. <https://doi.org/10.1177/0149206310380462>
- von Fischer, P., & De Jong, D. (2017). The relationship between teacher perception of principal servant leadership behavior and teacher job satisfaction. *Servant Leadership: Theory & Practice*, 4(2), 53-84.
- Vondey, M. (2010). The relationships among servant leadership, organizational citizenship behavior, person-organization fit, and organizational identification. *International Journal Of Leadership Studies*, 6(1), 3-27.
- Yalçın, M. & Karadağ, E. (2013). Hizmetkâr liderlik ve okul kültürü: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 101-120.

- Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F. & Cui, G. (2015). How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International Journal of Environmental Research And Public Health*, 12(10), 12505-12517. <https://doi.org/10.3390/ijerph121012505>
- Yasser F. H. Al-Mahdy, Aisha S. Al-Harthi, & Nesren S. Salah El-Din. (2016). Perceptions of school principals' servant leadership and their teachers' job satisfaction in Oman, *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 543-566. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1047032>
- Yıldız, B. (2016). Hizmetkâr liderlik algısının lider-üye etkileşimi üzerindeki etkisi: kamu sektörü çalışanları üzerine bir araştırma, *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi KAÜİİBFD*, 7(14), 499-517.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.
- Yılmaz Daban, B. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., & Zhang, Z. H. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, (35), 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>
- Yin, H., Huang, S. & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, (28), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>
- Zainalipour, H., Fini, A. A. S., & Mirkamali, S. M. (2010). A study of relationship between organizational justice and job satisfaction among teachers in Bandar Abbas middle school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1986-1990. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.401>
- Zhang, L., Yu, S., & Jiang, L. (2020). Chinese preschool teachers' emotional labor and regulation strategies. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103024>
- Zhao, X., Lynch Jr, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206. <https://doi.org/10.1086/651257>
- Zehir, C., Akyüz, B., Eren, M. S., & Turhan, G. (2013). The indirect effects of servant leadership behavior on organizational citizenship behavior and job performance: Organizational justice as a mediator. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 2(3), 2147-4478. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v2i3.68>

8. EKLER

EK 1: Araştırma Uygulama İzni



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-64441482-605.01-33878891
Konu : Araştırma İzni (Ömer YILMAZ)

05.10.2021

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi : a) Bakanlığımızın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı ekindeki 2020/2 No'lu Genelge.
b) Müdürlük Makamının 29.04.2020 tarihli ve E.6638422 sayılı Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulması Oluru.
c) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün 22.09.2021 tarihli ve E.32902440 sayılı ile giren yazısı.

İlgi (c) yazıda; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ömer YILMAZ'ın, *"Okul Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkide Örgütsel Adalet Algısının Aracılık Etkisi"* konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere uygulama yapma talebi ile ilgili olarak, veri toplama araçlarını uygulayabilmesi için gerekli izinlerin verilmesi istenmekte olup başvuru evrakları, ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur.

Yukarıda açıklanan araştırma uygulamaya ilişkin onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının, kurum faaliyetlerini aksatmadan ve gönüllülük esasına göre 2021-2022 eğitim - öğretim yılında İl Milli Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Merkez ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında uygulanmasında sakınca olmadığı Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Ekler:

- 1-İlgi (c) Yazı ve Ekleri (26 Sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Komisyonu Değerlendirme Onayı (1 Adet)

OLUR

İl Milli Eğitim Müdürü

EK 2: Etik Kurul Onay Belgesi



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Ömer YILMAZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri

Sayın Ömer YILMAZ,

“Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişkide Örgütsel Adalet Algısının Aracılık Etkisi” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2021/263) kurulumuzun 30.06.2021 tarihli ve 2021/07 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

EK 3: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz :	☐ Erkek	☐ Kadın
----------------	--------------------------------	--------------------------------

Yaşınız:	☐ 20-30 arası	☐ 30-40 arası	☐ 40-50 arası
	☐ 50-60 arası	☐ 61 yaş üzeri	

Mesleki Kıdeminiz:	☐ 1-5 yıl arası	☐ 6-10 yıl arası	☐ 11-15 yıl arası
	☐ 16-20 yıl arası	☐ 21 ve üzeri	

Okulunuzdaki çalışma süreniz	☐ 1-5 yıl arası	☐ 6-10 yıl arası	☐ 11-15 yıl arası
	☐ 16-20 yıl arası	☐ 21 ve üzeri	

Eğitim Durumunuz	☐ Lisans	☐ Lisansüstü
------------------	---------------------------------	-------------------------------------

Görevli Olduğunuz Okul Türü:	☐ İlkokul	☐ Ortaokul	☐ Lise
Mevcut okul müdürünüzle çalışma süreniz	☐ 1-5 yıl arası	☐ 6-10 yıl arası	☐ 11-15 yıl arası

EK 4: Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeği

— Aşağıdaki ifadelerin karşısına 1'den 5'e kadar olan seçeneklerden birini işaretleyiniz	1: hiçbir zaman	2: nadiren	3: ara sıra	4: çoğu zaman	5: her zaman
Müdürüm;					
1- Okulda bulunanların morali düşükse bunu sormadan fark eder.					
2- Okulda bulunanların başarılı olması için değişik yollar dener.					
3- Okulda bulunanların liderlik potansiyelini destekler.					
4- Okuldaki tüm çalışanlara onure edici ve saygılı davranır.					
5- Karardan en çok etkilenen, okulda bulunanların karar verme sürecine katılmasını sağlar.					
6- Okulda bulunanları dikkatlice dinler.					
7- Okula ilişkin kararların topluma etkisini göz önünde bulundurur.					
8- Okulda bulunanlar arasında takım ruhunu destekler.					
9- Okulda adanmışlığı teşvik eder.					
10- Okulumuzun, bulunduğu toplumu geliştirmek gibi bir görevinin olduğuna inanır.					
11- Okuldaki çeşitliliğe ve bireysel farklılıklara önem verir.					
12- Okulda bulunanların ihtiyaçlarını karşılamak için şahsi menfaatlerini feda eder.					
13- Karşılık beklemeden okulda bulunanlara gönüllü olarak hizmet eder.					
14- Kendi çıkarından önce okulda bulunanların çıkarını gözetir.					
15- Kendi fikirlerinin tartışılmasını teşvik eder.					
16- Yapıcı eleştiriyi teşvik eder.					
17- Okuldaki konumlarını dikkate almadan, okulda bulunanların öğrenme çabalarıyla ilgilenir.					
18- Okulda bulunanlara güven telkin eder.					
19- Amaçlarını gerçekleştirmek için manipülasyon veya sahtekarlık yapmayı reddeder.					
20- Hatalarını içtenlikli bir şekilde kabul eder.					

EK 5: Duygusal Emek Ölçeği

— Aşağıdaki ifadelerin karşısına 1'den 5'e kadar olan seçeneklerden birini işaretleyiniz	1: hiçbir zaman	2: çok nadir	3: bazen	4: çoğu zaman	5: her zaman
1-Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenebilmek için rol yaparım.					
2-Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyormuş rolü yaparım.					
3-Öğrencilerle ilgilenirken bir şov yapar gibi ekstra performans sergilerim.					
4-Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyormuş gibi davranırım.					
5-Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.					
6-Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.					
7-Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yaşamaya çalışırım.					
8-Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım.					
9-Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım.					
10- Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun gösteririm.					
11-Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir.					
12-Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar.					
13-Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerimle aynıdır.					

EK 6: Örgütsel Adalet Ölçeği

— Aşağıdaki ifadelerin karşısına 1’den 5’e kadar olan seçeneklerden birini işaretleyiniz	1: Kesinlikle Katılmıyorum	2: Katılmıyorum	3: Kararsızım	4: Katılıyorum	5: Tamamen Katılıyorum
1- Okul yöneticilerimizin ders programlarını adil bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum.					
2- Okul yöneticilerimiz öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil bir şekilde dağıtmaktadır.					
3- Okuldaki ders dışı işlerin öğretmenlere eşit dağıtıldığını düşünüyorum.					
4- Okulda öğretmenlere verilen ödüllerin adil dağıtıldığını düşünüyorum.					
5- Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum.					
6- Okul yöneticilerimiz, işimizle ilgili kararları tarafsız bir şekilde verir.					
7- Okul yöneticilerimiz, bizi ilgilendiren konularda ayırım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır.					
8- Okul yöneticilerimiz okulla ilgili kararlar vermeden önce tüm öğretmenlerden tam ve doğru bilgi toplar.					
9- Okul yöneticilerimiz aldıkları kararları tüm öğretmenlere açıklar; eğer öğretmenler isterse, bu kararın gerekçelerini açıklar.					
10- Okul yöneticilerimizi yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular.					
11- Okul yöneticilerimiz aldıkları kararların ayırım yapmaksızın tüm öğretmenler tarafından sorgulanmasına izin verir.					
12- Okul yöneticilerimiz tüm öğretmenlere nazik davranır.					
13- Okul yöneticilerimiz okuldaki öğretmenlerin her birine onurlu ve saygılı davranır.					
14- Okul yöneticilerimiz okuldaki tüm öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranır.					
15- Okul yöneticilerimiz bizimle ilgili kararlar verirken yasal haklarımızı göz önünde bulundurur.					
16- Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdikleri kararları uygulamadan önce, nasıl sonuçlanacağını her birimizle ayrı ayrı tartışır.					
17- Okul yöneticilerimiz verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayırım yapmaksızın, eksiksiz sunar.					
18- Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdiği kararları tek tek tüm öğretmenlere mantıklı biçimde açıklar.					
19- Okul yöneticilerimiz okulla ilgili verdikleri tüm kararları gizlemeden herkese çok açık bir şekilde açıklar.					

EK 7: Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinin İzni

Sayın _____,

Eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlamasını yaptığımız Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeğini araştırmalarınızda kullanabilirsiniz.
Şimdiden kolaylıklar ve başarılar diliyorum.

Hoşgâkalın.

18 May 2021 Sal, 14:56 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Hocam Merhabalar,

Ben, _____ Bartın Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışıyorum. Aynı zamanda Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi doktora programında öğrenimime devam ediyorum.

Danışmanım _____ ve kendi adıma Yönetici Hizmetkâr Liderlik Ölçeğinizi doktora tezimde ve akademik çalışmalarında kaynak göstermek koşulu ile kullanma izni istiyorum.

Gerri dönüşünüzü bekler, saygılarımla sunarım.

Chat

EK 8: Duygusal Emek Ölçeğinin İzni

 **RE: Ölçek Kullanım İzni**
Kime: _____
Kime: _____

Sayın _____,
Ölçeği çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

From: _____
Sent: Tuesday, May 18, 2021 3:04 PM
To: _____
Cc: _____
Subject: Ölçek Kullanım İzni

Sayın Hocam Merhabalar,

Ben, _____ Bartın Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışıyorum. Aynı zamanda öğretimime devam ediyorum.

Danışmanım _____, kendi adına Duygusal Emek Ölçeğini doktora tezinde ve akademik çalışmada kullanmıştır.

EK 9: Örgütsel Adalet Ölçeğinin İzni



Re: Ölçek Kullanım İzni

Kimden: [Kullanıcı Adı]

Kime: [Alınan Kişi]

Merhaba
Akademik nezaket gereği ilgili eserlere atıf yapmanız koşulu ile elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dileriz

18 Mayıs 2021 15:05, [Kullanıcı Adı] yazdı:

Sayın Hocam Merhabalar, [Kullanıcı Adı] Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışıyorum. A
Ber [Kullanıcı Adı] Eğitim Yönetimi ve Denetimi doktora programında öğrenimime devam ediyorum.
Danışmanım [Kullanıcı Adı] ve kendi adıma Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğinizi doktora tezimde ve akad
kullanma izni istiyorum.
Geri dönüşünüzü bekler, saygılarımla sunarım.



EK 10: Demografik Değişkenlerin Alt Gruplara Göre Normallik Testlerinin Sonuçları

Cinsiyet

Boyutlar	Grup	n	Shapiro-Wilk (p)
Hizmetkâr Liderlik	Kadın	273	.000
	Erkek	240	.000
Duygusal Emek	Kadın	273	.006
	Erkek	240	.005
Örgütsel Adalet Algısı	Kadın	273	.000
	Erkek	240	.000
Kişilerarası Destek	Kadın	273	.000
	Erkek	240	.000
Topluluk Oluşturma	Kadın	273	.000
	Erkek	240	.000
Fedakârlık	Kadın	273	.000
	Erkek	240	.000
Eşitlik	Kadın	273	.000
	Erkek	240	.000
Bütünlük	Kadın	273	.000
	Erkek	240	.000
Dağıtımsal Adalet	Kadın	273	.000
	Erkek	240	.000
İşlemsel Adalet	Kadın	273	.000
	Erkek	240	.000
Etkileşimsel Adalet	Kadın	273	.000
	Erkek	240	.000
Yüzeysel Rol Yapma	Kadın	273	.000
	Erkek	240	.000
Derinden Rol Yapma	Kadın	273	.000
	Erkek	240	.000
Doğal Duygular	Kadın	273	.000
	Erkek	240	.000

Eğitim Düzeyi

Boyutlar	Grup	n	Shapiro-Wilk (p)
Hizmetkâr Liderlik	Lisans	450	.000
	Lisansüstü	63	.000
Duygusal Emek	Lisans	450	.000
	Lisansüstü	63	.315
Örgütsel Adalet Algısı	Lisans	450	.000
	Lisansüstü	63	.000
Kişilerarası Destek	Lisans	450	.000
	Lisansüstü	63	.000
Topluluk Oluşturma	Lisans	450	.000
	Lisansüstü	63	.000
Fedakârlık	Lisans	450	.000
	Lisansüstü	63	.000
Eşitlik	Lisans	450	.000
	Lisansüstü	63	.000
Bütünlük	Lisans	450	.000
	Lisansüstü	63	.000
Dağıtım Adaleti	Lisans	450	.000
	Lisansüstü	63	.000
İşlemsel Adalet	Lisans	450	.000
	Lisansüstü	63	.000
Etkileşimsel Adalet	Lisans	450	.000
	Lisansüstü	63	.000
Yüzeysel Rol Yapma	Lisans	450	.000
	Lisansüstü	63	.007
Derinden Rol Yapma	Lisans	450	.000
	Lisansüstü	63	.000
Doğal Duygular	Lisans	450	.000
	Lisansüstü	63	.000

Yaş

Boyutlar	Grup	n	Shapiro-Wilk (p)
Hizmetkâr Liderlik	20-30 yaş	65	.000
	31-40 yaş	204	.000
	41-50 yaş	165	.000
	51 yaş ve üzeri	79	.000
Duygusal Emek	20-30 yaş	65	.904
	31-40 yaş	204	.065
	41-50 yaş	165	.000
	51 yaş ve üzeri	79	.249
Örgütsel Adalet Algısı	20-30 yaş	65	.000
	31-40 yaş	204	.000
	41-50 yaş	165	.000
	51 yaş ve üzeri	79	.000
Kişilerarası Destek	20-30 yaş	65	.000
	31-40 yaş	204	.000
	41-50 yaş	165	.000
	51 yaş ve üzeri	79	.000
Topluluk Oluşturma	20-30 yaş	65	.000
	31-40 yaş	204	.000
	41-50 yaş	165	.000
	51 yaş ve üzeri	79	.000
Fedakârlık	20-30 yaş	65	.000
	31-40 yaş	204	.000
	41-50 yaş	165	.000
	51 yaş ve üzeri	79	.000
Eşitlik	20-30 yaş	65	.000
	31-40 yaş	204	.000
	41-50 yaş	165	.000
	51 yaş ve üzeri	79	.000
Bütünlük	20-30 yaş	65	.000
	31-40 yaş	204	.000
	41-50 yaş	165	.000
	51 yaş ve üzeri	79	.000
Dağıtım Adaleti	20-30 yaş	65	.000
	31-40 yaş	204	.000
	41-50 yaş	165	.000
	51 yaş ve üzeri	79	.000
İşlemsel Adalet	20-30 yaş	65	.000
	31-40 yaş	204	.000
	41-50 yaş	165	.000
	51 yaş ve üzeri	79	.000
Etkileşimsel Adalet	20-30 yaş	65	.000
	31-40 yaş	204	.000
	41-50 yaş	165	.000
	51 yaş ve üzeri	79	.000
Yüzeysel Rol Yapma	20-30 yaş	65	.008
	31-40 yaş	204	.000
	41-50 yaş	165	.000
	51 yaş ve üzeri	79	.009
Derinden Rol Yapma	20-30 yaş	65	.000
	31-40 yaş	204	.000
	41-50 yaş	165	.000
	51 yaş ve üzeri	79	.000
Doğal Duygular	20-30 yaş	65	.000
	31-40 yaş	204	.000
	41-50 yaş	165	.000
	51 yaş ve üzeri	79	.000

Mesleki Kıdem

Boyutlar	Grup	n	Shapiro-Wilk (p)
Hizmetkâr Liderlik	1-5 yıl	44	.000
	6-10 yıl	108	.000
	11-15 yıl	100	.000
	16-20 yıl	81	.000
	21 yıl ve üzeri	180	.000
Duygusal Emek	1-5 yıl	44	.257
	6-10 yıl	108	.748
	11-15 yıl	100	.164
	16-20 yıl	81	.115
	21 yıl ve üzeri	180	.000
Örgütsel Adalet Algısı	1-5 yıl	44	.000
	6-10 yıl	108	.000
	11-15 yıl	100	.000
	16-20 yıl	81	.000
	21 yıl ve üzeri	180	.000
Kişilerarası Destek	1-5 yıl	44	.001
	6-10 yıl	108	.000
	11-15 yıl	100	.000
	16-20 yıl	81	.000
	21 yıl ve üzeri	180	.000
Topluluk Oluşturma	1-5 yıl	44	.000
	6-10 yıl	108	.000
	11-15 yıl	100	.000
	16-20 yıl	81	.000
	21 yıl ve üzeri	180	.000
Fedakârlık	1-5 yıl	44	.000
	6-10 yıl	108	.000
	11-15 yıl	100	.000
	16-20 yıl	81	.000
	21 yıl ve üzeri	180	.000
Eşitlik	1-5 yıl	44	.000
	6-10 yıl	108	.000
	11-15 yıl	100	.000
	16-20 yıl	81	.000
	21 yıl ve üzeri	180	.000
Bütünlük	1-5 yıl	44	.000
	6-10 yıl	108	.000
	11-15 yıl	100	.000
	16-20 yıl	81	.000
	21 yıl ve üzeri	180	.000
Dağıtım Adaleti	1-5 yıl	44	.000
	6-10 yıl	108	.000
	11-15 yıl	100	.000
	16-20 yıl	81	.000
	21 yıl ve üzeri	180	.000
İşlemsel Adalet	1-5 yıl	44	.000
	6-10 yıl	108	.000
	11-15 yıl	100	.000
	16-20 yıl	81	.000
	21 yıl ve üzeri	180	.000
Etkileşimsel Adalet	1-5 yıl	44	.000
	6-10 yıl	108	.000
	11-15 yıl	100	.000
	16-20 yıl	81	.000
	21 yıl ve üzeri	180	.000
Yüzeysel Rol Yapma	1-5 yıl	44	.004

	6-10 yıl	108	.021
	11-15 yıl	100	.000
	16-20 yıl	81	.001
	21 yıl ve üzeri	180	.000
Derinden Rol Yapma	1-5 yıl	44	.000
	6-10 yıl	108	.000
	11-15 yıl	100	.000
	16-20 yıl	81	.000
	21 yıl ve üzeri	180	.000
Doğal Duygular	1-5 yıl	44	.000
	6-10 yıl	108	.000
	11-15 yıl	100	.000
	16-20 yıl	81	.000
	21 yıl ve üzeri	180	.000



Okuldaki Çalışma Süresi

Boyutlar	Grup	N	Shapiro-Wilk (p)
Hizmetkâr Liderlik	1-5 yıl	262	.000
	6-10 yıl	156	.000
	11 yıl ve üzeri	95	.000
Duygusal Emek	1-5 yıl	262	.051
	6-10 yıl	156	.018
	11 yıl ve üzeri	95	.006
Örgütsel Adalet Algısı	1-5 yıl	262	.000
	6-10 yıl	156	.000
	11 yıl ve üzeri	95	.000
Kişilerarası Destek	1-5 yıl	262	.000
	6-10 yıl	156	.000
	11 yıl ve üzeri	95	.000
Topluluk Oluşturma	1-5 yıl	262	.000
	6-10 yıl	156	.000
	11 yıl ve üzeri	95	.000
Fedakârlık	1-5 yıl	262	.000
	6-10 yıl	156	.000
	11 yıl ve üzeri	95	.000
Eşitlik	1-5 yıl	262	.000
	6-10 yıl	156	.000
	11 yıl ve üzeri	95	.000
Bütünlük	1-5 yıl	262	.000
	6-10 yıl	156	.000
	11 yıl ve üzeri	95	.000
Dağıtımsal Adalet	1-5 yıl	262	.000
	6-10 yıl	156	.000
	11 yıl ve üzeri	95	.000
İşlemsel Adalet	1-5 yıl	262	.000
	6-10 yıl	156	.000
	11 yıl ve üzeri	95	.000
Etkileşimsel Adalet	1-5 yıl	262	.000
	6-10 yıl	156	.000
	11 yıl ve üzeri	95	.000
Yüzeysel Rol Yapma	1-5 yıl	262	.000
	6-10 yıl	156	.000
	11 yıl ve üzeri	95	.000
Derinden Rol Yapma	1-5 yıl	262	.000
	6-10 yıl	156	.000
	11 yıl ve üzeri	95	.000
Doğal Duygular	1-5 yıl	262	.000
	6-10 yıl	156	.000
	11 yıl ve üzeri	95	.000

Okul Müdür İle Çalışma Süresi

Boyutlar	Grup	N	Shapiro-Wilk (p)
Hizmetkâr Liderlik	1-5 yıl	434	.000
	6 yıl ve üzeri	79	.000
Duygusal Emek	1-5 yıl	434	.000
	6 yıl ve üzeri	79	.025
Örgütsel Adalet Algısı	1-5 yıl	434	.000
	6 yıl ve üzeri	79	.000
Kişilerarası Destek	1-5 yıl	434	.000
	6 yıl ve üzeri	79	.000
Topluluk Oluşturma	1-5 yıl	434	.000
	6 yıl ve üzeri	79	.000
Fedakârlık	1-5 yıl	434	.000
	6 yıl ve üzeri	79	.000
Eşitlik	1-5 yıl	434	.000
	6 yıl ve üzeri	79	.000
Bütünlük	1-5 yıl	434	.000
	6 yıl ve üzeri	79	.000
Dağıtımsal Adalet	1-5 yıl	434	.000
	6 yıl ve üzeri	79	.000
İşlemsel Adalet	1-5 yıl	434	.000
	6 yıl ve üzeri	79	.000
Etkileşimsel Adalet	1-5 yıl	434	.000
	6 yıl ve üzeri	79	.000
Yüzeysel Rol Yapma	1-5 yıl	434	.000
	6 yıl ve üzeri	79	.001
Derinden Rol Yapma	1-5 yıl	434	.000
	6 yıl ve üzeri	79	.000
Doğal Duygular	1-5 yıl	434	.000
	6 yıl ve üzeri	79	.000

Okul Türü

Boyutlar	Grup	N	Shapiro-Wilk (p)
Hizmetkâr Liderlik	İlkokul	181	.000
	Ortaokul	180	.000
	Lise	152	.000
Duygusal Emek	İlkokul	181	.000
	Ortaokul	180	.179
	Lise	152	.253
Örgütsel Adalet Algısı	İlkokul	181	.000
	Ortaokul	180	.000
	Lise	152	.000
Kişilerarası Destek	İlkokul	181	.000
	Ortaokul	180	.000
	Lise	152	.000
Topluluk Oluşturma	İlkokul	181	.000
	Ortaokul	180	.000
	Lise	152	.000
Fedakârlık	İlkokul	181	.000
	Ortaokul	180	.000
	Lise	152	.000
Eşitlik	İlkokul	181	.000
	Ortaokul	180	.000
	Lise	152	.000
Bütünlük	İlkokul	181	.000
	Ortaokul	180	.000
	Lise	152	.000
Dağıtımsal Adalet	İlkokul	181	.000
	Ortaokul	180	.000
	Lise	152	.000
İşlemsel Adalet	İlkokul	181	.000
	Ortaokul	180	.000
	Lise	152	.000
Etkileşimsel Adalet	İlkokul	181	.000
	Ortaokul	180	.000
	Lise	152	.000
Yüzeysel Rol Yapma	İlkokul	181	.000
	Ortaokul	180	.000
	Lise	152	.000
Derinden Rol Yapma	İlkokul	181	.000
	Ortaokul	180	.000
	Lise	152	.000
Doğal Duygular	İlkokul	181	.000
	Ortaokul	180	.000
	Lise	152	.000