

**OKULLARDA SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Betül ÖTÜN

Eskişehir 2025

**OKULLARDA SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Betül ÖTÜN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun KAVRAYICI

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Programı

Haziran 2025

ÖZET

OKULLARDA SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Betül ÖTÜN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2025

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun KAVRAYICI

Sosyal adalet temelli liderlik anlayışlarının, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde çeşitli etkileri bulunmaktadır. Bu etkiler, eğitim ortamlarında liderliğin dönüştürücü rolünü anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu çalışmada okullarda sosyal adalet liderliğinin, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık tutumlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği düzeyinin; öğretmenlerin demografik özellikleri açısından nasıl farklılık gösterdiği de mercek altına alınmıştır. Araştırma sonucu, sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca sosyal adalet liderliğinin, öğretmenlerin bu davranışlarını etkileyen bir unsur olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, sosyal adalet uygulamalarının güçlendiği okullarda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının arttığı söylenebilir. Bu kapsamda, okul müdürlerine yönelik olarak öğretmen katılımını destekleyici mekanizmaların geliştirilmesi önerilebilir. Örneğin, öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımını teşvik eden yapılar oluşturulabilir. Ancak bu çalışma, eğitim önerileri geliştirmeyi değil, mevcut durumu açıklamayı amaçladığı için söz konusu önerilerin daha işlevsel hale getirilmesi, ilerleyen araştırmalarda ele alınabilir.

Anahtar Kelimeler: Örgüt, Örgütsel vatandaşlık davranışı, Örgüt kültürü, Liderlik, Sosyal adalet liderliği

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL JUSTICE LEADERSHIP IN SCHOOLS AND TEACHERS' ORGANISATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIORS

Betül ÖTÜN

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate Education Institute, June 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ceyhun KAVRAYICI

Social justice-based leadership approaches have various effects on teachers' organizational citizenship behaviors. These effects provide a critical framework for understanding the transformative role of leadership in educational settings. This study examines the impact of social justice leadership in schools on teachers' attitudes toward organizational citizenship. In addition, the study examined how the level of social justice leadership demonstrated by school principals, as perceived by teachers, varies according to teachers' demographic characteristics. The research result indicate a positive and significant relationship between social justice leadership and teachers' organizational citizenship behaviors. It was also determined that social justice leadership is a factor that influences these behaviors. Based on the results, it can be said that teachers' organizational citizenship behaviors increase in schools where social justice practices are strengthened. In this context, it can be recommended that mechanisms supporting teacher participation be developed for school principals. For example, structures that encourage teachers' active participation in decision-making processes can be created. However, since this study aims to describe the current situation rather than develop educational recommendations, making these recommendations more functional could be addressed in future research.

Keywords: Organization, Organizational citizenship behavior, Organizational culture, Leadership, Social justice leadership

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve rehberliğini esirgemeyen, yönlendirmeleriyle akademik gelişimime değerli katkılar sunan danışmanım Doç. Dr. Ceyhun Kavrayıcı'ya içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca, eğitim hayatım boyunca yanımda olan ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen aileme de en derin şükranlarımı sunarım.

Betül ÖTÜN

ESKİŞEHİR, 2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamen bana ait olduğunu ve çalışmanın özgün olduğunu, araştırmamın tüm aşamalarında -hazırlık, veri toplama süreçleri, analiz ve bilgilerin sunumu- bilimsel etik ilke ve kurallarına uyduğumu belirtmek isterim. Bu çalışma kapsamında yararlanmış olduğum tüm belge ve kaynaklara kaynakçada yer verdim. Ayrıca, çalışmam Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile taranmış olup, intihal içermediğini beyan ederim. Eğer herhangi bir zamanda bu beyanla çelişen bir durum ortaya çıkarsa, bunun doğuracağı hukuki ve ahlaki sonuçlara razı olduğumu ifade ederim.

Betül ÖTÜN

ETİK KURUL KARAR YAZISI

Evrak Kayıt Tarihi: 05.04.2024

Protokol No: 720836

Tarih: 06.05.2024



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okullarda Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Ceyhan KAVRAYICI
TEZ YAZARI:	Betül ÖTÜN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olmadı

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken Gemini üretken yapay zekâ programından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programından sadece bulgularda terminoloji kullanımı konusunda destek aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgileri kontrol ederek çalışmamda kullanmaya çalıştığımı beyan ederim. Herhangi bir zamanda, bu beyanıma aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm hukuki ve ahlaki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Betül ÖTÜN

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI	ii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
ETİK KURUL KARAR YAZISI.....	vii
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	viii
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	2
1.3 Araştırmanın Önemi.....	3
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5 Tanımlar.....	6
2 ALAN YAZIN	7
2.1 Kavramsal Açıdan Adalet	7
2.2 Kavramsal Açıdan Sosyal Adalet	8
2.2.1 Sosyal adaletin tarihsel gelişimi	9
2.2.2 Eğitimde sosyal adalet.....	10
2.3 Liderlik ve Kuramları.....	11
2.3.1 Sosyal adalet liderliği	13
2.3.2 Sosyal adalet liderliğinin önündeki engeller	18
2.4 Örgütsel Vatandaşlık Kavramı.....	19
2.4.1 Örgütsel Vatandaşlık Kavramının teorik temelleri	21
2.4.2 Örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları	23
2.4.3 Örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen faktörler	25

2.4.4 Örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkili kavramlar	26
2.4.5 Eğitimde örgütsel vatandaşlık davranışları	27
2.5 İlgili Çalışmalar	28
2.5.1 Sosyal adalet liderliği ile ilgili çalışmalar	29
2.5.2 Örgütsel vatandaşlık ile ilgili çalışmalar	30
2.5.3 Sosyal adalet liderliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi ile ilgili çalışmalar	34
3 YÖNTEM	37
3.1 Araştırma Modeli	37
3.2 Evren ve Örneklem	37
3.3 Veri Toplama Araçları	38
3.3.1 Sosyal adalet liderliği ölçeği.....	39
3.3.2 Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği.....	39
3.4 Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirliği.....	39
3.5 Veri Toplama Süreci	41
3.6 Verilerin Analizi	41
4 BULGULAR.....	42
4.1 Veri Kontrolünün Sağlanması	42
4.2 Çalışmada Kullanılan Ölçeklere Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler	43
4.3 Kestirimsel İstatistik Testlerin Uygulanması	44
4.3.1 Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi	45
4.3.2 Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi.....	50
4.3.3 Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	54

4.3.4 Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerini yordayıp yordamadığının incelenmesi	55
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	58
5.1 Sonuç	58
5.2 Tartışma	61
5.3 Öneriler	62
KAYNAKÇA.....	65
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

		<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1	ÖVD’ye İlişkin Önemli Çalışmalar ve Bulgular.....	49
Tablo 3.1	Demografik Bilgilere İlişkin Dağılım.....	55
Tablo 3.2	Güvenirlilik Analizi Sonucu (Cronbach’s Alpha –Omega)...	57
Tablo 4.1	Tek Değişkenli Normalliğin Kontrol Edilmesi.....	60
Tablo 4.2	Sosyal Adalet Liderliği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı.....	61
Tablo 4.3	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	62
Tablo 4.4	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi.....	62
Tablo 4.5	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından İncelenmesi.....	64
Tablo 4.6	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Çalışılan Okuldaki Görev Süresi Açısından İncelenmesi.....	65
Tablo 4.7	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Çalışılan Okulun Eğitim Kademesi Açısından İncelenmesi.....	66
Tablo 4.8	Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi.....	68

Tablo 4.9	Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeylerinin Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi.....	68
Tablo 4.10	Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Açısından İncelenmesi.....	69
Tablo 4.11	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Çalışılan Okuldaki Görev Süresi Açısından İncelenmesi.....	70
Tablo 4.12	Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeylerinin Çalışılan Okulun Eğitim Kademesi Açısından İncelenmesi.....	70
Tablo 4.13	Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeyleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	71
Tablo 4.14	Regresyon Modelinin Anlamlılığı ve Açıklanma Katsayısı.....	73
Tablo 4.15	Regresyon Katsayıları.....	73

ŞEKİLLER DİZİNİ

		<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1	Sosyal Adalet Liderliğinin Doğasına İlişkin Temalar.....	33
Şekil 3.1	Sosyal Adalet Liderliği Boyutları.....	34

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ÖVD: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

SAL: Sosyal Adalet Liderliği

1 GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıkları ve konuya dair tanımlar detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

1.1 Problem Durumu

Eğitim kurumları, bireylerin bilgi, beceri ve değerler kazanarak toplumsal yaşama hazırlanmalarında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu kurumlar yalnızca bireysel başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal eşitlik ve adalet anlayışının yerleşmesine de katkı sağlar. Ancak, diğer birçok alanda olduğu gibi eğitimde de eşitlik, adalet ve kapsayıcılık ilkeleriyle ilgili çeşitli sorunlarla karşılaşılması olasıdır (Çoban ve Buz, 2008).

Bu tür sorunların çözümü ve eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşabilmesi büyük ölçüde kurum içi insan ilişkilerinin kalitesi ve benimsenen liderlik anlayışlarıyla yakından ilişkilidir (Farhoud vd., 2025). Bu nedenle, eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olan okulun örgütsel amaçlarına ulaşabilmesi; çalışanların örgüte bağlılığı, okulun kültürü ve iklimi, motivasyon düzeyleri ve liderlik yaklaşımları gibi çok sayıda faktörle doğrudan ilişkilidir (Coşkun vd., 2023). Nitekim insanın merkezde olduğu eğitim örgütlerinde yapılan pek çok sosyal bilim araştırmasında, insan ilişkilerinin çeşitli değişkenlerle birlikte incelendiği görülmektedir.

Son yıllarda liderlik, örgüt yapısını etkileyen ve aynı zamanda ondan etkilenen önemli bir konu olarak dikkat çekmektedir (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019; Coşkun vd., 2023; Farhoud vd., 2025). Çok çeşitli biçimlerde tanımlanan liderlik, genel olarak bireyin potansiyelini kullanarak gruplar ve bireyler arasında etkileşimi sağlama süreci olarak ele alınmaktadır (Güney, 2020). Liderlik, yönetim becerileri kapsamında örgütü yönlendirme, insan faktörünü etkileme, motive etme ve harekete geçirme yetkinlikleri çerçevesinde değerlendirilmektedir (Tran, 2025). Bu beceriler yalnızca genel yönetim alanlarında değil, eğitim kurumları gibi örgütsel yapılarda da son derece önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik tarzlarının, öğretmenlerin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri üzerinde doğrudan etkili olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Hancıoğlu Başköy vd., 2023; Li vd., 2024).

Bu bağlamda öne çıkan liderlik anlayışlarından biri olan sosyal adalet liderliği (SAL), eğitimde eşitlik, adalet ve insan haklarına dayalı bir yönetim anlayışını merkeze

alır (Tran, 2025). Sosyal adalet liderliği; farklılıklara saygı gösteren, dezavantajlı grupları destekleyen ve kapsayıcı bir okul ortamı oluşturmaya çalışan liderlik biçimi olarak tanımlanmakta, hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha destekleyici bir eğitim iklimi yaratmayı hedeflemektedir. SAL yalnızca bireysel bir yönetim tarzı değil, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliği ve toplumsal adalet ilkelerinin bir yansımasıdır (Güney, 2020). Bu liderlik biçimi, yalnızca kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmakla kalmayıp, aynı zamanda çalışanların gönüllü çabalarını da etkileyebilmektedir (Farhoud vd., 2025). Literatürde, liderlik türlerinin kişisel ve örgütsel pek çok faktörle ilişkili olarak ele alındığı görölmektedir (Başaran vd., 2009).

Etkin bir örgüt yapısının sürdürülebilmesi, çalışanların yalnızca görev tanımlarında belirtilen sorumlulukları yerine getirmesiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda, gönüllü ve yapıcı davranışlar sergileyerek örgütün işleyişine katkıda bulunmaları da oldukça önemlidir (Güney, 2020). Bu bağlamda örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD), çalışanların resmi görev tanımlarının ötesine geçerek, gönüllü biçimde örgütlerine katkı sundukları davranışları ifade eder. ÖVD sergileyen bireyler, iş tanımında yer almayan görevleri üstlenerek fazladan zaman ve enerji harcamayı gönüllü olarak kabul ederler (Hoy, 2001). Eğitim kurumlarında öğretmenlerin ÖVD sergilemesi; okulun genel başarıları, ekip çalışması ve olumlu bir okul ikliminin oluşması açısından önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu davranışların ortaya çıkması ve sürdürülebilmesi ise doğrudan yöneticilerin liderlik tutumlarıyla ilişkilidir.

Sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin anlaşılması, eğitim yönetimi alanında hem kuramsal hem de uygulamalı katkılar sunabilir. Bu ilişkinin incelenmesi, eğitim kurumlarında daha etkili liderlik yaklaşımlarının geliştirilmesine, öğretmenlerin daha verimli ve memnun çalışabilecekleri bir ortamın sağlanması katkıda bulunabilir. Eğitim sisteminin temel birimi olan okul bağlamında, okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek bu açıdan önemlidir. Çünkü Okul yöneticilerinin karar alma süreçlerinde sergilediği adil yaklaşımlar, öğretmenlerin kuruma olan aidiyetlerini ve gönüllü katkılarını doğrudan etkileyebilmektedir (Kavrayıcı, 2024).

Her ne kadar sosyal adalet liderliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı kavramları literatürde ayrı ayrı ele alınmış olsa da, bu iki değişkenin birbiriyle olan ilişkisini doğrudan ele alan çalışmaları uluslararası düzeyde sınırlı, ulusal düzeyde ise henüz

gelişim aşamasındadır. Bu nedenle, sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılacak araştırmaların, eğitim örgütlerinde etkili liderlik uygulamaları ve olumlu okul ikliminin oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, sosyal adalet temelli liderlik yaklaşımlarının öğretmen davranışlarına etkisini ortaya koyarak hem literatüre katkı sunmayı hem de okul yöneticilerinin liderlik pratiklerine yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel hedef çerçevesinde sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesiyle okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirlemek, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algı düzeylerini ortaya koymak ve sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından nasıl bir farklılık gösterdiğini analiz etmek amaçlanmıştır. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin algıları incelendiğinde okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği ne düzeydedir?
 - 2) Sergilenen sosyal adalet liderliğinin düzeyi
 - a. Cinsiyet
 - b. Eğitim düzeyi
 - c. Kıdem
 - d. Görev Süresi
 - e. Eğitim Kademesi
- bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık kavramına ilişkin algıları ne düzeydedir?
 - 4) Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarının düzeyi
 - a. Cinsiyet
 - b. Eğitim Düzeyi
 - c. Kıdem

- d. Görev Süresi
- e. Eğitim Kademesi

bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 5) Okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6) Okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarını yordamakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumları, bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen kritik yapı taşlarıdır. Bu kurumların etkili bir şekilde yönetilmesi, sadece bireylerin değil, toplumun genel refahına da katkı sağlamaktadır. Eğitim yönetiminde liderlik yaklaşımlarının önemi, örgütsel başarı ve çalışan memnuniyeti ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, sosyal adalet liderliği, eğitimde fırsat eşitliği ve adalet anlayışını geliştiren, kapsayıcı ve dönüştürücü bir liderlik biçimi olarak öne çıkmaktadır.

Sosyal adalet liderliği, eğitim kurumlarında öğretmenlerin moral ve motivasyonunu artırmanın yanı sıra, olumlu bir okul iklimi oluşturarak öğrencilerin başarısını destekleyen bir yönetim yaklaşımıdır. Bu liderlik biçiminin, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi, eğitim kurumlarındaki liderlik uygulamalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, kurumların etkili ve sürdürülebilir bir şekilde faaliyet göstermesinde hayati bir role sahiptir. Gönüllü olarak sergilenen bu davranışlar, kurumsal hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmanın yanı sıra okul topluluğunun genel başarısını da olumlu yönde etkilemektedir. Sonuç olarak, bu araştırmanın hem akademik alanyazına hem de uygulamaya yönelik katkılar sunarak, eğitim yönetiminde sosyal adalet liderliğinin önemine dikkat çekmesi ve bu liderlik anlayışının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisini ortaya koyması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çalışma hem teorik hem de pratik düzeyde değerli bir bilgi kaynağı olarak değerlendirilmelidir.

Eğitim ortamlarında adalet duygusu, sadece yönetsel süreçlerin değil, aynı zamanda kurumsal bağlılık, motivasyon ve işbirliğinin de belirleyici unsurlarındandır. Bu bağlamda, sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları

arasındaki ilişkiyi anlamak, sadece liderlik stillerinin değerlendirilmesine değil, aynı zamanda okul ikliminin güçlendirilmesine de katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın önemli görülmesinin temel nedeni, liderliğin öğretmen davranışları üzerindeki etkisine sosyal adalet perspektifinden yaklaşarak hem bireysel hem de kurumsal düzeyde yeni farkındalık alanları oluşturma potansiyelidir. Öğretmenlerin yalnızca görev tanımlarıyla sınırlı kalmayan, gönüllü ve yapıcı katkılarının hangi liderlik tutumlarıyla daha çok desteklendiğini ortaya koymak, sürdürülebilir okul kültürü açısından anlamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu nedenle araştırma hem kişisel ilgiler hem de eğitim yönetimi alanında gözlemlenen pratik ihtiyaçlar doğrultusunda tasarlanmıştır.

Sosyal adalet liderliği kavramı, son yıllarda artan akademik ilgiye rağmen hâlâ kuramsal düzeyde ele alınmakta, saha verilerine dayalı ampirik bulgular ise oldukça sınırlı kalmaktadır. Özellikle bu liderlik biçiminin okullardaki somut yansımalarına ilişkin uygulamalı araştırmaların niceliksel azlığı, kavramın eğitim ortamlarındaki karşılıklarının yeterince kapsamlı biçimde ortaya konmasını güçleştirmektedir. Bu araştırma, Eskişehir ili bağlamında öğretmen deneyimlerinden hareketle, sosyal adalet liderliğinin okul ortamındaki etkilerini anlamaya yönelik ampirik bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Yerel düzeyde elde edilen bulguların, uygulama temelli literatürü zenginleştirerek sosyal adalet liderliğinin işlevsel boyutlarını görünür kılması beklenmektedir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, belirli koşullar ve değişkenlerle sınırlıdır. Araştırma sonuçlarının yorumlanması ve genelleştirilmesinde bu sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

- **Zamansal Sınırlılık:** Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır. Bu nedenle, veriler yalnızca bu dönemde elde edilmiş olup, farklı dönemlerde gerçekleştirilecek araştırmalar, farklı sonuçlar ortaya koyabilir.
- **Coğrafi Sınırlılık:** Araştırma, Eskişehir ilinde bulunan ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Farklı coğrafi bölgelerde, farklı sosyo-kültürel yapılara sahip okullarda yapılacak araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkiler konusunda farklı sonuçlar sunabilir.
- **Katılımcı Sınırlılığı:** Araştırma, yalnızca belirli bir örneklem grubunu kapsamaktadır. Bu çalışmada, Eskişehir'deki öğretmenlerin algıları esas

alınmıştır. Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri, algılarındaki farklılıkları etkileyebileceğinden, sonuçların farklı gruplara genellenmesi sınırlı olabilir.

Sonuç olarak, bu sınırlılıklar, araştırmanın sonuçlarının dikkatle değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, belirtilen sınırlılıkların ötesine genellenmemeli ve başka araştırmalarla desteklenerek kapsam genişletilmelidir.

1.5 Tanımlar

Sosyal Adalet: Eğitim kurumlarında, tüm öğrencilerin; farklılıklar dikkate alınmaksızın eşit öğrenme imkanlarına ulaşmasını sağlamak, ayrımcılığı sonlandırmak ve kapsayıcı, adil bir eğitim atmosferi yaratmak amacıyla benimsenen ilkeler ve uygulamalardır.

Sosyal adalet liderliği: Okul müdürlerinin; öğrenciler, öğretmenler ve bütün okul paydaşları arasında eşitliği sağlamak, ayrımcılığı önlemek, eğitimde eşit fırsatlar sağlamak ve dezavantajlı gruplara destek vermek için benimsedikleri liderlik yaklaşımıdır.

Örgütsel vatandaşlık: Öğretmenlerin resmi görev tanımları dışında kalan, ancak okulun işleyişine, kültür ve başarısına gönüllü olarak destek verdikleri tutum ve eylemleri içeren rol dışı davranışlardır.

Okul kıdemi: Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki görev sürelerini ifade etmektedir.

2 ALAN YAZIN

Çalışmanın bu bölümünde liderlik, Sosyal adalet liderliği, örgütsel vatandaşlık kavramlarından bahsedilmiş, yapılan ilgili araştırmalara değinilmiştir. İlgili kavram ve kuramlar sunulmuştur.

2.1 Kavramsal Açıdan Adalet

Sosyal adalet kavramına değinilmeden önce adaleti tanımlamak, kökeni ve tarihini bilmek faydalı olacaktır. “Hak, hakkı gözetme ve hukuka uygunluk” anlamına gelen adalet kavramı (TDK, 2022), etimolojik olarak adl kelimesinden gelmiştir. Adl Arapçada, dürüst, doğru, dengeli anlamına gelir. Arap diline İslam hukuku yoluyla girdiği bilinmektedir. İslam hukukunda adalet; aşırıya kaçmadan doğru yolu bulmak, dürüstlük, temizlik ve samimiyet demektir (Balı, 2001). Türk kültüründe adalet, zulmün zıttı olarak kabul edilir ve adalet denildiğinde bir şeyin doğru ve hukuka uygun olması akıllara gelir. Adalet en genel anlamıyla hakkın doğru dağıtımı ve hak edene verilmesi gibi anlamlara gelmektedir (Balı, 2001). Bu haklar hem maddi hem sosyal açıdan düşünülebilir. Filozoflar ve araştırmacılar "Adaleti ne oluşturur?" sorusunu uzun süredir tartışmaktadır. Klasik dönemde Platon adalet kavramını kişiden kişiye değişen bir erdem olarak açıklamıştır. Ayrıca İlk çağ felsefesinde Sokrates ve Platon tarafından adalet, mutlak bir etik değer olarak algılanmıştır. Konfüçyüs adaleti bireylerin görevlerini yerine getirmesi olarak görürken Aristoteles, adaleti iyiyle kötü arasında orta yol olarak adlandırmıştır. Bu durumda adalet, kanunlarla değil; gelenek, ahlak ve sorumluluk anlayışıyla sağlanır. (Sür, 2022).

Aristoteles adaletin eşitlik ile arasındaki ilişkiyi dağıtıcı adalet olarak; haklarla olan ilişkisini denkleştirici adalet olarak tanımlamıştır. Dağıtıcı adalet, ekonomik, sosyal, siyasi, sembolik varlıkların toplum üyeleri arasında yetenek ve toplum içindeki konumuna göre dağıtılması anlamına gelen bir adalet biçimi iken, denkleştirici adalet ise, insan ilişkilerinde bozulan, bozulmaya yüz tutmuş dengeyi yeniden sağlamayı amaçlayan bir adalet türüdür (Balı, 2001). Modern zamanlarda ise adalete bireysel bir perspektiften ziyade toplumsal bir bakış açısıyla bakılmaya, bu bağlamda değerlendirilmeye başlanmıştır (Koçak ve Doğan, 2017). Öyle ki modern çağda adaletten bahsetmek için etkileşim içinde bir topluluğun olması gerekmektedir. Bir toplumda doğan her insanın, o toplumun bir üyesi olarak nasıl yaşaması gerektiğini düzenleyen ve yönlendiren adalet, modern toplumların en önemli unsuru olarak kabul edilmektedir (Ertürk, 2007). Çünkü

bireylerin birlikte yaşadıkları ortamlarda birbirleriyle uyum içinde olmaları için ihtiyaçları olan ve tüm sosyal ilişkilerinde aramaları gereken kavram "adalet"tir (İyigün, 2012). Adil olmayan ortamlarda yaşayan insanların, adil ortamlarda yaşayanlara oranla daha mutsuz olduğu tespit edilmiştir. Bu da adaletin toplumsal bir kavram olarak ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Coşkun vd., 2023).

2.2 Kavramsal Açıdan Sosyal Adalet

Sosyal adalet, toplumun her açıdan eşit ve adaletli olduğunu vurgulayan ancak durağan veya öngörülebilir anlamı olmayan bir kavramdır (Bogotch, 2002). Sosyal adalet kavramının alan yazında farklı tanımları bulunmaktadır. İnsan faktörünün olduğu yerde değişikliğin kaçınılmaz olması tek bir tanımın yapılamama sebeplerindendir. Alanyazında geniş etkisi olan birkaç tanıma bakılacak olursa; Goldfarb ve Grinberg (2002) sosyal adaleti; eşitlik, adalet ve insan haklarına dayalı olarak geliştirilebilen, sürdürülebilen ve uygulanabilen kişisel, sosyal, ekonomik ve eğitimsel boyutları olan örgütsel güç olarak kavramsallaştırmaktadır. Mill'e göre sosyal adaletin amacı mümkün olduğu kadar çok insan için mümkün olan en büyük mutluluğu sağlamaktır (Balı, 2001). Adams ve Lee (2007), sosyal adalet kavramını hem amaç hem de süreç olarak ifade etmişler ve tanımlarını, adaleti kaynakların adil ve eşit dağıtımı ve dezavantajlılara hitap etme olarak tanımlayan (Rawls, 1993), dışlanmış veya ikincilleştirilmiş grupların, kültürlerin tanınmasını ve onlara saygı gösterilmesi gibi adil sosyal süreçlerin önemini doğrulayan (Young, 2011) teorilere dayandırmışlardır. Ayrıca Sosyal adaletin, tüm sosyal kimlik gruplarının ihtiyaçlarını karşılayan bir topluma tam ve eşit katılımını sağlamayı amaçladığını savunmaktadırlar.

Birleşmiş Milletler sosyal adaleti, toplumun ekonomik faydalarının adil dağıtımı olarak tanımlamaktadır. Çelik (2015)'e göre sosyal adalet kavramı, kültürel farklılıkları dışlamayan, ertelemeyen, kaynakların eşit dağılımını benimseyen ve farklı yapıların demokratik sürece katılımını sağlayan bir anlayıştır. Bu nedenle sosyal adalet hedefine ulaşma süreci, demokratik, katılımcı, grup farklılıklarına saygılı olmayı, insan davranışlarını ve değişim için başkalarıyla iş birliğini kapsamalıdır (Adams ve Lee, 2007). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere sosyal adalet birçok alan ve gruba ilgili ve etki alanı geniş bir kavramdır, bu nedenle sosyal adaleti, hukuki, siyasi veya ekonomik adalet gibi spesifik bir adalet türü olarak değil, bunları kapsayan şemsiye bir kavram olarak görmek gerekir (Balı, 2001 s. 203). Her toplumun siyasi, hukuki ve ekonomik yönlerinin

farklı olduğu düşünöldüğünde de Sosyal adalet kavramının küreselden öte kültürel dolayısıyla yerel olarak değerdendirilmesinin daha uygun olduğu bilinmektedir. Bu sebeple araştırmada sosyal adalet kavramını eğitim alanında incelerken ölkemiz koşullarına göre değerdendirmeler yapılmıştır.

Sosyal adalet, Aristoteles, Platon, Kant, Hobbes, Rawl, Rousseu ve McClellan gibi düşünürlerin vurguladığı olgulardan biridir (Birleşmiş Milletler, 2006; Tuncay, 2007; Özdemir, 2009; Bursa, 2016). Sosyal adalet, tüm insanların eşit siyasi, sosyal, ekonomik hak ve fırsatlara layık olduğunu savunan görüştür. Gewirtz ve Cribb (2002), kültürel, dağıtımıcı ve ilişkisel olmak üzere sosyal adaleti üç boyutta sınıflandırmıştır. Bunlardan dağıtımıcı adalet Rawls'un adalet teorisine dayanmaktadır. Rawls adaleti belirlemek için iki ilke sunar. Birinci ilke "Benzer bir özgürlük sistemi anlayışı ile, herkesin temel hak ve görevleri paylaşma konusunda eşit haklara sahip olması gerekir". Bir diğder ilke ise "sosyal ve ekonomik eşitsizliğin, toplumun en dezavantajlı kesimlerinin yararına olacak şekilde düzenlenmesi ve fırsat eşitliği koşulları altında herkese açık bir kamu otoritesine tabi olmasıdır. Nitekim Chonun savunduğu gibi, tabana bakmak toplumsal baskıyı anlamının kapsamlı bir yoludur (Matsuda, 1987'den akt. Adams ve Lee, 2007). Ayrıca Rawls'a göre ekonomik dağılımının eşit olması şart değildir ancak herkesin güç ve sorumluluk anlamında uygun pozisyonlara erişebilmesi gerekir (Rawls, 1993'den akt. Küçük, 2023).

2.2.1 Sosyal adaletin tarihsel gelişimi

Adalet kavramının çok eski medeniyetlerden bu yana hep var olmasıyla birlikte sosyal adalet, kavram olarak İlk kez Sanayi Devrimi ile bağlantılı olarak ortaya çıkmış, 1900 lü yılların ikinci yarısından itibaren dünya üzerinde konuşulmaya, tartışılmaya ve araştırılmaya başlanmıştır. Pozitivist düşüncenin terk edilmesi ve normatif konulara olan ilginin artmasıyla birlikte teorik olarak 1960'lı yıllarda İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra çalışılmıştır (Balı, 2001). Sosyal adalet kavramını ilk kez İtalyan rahip Luigi Taparelli D'Azeglio kullanmıştır. Luigi, Aristoteles ve Thomas Aquinas'ın "evrensel adalet" olarak adlandırdığı kavramın ancak mevcut haliyle yeniden üzerinde yoğunlaşılması gerektiğini yazmış ve bu süreci "sosyal adalet" kavramına dahil etmiştir.

Dijital çağda sosyal adalet kavramının önemi gittikçe daha fazla hissedilmekte, milletler, uluslararası kuruluşlar tarafından sosyal adaletin sağlanabilmesi için önlemler alınmakta, anayasa, kanun yahut ilgili metinlere sosyal adalet ilkeleri dahil edilmektedir. Örneğin Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 2007 yılından bu yana 20 Şubat'ı Uluslararası

Sosyal Adalet Günü olarak ilan etmekte ve sosyal adaletin "Bir arada barış içinde yaşama ve refahın temel ilkesi" olduğunu belirtmektedir. Türk anayasa metinlerinde de sosyal devlet kavramı bulunmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin temel ilkelerinden biri de sosyal hukuk devleti anlayışıdır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Anayasa, eğitimde sosyal hayatın korunmasını güvence altına almaktadır. Evrensellik ve eşitlik, fırsat eşitliği gibi ilkeler Türk Anayasası ve ilgili kanunların temelini oluşturmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Türk Milli Eğitim Kanununa göre de demokratik eğitim, eğitim hakkı yasalarla güvence altına alınmıştır. Görüldüğü üzere sosyal adalet kavramı olarak birçok toplumda eski yıllardan günümüzde yerini almaktadır. Fakat uygulamada görülen aksaklıklar, sosyal adaletin hayata aktarılması gerektiğini gözler önüne sermektedir. Bunun için örgütlere sosyal kurumlara ciddi görevler düşmektedir. Okul da insan faktörünün en baskın olduğu sosyal örgütlerin başında gelmektedir. Bu sebeple topluma sosyal adaletin yayılmasında, hayata aktarılmasında okullara önemli görevler düşmektedir.

2.2.2 Eğitimde sosyal adalet

Eğitim toplumun değişimlere uyum sağlaması ve değişim süreçleri için çok önemli bir araçtır. Bu nedenle 19. yüzyıldan beri, klasik ve ortaçağ filozofları tarafından kullanılan sosyal adalet kavramı, uluslararası insan hakları, sivil toplum hareketleri, anti-empyralist mücadeleler, devlet politikaları ve toplumsal hareketlerde olduğu gibi eğitim alanında da kullanılmıştır. (Grant ve Gibson, 2013). Banks (2014), çok kültürlü toplumlarda, toplumsal uyumun sağlanmasında eğitimin öneminin altını çizmektedir. Bireylerin etraflarında gelişen olayları adalet perspektifiyle incelemesi ve adaletsiz buldukları durumlara değişik şekillerde yanıt vermesi, insan psikolojisinin önemli bir yönünü oluşturur. Bireylerin adalet anlayışlarına yönelik düşünsel süreçlerin ortaya çıktığı yerlerden biri ise iş yerleridir (Kavrayıcı, 2021). Eğitim perspektifinde bakıldığında ise günümüzde eğitimde sosyal adalet konusuna daha fazla odaklanılmaya başlanmıştır. Bunun nedeni, küreselleşme sürecinde artan toplumsal eşitsizlikler, hızlı nüfus değişimi, çoğulcu toplumsal yapılar, eğitim politikalarında gerçekleşen değişimler ve sosyoekonomik eşitsizliklerin akademik başarıya etkisi gibi faktörlerdir (Furman ve Shields, 2005). Eğitimde sosyal adaletin temel odağı ise sistemin en önemli parçası olan okullardır. Okullar toplumsal yapının kalkınmasına ve bunu etkileyen değişkenlere katkıda bulunurlar. Okullarda sosyal adalet şemsiyesi altında eğitim gören öğrencilerin,

okulda deneyimledikleri yaşantılarını toplumun diğer alanlarında uygulayarak sosyal adaleti hayata geçirmeye çabalayacakları, dolayısıyla toplumda sosyal adaletin yaygınlaşmasına ve uygulanabilir olmasına katkı sağlayacakları öngörülmektedir. Özetle okullarda sosyal adalet ile amaçlanan, öğrencilere farklılıklara ve demokrasiye sahip toplumlarda bireylere yardımcı olacak eğitim sistemleri oluşturarak, toplumdaki eğitimsel, kültürel, sosyal ve ekonomik adaletsizliklerin önüne geçerek demokratik toplumsal doku oluşturmaktır (Furman ve Shields, 2003).

2.3 Liderlik ve Kuramları

Liderlik çok eski bir kavramdır. Tarih boyunca tüm kültürler, isimleri efsaneleşen, dilden dile aktarılan liderler yetiştirmiştir. Liderlik, örgütlerin geleceği ve toplumun geleceği için hayati öneme sahiptir (Turan vd. 2014). Liderlik, örgütsel değişkenleri etkileyen ve onlardan etkilenen konulardan biridir ve son yıllarda literatürde geniş çapta incelenmektedir. Günümüze kadar pek çok farklı liderlik tanımı yapılmıştır. Liderlik, bir liderin örgütsel hedeflere ulaşmada astlarının gönüllü katılımını aradığı bir sosyal etki süreci, bir kişinin diğer grup üyelerini sosyal olarak etkilediği bir süreç ve hem etkileyeni hem de etkileneni içeren ilişkisel bir kavramdır (Bhatti vd., 2012). Celep'e (2004) göre lider, grup üyelerinin sahip olduğu ancak ifade etmediği ortak düşünce ve arzuları makul bir şekilde ifade eden ve ekip üyelerinin bu hedefe bağlı gizli güçlerini ortaya çıkaran kişidir. Bir diğer tanımda liderlik; belirli bir grup insanı belli hedefler çerçevesinde bütünleştirmek ve bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli olan bilgi ve beceriler kümesi olarak tanımlanır (Eren, 2007).

Alan yazında liderlik kuramları genel olarak; “özellikler kuramı”, “davranışçı kuramlar”, “durumsallık kuramları” ve “modern liderlik kuramları” olarak adlandırılan dört temel kuram çerçevesinde ele alınmaktadır. Özellikler kuramında Klasik liderler, sorgulanamaz emirler veren, baskı ve korku yoluyla kitleleri kontrol eden ve kaynaklarından gelen zorlayıcı ve karizmatik gücü de kullanabilen kişilerdir. Bu liderlerin kontrolündekiler, yasal hakları olarak gördükleri için emirlere uymayı kabul ederler. Bu klasik yönetim yasasının kaynakları şunlardır (Avery, 2004): Doğuştan gelen hak, Dini otoriteler, Siyasi statü, Askeri statü, Kültürel normlar. Zamanla Özellikler Kuramı liderlik kavramını açıklamada yetersiz kalmıştır. Bunun üzerine yapılan araştırmalar yön değiştirmiş, liderin kişisel özellikleri yerine liderin davranışlarının belirleyici rol oynadığı davranışsal faktörlere ağırlık verilmiştir. Davranışçı kuramlar,

yöneticilerin davranışlarını analiz ederek yöneticilerin davranışlarının temel eğilimlerini keşfetmeye çalışmışlardır. Genel olarak davranışsal yaklaşımlar; Liderlerin astlarının eylemlerini değiştirmek ve farklı durumlardaki davranışlarını etkilemek için neler yaptıklarına, özellikle de astlarına nasıl davrandıklarına odaklanmaktadır (Rowe ve Guerrero, 2011; Şahin, 2011). Davranışsal Liderlik Kuramının açıklanmasında çok çeşitli araştırmalar ortaya konmuştur. Ohio Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları, Harvard Üniversitesi Araştırmaları, Likert'in 4 sistem modeli, Blake ve Mounton'un Yönetim Tarzı Matriksleri, Mc Gregor X-Y kuramları davranışsal kuram temelinde yapılan araştırmalardır. Zamanla özellikler kuramı ve davranışsal kuramın eksiklikleri olduğu düşüncesi yaygın hale gelmiştir (Küçük,2023). Bu nedenle 1950'lerde araştırmacılar dikkatlerini, değişen çevresel koşullara ve liderin çevresindekilere yönlendirmişlerdir. Durumsal liderlik yaklaşımında ana varsayım, liderlik biçiminin duruma göre değişiklik gösterebileceğidir (Küçük, 2023). Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli, Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı, Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Kuramı, House ve Evans'ın Amaç- Yol Kuramı, Vroom-Yetton-Jago'nun Karar Verme Modeli durumsal liderlik yaklaşımlarındandır (Koçel, 2001).

Çağdaş liderlik türlerinin içinde sosyal adalet liderliği ile benzer özellikler gösteren liderlik türleri arasında dönüşümcü liderlik, etik liderlik, demokratik liderlik sayılabilir. Dönüşümcü liderler, örgüt yapısını etkinleştirerek ihtiyaçların karşılanması için çaba sarf eder ve çalışanların yaratıcılığını geliştirecek bir ortam yaratırlar (Küçük, 2023). Etik Liderlikteki liderler, doğru davranışlar göstererek çalışanlara örnek teşkil ederler. Ödül ve ceza uygulayarak etik ve etik olmayan durumlarla ilgili sinyaller vermek, onların üstlendiği görevlerden biridir (Kesimli, 2013). Sosyal adalet kapsamında en dikkat çeken liderlik türlerinden olan Demokratik liderlik ise, birey odaklı bir yaklaşımdır. Liderler yönetim yetkisini ekip üyeleriyle paylaşır. Liderler ve çalışanlar, bir sosyal grup içinde birlikte hareket ederler (Küçük, 2023). Demokratik liderlik tarzı, çalışanları karar alma süreçlerine dahil ederek onların verimliliğini ve iş tatminini artırma potansiyeline sahiptir.

2.3.1 Sosyal adalet liderliği

Geleneksel liderlik araştırmalarının daha çok liderin teknik ve rasyonel yönlerine odaklanmasına rağmen liderin sosyal yönlerinin yeterince vurgulanmadığı söylenbilir. Buna karşın, sosyal adalet liderliği, sosyallik ve adalet üzerine odaklanmayı amaçlamaktadır. İnsanların günlük yaşamlarında adalet anlayışlarını sıkça değerlendirdikleri yerlerden biri, büyük bir kısmını geçirdikleri kurumlardır (Arabacı, 2019). Bir kurumda adaletin sağlanmasında en büyük ve güdüleyici etken ise liderdir. Liderin rgt içerisindeki davranışı, adaletin ne lde etkin olabileceğinin göstergesi olabilir. Sosyal adalet liderliğine yönelik akademik çalışmalar, kurum kuruluşlarda ve toplumun hemen her kesiminde sosyal adaletin sağlanmasına duyulan ihtiyaın giderek artması nedeniyle 2000'li yıllardan beri artarak devam etmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından sosyal adalet liderliğine yönelik çeşitli tanımlamalar yapılmasına rağmen kavram, eğitimde "yeterince kuramsallaştırılmamış bir kavram" olmaya devam etmektedir (North, 2006). Bunun en önde gelen nedenlerinden biri sosyal adaletin birden fazla anlamı olan bir şemsiye terim olmasıdır (Furman, 2012). Blackmore (2009) sosyal adaletin "eşitlik, hakkaniyet, eşitsizlik, fırsat eşitliği, olumlu eylem ve son zamanlarda çeşitlilik gibi bir dizi terimi kapsadığını" ve ayrıca her bir terimin "farklı ulusal bağamlarda çeşitli anlamlar kazandığını" belirtmektedir. Diğer bir tanımda Sosyal adalet liderliğinin eşitlik, adalet ve insan hakları bağlamında meydana gelen eşitsiz düzenlemeleri dönüştürme uygulaması olduğu belirtilir (Goldfarb ve Grinberg, 2002). Brooks, vd. (2007) sosyal adalet liderliğini zaman içinde bir durumdan diğerine dönüşebilen bir süreç olarak tanımlamakta ve sosyal adalet liderlerini sosyal yapılar arasında bağlantılar kuran dönüştürücü ve eleştirel birer aktivist olarak tanımlamaktadır. Marshall ve Olivia (2006) sosyal adalet liderliğini, okullarda başarılı olamayan azınlıkların ve maddi açıdan dezavantajlı bireylerin başarısını artırmayı amaçlayan bir liderlik tarzı olarak tanımlamaktadır. Demir (2023) e göre ise Sosyal adalet liderliği; bir toplumda ya da belirli bir grupta sosyal adaleti getirmek için başkalarının davranışlarını etkileyebilen, tüm öğrenciler için özellikle akademik olarak yüksek hedefler koyan, öğrencilerin epistemolojik farkındalığını artıran, değerleri bakımından yönelimi ve sosyal adalet arayışının devam etmesini destekleyen bir anlayıştır. Marshall, Young ve Moll (2010) bu tanımları şöyle özetlemektedir: "Sosyal adalet liderliği, eğitimde eşitlik projesinde kritik bir yapı taşıdır"

Özgan ve Bozbayındır (2011) çalışan grubun adalet algısı arttıkça olumlu tutum ve davranışlarının arttığını, üstlerinin adaletsiz olduğunu algıladıklarında ise istenmeyen davranışlarda bulunduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle yukarıda aktarılan tanımlardan da hareketle, sosyal adalet liderinin kurumlarda özellikle eğitim kurumlarında eşitlik, adalet, farklılıklara saygı, sürekli gelişim gibi konularda çalışanlarına gerekli güveni sağlayabilecekleri ve kurumda güven ortamının oluşmasını sağlayabilecekleri liderlik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Araştırmalardan özetle sosyal adalet liderinin şu özelliklere sahip olması beklenmektedir:

- Sosyal adalet liderleri, güvene dayalı ilişkiler geliştirme ve ortamlar yaratma, katılımı artırma, adil ve tarafsız ilişkiler geliştirme ve sosyal değişim konularında yetkin olmalıdırlar (Jean-Marie vd., 2009).
- Sosyal yapılar arasında ilişkiler kurabilen dönüştürücü eleştirel aktivistlerdir (Brooks vd. 2007).
- İşlerine tutku ile bağlıdırlar ve başkalarını kendilerinden daha fazla düşünürler (Bozkurt, 2020).
- Toplumdaki farklı gruplarla sağlıklı ilişkiler kurar, karar alma süreçlerine katılımı sağlar ve adalete dayanan toplumsal değişimi desteklerler (Wasonga, 2009)
- Sosyal eşitsizliğe karşı olan bir rol üstlenirler (Bozkurt, 2018).
- Theoharis (2008) 'e göre sosyal adalet liderleri, bir iş yaptıklarında bunu ne kadar iyi yaptıklarını sorgularlar ve doğru bildiklerini takip eden mütevazı liderlerdir.

Okullarda sosyal adaleti sağlaması beklenen liderler de okul müdürleridir. Okul müdürlerinin sergileyeceği liderlik becerilerinin, okul kültürünün, öğretmenlerin, diğer personellerin, öğrencilerin ve hatta velilerin adalet algılarını, okula bakış açılarını, okul iklimini ve dolayısıyla başarıyı etkilemesi beklenmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında sosyal adalet lideri olan okul müdürlerinin şu özelliklere sahip olması beklendiği belirtilmektedir (Theoharis, 2007; Furman, 2012; DeMatthews, 2015).

- Öğrencilerin öğrenmesi onlar için önemlidir ve öğrenmeyi engelleyen yapıları, gelenekleri ve uygulamaları ortadan kaldırmaya çalışırlar.
- Öğrencileri önemseyen, toplumsal değişime etki eden, toplumun huzur ve refahı için etik değerleri önemseyen, tüm paydaşların düşüncelerine değer veren, bilgisizliği kabul etmeyen ve en önemlisi öğrencilerin farklılıklarını kabul eden kişilerdir

- Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve personel arasında güvene dayalı ilişkiler kurmaya çalışırlar
- Amaçları okul ile çevredeki kurumlar arasındaki ilişkiyi güçlendirerek sosyal bağlar oluşturmaktır.
- Okulun içinde bulunduğu ortamı ve sistemi analiz ettikten sonra eleştirel bir bakış açısıyla düzenlemeye ve değiştirmeye çalışırlar.
- Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladıkları, yani tüm deneyim ve fırsatlarda eşitlik ilkesinin benimsendiği bir ortam yaratma çabasındadırlar.
- Öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri anlar ve sorunu çözmeye yönelik stratejiler geliştirirler.
- Sosyal değişime kendini adanlar, cinsiyet, ırk, sosyoekonomik çeşitlilik ve yetenek ayrımı gözetmeksizin herkese ücretsiz eğitim sağlarlar.

Özetle, Öğrenci başarısını ve personel kapasitesini artırmak, okul yapısını geliştirmek, okul kültürünü ve toplumu güçlendirmek için çabalayan liderler aynı zamanda okulda daha iyi bir eğitim ortamı sağlar (Theoharis, 2007). Bu yüzden sosyal adalet liderleri, öğrenen toplulukları geliştirmeli, katılımcı karar alma süreçleri oluşturmalı, çatışmalara çözüm aramalı ve dezavantajlı grupların ihtiyaçlarını dikkate almalıdır (Shields, 2014).

2.3.1.1 Sosyal adalet liderliğinin doğasına ilişkin temalar

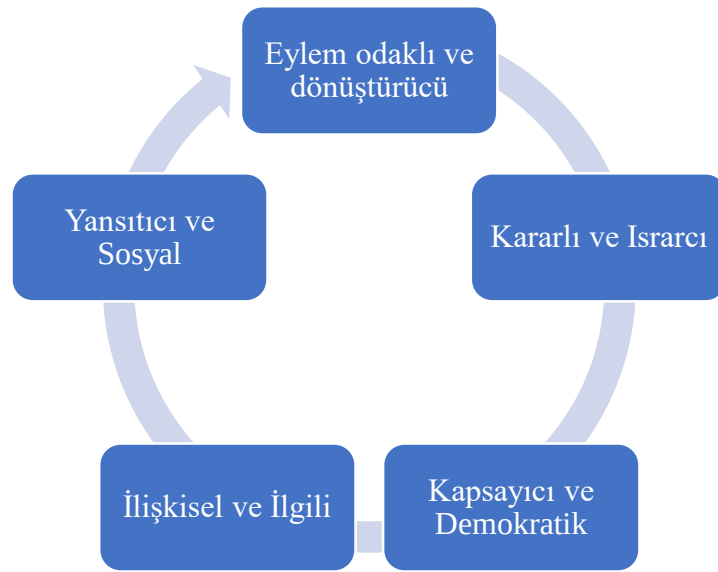
İncelenen araştırmalarda, okullarda, özellikle ilk ve ortaöğretim okullarında, sosyal adalet liderliğinin önemli olduğunun yadsınamaz bir gerçek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra dezavantajlı öğrencilerin fazla olduğu, çeşitli hazır bulunuşluğa sahip öğrencilere eğitim veren, farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlerin ders verdiği eğitim kurumları olan okullarda uygulanan sosyal adalet ve sosyal adalet liderliğinin çok daha önemli olduğu düşünülmektedir. Reyes ve Wagstaff (2005), liderliğin "özellikle farklı geçmişlere sahip öğrenciler için okulların başarılı olup olmadığını belirleyebilen [güçlü] aracı bir değişken" olduğunu ileri sürmektedir. Bu aracı değişken okulların öğrencileriyle, özellikle de farklı altyapıları olan öğrencilerle başarılı olup olmadığını belirleyebilir. Bu iddiayı destekleyen, Leithwood ve Riehl (2005), liderliğin özellikle farklı öğrencilere hizmet veren okullarda önemli olduğu sonucuna varır.

Yapılan araştırmalar farklı kültürel özelliklere sahip, farklı amaçlarla ve çeşitli altyapılarla yapıldığından dolayı, ayrıca sosyal adalet liderliğinde insan faktörü etkili

olduğu için Bulgular çeşitli olabilmektedir. Bununla birlikte Furman (2012), yaptığı literatür taraması sonucunda okullarda bu liderliğin doğası hakkında bir dizi tutarlı örüntü ve ortak tema bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu temalar, sosyal adalet için liderliğin kapsayıcı ve demokratik, eylem odaklı ve dönüştürücü, ilişkisel ve ilgili, kararlı ve ısrarcı, yansıtıcı ve sosyal olarak adil bir pedagojiye yönelik olduğudur.

Şekil 2.1

Sosyal Adalet Liderliğinin Doğasına İlişkin Temalar



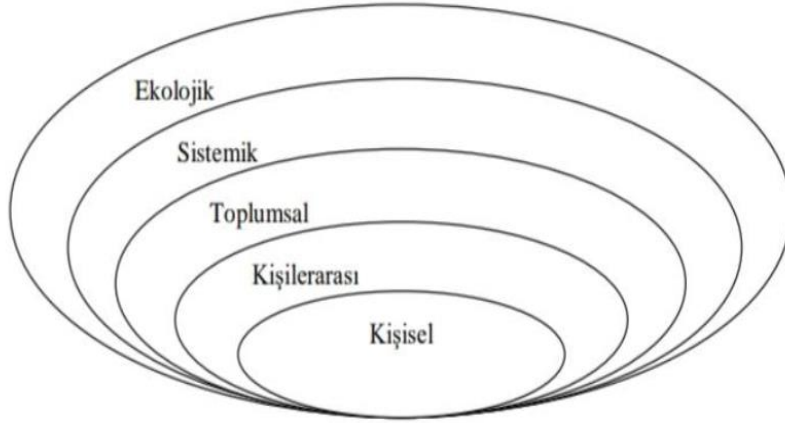
Kaynak: Furman, 2012.

2.3.1.2 Sosyal adalet liderliğinin boyutları

Sosyal adalet liderliğini araştırmacılar çeşitli tanımlamalar ve kavramsal çerçevelerle incelemiştir. Furman (2012), analiz ettiği araştırmalardan ve kendi çalışmalarından yola çıkarak sosyal adalet için liderliğin doğasına ilişkin temalarla birlikte sosyal adalet liderliğini beş alt boyuta ayırarak incelemiştir: kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistemik ve ekolojik olarak belirlediği çerçeveyi iç içe geçmiş bir model olarak görselleştirmiş, ilk boyut olan kişisel boyutu merkeze alırken diğer boyutları, genişleyen alanları ya da bağlamları yansıtacak şekilde genişleterek belirlemiştir (bkz. Şekil 2.2).

Şekil 2.2

Sosyal Adalet Liderliği Boyutları



Kaynak: Furman, 2012.

2.3.1.2.1 Kişisel Boyut

Sosyal adalet liderliğinin boyutlarından ilki olan kişisel boyut, öz değerlendirmeyi gerektirir. Derin, eleştirel ve dürüst özdüşünüm yoluyla eğitim lideri, ırk, sınıf, dil ve cinsel yönelim hakkındaki kendi değerlerini, varsayımlarını ve önyargılarını keşfederek bu değişkenlerin liderlik uygulamalarını nasıl etkilediğini inceler. Bu özdüşünüm liderliğin "gölge tarafını", örneğin "rekabetçilik, kontrol ihtiyacı ve özsaygı kaygılarını" ele almalıdır (Kezar ve Carducci, 2007).

Ancak eleştirel düşünme yoluyla kişisel farkındalığı geliştirmek yeterli değildir. Kişisel düzeyde hareket etmek, sosyal adalet lideri olarak dönüşmek için liderin bu kişisel farkındalık ve düşünme üzerinde hareket etmesi gerekir (Brooks ve Miles, 2006).

2.3.1.2.2 Kişilerarası boyut

Bu boyutta, sosyal adalet liderleri okullarındaki çeşitli kültürel gruplarla, meslektaşlarıyla, ebeveynlerle ve öğrencilerle proaktif bir şekilde güvene dayalı ilişkiler kurarlar. Öncelikle bir liderin iletişim/iletişim tarzları ve davranışları ile öz farkındalığı önem arz etmektedir. Okul liderleri ayrıca ilişki becerileri analiz etmek ve geliştirmek için kendisi, başkaları ve ilişki teorileri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

2.3.1.2.3 Toplumsal Boyut

Toplumsal boyutta, sosyal adalet liderleri demokratik ve kapsayıcı uygulamalar yoluyla farklı kültürel gruplar arasında topluluk yaratmaya çalışır. Bu boyut, okulun hizmet verdiği topluluklara ve kültürel gruplara, modern eğitimde demokrasinin ve demokratik topluluğun anlamlarına ve kapsayıcı uygulamanın ilkelerine ilişkin derin bilgiye sahip olmayı gerektirir.

2.3.1.2.4 Sistemik Boyut

Sistemik boyut, tüm çocuklar açısından sosyal adalet ve öğrenme amacıyla okul ve çevre düzeyinde sistemi değerlendirmeyi, eleştiriyi ve değişikliğini içerir. Bu boyuta göre, düşünme öncelikle eleştirel bir farkındalığı gerektirir; okul sisteminin yapılarını, politikalarını ve uygulamalarını, adaletsizlik ve öğrenme önündeki engeller bağlamında, eleştirel bir şekilde inceleme kararlılığını gerektirir. McKenzie vd. (2008) belirttiği gibi, okul liderleri, öğrenci ilerlemesine engel oluşturan yapıları tanımalıdır. Bu boyutta düşünmek okulun mevcut uygulamalarının kapsamlı ve doğru bir şekilde değerlendirilmesini gerektirir. Bu değerlendirmeler müfredatı ve sınıf içi öğrenme uygulamalarını içermelidir, çünkü sosyal açıdan adil pedagoji, sosyal açıdan adil bir okulun temelidir. Bu eleştiriyi yapabilmek için okul liderlerinin bu konuda güçlü bir anlayışa sahip olmaları gerekmektedir (Kose, 2007). Tüm bunlar için lider, direnç göstermeli, aşamalı olarak çalışmalı ve başkalarını da bu topluma dahil etmeyi bilmelidir.

2.3.1.2.5 Ekolojik Boyut

Ekolojik boyut, sosyal adaleti okullarda en geniş kapsamıyla inceleyen boyuttur. Sosyopolitik, ekonomik ve çevresel faktörleri içeren bu boyutun (Rapp, 2002), amacı öğretmenlerin ve öğrencilerin ekonomik ve çevresel konuları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdiklerini vurgulamaktır (Furman ve Gruenewald, 2004).

2.3.2 Sosyal adalet liderliğinin önündeki engeller

Theoharis (2007a) okullardaki sosyal adalet çalışmalarını sekteye uğratabilecek bir takım engeller olduğunu belirtmektedir:

- Marjinalleştirilmiş gruplarla ilgili eksiklik düşüncesi,
- Ahlaki liderlik yerine "teknik" liderliğe değer verilmesi,
- Dönüştürücü liderlik yapmanın bireye maliyeti ya da yükü
- Demokratik çabaları sekteye uğratan bürokratik yapılar Ryan ve Rottmann (2009)

- Öğretmenlerin uygulamalarının sonuçları konusunda hesap vermekten kaçınması.

Theoharis (2007), sosyal adalet çalışmasına katılan müdürlerin karşılarına çıkan engellere karşı ve sosyal adalet liderliği misyonunu sürdürmek için çeşitli başa çıkma stratejileri kullandıklarını bulmuş ve müdürlerin bu engeller karşısında sosyal adalet hedefine ulaşmak için "dayanıklılık geliştirdiklerini" belirtmiştir.

Proaktif stratejiler, bu stratejide yönetici genellikle sorunu gerçekleşmeden önce çözer, sorunlarla başa çıkmada proaktif bir yaklaşım benimser. Yönetici, çalışanlar arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi, anlamlı iletişimin kurulması, öğrenmenin çekiciliği, adalet ve çalışanların maddi ve manevi olarak ödüllendirilmesi gibi çeşitli stratejiler kullanır. Başvurulan bu stratejiler çalışan bağlılığını artırarak çalışanların resmi görevleri dışında gönüllü çalışmalarını sağlar ve ayrıca kurumda adaletin olduğu demokratik bir ortam yaratır (Bozkurt, 2018; Kaya, 2023).

Başa çıkma stratejileri, durumun yol açtığı gerilim veya baskıyı azaltmak amacıyla kişisel bir sorunu veya sosyal etkileşim sorununu çözmeye veya durumu yönetmeye yönelik bilinçli zihinsel çaba olarak tanımlanmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984). Başa çıkmanın etkinliği, stresin türüne ve yoğunluğuna, ek olarak bireyler ile çevredeki koşullar arasındaki farklılıklara bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir (Compas vd., 2001; Aldwin, 2007). Weiten (2008), değerlendirme odaklı, problem odaklı, duygu odaklı ve meslek odaklı olmak üzere dört tür başa çıkma stratejisi belirlemiştir.

2.4 Örgütsel Vatandaşlık Kavramı

Örgütsel vatandaşlık davranışını (ÖVD) kavram olarak 1983 yılında ilk kez Bateman ve Organ (1983) tanımlamıştır (DiPaola ve Hoy, 2005). 1988 yılında Organ tarafından yapılan araştırmada, kavramın yönetim ve ekonomi literatüründe tanımlanması ve izlenmesini ele almıştır. Sonraki yıllarda okullar araştırmaya dahil edilerek bu kavrama ilişkin literatür geliştirilmiştir. ÖVD, 1900'lü yılların son dönemlerinden itibaren araştırmacıların ilgisini çeken ve araştırmalarda kapsamlı şekilde yer alan bir kavram haline gelmiştir (Küçük, 2023). Özellikle son yıllarda sıklıkla araştırmalara konu olan örgütsel vatandaşlık kavramının literatürde çeşitli kavramlarla tanımlandığı görülmektedir; Örneğin, Oplatka (2009), Örgütsel vatandaşlık davranışını, çalışanın görev tanımı dışında örgütün yararına yönelik faaliyetlerini gönüllü olarak sergilemesi

olarak tanımlar. Organ (1997) örgütsel vatandaşlık davranışını, resmi bir rol veya iş tanımında yer almayan, örgütsel etkinliği sağlamak için gerekli olan, ücret tanımında tanımlanmayan, bireysel tercihlere ve gönüllülüğe dayalı davranış olarak tanımlamaktadır. Bateman ve Organ'a (1983) göre ÖVD'lerin "örgütün sosyal mekanizmasını yağladığı" söylenebilir (DiPaola ve Moran, 2001). Yani biçimsel olmayan görevlerde, ilişkilerde okulun durmadan devam edebilmesini, sosyal anlamda itici güç olmasını sağlayabilmektedir. Blakely vd (2003) ÖVD kavramını; Çalışanın inisiyatifinde olan, örgütün resmi ödül sistemi tarafından desteklenmeyen, örgütün etkililiğinin artmasını sağlayan örgütsel işlerle ilgili davranışlar olarak tanımlamışlardır (Tutgut ve Akbolat, 2017). Organ'a (1997) göre hangi davranışın örgütsel vatandaşlık davranışı olarak kabul edilebileceğini üç ana faktör belirler. İlk faktör, davranışı gönüllü olarak başlatanın birey olduğudur; bir diğeri, davranışın tanımlanmış herhangi bir ödül sistemine dahil olmamasıdır; üçüncüsü ise örgütün performansını olumlu yönde etkileyen bir davranış olmasıdır. Greenberg ve Baron, örgütün resmi olarak tanımladığı sorumlulukların ötesinde, çalışanların gereğinden fazlasını yapması olarak ÖVD kavramını tanımlamıştır (Özdevecioğlu, 2003. Akt. Çetin, 2011).

Çetin vd. (2003) tarafından yapılan çalışmalarda örgütsel vatandaşlık davranışı, doğrudan görev tanımında yer almayan, örgütün verimliliğine katkı sağlayan ve zorlamanın olmadığı bireysel davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Görüldüğü üzere tanımlarda ortak olarak gönüllü olma, ödül beklememe, verimlilik için çalışma, elinden gelenin fazlasını yapmaya istekli olma gibi davranışlar örgütsel vatandaşlık tanımı içerisinde yer almaktadır. Bu davranışlar içsel davranış kalıplarıdır ve kaynağı bireyin başarısı, yeterliliği, ait olma veya bağlanma ihtiyaçları ve içsel motivasyondur (Jahangir vd., 2004). Bu davranışlar ne emredilir ne de gereklidir, ancak yine de kurumun düzgün işleyişine katkıda bulunurlar (DiPaola ve Moran, 2001). ÖVD'nin doğası gereği ikiye ayrıldığı söylenebilir. Birinci tip vatandaşlık davranışı örgüt yapısına aktif katılım, diğeri ise örgütün yapısına zarar verecek her türlü davranıştan uzak durmaktır. İki tür arasında önemli bir fark vardır. Birinde aktif katılım, diğerinde ise kaçınma davranışı mevcuttur. Katılma davranışını sergileyen çalışanlar aktif, üretken ve çalışkandır. Kaçınma davranışında ise, öncelikli amaç ona zarar vermemektir (Özdevecioğlu, 2003). Williams ve Anderson (1991) örgütsel vatandaşlık davranışını bireylere ve örgüte faydalı olan davranış olarak iki bileşene ayırmıştır. Örnek olarak, eşitlik ve ödül, örgütsel vatandaşlık davranışının örgütsel yönü ile ilişkiliyken, empati, örgütsel vatandaşlık davranışının

bireysel yönü ile ilişkilidir (Arslan ve Pekdemir, 2007). Van Dyne ve LePine (1998) ise Örgütsel Vatandaşlık davranışını iki bileşene ayırmıştır: katılım ve yardım etme. Yardım davranışının amacı, iletişimi güçlendirmek ve uyumu arttırmaktır. Katılım, çalışanlara görevlerinde yardımcı olmak ve yapıcı geri bildirim sağlamak gibi davranışları içerir (Raub, 2008). Tanımlardan ve ayrımlarından yola çıkıldığında ÖVD'nin isteğe bağlı ve beklentisi olmayan davranış türü olduğu söylenebilir. Borman (2004) ile Nauris ve Rassuli'ye (2005) göre ÖVD'yi benimseyen çalışanlar;

- Düzenli çalışır,
- Resmi görev tanımları dışındaki görevleri de yerine getirir,
- Kişisel sorumluluk alır,
- Zamanını etkin kullanır,
- Diğer çalışanların haklarına saygı duyar,
- İş başarıyla tamamlamak için uğraşır,
- Örgütsel hedefler üzerinde anlaşır,
- İşle ilgili arkadaşlarına yardım eder ve onları harekete geçirir,
- Toplantılara düzenli katılım sağlar
- Sorumluluk alır
- Örgütün olanakları gereksiz kullanmaz,
- Gerektiğinde fazla mesai yapar,
- Yeniliklere açıktır.

Eğitim örgütleri olan okullarda da öğretmenlerden beklenen yahut öğretmenler tarafından sergilenen plan dışı işlerde gönüllü çalışma, okul ve öğrenci başarısı için istekli olma, mesai arkadaşlarıyla iyi geçinme, idari konulara anlayışla ve yardımsever davranışlarla yaklaşma, mesai saatlerine uyma, sorunlarla olumlu yaklaşma ve çözüm üretmeye istekli olma gibi davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışı sayılabilmektedir.

2.4.1 Örgütsel vatandaşlık kavramının teorik temelleri

1930'lu yıllarda İlk olarak ÖVD kavramını Chester Barnard keşfetmiş ve kavramı "ekstra rol davranışı" olarak adlandırmıştır (Ortiz, 1999). 1966 yılında Barnard'ın ardından Katz ve Kahn da iş performansı kavramının tanımına tam olarak uymayan ekstra rol davranışlarını ve bu sergilenen davranışların örgütsel etkinliğin artırılmasındaki önemine dikkat çekmişlerdir (Çetin, 2011). Örgütsel vatandaşlık davranışını ilk kez ele

alan Bateman ve Organ (1983), Bernard, Katz ve Kahn'ın vurguladığı kavramları genişleterek bu kavramı tanımlamıştır. Bu davranış daha sonra iyi asker davranışı (Organ, 1997), prososyal davranış (Brief ve Motowidlo, 1986) ve örgütsel gönüllülük (George ve Jones, 1997) olarak tanımlanmaktadır (Arslantaş ve Pekdemir, 2007). Ekstra rol davranışı, bir çalışanın resmi görev tanımının bir parçası olmayan, ancak örgütsel hedeflere ulaşılmasına katkıda bulunan gönüllü davranışlardır (Robbins vd., 2013). Katz (1964), çalışanların iş tanımında ifade edilen rol içi davranışlarının, örgütün genel verimliliğinin ve etkinliğinin daha iyi bir düzeye ulaşması için yeterli olmayacağı fikrini savunmuş ve ekstra rol davranışlarının önemine vurgu yapmıştır. Birçok çalışma, ekstra rol davranışının bireysel, grup ve örgütsel performansa önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermiştir (Bowler vd., 2010). Prososyal davranış, bireyin, çevresindeki grubun yani örgüt içindeki çalışanların veya örgütün refahını sağlamaya yönelik göstermiş olduğu olumlu davranışları olarak ifade edilmektedir (Brief ve Motowidlo, 1986). İyi asker davranışı, örgüt üyelerine yardım etmek için tasarlanmış resmi ve isteğe bağlı yapılan davranış ifade eder (Organ, 1997). Örgütsel gönüllülük de örgütün faaliyetlerini verimli ve etkili bir şekilde yürütmesine katkı sağlayan gönüllülük temelli davranış olarak tanımlanmaktadır (George ve Jones, 1997. Akt. Arslantaş ve Pekdemir, 2007).

Örgütsel vatandaşlık davranışının ilişkili olduğu diğer teoriler ise, Lider-Üye Etkileşim Teorisi, Sosyal Mübadele Teorisi ve Eşitlik Teorisi Kuramıdır. Bu teoriler Örgütsel Vatandaşlık davranışının neden sonuç ve boyutlarının daha iyi anlaşılmasına olanak sunabilir.

Sosyal Mübadele Teorisi, 1964 yılında Blau tarafından ilk kez terim olarak kullanılmış ve literatüre kazandırılmıştır. Özetle karşılıklı şekilde ödüllendirme, bir kişinin diğerine iyilik yapması olarak özetlenebilir. Kişi örgüt ile iletişimde de kâr zarar hesabı yapar. Ne kadar değer verilirse o da kurumuna o ölçüde değer verir ve fedakârlık yaparak kuruma olan bağlılığını artırır, böylece ekstra rol davranışları sergileyen çalışanlar haline gelir (Börü ve Güneşer, 2006).

Adams (1965) tarafından sunulan eşitlik teorisine göre, girdi ve çıktıların dengesi kişinin iş tatminini belirler. Bu teoride çalışanlar kendilerini diğer çalışanlarla karşılaştırarak eşitliğin varlığını sorgular. Çalışanın eşitliğin sağlanmadığına inanması performansının olumsuz etkilenmesine neden olacaktır (Kılıç, 2016).

Lider- Üye etkileşim teorisi, 1975 yılında Graen, Dansereau ve Haga tarafından ortaya koyulmuş, lider ve çalışan arasındaki etkileşim dikey ikili yaklaşım kapsamında ele alınarak geliştirilmiştir. Lider-üye etkileşimi teorisine göre örgüt üyelerinin rolleri üstleriyle olan ilişkilerine göre şekillenir ve buna göre çalışanlar, yöneticileriyle yüksek kaliteli veya düşük kaliteli iş ilişkilerine sahip olabilirler. Yöneticileriyle yüksek kaliteli bir ilişkisi olan üyeler, bu ilişkiye çok fazla çaba harcama ve üstlerine karşı kişisel bir bağlılık hissetme eğilimindedirler. Böylece yöneticinin ve örgütün etkililiğini artırır. Liderler bu tür astlara daha fazla örgütsel kaynak, sosyal olarak destek ve ödül sağlayarak karşılık verme eğilimindedir (Schriesheim vd., 2001).

Adams (1965) tarafından sunulan eşitlik teorisine göre, girdi ve çıktılar dengesi kişinin iş tatminini belirler(Akt. Küçük, 2023). Bu teoride çalışanlar kendilerini diğer çalışanlarla karşılaştırarak eşitliğin varlığını sorgular. Çalışanın eşitliğin sağlanmadığına inanması performansının olumsuz etkilenmesine neden olacaktır (Kılıç, 2016).

2.4.2 Örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı çeşitli araştırmacılar tarafından farklı kavramlarla boyutlandırılmıştır. Örneğin Organ (1997) örgütsel vatandaşlık davranışını beş farklı boyutta ifade etmiştir: sivil erdem, vicdanlılık, özgecilik, nezaket ve centilmenlik. Podsakoff vd. (2000) ise örgütsel vatandaşlık davranışını; yardımsever davranış, örgütsel sadakat, bireysel inisiyatif, örgütsel itaat, centilmenlik, sivil erdem ve kişisel gelişim olmak üzere yedi ana başlık altında toplamıştır. Van Dyne vd. (1994) örgütsel vatandaşlık davranışını üç boyuta dayanan daha karmaşık bir model sunarak yeniden tanımlamışlardır: sadakat, itaat ve katılım. Farh vd. (1997), örgütsel vatandaşlığı beş farklı boyutta araştırmışlardır: örgütle özdeşleşme, iş arkadaşlarına karşı fedakârlık, vicdanlılık, çalışanlar arasındaki uyum ve iş kaynaklarının korunması. Deckop vd. (1999), örgütsel vatandaşlık davranışını yardım, vicdanlılık ve centilmenlik olarak üç açıda incelemiştir. Görüldüğü üzere boyutlandırmalar farklı kavramlarla yapılmış olsa da çoğu birbirini kapsar ve birbiriyle örtüşerek kapsam olarak küçük farklılıklar sunmaktadır.

Bu çalışmada literatürde geniş kabul gören ve diğer araştırmacılar tarafından sunulan boyutları kapsayıcı olan Organ (1997)'ın ele almış olduğu beş boyut açıklanmıştır.

2.4.2.1 Sivil erdem

Genel anlamı ile örgüte olan bağlılığı temsil eder. Sivil erdem sahibi olan çalışan yahut eğitim kurumları için öğretmenler, tüm etkinliklere ve toplantılara gönüllü olarak katılırlar. Hizmetiçi eğitimler, Öğretmen akademileri bunlara örnek olarak gösterilebilir. Çalışanlar örgüt çıkarlarını gözetirler. Bu davranışlarla kişi, örgütün parçası olduğunu kabul ettiğini gösterir (Podsakoff vd, 2000).

2.4.2.2 Vicdanlılık

Vicdanlılık boyutu, örgüt üyelerinin gönüllü olarak çok çalışmasına ve kural ve düzenlemeleri ihlal etmeden asgari düzeydeki rol beklentilerini aşmaya yönelik davranışlarını ifade eder (Arslan ve Pekdemir, 2007). Denetleme olmadığında bile işyerine düzenli ve zamanında gelmek, zamanı etkin kullanmak, kuruma fayda sağlayacak toplantı ve etkinliklere isteyerek katılmak, gerektiğinde fazla mesai yapmada gönüllü olmak, işle alakası olmayan gereksiz görevleri ve konuşmaları yapmamak bu boyuta örnek olabilecek tutumlardır (DiPaola ve Hoy, 2005). Bu durumda mesai saatlerine riayet eden, öğrencilerine mesai dışı saat ayırabilen, okul menfaati için olan etkinliklere katılan öğretmenlerin bu boyutta örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediği söylenebilir.

2.4.2.3 Özgecilik

Örgüt içinde yardıma ihtiyacı olan tüm bireylere özellikle diğer çalışanlara yardım etme eğilimi ve bu konuda gönüllü olma olarak nitelendirilir. Diğerkamalık, yardımsever olma ve başkalarını düşünme gibi farklı isimlerle adlandırılabilir. Bu boyut, örgüt ile ilgili görev veya sorunların çözümünde örgüt üyelerinin hiçbir karşılık beklemeden yardım etmeye gönüllü olmaları ve sorunların ortaya çıkmasını önlemelerini içermektedir (Organ, 1997, Podsakoff vd. 2000). Aynı zümrede olan öğretmenlerin birbirlerine yardım etmeleri, özellikle tecrübeli olanların diğerlerine deneyimlerini aktarmaları, okul kıdemi yüksek olan öğretmenlerin oryantasyon konusunda yeni gelen arkadaşlarına yardımcı olmaları gibi örnekler bu boyutta değerlendirilebilir.

2.4.2.4 Nezaket

Nezaket, özetle diğer çalışanların bilgilendirilmesi olarak tanımlanır (Acar, 2006). Nezaket boyutu, örgüt ile ilgili gelecekte yaşanabilecek sorunların önlenmesi için gerekli önlemlerin alınması konusunda meslektaşların bilgilendirilmesini içermektedir. Bu,

sorunların önlenmesine yardımcı olur, olumlu bir örgüt ortamı sağlar (DiPaola ve Hoy, 2005) ve paylaşımı etkileşimi güçlendirir.

2.4.2.5 Centilmenlik

Bu boyut, iş sorunları ve zorluklarıyla şikâyet etmeden başa çıkmayı ve strese neden olabilecek olumsuz davranışlardan kaçınmayı ele alır (Organ, 1997; Podsakoff vd., 2000). Centilmenlik davranışı sergileyen çalışanlar şikâyet etmez, hoşgörülü olmaya çalışırlar ve isteksizce söylenerek iş yapmaktan kaçınırlar. Ayrıca Örgüt içinde yapıcı olmaya çalışır, örgüt sırlarını dışarıya sızdırmazlar, böylece örgütün imajını korumaya çalışırlar. Öğretmenlerin okullarındaki olumsuzları şikâyet ederek değil yardım ederek çözmeye istekli olmaları, okulun vizyon ve misyonuna sahip çıkarak korumaları öğrencilerine bu konuda örnek olmaları bu davranışın eğitim boyutundaki örneklerinden sayılabilir.

2.4.3 Örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen faktörler

Örgütsel vatandaşlık davranışını oluşturan faktörler, bir örgütün mevcut durumunu ve geleceğini gösteren en önemli unsurlardandır. Çalışma ortamı, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonu tüm bu faktörlerden etkilenecek örgütsel vatandaşlık davranışına olumlu ya da olumsuz olarak yön verebilmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında çeşitli faktörlerin ÖVD'yi etkilediği görülmektedir. Podsakoff vd. (2000)'e göre örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde işin özellikleri, bireyin özellikleri, örgütün ve liderin özellikleri etkili olmaktadır. Çalışanların bireysel duygudurumları işyerinde sergiledikleri davranışları etkiler. Kendini iyi hisseden çalışan, işyerinde olumlu davranırken, kötü hissedenler çalışma motivasyonu da düşük olacağı için örgüt dinamiğini olumsuz etkileyebilir. İşin yapısı da davranışı etkiler. Çünkü çalışanlar kendi çalışma tarzlarını tanımlayabilirlerse, işyerinde daha esnek ve özgür olurlarsa ÖVD sergileme oranı artar. Örgütsel özellikler olarak da örgüt yapısı, örgütsel bağlılık, örgütsel adalet, örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgüt vizyon ve misyonu, örgütle özdeşleşme gibi değişkenler sayılabilir. Tüm bu değişkenler çalışanların ÖVD sergileme olasılığını etkileyecektir (Ergin, 2022). MacKenzie vd. (1998) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, örgütsel bağlılık ve iş tatmini örgütsel vatandaşlık davranışının geliştirilmesinde birincil öneme sahiptir. Netemeyer vd. (1997) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; yöneticinin desteği, çalışma isteği, ödül ve iş tatmini, kişinin örgütü ile ilişkisi, adalet algısı, ÖVD yi etkileyen önemli faktörlerdir. Konovsky ve Organ (1996) tarafından yapılan bir araştırmada da adalet ve iş tatmini algılarının ÖVD

ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Organ ve Ryan'ın (1995) çalışmasında ise iş tatmini, algılanan adalet, örgütsel güven ve yönetici desteği ÖVD'yi etkileyen önemli faktörler olarak bulunmuştur. Ayrıca Blakely vd. (2005), örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen kültürel boyutlara odaklanan araştırmalara dayanarak kültürel farklılıkların da ÖVD üzerinde olan etkisine odaklanmıştır. Çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışını işlerinin bir parçası olarak algılamalarını açıklama amacıyla kültürel farklılıklar ile iş tanımları arasında bir ilişki buldular ve Çinli yöneticilerin örgütsel vatandaşlığı işlerinin bir bölümü olarak Amerikalı yöneticilere göre daha fazla gördükleri sonucuna vardılar (Arslantaş ve Pekdemir, 2007).

2.4.4 Örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkili kavramlar

Örgütsel vatandaşlık davranışı yanı sıra uzun vadede örgütün etkinliğini etkileyen benzer davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışlar; örgütsel kendiliğindenlik, psikolojik sözleşmeler, Prososyal davranış ve biçimsel rol davranışlarıdır (Kamer, 2001; Yücel ve Kaynak, 2007). Örgütsel kendiliğindenlik, kişilerin özgür iradesine ve gönüllülüğüne dayanan, rol tanımlarında bulunmayan fakat örgütün hedeflerine ulaşılmasını destekleyen davranış kalıplarıdır. Psikolojik sözleşmeler, çalışanların örgütten, örgütlerin çalışandan bekledikleri karşılıklı güvene dayalı informal sözleşmelerdir. Rousseau, psikolojik sözleşmelerin çalışanların davranışlarını etkilemede merkezi bir rol üstlendiğini ileri sürmüştür (Turnley ve Bolino, 2003). Prososyal davranış, bireylerin örgütsel amaçlara ulaşmada gönüllü olarak kendiliğinden sergiledikleri davranışlardır (Aslan, 2008, s. 166). Prososyal Davranışlar, daha önce de belirtildiği gibi çalışanların resmi olarak rol tanımlamalarında yer almayan ekstra rol davranışını ve yapılması resmi olarak beklenen biçimsel rol davranışını kapsayan daha geniş bir kavramdır (Aslan, 2008). Organ'a göre örgütsel vatandaşlık davranışı ile prososyal örgütsel davranış arasındaki en belirgin fark, örgütsel vatandaşlık davranışı her zaman örgüte fayda sağlarken, ÖVD'nin temelini oluşturan prososyal örgütsel davranışın, bazen örgüte zarar veren uygulamalara yol açabilmesidir. Biçimsel rol davranışı, gerçekleşmesi beklenen davranıştır. Organ (1997), biçimsel rol davranışını kurumlarda örgütsel sistemlerin, politikaların, kuralların uygulamaya koyulması olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla biçimsel rol davranışı, kurumlarda yöneticiler tarafından belirlenen görevlerdir. Bu davranış, yöneticilerin ve çalışanların gerçekleştirmesi gereken, örgütsel düzenin temelini oluşturan davranış tarzıdır.

Turgut ve Akbolat (2017) ÖVD ile ilişkili olarak örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sessizlik kavramlarını ele almıştır. Örgütsel Özdeşleşme, çalışan ile örgüt arasındaki bağı vurgulayan psikolojik bir alan olarak örgütteki birçok önemli davranış ve tutumun temelinde yatan bir kavram olarak kabul edilmektedir (Tokgöz ve Seymen 2013). Örgütsel özdeşleşmenin performans, motivasyon, iş doyumu, örgüte olan bağlılık ve ÖVD ile ilişkili olması beklenmektedir. Dolayısıyla çalışanların örgütle özdeşleşmesi, ÖVD'yi yani gönüllü, fazladan, istekli davranışlar sergileme eğilimlerini artırmakta olduğu ifade edilmiştir. Örgütsel sessizlik ise çalışanların bilgisel olarak az katkıda bulunmaları, sorunların örtbas edilmesi, olumsuz geri bildirimlerden kaçınılması gibi olumsuzlukları içeren bir kavramdır. Dolayısıyla çalışanların ÖVD'yi sergileme olasılığını azaltabileceği düşünülmektedir. Örneğin Alioğulları (2012) yaptığı araştırmada, çalışmaya katılan çalışanların örgütsel sessizlik düzeylerinin düşük, ÖVD düzeylerinin ise yüksek olduğunu tespit etmiş, iki kavram arasında anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Ek olarak alan yazın incelendiğinde örgütsel destek, örgütsel güven, duygusal bağlılık gibi birçok kavramın ÖVD ile ilişkili olduğu görülmüştür.

2.4.5 Eğitimde örgütsel vatandaşlık davranışları

Eğitim örgütleri toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılayan örgütlerdir. Zira sosyal çevreden insanı girdi olarak alır, işler ve çıktı olarak sosyal çevreye geri döndürür, bu nedenle eğitim kurumlarının (Lunenburg ve Ornstein, 2004; Hoy ve Miskel, 2008) toplumsal etkileri oldukça fazladır. Bu yüzden hedefler ve bunlara ulaşılması önem arz eder. Eğitim hedeflerine ulaşmada en önemli kişiler ise öğretmenlerdir (Polat ve Celep, 2008). Bu yüzden öğretmenlerin görevlerini doğru bir şekilde yerine getirebilmeleri için gerekli koşulların oluşturulması ve görevlerini yerine getirmelerine engel olan faktörlerin ortaya çıkarılması gerekmektedir (Baş ve Şentürk, 2011). Bu faktörlerin başında ise öğretmenin algıladığı sosyal adalet ve buna bağlı olarak sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları gelmektedir. Okullarda yapılan iş, arzu edilen tüm davranışların öğretmenlerin görev tanımlarında veya sözleşmelerinde kapsamlı bir şekilde belirtilemeyeceği türden olduğundan, okullarda vatandaşlık davranışlarının nasıl geliştirilebileceği konusu ekstra önem arz etmektedir (DiPaola ve Moran, 2001). Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerimizin ve diğer çalışanların tüm eğitim hedeflerine ulaşılması adına resmi işlerinin dışında gönüllü olarak yaptıkları birçok iş bulunmaktadır. Sosyal bir örgüt olan okullarda çalışanların iş tanımlarında olmayan görevleri özveri ile

yapmaları okulların verimli ve etkili birer eğitim kurumu olabilmesi için gerekliliktir. Halk arasında yaygın olarak kullanılan tabirlerden birisi olan “Öğretmenlik kutsaldır” sözü eğitimcilerin örgütsel vatandaşlık yönüne odaklanmaktadır ve bu davranışı ne ölçüde benimsediklerini veya benimsemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. ÖVD; Okulların etkin ve başarılı olması için önemli bir davranış biçimidir. ÖVD'nin iki boyutu olan özgecilik ve uyum okulların etkililiğini artırmada ön plandadır. Okulların hedefleri ile öğretmenlerin hedefleri uyumlu olduğu sürece ÖVD sergileme olasılığı artacaktır (DiPaola ve Moran, 2001). Aynı şekilde özgecilik davranışı arttıkça kurumsal etkililiğin ortaya çıkma olasılığı da fazlalaşacaktır. Okul iklimi ile ÖVD arasında da pozitif bir ilişki olduğu varsayılır; yani okul iklimi ne kadar olumluysa, örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen öğretmen sayısı da o kadar artmaktadır (DiPaola ve Moran, 2001).

Sağlıklı okul iklimine sahip okullarda öğretmenler meslektaşlarına ve öğrencilerine karşı daha bağlı ve yardımsever yaklaşabilmektedir. ÖVD bilincine sahip öğretmenler; öğrencilerine ve okula daha faydalı olabilmek için sürekli kendilerini geliştirirler, okul derslerini, programlarını ve sosyal etkinliklerini daha kaliteli ve etkili hale getirmeye çalışırlar, ders saatlerine dikkat ederler, öğrencilerine ve öğretmen arkadaşlarına gönüllü kendiliğinden destek olurlar. Okul yöneticilerine yardım ederler, yorulmadan ve özveriyle çalışırlar. Okula aleyhine her türlü tutum ve davranıştan uzak dururlar, incitici, yıpratıcı söz ve davranışlardan kaçınırlar. Eğitim kurumlarında bu tür örgütsel vatandaşlık davranışı, mutlu ve başarılı öğrencilerin yetişebilmesi için uygun ortamı hazırlar, işlevsel bir eğitim ortamı sunarak öğrencilerin bireysel yeteneklerini ve akademik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve sosyal gelişimlerini destekler (Allison vd., 2001; DiPaola ve Hoy, 2005; Avcı, 2015). Tüm bu davranışları sergileyen öğretmenlerin çalıştıkları okullarda, okul etkililiği ve başarısı için doğru liderlik stilini sergileyen yöneticiler, öğrenciler ve öğretmen üçgeninde uygun bir okul iklimi ve kültürü oluşması için çaba gösterilmiş olur.

2.5 İlgili Çalışmalar

Bu bölümde sosyal adalet liderliği, örgütsel vatandaşlık ve iki kavramın ilişkisi ile ilgili yürütülen araştırma sonuçları incelenmiş ve bulgular özetlenmiştir.

2.5.1 Sosyal adalet liderliği ile ilgili alışmalar

SAL alanında yapılan araştırmalar son yıllarda artmaktadır. Bu çalışmada alan yazında önemli yer edinmiş uluslararası ve ulusal bağlamda yapılan bazı çalışmalara değinilmiştir.

Brown (2004) eğitim kurumlarındaki liderlerinin eşitlikçi ve sorumluluk sahibi olmaya yönelik öğrenme ile ilgili uygulamalarını hayata geçirmeleri için sistemde yapılması gereken değişimlere odaklanmış, ayrıca liderlere değişime öncülük etme ve sosyal adaleti yönlendirme konusunda rehberlik yapacak eğitim ve faaliyetlerin düzenlenmesi gerektiğini ileri srmştir. Kose (2007) yaptığı çalışmada sosyal adalet liderliği becerilerinin, öğretmenlerin kendi yeteneklerinin farkına varmasında ve farklı düzeyde gelişim gösteren ya da ötekileştirilen öğrencilerin kazanılmasında olumlu rol oynadığını ifade etmektedir. Jean-Marie (2008) ortaöğretim okullarında yaptığı araştırmada, sosyal adalet liderliği sergileyen müdürlerin güçlü ve derin bir şekilde sosyal adalet, demokrasi ve eşitlik odaklı olduklarını ve sosyal alanda çeşitliliğe saygı duyduklarını savunmaktadır. Theoharis (2008), çalışmasında sosyal adalet liderlerinin başarı konusunda alçakgönüllü olduklarını, adalete karşı güçlü bir bağlılığa sahip olduklarını ve tutkulu, heyecanlı ve iddialı bir liderlik sergilediklerini tespit etmiştir. Furman (2012) yaptığı araştırmada sosyal adalet liderliğinin boyutlarını araştırmış ve sosyal adalet liderlerine yönelik bir eğitim programı modeli önermiştir. Ayrıca sosyal adalet liderlerinin sosyal adalete ve kararlılığa inanç, değişim, eylem odaklı olma, demokratik, katılımcı, iletişim becerisi yüksek ve sosyal adalet konusunda bilimsel vizyona sahip olma gibi özelliklere sahip olduklarını ifade etmiştir. Oplatka ve Arar (2016) araştırmalarında, Batı'daki okullarda sosyal adalete olan bağlılığın var olduğunu ancak geleneksel toplumlardaki sosyal adaletin daha az belirgin olduğunu belirlemişlerdir. Bunun, sosyal adalet anlayışı ile yerel kültür arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığını saptamışlardır.

Ulusal alan yazında, zdemir (2017) okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının okula yönelik tutum ve bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. zdemir ve Pektaş'ın (2017) 453 öğretmenin katılım sağladığı çalışmasında okul müdürlerinin anlamlı düzeyde sosyal adalet liderliği davranışı sergiledikleri bulunmuştur. Sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Arslan'ın (2019) "Sosyal Adalet Liderliği ile Etik İklım

Arasındaki İlişkiye İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasında öğretmenlerin görüşlerinde sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasında pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yeşil ve Sincar (2021) sosyal adalet liderliğinin dağıtım, kültür ve katılım olmak üzere üç boyutunu tanımlamışlardır. Okul liderlerinin hiyerarşik uygulamalardan ve sosyal olarak adil liderliğe ulaşabilmek için tek tarafın taahhüt verdiği uygulamalardan kaçınması gerektiğini belirtmişlerdir.

2.5.2 Örgütsel vatandaşlık ile ilgili çalışmalar

Bu alanda yapılan uluslararası çalışmalara bakılacak olursa Örgütsel vatandaşlık kavramını ilk olarak kullanan araştırmacı ve alan yazına önemli katkısı olan Dennis Organ'dır. Organ (1997), kavramı ilk olarak işletme alanında ele almış daha sonra eğitim alanı dahil edilmiştir. DiPaola ve Moran (2001) ilkokul, ortaokul ve lisede ÖVD ile okul ikliminin temel özellikleri arasında olan ilişkiyi araştırmış ve okul iklimi ve ÖVD, özellikle okul ikliminin bir boyutu olan meslektaş liderliği arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Yine DiPaola ve Hoy (2005) ABD'de Ohio eyaletinde yaptıkları çalışmada ÖVD ile liderlik arasında pozitif bir ilişki saptamıştır. Ayrıca Öğretmenlerin ÖVD arttıkça öğrenci başarısının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Değişkenler bağlamında bakıldığında ise ÖVD'nin etkisinin okulların sosyoekonomik düzeyine bağlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Cheng (2004) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etki eden en önemli değişkenlerin öğretmen ile okul yönetimi arasındaki ilişki, okulun öğretmene sunduğu maddi ve manevi destek (geri bildirim, adalet, iş tatmini vs) olduğunu tespit etmiştir. Oplatka (2009) ise yaptığı çalışmada örgütsel vatandaşlık davranışının sonuçları olumlu olmakla birlikte, belirli durumlara bağlı olarak olumsuz sonuçlara da yol açabileceğini tespit etmiştir. Khan ve Rahman'ın (2012) araştırmasında ÖVD'nin biçimsel belirlenen davranışlara oranla daha az ödüllendirildiği için davranışın içsel olarak motive edildiği bulunmuştur. Waqar ve Ali'nin (2013) farklı liderlik stilleri ve öğretmenlerin vatandaşlık davranışları üzerine yaptığı çalışmaya göre, farklı liderlik stilleri olan yöneticilerle çalışan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir.

Ulusal araştırmalara bakıldığında, Yücel ve Taşçı (2008) çalışmalarında, bireysel özelliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etki ettiğini tespit etmişlerdir. Aslan (2009), çeşitli liderlik tarzlarının örgütsel vatandaşlık davranışı ile olan bağlantısını kurum içindeki kıdem ve maaş faktörlerine göre incelemiştir. Sonuç olarak, karizmatik

liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, maaş açısından olumlu yönde anlamlı bir farklılık gözlemlenmişken, kurumdaki kıdem ile bu iki değişken arasında negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Oğuz (2011) gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin okullarında örgütsel vatandaşlık davranışına dair olumlu bir algıya sahip olduklarını ve bu algılarının kıdem, yaş ve cinsiyet gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemiştir.

Çetin (2011) Ankara'da 5 okul, 816 öğretmen ile yaptığı çalışması sonucunda ortalama düzeyde ÖVD sergileyen öğretmenlerin davranış düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, yaşa bağlı olarak ise farklılaştığı tespit edilmiştir. Ek olarak okul müdürlerinin liderlik stili, öğretmen- yönetici iletişimi ve ÖVD arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Baş ve Şentürk'ün 2011 yılındaki araştırmasında elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğretmenlerinin okullarıyla ilgili olarak örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven anlayışları olumludur. Öğretmenlerin örgütsel adalet ile ilgili düşüncelerinin cinsiyete ve kıdeme göre değişmediği, ancak eğitim seviyesine bağlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen olarak görev yapan kişilerin örgütsel vatandaşlık algılarının eğitim düzeyine ve cinsiyete göre farklılık göstermediği, kıdeme göre değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir.

İpek (2012) araştırmasında öğretmenlerin çalıştıkları okulun örgüt kültürüne ilişkin algıları ile ÖVD algıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Alanoğlu ve Demirtaş (2019) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel adalet ve ÖVD algılarının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı algılarında kıdem değişkeni anlamlı bir farklılığa neden olurken, diğer demografik değişkenler her iki algıda da anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Alan yazına önemli katkılar sunan ÖVD ile ilgili temel araştırmalar ve bulgular Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1

ÖVD'ye İlişkin Önemli Çalışmalar ve Bulgular

Yazar	Ölçek	Örneklem	Bulgular
Bateman ve Organ, 1983	30 maddeden oluşan ve yedili derecelendirme sistemiyle yapılandırılmış bir ölçme aracı kullanılmıştır.	Bir üniversitenin idari kadrosunda görev yapan 82 çalışandan veri toplanmıştır.	Araştırma bulguları, çalışanların işlerinden aldıkları memnuniyetin, terfi ve yöneticilik fırsatlarıyla daha yakından ilişkili olduğunu; bu fırsatların maaş, iş arkadaşları ya da işin doğasından daha fazla önemsendiğini ortaya koymuştur.

MacKenzie vd., 1991	Katılımcıların örgütsel vatandaşlık düzeylerini değerlendirmek amacıyla 14 maddeli 7 dereceli ölçek, yönetici puanlamaları ve objektif performans verileri kullanılmıştır.	Bir sigorta firmasının satış departmanında görevli 372 personel araştırmaya katılmıştır.	Elde edilen sonuçlar, çalışanların örgütsel vatandaşlık düzeylerinin yöneticiler tarafından yapılan bireysel performans değerlendirmeleriyle olumlu yönde bağlantılı olduğunu göstermiştir.
Williams ve Anderson, 1991	21 maddelik değerlendirme formu aracılığıyla, birey ve örgüt yönelimli davranışlar ile rol temelli performans unsurları ölçülmüştür.	Çalışma grubu, işletme yüksek lisans programına kayıtlı ya da yönetim derneklerine üye olan 111 kişiden oluşmaktadır.	Çalışmada, bağlılık odaklı (ÖVD-B), örgüt odaklı (ÖVD-Ö) ve rol davranışları birbirinden ayırt edilebilen üç farklı davranış tipi olarak değerlendirilmiştir.
McNeely ve Meglino, 1994	Örgütsel vatandaşlık davranışları, iş doyumu ve adalet algısı gibi değişkenleri ölçen çok boyutlu ve tek maddelik ölçek kombinasyonları kullanılmıştır.	Katılımcılar, bir üniversitenin akademik ve idari birimlerinde görev yapan 105 kadın sekreterden oluşmuştur.	Çalışanların iş tatmin düzeylerinin, kurumlarına ve çevrelerindeki bireylere karşı daha olumlu ve destekleyici davranışlar geliştirmeleriyle bağlantılı olduğu belirlenmiştir.
Podsakoff ve MacKenzie, 1994	7 dereceli bir ölçek ile örgütsel vatandaşlık davranışları değerlendirilmiş, yönetsel değerlendirme kriterleri de dikkate alınmıştır.	Tam zamanlı olarak çalışan 987 sigorta firması personeli örneklem grubunu oluşturmuştur.	Sigorta sektöründe yapılan araştırma, yöneticilerin değerlendirmelerine göre örgütsel vatandaşlık davranışlarının, performans değerlendirme süreçlerini etkilediğini göstermektedir.

Kaynak: Dipaola ve Moran, 2001.

Tablo 2.1 (Devam)

ÖVD'ye İlişkin Önemli Çalışmalar ve Bulgular

Yazar	Ölçek	Örneklem	Bulgular
Van Dyne vd., 1994	25 maddelik vatandaşlık davranışı ölçeğiyle birlikte işlemsel ve etkileşimsel adaletin ölçülmesine yönelik yeniden yapılandırılmış araçlar uygulanmıştır.	Araştırmada deney grubunu 274, kontrol grubunu ise farklı bir bölgeden gelen 307 sendika çalışanı oluşturmuştur.	Uygulanan liderlik eğitimi sonucunda, işlemsel adalet algısında yaşanan artışın, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını da olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Moorman ve Blakeyly, 1995	83 maddelik bir vatandaşlık davranış ölççeği, davranış gözlem formu ve çeşitli objektif değerlendirme kriterleri birlikte kullanılmıştır.	İki farklı üniversitenin işletme ve psikoloji bölümlerinde görev yapan toplam 71 öğretim üyesi çalışmaya dâhil edilmiştir.	Bazı örgütsel vatandaşlık eğilimleri bireysel performansı doğrudan desteklerken, bazıları çalışanların enerjilerini iş dışındaki alanlara yönlendirme potansiyeli taşımaktadır.
Skarlicki ve Latham, 1995	Vatandaşlık davranışı, adalet algısı ve demografik faktörleri ölçen çok boyutlu bir ölçek seti kullanılmıştır.	Katılımcılar, eğitim almış liderlere bağlı 274 kişi ile karşılaştırma amacıyla seçilen farklı bir bölgeden 307 sendika üyesinden oluşmaktadır.	Elde edilen veriler, işlemsel ve etkileşimsel adalet düzeylerinde yaşanan artışın örgütsel vatandaşlık davranışlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir.
Skarlicki ve Latham, 1996	Performans, hoşlanma düzeyi ve bağlılık gibi faktörleri içeren kapsamlı bir ölçüm aracı seti uygulanmıştır.	İlk araştırmada 80 yöneticinin 148 ast hakkındaki değerlendirmesi kullanılmış, ikinci çalışmada ise 136 lisans öğrencisi gönüllü olarak yer almıştır.	Her iki çalışmada da, örgütsel vatandaşlık davranışları ile genel performans değerlendirmeleri ve ödüllendirme süreçleri arasında pozitif bir ilişki olduğu; bu ilişkide yöneticinin çalışandan hoşlanma düzeyinin aracılık rolü oynadığı tespit edilmiştir..
Allen ve Rush, 1998	25 maddelik vatandaşlık davranış ölççeğine ek olarak, adalet algısına yönelik güncellenmiş ölçekler kullanılmıştır.	Araştırmada deney grubunu 274, kontrol grubunu ise farklı bir bölgeden gelen 307 sendika çalışanı oluşturmuştur.	Uygulanan liderlik eğitimi sonucunda, işlemsel adalet algısında yaşanan artışın, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını da olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Kaynak: Dipaola ve Moran, 2001.

Tablo 2.1 (Devam)

ÖVD'ye İlişkin Önemli Çalışmalar ve Bulgular

Yazar	Ölçek	Örneklem	Bulgular
Chattopadhyay, 1999	Kendi değerlendirmeleri ile iş arkadaşlarının karşılıklı değerlendirmelerini içeren çok kaynaklı veri toplama yaklaşımı benimsenmiştir.	42 farklı iş grubunda görev yapan toplam 401 çalışandan veri toplanmıştır.	Demografik çeşitliliğin çalışanların tutum ve davranışları üzerinde hem destekleyici hem de zorlaştırıcı etkiler yarattığı belirlenmiştir.

Hunt ve Holdsworth, 1999	Örgütsel vatandaşlık davranışları çeşitli performans kriterleri ve kariyer geçmişi analizleri ile birlikte değerlendirilmiştir.	Çalışma, büyük ölçekli bir çelik üretim işletmesinde görev yapan 363 çalışan ve yöneticiyi kapsamaktadır.	Taylorist sistem özellikleri taşıyan işletmelerde örgütsel vatandaşlık davranışları ile genel performans arasında düşük ya da orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.
Kidder ve McLean Parks, 1999	Cinsiyet ve öz saygı gibi bireysel değişkenlerin etkisini ölçmek amacıyla adapte edilmiş 5'li derecelendirme sistemi kullanılmıştır.	İlk örneklem 251 hemşireden, ikinci örneklem ise bir üniversitenin mühendislik bölümü mezunu 195 kişiden oluşmuştur.	Çalışmada, cinsiyetin “değer” boyutuyla ilişkili olduğu; ancak “başkalarını düşünme” boyutuyla anlamlı bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynak: Dipaola ve Moran, 2001.

Çalışmaları genel olarak değerlendirildiğinde ÖVD'nin tüm bu çalışmalarda olumlu bir kavram olarak kabul edilmiştir ve üç temel varsayıma dayanmaktadır; ÖVD'nin olumlu öncülleri vardır, ÖVD örgütsel etkililiği artırır ve ÖVD, örgüte bağlılığı artırarak çalışanlara katkı sağlar (Çetin, 2011).

2.5.3 Sosyal adalet liderliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi ile ilgili çalışmalar

Sosyal adalet liderliği ve ÖVD kavramları literatürde geniş yer bulmakla birlikte, bu iki kavram arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Teorik düzlemde sosyal adaletin; eşitlik, fırsat eşitliği, eşit katılım, bireysel özgürlükler, kültürel tanınma ve temsil gibi değerlerle ilişkilendirildiği görülmektedir (Rawls, 1993; Fraser, 2003). Bu çerçevede şekillenen sosyal adalet liderliği, yöneticilerin kapsayıcılık, temsil ve eşitlik ilkeleri doğrultusunda hareket etmesini öngören bir liderlik biçimidir. Bu yaklaşım yalnızca kaynakların adil dağıtımını değil, çalışanların örgütsel süreçlere aktif katılımını, saygı görmesini ve katkılarının tanınmasını da kapsamaktadır.

Sosyal adalet liderliği, örgüt bağlamında değerlendirildiğinde, çalışanların psikolojik güvenliğini ve aidiyet duygusunu güçlendirerek gönüllülük esasına dayalı işbirliğine açık davranışları teşvik etmektedir. Bu tür davranışlar, literatürde örgütsel vatandaşlık davranışı olarak tanımlanmakta; çalışanların resmi görev tanımlarının ötesine geçerek örgüte gönüllü katkıda bulunmalarını ifade etmektedir. Sosyal adalet liderliği ile ÖVD arasındaki ilişki, sıklıkla Sosyal Değişim Kuramı (Blau, 1964)

temelinde açıklanmakta ve liderin adil ve kapsayıcı tutumuna karşılık olarak çalışanların olumlu örgütsel davranışlarla tepki verdiği kabul edilmektedir.

Yapılan ampirik araştırmalar bu kuramsal çerçeveyi desteklemektedir. Moorman (1991), çalışanların adalet algılarının, özellikle prosedürel adaletin, ÖVD üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir. Dipaola ve Moran (2001), müdürlerin adil davranışlarının öğretmenlerin ÖVD göstermesini desteklediğini, baskıcı liderliğin ise bu davranışları engellediğini ortaya koymuştur. Wagner ve DiPaola (2011), akademik iyimserlik ile ÖVD arasında pozitif bir ilişki bulmuş ve bu durumun sosyal adalet liderliğinin dolaylı etkisi olabileceğini belirtmiştir. Oğuz (2011), öğretmenlerin liderlik algısı ile ÖVD arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ve bu tutumların yaş ve cinsiyete göre farklılık gösterdiğini saptamıştır.

Lee vd. (2013), örgütsel adaletin ÖVD üzerindeki etkisinin anlamlı olduğunu ortaya koyarken; Chen ve Jin (2014), Çin bağlamında yürüttükleri araştırmada, adaletin çeşitli boyutlarının ÖVD üzerinde hem doğrudan hem de aracı etkilerle etkili olduğunu belirtmiştir. Bozkurt (2018), sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin örgüt içindeki sorumluluk davranışlarını ve yöneticilere olan bağlılıklarını artırdığını ifade etmiştir. Küçük (2023), yöneticilerin sosyal adalet liderliği uygulamalarının, öğretmenlerin akademik iyimserliği üzerinden ÖVD'yi olumlu etkilediğini göstermiştir.

Uluslararası literatürde de benzer bulgular mevcuttur. Qiu ve Dooley (2022), hizmetkâr liderliğin müşteri odaklı ÖVD üzerindeki etkisinin, algılanan adalet ve lidere güven aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Tran (2025), kapsayıcı liderliğin ÖVD üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin kısmi aracı rol üstlendiğini belirlemiştir. Gaudet vd. (2014), ödül temelli liderliğin çalışanlarda algılanan adalet ve tükenmişlik düzeyleri yoluyla ÖVD'ye etkide bulunduğunu vurgulamıştır. Li vd. (2024) ise, kapsayıcı liderliğin hem örgütsel adalet algısını hem de meydan okuma temelli vatandaşlık davranışlarını olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar da bu ilişkileri doğrulamaktadır. Gürel ve Kahveci (2023), sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerde ÖVD'yi artırdığını, örgütsel sinizm ile ise ters yönlü bir ilişki gösterdiğini saptamıştır. Yavuz, Demirel ve Aydın (2024), özellikle insan odaklı ve karizmatik liderliğin ÖVD üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermiştir. Hancıoğlu Başköy vd. (2023), örgütsel adaletin ÖVD üzerinde doğrudan etkili olduğunu ancak örgütsel sinizmin bu ilişkide sınırlı bir aracı

rol oynadığını ifade etmiştir. Farhoud vd. (2025), iş tatmini ile ÖVD arasındaki ilişkide örgütsel adaletin tam aracı rol oynadığını belirlemiştir. Ertan ve Yalçın (2023) da, hizmetkâr liderliğin ÖVD üzerindeki etkisinde lider-üye etkileşiminin güçlü bir aracı rol oynadığını ortaya koymuştur. Yorulmaz ve ark. (2021) ise, örgütsel güven ile hem örgütsel adalet hem de ÖVD arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunduğunu meta-analiz düzeyinde kanıtlamıştır.

Sonuç olarak, sosyal adalet liderliği yalnızca etik bir liderlik biçimi değil, aynı zamanda çalışan davranışlarını biçimlendiren ve örgütsel performansı destekleyen stratejik bir yönetim yaklaşımıdır. Literatürdeki bulgular, adil, kapsayıcı ve katılımcı liderliğin, çalışanların örgütlerine gönüllü katkılarını artırdığını ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını güçlendirdiğini tutarlı bir biçimde göstermektedir.

3 YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yöntemi, modeli, kapsamı ve örnek grubu, veri toplama aşamaları, veri toplama araçları ve teknikleri ile verilerin incelenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve ölçekler detaylandırılmaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği (SAL) davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları (ÖVD) arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, nicel araştırma yöntemine dayalı ilişkisel tarama modeli kapsamında yapılandırılmıştır. İlişkisel tarama modeli, deneysel olmayan desenler arasında yer almakta olup, araştırmacıların iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirlemeye yönelik analizler yürüttüğü bir yaklaşımdır (Creswell, 2012). Bu modelde, değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı, yönü ve gücü istatistiksel olarak test edilmekte; aralarındaki değişim yapısı açıklanmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk, 2016; Karasar, 2010). Fraenkel vd. (2012), ilişkisel desenlerin yalnızca değişkenler arasındaki mevcut ilişkileri ortaya koymakla kalmayıp, aynı zamanda bu ilişkilerin açıklayıcı ya da yordayıcı özellik taşıyabileceğini ifade etmektedir. Eğitim, psikoloji ve sosyoloji gibi sosyal bilimler alanlarında yaygın olarak kullanılan bu model, karmaşık insan davranışlarını analiz etmek ve aralarındaki olası nedensellik ilişkilerini öngörmek açısından önemli bir yöntemsel çerçeve sunmaktadır.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2023–2024 Eğitim Öğretim yılında Eskişehir ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Eskişehir'de toplam 138 ilkokul, 124 ortaokul ve 92 lise olmak üzere 354 resmî okul yer almaktadır. Söz konusu okullarda görev yapmakta olan toplam öğretmen sayısı 9.548'dir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2023). Araştırma kapsamında seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmış veri toplama aracı 400 öğretmene ulaştırılmıştır.

Veri toplama aracının uygulanması sürecinde özensiz ya da eksik doldurulan formlar elenmiş, uç değerler kontrol edilerek analiz dışında bırakılmıştır. Bu nedenle analizlerde 322 geçerli katılımcıya ait veriler kullanılmıştır. Araştırma katılımcılarına ait demografik bilgiler Tablo 3.1'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1*Demografik Bilgilere İlişkin Dağılım*

Bilgi	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	124	38,5
	Kadın	198	61,5
	<i>Toplam</i>	322	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	239	74,2
	Lisansüstü	83	25,8
	<i>Toplam</i>	322	100,0
Meslekteki Kıdem	1-5 yıl arası	9	2,8
	6-10 yıl arası	40	12,4
	11-15 yıl arası	72	22,4
	16-20 yıl arası	86	26,7
	21 yıl ve üzeri	115	35,7
	<i>Toplam</i>	322	100,0
Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	1 yıl ve altında	55	17,1
	2-5 yıl arası	81	25,2
	6-10 yıl arası	91	28,3
	11-15 yıl arası	67	20,7
	16 yıl ve üstünde	28	8,7
	<i>Toplam</i>	322	100,0
Çalışılan Okulun Eğitim Kademesi	İlkokul	49	15,2
	Ortaokul	188	58,4
	Lise	85	26,4
	<i>Toplam</i>	322	100,0

Tablo 3.1’de katılımcıların demografik bilgileri görülmektedir. Buna göre katılımcıların %38,5’i erkek ve %61,5’i kadındır. Katılımcıların %74,2’si lisans ve %25,8’i lisansüstü bir programdan mezun olmuştur. Mesleki kıdem açısından katılımcıların ağırlıklı olarak 21 yıl ve üzeri (%35,7) kıdeme sahip olmaları dikkat çekerken, çalışılan okuldaki görev süresi bağlamında 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler çoğunluğa sahiptir (%28,3). Son olarak, katılımcıların %15,2’si ilkokul, %58,4’ü ortaokul ve %26,4’ü lise kademesinde bir okulda görev yapmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak üzere üç ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile okul yöneticilerinin sergilediği sosyal adalet temelli liderlik davranışlarını değerlendirmeye yönelik Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yapılandırılmış Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği’nden oluşmaktadır.

3.3.1 Sosyal adalet liderliği ölçeği

Araştırmada okul yöneticilerinin sosyal adalet odaklı liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla Özdemir ve Pektaş (2017) tarafından geliştirilen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, toplam 23 maddeden oluşmakta ve üç alt boyutu kapsamaktadır: Destek (11 madde), Eleştirel Bilinç (9 madde) ve Katılım (3 madde). Her madde 5’li Likert tipi bir ölçekle (1=Hiç Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) derecelendirilmektedir (EK-1).

Ölçeğin geliştirme sürecinde yapılan faktör analizleri sonucunda yapı geçerliğinin sağlandığı, alt boyutların açıklayıcılığının yüksek olduğu rapor edilmiştir. Ölçeğin genel güvenilirliği için hesaplanan Cronbach’s Alpha katsayısı 0.91, alt boyutlar için ise Destek: 0.90, Eleştirel Bilinç: 0.88 ve Katılım: 0.85 olarak bildirilmiştir (Özdemir ve Pektaş, 2017). Bu değerler, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.2 Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği

Öğretmenlerin okul ortamındaki örgütsel vatandaşlık düzeylerini belirleyebilmek amacıyla, özgün formu DiPaola ve Hoy (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Taştan ve Yılmaz (2008) tarafından kazandırılan bir ölçüm aracı kullanılmıştır. Toplamda 12 maddeden oluşan bu ölçek, tek boyutta yapılandırılmıştır. Katılımcıların, her bir maddeye ilişkin değerlendirmeleri 5 dereceli Likert tipi ölçek (1:Hiç katılmıyorum, 5:Tamamen katılıyorum) üzerinden alınmıştır (EK-2).

Taştan ve Yılmaz’ın (2008) uyarlama çalışmasında ölçeğin Türkçe formuna ilişkin güvenilirlik analizleri yapılmış ve ölçeğin hepsi için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.86 biçiminde rapor edilmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir ve tutarlı ölçümler sağladığını göstermektedir.

3.4 Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirliği

Çalışmada işe koşulan ölçeklerin güvenilirliğini kontrol edebilmek için Cronbach’ın alfa katsayısı güvenilirlik analizi ile Omega katsayısı işe koşulmuştur. Tespit edilen bulgular takip eden paragraflarda sunulmuştur.

Güvenirlik, bir ölçme aracının aynı özelliği tekrarlanan ölçümlerde aynı sonuçları verme derecesidir. Başka bir deyişle, bir ölçeğin güvenilirliği, katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların tutarlılık düzeyini ifade eder (Büyüköztürk, 2017, s. 181-182). Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla ilk

olarak Cronbach'ın alfa katsayısı (α) hesaplanmıştır. Cronbach'ın alfa katsayısı bir ölçekteki maddeler arasındaki iç tutarlılığı ölçen önemli bir istatistiksel göstergedir. Bu katsayı, ölçek maddelerinin birbirleriyle ne derece ilişkili olduğunu ve ölçeğin tek bir kavramı ölçme derecesini gösterir.

Genel kabul gören kriterlere göre, Cronbach's alfa katsayısının yüksek olması, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2017). Bu bağlamda α katsayısına bakılarak ölçeğin güvenilirliği için şu değerlendirmeler yapılabilmektedir (Kalaycı, 2017, s. 405); α katsayısı, 0,00-0,40 arasında ise ölçek güvenilir değil, 0,40- 0,60 arasında ise ölçeğin güvenilirliği düşük, 0,60-0,80 arasında ise ölçek oldukça güvenilir, 0,80-1,00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilir.

Öte yandan, Omega güvenirlilik katsayısı (McDonald's Omega), bir ölçme aracının iç tutarlılığını değerlendirmeye yönelik alternatif bir güvenirlilik katsayısıdır. Geleneksel olarak kullanılan Cronbach's Alpha katsayısının, tüm maddelerin özdeğerleri eşit (tau-equivalent) olduğu varsayımına dayanması nedeniyle sınırlılıkları bulunmaktadır. Buna karşın Omega, bu varsayıma ihtiyaç duymadan faktör yükleri üzerinden daha gerçekçi bir güvenirlilik tahmini sunmaktadır (McDonald, 1999). Gerçekleştirilen analizler ölçekler ve faktörler bazında yapılmıştır. Cronbach's Alpha ve Omega için için bulgular Tablo 3.2'de sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 3.2

Güvenirlilik Analizi Sonucu

Ölçek	Faktör	Madde Sayısı	Alpha (α)	McDonald's Omega (ω)	Güvenirlilik Düzeyi*
	<i>Ölçek Toplamı</i>	23	0,974	0,975	Yüksek Derecede Güvenilir
Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği	Destek	12	0,958	0,959	Yüksek Derecede Güvenilir
	Eleştirel Bilinç	8	0,964	0,966	Yüksek Derecede Güvenilir
	Katılım	3	0,86	0,867	Oldukça Güvenilir
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği	-	12	0,895	0,887	Oldukça Güvenilir

*Kalaycı, 2017, s. 405.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olması, yapılan test ve testlere ilişkin bulguların güvenilir olduğunu da gösterir niteliktedir. Bu sebeple işe koşulan güvenirlilik analizleri sonucunda elde edilen alfa ve omega katsayıları Tablo 3.2'de gösterilmektedir.

Güvenirlik analizleriyle elde edilen katsayılar oldukça güvenilir ve yüksek derecede güvenilir aralıklarda dağılmaktadır (McDonald, 1999). Bu bağlamda çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilir oldukları ifade edilebilir.

3.5 Veri Toplama Süreci

Yeterli veri sağlayabilmek amacıyla dijital ortamda anket formları kullanılmıştır. Etik Kurul izninin ardından, İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile ilgili Genel Müdürlüklerden gerekli resmi izinler alınmış ve veriler yalnızca devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Uygulanan form okullara gönderilmeden önce MEB izni alınarak okul iletişim sistemi olan DYS üzerinden resmi yolla okul ve öğretmenlere duyurulmuştur (EK-3 ve EK-4). Ayrıca çalışmanın yapılış amacına, bilgi gizliliğine ve katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğuna dair aydınlatma formu eklenmiştir (EK-5).

3.6 Verilerin Analizi

Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ölçeklerine verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen verilerin analizi, SPSS v25.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizine geçilmeden önce, uç değerler tespit edilmiş ve analiz dışında bırakılmıştır. Daha sonra, normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Elde edilen değerler, parametrik analizlerin uygulanabilirliğini değerlendirmek için temel alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma olmak üzere betimsel istatistiklerden yararlanılmış; değişkenler arası ilişkiler Pearson korelasyon analizi istatistiği ile test edilmiştir. Son olarak, etki analizinde çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ise tablolar halinde paylaşılarak yorumlanmıştır.

4 BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin istatistiksel çözümlmeleri ve bu çözümlmelere ilişkin yorumlar sunulmaktadır. Tüm analizlerde, tahminlerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla %95 güven aralığı ve 0,05 anlamlılık düzeyi (alfa) esas alınmıştır. Bu durum, kestirimsel istatistik testlerinde elde edilen bulguların en fazla %5 oranında tesadüfi olabileceği anlamına gelmektedir.

4.1 Veri Kontrolünün Sağlanması

Bu çalışmada, 322 katılımcıdan elde edilen verilere çeşitli istatistiksel analizler uygulanmıştır. Analizlerin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak amacıyla, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda hem tek değişkenli hem de çok değişkenli normallik varsayımları kontrol edilmiş; elde edilen sonuçlara göre parametrik ya da parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Kalaycı'nın (2017, s. 53) da vurguladığı üzere, istatistiksel testlerin doğru biçimde uygulanabilmesi için verilerin normal dağılıma sahip olması ya da en azından bu dağılıma yakınlık göstermesi gereklidir. Bu nedenle normallik analizi, istatistiksel araştırmalarda temel bir adım olarak kabul edilmektedir

Çalışmada, tek değişkenli normallik varsayımının değerlendirilmesinde örneklem büyüklüğüne duyarlılıkları nedeniyle yaygın olarak kullanılan eğiklik ve basıklık katsayıları incelenmiştir (Kim, 2013). Bu yöntem, özellikle küçük ve orta ölçekli örneklemelerde daha güvenilir sonuçlar elde edebilmek amacıyla tercih edilmiştir. Veri setindeki tüm ölçek maddeleri için, mutlak eğiklik değerinin 2,0'ı ve mutlak basıklık değerinin 7,0'ı aşmaması koşulu esas alınarak, tek değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilmiştir (Kim, 2013, s. 53). Tablo 4.1'de, ilgili ölçek maddelerine ait eğiklik ve basıklık değerleri sunulmaktadır.

Tablo 4.1*Tek Değişkenli Normalliğin Kontrol Edilmesi*

Ölçek/Faktör	Eğiklik	Basıklık
Destek	-0,975	0,501
Eleştirel Bilinç	-0,927	0,161
Katılım	-0,221	-0,914
ÖVD	-0,406	0,169
Eşik Değer	<2,0	<7,0

Tablo 4.1 incelendiğinde, çalışmada kullanılan değişkenlerin belirlenen eşik değerleri aşan herhangi bir eğiklik veya basıklık katsayısına rastlanmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, veri setinin tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir (Kim, 2013, s. 53).

Çalışmada ayrıca hem geçerlik analizleri hem de çok değişkenli istatistiksel modellemeler açısından temel bir varsayım olan çok değişkenli normallik varsayımının, diğer bir ifadeyle verinin uç değerlerden temizlenmesi işleminde Arifin'in (2015) önerdiği yaklaşım benimsenmiştir. Bu kapsamda, ölçek maddelerine ilişkin Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmış, her bir gözlemin ilgili madde sayısına göre belirlenen kritik ki-kare değerini aşıp aşmadığı kontrol edilmiştir. Kritik değeri aşan gözlemler aykırı değer olarak kabul edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Bu uygulama, çok değişkenli normalliğin sağlanmasına yönelik yaygın bir veri temizleme yöntemidir (Arifin, 2015, s. 71–75).

Yapılan incelemeler sonucunda, $p < 0,001$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir aykırı gözlem tespit edilmemiştir. Dolayısıyla, 322 katılımcıdan oluşan veri setinin hem tek değişkenli hem de çok değişkenli normallik varsayımlarını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, araştırma sorularının yanıtlanmasında kullanılacak kestirimsel analizler için parametrik testlerin uygulanması uygun bulunmuştur.

4.2 Çalışmada Kullanılan Ölçeklere Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik analizlerinin tamamlanmasının ardından, ilgili ölçeklere ait tanımlayıcı istatistiksel bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda, her bir ölçek için hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2'de detaylı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.2*Sosyal Adalet Liderliği ve Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı*

Faktör	Ortalama	s
Destek	4,00	0,93
Eleştirel Bilinç	3,96	1,03
Katılım	3,32	1,18
Ölçek		
ÖVD	3,65	0,66

1 = Hiç Katılmıyorum; 5 = Tamamen Katılıyorum.

Tablo 4.2’de sosyal adalet liderliği ölçeğinin tanımlayıcı istatistikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Bu istatistiklere göre SAL ölçeği için en yüksek ortalamaya sahip faktör, “*destek*” faktörüdür. Bu bağlamda araştırma katılımcılarının, görev yaptıkları okullardaki müdürlerin sosyal adalet liderliği açısından destek yönlerinin daha yüksek olduğunu değerlendirdikleri ifade edilebilir ($\bar{x} = 4,00$; $s = 0,93$). Diğer taraftan, en düşük ortalamaya sahip faktör ise “*katılım*” faktörüdür ($\bar{x} = 3,32$; $s = 1,18$). Ancak, bu faktörün ortalaması da 5’e nispeten yakın olduğundan dolayı olumlu anlamda nispeten yüksek olarak da değerlendirilebilir. Bir başka ifadeyle, katılım düzeyinde de okul müdürlerinin olumlu bir liderlik sergiledikleri ifade edilebilir.

ÖVD ölçeğine ait genel aritmetik ortalama 3,65; standart sapma ise 0,66 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını genel olarak yüksek bir düzeyde sergilediklerine işaret etmektedir. Özellikle dört üzerinden hesaplanan bir ölçekte 3,65’lik ortalamanın, katılımcıların büyük çoğunluğunun olumlu eğilim gösterdiğini ortaya koyduğu söylenebilir. Standart sapmanın görece düşük olması ise, öğretmenlerin bu davranışları sergileme düzeylerinde genel olarak tutarlı olduklarını, bireyler arasında büyük farklılıkların bulunmadığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin görev tanımlarının ötesine geçerek gönüllü katkılar sunduklarını ve okuldaki işleyişe destek sağlama konusunda ortak bir tutum benimsediklerini düşündürmektedir.

4.3 Kestirimsel İstatistik Testlerin Uygulanması

Bu başlık altında, araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla kullanılan kestirimsel istatistiksel testlerin bulguları sunulmaktadır. Parametrik fark analizlerinde, bağımsız örneklem t-testi için varyans homojenliği varsayımı incelenmiş ve buna göre eşit veya eşit olmayan varyanslar için uygun testler kullanılmıştır. Benzer şekilde, tek yönlü

varyans analizi (ANOVA) için de varyans homojenliği varsayımı test edilmiş ve Brown-Forsythe testi, varsayımın sağlanmadığı durumlarda kullanılmıştır (Pallant, 2011).

4.3.1 Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi

Öğretmenlerin algılarına dayalı olarak, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik fark testlerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen her bir istatistiksel analiz, ilgili alt başlıklar altında yorumlanarak sunulmuştur.

4.3.1.1 Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin cinsiyet açısından incelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-test istatistiği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Değişkenler	Grup	n	$\bar{x}$	s	t	df	p
Cinsiyet	Erkek	124	4,10	0,95	1,475	320	0,141
	Kadın	198	3,95	0,91			
	Erkek	124	4,13	1,05	2,354	320	0,019*
	Kadın	198	3,85	1,02			
	Erkek	124	3,45	1,27	1,464	320	0,144
	Kadın	198	3,25	1,12			

* $p < 0,05$.

Tablo 4.3'te cinsiyet açısından öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeyleri yalnızca eleştirel bilinç faktörü açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t = 2,354$; $df = 320$; $p = 0,019$). Buna göre erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin daha çok eleştirel bilinç düzeyine sahip olduğunu değerlendirdikleri ifade edilebilir. Bu farklılık, okul müdürlerinin adalet temelli karar alma süreçlerinde erkek öğretmenler tarafından daha olumlu algılandığını ya da kadın öğretmenlerin bu konudaki beklentilerinin daha yüksek olabileceğini düşündürmektedir.

4.3.1.2 Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin eğitim durumu açısından incelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.4

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Değişkenler	Grup	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>	<i>t</i>	df	<i>p</i>	
Eğitim Durumu	Destek	Lisans	239	3,92	0,96	-2,972	320	0,003**
		Lisansüstü	83	4,27	0,78			
	Eleştirel Bilinç	Lisans	239	3,86	1,07	-2,949	320	0,003**
		Lisansüstü	83	4,24	0,88			
	Katılım	Lisans	239	3,21	1,18	-2,924	320	0,004**
		Lisansüstü	83	3,65	1,13			

** $p < 0,01$.

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre destek ($t = -2,972$; $df = 320$; $p = 0,003$), eleştirel bilinç ($t = -2,949$; $df = 320$; $p = 0,003$) ve katılım ($t = -2,924$; $df = 320$; $p = 0,004$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Buna göre, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarını destek, eleştirel bilinç ve katılım boyutlarında daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, akademik gelişimi daha ileri düzeyde olan öğretmenlerin, liderlik uygulamalarına ilişkin farkındalık düzeylerinin ve değerlendirme yetkinliklerinin daha yüksek olabileceğine işaret etmektedir.

4.3.1.3 Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin meslekteki kıdem açısından incelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin meslekteki kıdem açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ancak, mesleki kıdem değişkeninde bir grubun (1-5 yıl arası) sayısının oldukça düşük olurken ($n = 9$) diğer grupların sayısının yüksek olmasından ötürü daha sağlıklı değerlendirme ve kıyaslama yapabilmek için

kategori birleştirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda bir üst grup (6-10 yıl) ile birleştirme işlemi yapılmıştır. Oluşturulan yeni değişken ile gerçekleştirilen analiz neticesinde elde edilen bulgular Tablo 4.5'te paylaşılmıştır.

Tablo 4.5

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Değişkenler	Grup	n	$\bar{x}$	s	F	p
Meslekteki Kıdem	Destek	1-10 yıl arası	49	4,10	1,305	0,273
		11-15 yıl arası	72	3,85		
		16-20 yıl arası	86	4,12		
		21 yıl ve üstü	115	3,99		
	Eleştirel Bilinç	1-10 yıl arası	49	4,07	1,073	0,360
		11-15 yıl arası	72	3,81		
		16-20 yıl arası	86	4,07		
		21 yıl ve üstü	115	3,92		
	Katılım	1-10 yıl arası	49	3,47	0,509	0,676
		11-15 yıl arası	72	3,21		
		16-20 yıl arası	86	3,36		
		21 yıl ve üstü	115	3,31		

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği dikkat çekmektedir ($p > 0,05$). Bu bulgu, farklı mesleki kıdem sürelerine sahip öğretmenlerin sosyal adalet liderliği boyutları olan destek, eleştirel bilinç ve katılım alt boyutlarına ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algılarını anlamlı düzeyde etkilememektedir. Söz konusu bulgu, sosyal adalet liderliğine ilişkin algının, öğretmenlerin deneyim düzeyinden bağımsız olarak benzer biçimde geliştiğini ve okul ortamında bu liderlik biçiminin tüm öğretmen gruplarına eşit yansıdığını gösterir niteliktedir.

4.3.1.4 Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin çalışılan okuldaki görev süresi açısından incelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin çalışılan okuldaki görev süresi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Çalışılan Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Değişkenler	Grup	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	Destek	1 yıl ve altında	55	4,21	0,89	1,669	0,157
		2-5 yıl arası	81	4,02	0,93		
		6-10 yıl arası	91	3,93	0,94		
		11-15 yıl arası	67	4,06	0,85		
		16 yıl ve üstünde	28	3,70	1,07		
	Eleştirel Bilinç	1 yıl ve altında	55	4,17	0,99	2,285	0,059
		2-5 yıl arası	81	4,00	1,07		
		6-10 yıl arası	91	3,88	1,04		
		11-15 yıl arası	67	4,05	0,93		
		16 yıl ve üstünde	28	3,48	1,17		
	Katılım	1 yıl ve altında	55	3,58	1,10	1,337	0,256
		2-5 yıl arası	81	3,37	1,30		
		6-10 yıl arası	91	3,19	1,16		
		11-15 yıl arası	67	3,37	1,03		
		16 yıl ve üstünde	28	3,05	1,37		

Tablo 4.6’da çalışılan okuldaki görev süresi açısından öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Bu bulgu, farklı görev sürelerine sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerine ilişkin algılarının benzer olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda geçirdikleri süre, sosyal adalet liderliği algılarında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır. Bu bulgu, okul müdürlerinin sosyal adalet ilkelerine dayalı liderlik tutumlarını yalnızca belirli öğretmen gruplarına değil, tüm öğretmenlere karşı tutarlı bir şekilde sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.3.1.5 Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin çalışılan okulun eğitim kademesi açısından incelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin çalışılan okulun eğitim kademesi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.7’de paylaşılmıştır.

Tablo 4.7

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Çalışılan Okulun Eğitim Kademesi Açısından İncelenmesi

Değişkenler	Grup	n	$\bar{x}$	s	F	p
Çalışılan Okulun Eğitim Kademesi	Destek	İlkokul	49	3,62	5,188	0,006**
		Ortaokul	188	4,08		
		Lise	85	4,07		
	Eleştirel Bilinç	İlkokul	49	3,60	3,507	0,031*
		Ortaokul	188	4,03		
		Lise	85	4,00		
	Katılım	İlkokul	49	2,95	3,958	0,020*
		Ortaokul	188	3,33		
		Lise	85	3,54		

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Tablo 4.7’de öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeyleri kapsamında destek ($F = 5,188$; $p = 0,006$), eleştirel bilinç ($F = 3,507$; $p = 0,031$) ve katılım ($F = 3,958$; $p = 0,020$) faktörleri anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edildiğinde, bu farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığının belirlenmesi, araştırmanın daha derinlemesine yorumlanabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla, çoklu karşılaştırma testleri (sonradan yapılan karşılaştırmalar) olarak da bilinen post-hoc testleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2017). Post-hoc testler, grupların ortalama puanları arasındaki farklılıkları daha detaylı incelemek için kullanılan istatistiksel yöntemlerdir. Bu yöntemlerin temel amacı, hangi grupların birbirinden anlamlı şekilde farklılaştığını belirlemektir. Ancak, farklı post-hoc testleri, gruplar arasındaki varyansların eşit olup olmadığına göre farklı formüller kullanmaktadır. Örneğin, varyansların homojen olduğu durumlarda Tukey testi ve Bonferroni testi sıklıkla tercih edilirken, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise Tamhane testi daha uygun bir seçenektir. Bu nedenle, hangi post-hoc testinin kullanılacağına karar verirken, gruplar arasındaki varyansların homojenliği önceden test edilmelidir (Kalaycı, 2017). Elde edilen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek amacıyla işlem sonrası testlerinden Bonferroni testi uygulanmıştır.

Bonferroni testi bulgularına göre, okul türü değişkeni açısından öğretmenlerin algıladığı sosyal adalet liderliği düzeylerinde bazı faktörler bakımından anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

Destek boyutunda, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile hem ortaokul ($md = -0,46$; $p = 0,006$) hem de lise ($md = -0,45$; $p = 0,019$) düzeyinde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bulgu, ilkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin destek algılarının, ortaokul ve lise öğretmenlerine kıyasla daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumun da ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, yönetsel süreçlerde daha az görünür olmaları ya da yöneticilerin bu kademedeki öğretmenlerle olan iletişim tarzının farklılık göstermesiyle ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Eleştirel bilinç boyutunda ise ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($md = -0,43$; $p = 0,028$). Buna göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin eleştirel bilinç düzeyine ilişkin algıları, ortaokulda görev yapan meslektaşlarına göre daha düşük düzeydedir. Söz konusu bulgu, okul yöneticilerinin eleştirel farkındalığa dayalı karar alma süreçlerini ilkokul kademesinde daha az yansıtır olabileceğine işaret etmektedir.

Katılım boyutunda elde edilen sonuçlar da benzer bir farklılığa işaret etmektedir. Bonferroni testi bulgularına göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerle lisede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($md = -0,59$; $p = 0,016$). Dolayısıyla ilkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin katılım düzeyine ilişkin algıları, lise öğretmenlerine göre daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Bu durum, ilkokullarda katılımcı yönetim uygulamalarının diğer kademelere kıyasla daha sınırlı kaldığını veya öğretmenlerin karar alma süreçlerine yeterince dâhil edilmediğini düşündürmektedir.

4.3.2 Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin, demografik değişkenler açısından bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için istatistiksel parametrik fark testleri işe koşulmuştur. Bu bağlamda gerçekleştirilen her bir test yorumlanarak alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.3.2.1 Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık düzeylerinin cinsiyet açısından incelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

bağımsız örneklemeler için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.8’de sunulmaktadır.

Tablo 4.8

Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Değişkenler	Grup	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>	<i>t</i>	df	<i>p</i>	
Cinsiyet	Örgütsel Vatandaşlık	Erkek	124	3,67	0,70	0,419	320	0,675
	Davranışı	Kadın	198	3,64	0,63			

Tablo 4.8’de cinsiyet açısından öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Bu bulgu, kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin cinsiyeti, okulda sergilenen örgütsel vatandaşlık davranışlarını algılama biçimlerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır. Cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemesi, okul kültürü içerisinde bu tür davranışların cinsiyet ötesi ortak normlar çerçevesinde geliştiğini düşündürmektedir. Bu durum ise örgütsel vatandaşlık davranışlarının bireysel özelliklerden çok, kurumsal değerler ve okul iklimiyle şekillendiğine işaret edebilir.

4.3.2.2 Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin eğitim durumu açısından incelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.9’da sunulmaktadır.

Tablo 4.9

Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeylerinin Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi

Değişkenler		Grup	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>	<i>t</i>	df	<i>p</i>
Eğitim Durumu	Örgütsel	Lisans	239	3,63	0,64	-1,233	320	0,219
	Vatandaşlık Davranışı	Lisansüstü	83	3,73	0,70			

Tablo 4.9’da eğitim durumu açısından öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Bu bulgu, farklı eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarının benzer olduğunu göstermektedir.

Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin eğitim düzeyi, örgütsel vatandaşlık davranışlarını algılamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu, söz konusu davranışların bireysel akademik yeterliklerden ziyade, mesleki sorumluluk bilinci ve kurumsal bağlılık gibi ortak mesleki değerlerle ilişkilendirilebileceğini düşündürmektedir.

4.3.2.3 Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin meslekteki kıdem açısından incelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.10'da sunulmuştur

Tablo 4.10

Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Açısından İncelenmesi

Değişkenler	Grup	n	$\bar{x}$	s	F	p
Meslekteki Kıdem	Örgütsel	1-10 yıl arası	49	3,59	0,289	0,833
	Vatandaşlık	11-15 yıl arası	72	3,62		
	Davranışı	16-20 yıl arası	86	3,67		
		21 yıl ve üstü	115	3,68		

Tablo 4.10'da meslekteki kıdem açısından öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Bu bulgu, farklı mesleki kıdem sürelerine sahip öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin meslekteki kıdemleri, örgütsel vatandaşlık davranışlarını algılamalarında anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Kıdeme bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmaması, bu tür davranışların yalnızca deneyime değil, kurumsal değerler, okul kültürü ve mesleki roller çerçevesinde şekillendiğine işaret etmektedir.

4.3.2.4 Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin çalışılan okuldaki görev süresi açısından incelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin çalışılan okuldaki görev süresi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla

tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Çalışılan Okuldaki Görev Süresi Açısından İncelenmesi

Değişkenler	Grup	n	$\bar{x}$	s	F	p
Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	1 yıl ve altında	55	3,78	0,75	1,001 0,407
		2-5 yıl arası	81	3,66	0,79	
		6-10 yıl arası	91	3,57	0,59	
		11-15 yıl arası	67	3,62	0,54	
		16 yıl ve üstünde	28	3,73	0,46	

Tablo 4.11’de çalışılan okuldaki görev süresi açısından öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Bu bulgu, çalışılan okuldaki görev süresi farklılıklarına sahip öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda geçirdikleri süre, örgütsel vatandaşlık davranışlarını algılama biçimlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Dolayısıyla bu tür davranışların öğretmenlerin kurumda ne kadar süredir çalıştıklarından çok, okulun genel kültürü ve yönetsel tutarlılığı ile ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir.

4.3.2.5 Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin çalışılan okulun eğitim kademesi açısından incelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin çalışılan okulun eğitim kademesi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.12’de paylaşılmıştır.

Tablo 4.12

Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeylerinin Çalışılan Okulun Eğitim Kademesi Açısından İncelenmesi

Değişkenler	Grup	n	$\bar{x}$	s	F	p
Çalışılan Okulun Eğitim Kademesi	Örgütsel	İlkokul	49	3,55	0,69	0,697 0,499
	Vatandaşlık	Ortaokul	188	3,68	0,92	
	Davranışı	Lise	85	3,65	0,72	

Tablo 4.12’de öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri çalışılan okulun eğitim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde

farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Bu bulgu, farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptığı okulun eğitim kademesi, örgütsel vatandaşlık davranışlarını algılamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu durum ise örgütsel vatandaşlık davranışlarının eğitim kademesinden bağımsız şekilde, kurum kültürü, yönetsel tutumlar ve mesleki normlar doğrultusunda şekillendiğini düşündürmektedir.

4.3.3 Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin sergilediği örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz, sürekli ölçekler üzerinden ölçülen iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin hem yönünü hem de gücünü belirlemeye olanak tanımaktadır. Analiz sonucunda elde edilen korelasyon katsayısı (r), -1 ile +1 arasında değişmekte olup; +1 değeri iki değişken arasında güçlü ve pozitif yönlü bir doğrusal ilişki olduğunu, -1 değeri ise güçlü ve negatif yönlü bir doğrusal ilişki olduğunu göstermektedir. r değerinin sıfıra yakın olması ise değişkenler arasında anlamlı bir doğrusal ilişkinin bulunmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bu katsayısının mutlak değeri 0,70 ve üzerindeyse ilişki güçlü, 0,30–0,70 aralığında ise orta düzeyde, 0,30'un altında ise zayıf kabul edilmektedir (Altunışık vd., 2010; Büyüköztürk, 2017). Söz konusu ilişkiye dair elde edilen istatistiksel bulgular Tablo 4.13'te ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.13

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Düzeyleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişkenler	1	2	3	4
1. Destek	-	0,851**	0,685**	0,480**
2. Eleştirel Bilinç		-	0,708**	0,444**
3. Katılım			-	0,473**
4. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı				-

** $p<0,01$.

Tablo 4.13'te, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasındaki

ilişkilere ait Pearson korelasyon katsayıları sunulmaktadır. Buna göre, sosyal adalet liderliği kapsamında destek faktörü ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0,480$; $p < 0,01$). Benzer şekilde, eleştirel bilinç faktörü ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında da anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır ($r = 0,444$; $p < 0,01$). Katılım faktörü ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında da istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = 0,473$; $p < 0,01$). Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinde destek, eleştirel bilinç ve katılım boyutlarında yaşanan artışların, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerini de olumlu yönde etkileyebileceği ifade edilebilir.

Sonuç olarak bu bulgular, öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları destekleyici, katılımcı ve eleştirel liderlik davranışları ile örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Sosyal adalet liderliğinin üç boyutunun da örgütsel vatandaşlık davranışıyla pozitif yönde ilişkilendirilmesi, bu liderlik yaklaşımının öğretmenlerce gönüllü kurumsal katkılarla birlikte değerlendirildiğini düşündürmektedir.

4.3.4 Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerini yordayıp yordamadığının incelenmesi

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bu analizden önce, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunup bulunmadığı Pearson korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiş ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Knapp, 2018). Regresyon modeline ilişkin anlamlılık düzeyleri ve açıklayıcı istatistikler ise Tablo 4.14'te detaylı olarak raporlanmıştır.

Tablo 4.14*Regresyon Modelinin Anlamlılığı ve Açıklanma Katsayısı*

Bağımlı Değişken	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	df	F	p	Durbin-Watson
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	0,519	0,269	0,263	321	39,100	0,00001***	1,884

*** $p < 0,001$.

Tablo 4.14 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği düzeylerinin, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, bağımlı değişkenin; bağımsız değişkenler olarak modele dâhil edilen destek, eleştirel bilinç ve katılım faktörleri tarafından %26,9 oranında açıklandığı anlaşılmaktadır. Analizler öncesinde bağımsız değişkenler arasında oto korelasyon olmamasına yönelik varsayımı araştırmak için Durbin-Watson değeri incelenmiştir. Elde edilen modelde Durbin-Watson değerinin alanyazında önerilen 1 ile 3 değerleri (Field, 2009, s.224) arasında yer aldığı belirlenmiş, değişkenler arasında oto korelasyon olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tamamı dikkate alındığında, örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde yordayıcılığı bulunan değişkenler ile bu değişkenlerin etki düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4.15’de detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.15*Regresyon Katsayıları*

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standart Katsayılar	t	p	Tolerance	VIF
	B	SH	β				
(Sabit)	2,318	0,140		16,52	0,0001***	-	-
Destek	0,205	0,066	0,290	3,095	0,002***	0,262	3,816
Eleştirel Bilinç	0,003	0,061	0,005	0,057	0,955	0,246	4,063
Katılım	0,150	0,039	0,271	3,886	0,0001***	0,474	2,111

*** $p < 0,001$.

Tablo 4.15’te yer alan regresyon katsayıları incelendiğinde, örgütsel vatandaşlık davranışının destek faktörü ($B = 0,205$; $p = 0,002$) ve katılım faktörü ($B = 0,150$; $p = 0,0001$) tarafından istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde etkilendiği görülmektedir. Buna karşılık, eleştirel bilinç faktörünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Anlamlı etkisi bulunan değişkenler arasında, örgütsel vatandaşlık davranışını en güçlü şekilde etkileyen değişkenin destek faktörü olduğu belirlenmiştir ($\beta = 0,290$). Bu bulgular doğrultusunda, destek faktöründeki bir

birimlik artışın örgütsel vatandaşlık davranışında 0,205 birimlik; katılım faktöründeki bir birimlik artışın ise 0,150 birimlik bir artışa karşılık geldiği ifade edilebilir. Bu bulgular, çalışanların destek algısının örgütsel vatandaşlık davranışlarını güçlendirmede önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Katılımın da bu davranışları teşvik edici etkisi olduğu söylenebilir.

Son olarak, regresyon analizinde yer alan bağımsız değişkenlerin hiçbirinde ciddi bir çoklu doğrusal bağlantı sorunu bulunmamaktadır. Özellikle “Katılım” değişkeninin tolerance ve VIF değerleri ideal düzeydedir. “Destek” ve “Eleştirel Bilinç” değişkenleri için tolerance değerleri düşük olmakla birlikte 0,10’un üzerinde ve VIF değerleri 5’in altındadır. Bu durum, modelde yer alan değişkenler arasındaki korelasyonun kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve çoklu doğrusallık sorununun söz konusu olmadığını göstermektedir (Field, 2009).

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın temel bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların alan yazınla ilişkilendirilerek yapılan tartışmalarına ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Çalışma, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin örgüte yönelik gönüllülük esaslı tutum ve davranışlarını etkileyen belirleyici bir faktör olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgular, mevcut literatürle tutarlı biçimde değerlendirilmiş ve araştırmanın sonuçları sırasıyla hem teorik çerçeve hem de alanyazındaki önceki çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

5.1 Sonuç

Araştırmanın sonuçları genel olarak, okul yöneticilerinin öğretmenlerin algılarına göre sosyal adalet liderliği sergileme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının da arttığını göstermiştir. Bu güçlü ve pozitif ilişki, sosyal adalet liderliğinin okul ortamında yalnızca etik bir yaklaşım değil, aynı zamanda örgütsel bağlılığı, işbirliğini ve gönüllü katılımı artıran işlevsel bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin algıları incelendiğinde okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği ne düzeydedir?

Araştırma kapsamında sosyal adalet liderliği alt boyutları incelendiğinde, destek boyutunun, öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılandığı görülmüştür. Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmenlere ve öğrencilere karşı yardımsever, anlayışlı ve destekleyici tutumlarının, öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını güçlendirdiğini göstermektedir. Düşük standart sapma değeri, öğretmenler arasında bu konuda görüş birliği olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul müdürlerini yardımsever ve destekleyici bir tutum içerisinde algıladıklarını göstermektedir. Ancak bu olumlu algının, her okulda aynı düzeyde yansımaya bileceği ve sürdürülebilir bir liderlik yaklaşımı için destekleyici tutumların kurumsal bir yapıya kavuşturulması gerektiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Katılım boyutunun ortalama değerinin görece düşük çıkması, müdürlerin öğretmenleri karar alma süreçlerine yeterince dâhil etmedikleri yönünde bir algının varlığına işaret etmektedir. Yüksek standart sapma ise bu algının öğretmenler arasında farklılık gösterdiğini, yani uygulamaların okuldan okula değişebildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, okul müdürlerinin yalnızca sosyal adalet liderliği kapsamında değil, aynı zamanda demokratik liderlik anlayışı çerçevesinde de katılımcı yönetim yaklaşımlarını geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin rgtsel vatandaşlık kavramına ilişkin algıları ne düzeydedir?

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını genel olarak oldukça yüksek bir seviyede sergilediklerini göstermiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin görev tanımlarının ötesine geçerek okul ortamına gönüllü katkılarda bulunduğunu ve bu davranışları sergilemede tutarlılık gösterdiğini göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun örgütsel vatandaşlık davranışlarına karşı olumlu bir tutum sergilediği söylenebilir. Standart sapmanın düşük olmasının ise, katılımcıların bu konudaki algılarının benzer olduğunu ve okul içinde örgütsel sorumluluk, iş birliği ve dayanışma gibi değerlere ortak bir anlayışla sahip çıkıldığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin bireysel rollerinin ötesinde kurumsal işleyişe katkı sağlayacak, aidiyet duygusu gelişmiş bir mesleki kimlik taşıdığı düşünülmektedir.

Sergilenen sosyal adalet liderliğinin düzeyi ve örgütsel vatandaşlık algılarının düzeyi a. cinsiyet b. eğitim düzeyi c. kıdem d. görev süresi ve e. eğitim kademesi bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Demografik değişkenler çerçevesinde elde edilen bulgulara göre, cinsiyet değişkeni açısından, erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin eleştirel bilinç düzeylerini daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Ancak VD açısından cinsiyetin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenleri açısından sosyal adalet liderliği ve ÖVD algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular, bu tür algıların bireysel demografik özelliklerden çok, okulun yönetim tarzı ve iklimiyle şekillendiğine işaret etmektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre ise lisansüstü mezunu öğretmenler, lisans mezunlarına kıyasla okul müdürlerinin destek, katılım ve eleştirel bilinç düzeylerini daha yüksek algılamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin akademik yeterlik düzeyi arttığıca

yönetmel davranışlara dair algılarında da farklılaşma olabileceğini düşündürmektedir. Okul kademesi bağlamında, ilkokul öğretmenlerinin müdürlerinin “katılım” boyutundaki davranışlarını daha düşük algıladıkları tespit edilmiştir. Bu durum, okul türüne göre yönetim anlayışlarının farklılaşabileceğine ve sosyal adalet liderliğinin tüm eğitim kademelerinde eşit düzeyde hissedilmediğine işaret etmektedir.

Okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yapılan inceleme sonucunda, okul yöneticilerinin öğretmen algılarına göre göstermiş oldukları sosyal adalet liderliği unsurları (destek, eleştirel farkındalık ve katılım) ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında olumlu ve anlamlı bağlantılar bulunduğuna saptanmıştır. Buna göre yöneticilerini sosyal adalet lideri olarak algılayan öğretmenlerin ÖVD gösterme eğilimlerinin daha fazla olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarını yordamakta mıdır?

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarının öğretmenlerin gönüllü katkı davranışlarını anlamlı bir şekilde etkilediği ortaya konmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre, sosyal adalet liderliği öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarındaki değişimin %26,9'unu açıklamaktadır. Bu oran, söz konusu liderlik biçiminin güçlü bir belirleyici olduğunu göstermekle birlikte, ÖVD'yi etkileyen başka faktörlerin de varlığını işaret etmektedir. Bu durum, araştırmanın sınırlarını göstermesi bakımından önemlidir ve gelecekte farklı değişkenlerin de dâhil edileceği araştırmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak bu sonuçlar, okul yöneticilerinin sosyal adalet odaklı liderlik becerilerini geliştirmelerinin, yalnızca yönetmel etkililiği değil; aynı zamanda öğretmenlerin işbirliği, dayanışma, gönüllülük ve mesleki motivasyon gibi davranışlarını da olumlu yönde etkileyeceğini göstermektedir. Böylece sosyal adalet liderliği, etik bir sorumluluk olmanın ötesinde, örgütsel işleyişi ve performansı artıran stratejik bir yönetim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir.

5.2 Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, eğitim yönetimi yazınında sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışları (ÖVD) arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik önemli katkılar sunmaktadır. Araştırma, okul yöneticilerinin sosyal adalet ilkelerine dayalı liderlik davranışlarının, öğretmenlerin gönüllülüğe dayalı katkılarını ve örgütsel bağlılıklarını artırdığını göstermektedir. Bu sonuç, sosyal değişim kuramının (Blau, 1964) varsayımlarını desteklemekte; liderin adil, eşitlikçi ve kapsayıcı tutumunun, çalışanlar tarafından karşılıklılık esasına dayalı olumlu davranışlarla yanıtlandığını göstermektedir.

Araştırma bulguları, literatürdeki birçok çalışma ile örtüşmektedir. Örneğin, Marshall ve Olivia (2006), sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıklarını artırdığını ve bunun okulun genel işleyişine olumlu katkılar sağladığını belirtmektedir. Benzer şekilde Theoharis (2008), sosyal adalet temelli liderliğin yalnızca bireysel düzeyde değil, yapısal eşitsizliklerin giderilmesine yönelik kolektif bir etki yarattığını savunmaktadır.

Bu çalışma, özellikle öğretmenlerin okul müdürlerinin adil, kapsayıcı ve destekleyici liderlik davranışlarına olumlu yanıt verdiklerini göstermektedir. Müdürlerin eşitlikçi politika geliştirmesi, öğretmenleri karar süreçlerine dâhil etmesi ve ayrımcılıktan uzak bir yönetim anlayışı benimsemesi; öğretmenlerde güven, aidiyet ve gönüllülük duygularını pekiştirmiştir. Gürel ve Kahveci'nin (2023) bulguları da bu sonucu desteklemekte ve sosyal adalet liderliğinin, öğretmenlerde hem örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırdığını hem de örgütsel sinizmi azalttığını ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, yalnızca bireysel değil, örgütsel düzeyde de karşılık bulan davranış örüntülerini desteklemektedir. Chen ve Jin'in (2014) Çin bağlamında yürüttüğü çalışmada da benzer şekilde; örgütsel adaletin, örgüte yönelik vatandaşlık davranışlarını anlamlı biçimde etkilediği ve bu ilişkide sosyal değişim ilişkilerinin (örneğin lider-üye etkileşimi) aracı rol oynadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik yüksek bir algıya sahip olması özellikle yeni başlayan meslektaşlarına yardım etmeye yatkınlıkları, okullarda iş birliğine dayalı bir kültürün var olduğunu ve bu kültürün ÖVD'nin önemli bir unsuru olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Bu durum, Podsakoff ve arkadaşlarının (2000) örgütsel vatandaşlık davranışlarını, kurumsal bağlılık

ve iş birliği odaklı yaklaşımlarla ilişkili bulgularını destekleyen bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ders sürelerini etkin bir şekilde değerlendirme konusundaki tutumları, onların mesleki sorumluluk duygusuyla hareket ettiğini ve zaman yönetiminde başarılı olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sadece bireysel başarıya değil, aynı zamanda kurumun genel performansına da katkıda bulunmaya istekli olduklarını ortaya koymaktadır (Organ, 1997).

Öte yandan, elde edilen bulgular bazı çalışmalardan farklılaşmaktadır. Örneğin, Hancıoğlu Başköy vd. (2023) tarafından yürütülen çalışmada, örgütsel adalet algısı ile ÖVD arasında pozitif bir ilişki bulunmuş, ancak bu ilişkide örgütsel sinizmin aracılık etkisinin sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Bu durum, sosyal adalet liderliğinin etkisinin doğrudan değil; dolaylı yollarla ya da belirli bağlamsal koşullarda (örneğin kurum kültürü ve yönetici davranış biçimi) değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir.

Farhoud vd. (2025) ise, iş tatmini ile ÖVD arasındaki ilişkide örgütsel adaletin tam aracı rol üstlendiğini göstermiştir. Bu bulgu, bu çalışmada ulaşılan sosyal adalet liderliğinin ÖVD üzerindeki etkisinin de benzer biçimde aracı değişkenler üzerinden yeniden test edilebileceğini ve bu sayede ilişkilerin daha bütüncül açıklanabileceğini ortaya koymaktadır. Ertan ve Yalçın (2023) tarafından yapılan bir başka çalışmada, hizmetkâr liderliğin ÖVD üzerindeki etkisinde lider-üye etkileşiminin tam aracı rol oynadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, sosyal adalet liderliğinde de benzer aracılık mekanizmalarının olabileceğini, özellikle yöneticilerle kurulan karşılıklı güven ilişkisinin öğretmen davranışlarını belirlemede belirleyici olabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, sosyal adalet liderliğinin eğitim örgütlerinde yalnızca etik değil, aynı zamanda davranışsal ve işlevsel bir rol üstlendiğini göstermektedir. Literatürle örtüşen bu bulgular, adil, katılımcı ve destekleyici yönetim anlayışlarının, öğretmenlerin gönüllülüğe dayalı katkılarını ve kurumsal bağlılıklarını artırmada kritik bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

5.3 Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda hem eğitim politikalarının geliştirilmesi hem de okul yöneticilerinin uygulama pratiklerinin iyileştirilmesi açısından çeşitli önerilerde bulunulabilir. Araştırma sonuçları, sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını anlamlı biçimde etkilediğini ortaya

koymakta; bu bağlamda, liderlik anlayışında eşitlik, katılım ve destekleyicilik ilkelerine daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Geri Bildirim ve Katılım Mekanizmalarının Oluşturulması: Okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına yönelik öğretmenlerden sistematik biçimde geri bildirim alabilecekleri dönüt mekanizmaları (örneğin anonim anketler, görüşme oturumları, okul içi değerlendirme sistemleri) kurulmalıdır. Bu mekanizmalar sayesinde yöneticiler güçlü ve geliştirilmesi gereken alanları tespit edebilir ve sürekli gelişim sağlayabilirler. Ayrıca, okul meclisleri, paydaş komisyonları ve karar danışma kurulları gibi yapılar aracılığıyla öğretmen, öğrenci ve veli katılımı artırılmalı; bu katılım, sosyal adalet liderliğinin kurumsal düzeyde pekişmesine hizmet etmelidir.

Eğitim Politikalarında Stratejik Dönüşüm: Eğitim politikalarının, sosyal adalet liderliği ilkelerini kurumsal yapıya entegre edecek biçimde yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Özellikle iş birliği, gönüllülük ve dayanışmayı teşvik eden okul kültürlerinin oluşturulmasına yönelik olarak, öğretmenlerin karar alma süreçlerine temsilci düzeyinde katılımını sağlayacak okul içi komisyonlar kurulabilir; mesleki dayanışmayı artırmaya yönelik eşli öğretmenlik, akran desteği ve mentorluk programları yaygınlaştırılabilir. Ayrıca, gönüllü katılımı teşvik eden okul içi sosyal sorumluluk projeleri ve ödüllendirme sistemleri de bu stratejiler arasında değerlendirilebilir. Bu tür yapısal düzenlemeler, öğretmenlerin hem örgütsel bağlılıklarını hem de gönüllü katkı düzeylerini artırarak okul performansına olumlu katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonuçları, sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymakla birlikte, bu ilişkiyi etkileyen başka bireysel (örneğin motivasyon, mesleki doyum) ve kurumsal (örneğin okul iklimi, lider-üye etkileşimi) faktörlerin de sistematik biçimde incelenmesi gerekmektedir. Özellikle eleştirel bilinç boyutunun ÖVD üzerindeki dolaylı etkileri, aracı ve düzenleyici değişkenler bağlamında analiz edilmelidir. Bunun yanında, araştırmanın yalnızca Eskişehir ili örneklemiyle sınırlı olması, bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Farklı coğrafi bölgelerde yapılacak çok merkezli ve karşılaştırmalı çalışmalar, sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye daha geniş bir perspektif kazandıracaktır.

Bununla birlikte, araştırmada genel olarak olumlu bir liderlik algısı ortaya konduğu için, mevcut yapının sürdürülmesi kadar sürekli geliştirilmesi de önem taşımaktadır. Bu

bağlamda, eğitim kurumlarında sosyal adalet liderliğine ilişkin iyi uygulama örneklerinin paylaşılması, kurumsal öğrenme kültürünün desteklenmesi ve öğretmen geri bildirimlerinin karar alma süreçlerine entegre edilmesi gibi stratejiler önerilebilir. Sürekli iyileştirme anlayışı çerçevesinde, okul yönetiminde Kaizen yaklaşımının benimsenmesi, küçük ama sürdürülebilir gelişmelerle liderlik uygulamalarının daha kapsayıcı ve etkili hâle getirilmesine katkı sunabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Z. A. (2006). Örgütsel yurttaşlık davranışı: Kavramsal gelişimi ile kişisel ve örgütsel etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7(1), 1–14.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267–299). Academic Press.
- Adams, M., and Lee, A. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. Routledge.
- Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 1–16.
- Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development: An integrative perspective*. Guilford Press.
- Ali, U., and Waqar, S. (2013). Teachers' organizational citizenship behavior working under different leadership styles. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(2), 297–316.
- Alioğulları, N. (2012). Örgütsel sessizlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Kamu ve özel sektör karşılaştırması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 1–20.
- Allen, T. D., and Rush, M. C. (1998). The effects of organizational citizenship behavior on performance judgments: A field study and a laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 247–260.
- Allison, B. J., Voss, R. S. and Dryer, S. (2001). Student classroom and career success: The role of organizational citizenship behavior. *Journal of Education for Business*, 76(5), 282–288.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Arifin, W. N. (2015). The graphical assessment of multivariate normality using SPSS. *Education in Medicine Journal*, 7(2), 71–75.
- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Ankara.

- Arslantaş, C. ve Pekdemir, İ. (2007). Dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 261–286.
- Aslan, M. (2008). Örgütlerde prososyal davranışlar: Kavramsal bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 105–120.
- Aslan, Ş. (2009). Karizmatik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: “Kurumda çalışma yılı” ve “Ücret” değişkenlerinin rolü. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1).
- Avcı, A. (2015a). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal gelişimi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. *HAYEF Journal of Education*, 12(2), 11–26.
- Avcı, A. (2015b). Dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri: Kavramsal çerçevesi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 5, 85–108.
- Avery, G. C. (2004). *Understanding leadership: Paradigms and cases*. Sage.
- Balı, A. Ş. (2001). *Çok kültürlülük ve sosyal adalet: Öteki ile barış içinde yaşamak*. Çizgi Kitapevi.
- Banks, S. (2014). *Ethics*. Policy Press.
- Bartlett, J. E., Kotrlık, J. W. and Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43–50.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29–62.
- Başaran, A., Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 32–45.
- Bateman, T. S. and Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee “citizenship”. *Academy of Management Journal*, 26(4), 587–595.

- Bhatti, N., Maitlo, G. M., Shaikh, N., Hashmi, M. A. and Shaikh, F. M. (2012). Impact of autocratic and democratic leadership styles on job satisfaction. *International Business Research*, 5(2), 192–201.
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP). (2006). *2006 Küresel İnsani Gelişme Raporu*. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı.
- Blackmore, J. (2009). Leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1–10.
- Blakely, G. L., Andrews, M. C. and Fuller, J. (2003). Are chameleons good citizens? A longitudinal study of the relationship between self-monitoring and organizational citizenship behavior. *Journal of Business and Psychology*, 18(2), 131–144.
- Blakely, G. L., Andrews, M. C., and Moorman, R. H. (2005). The moderating effects of equity sensitivity on the relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors. *Journal of Business and Psychology*, 20(2), 259–273.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. Wiley.
- Blau, P. M. (1964). Justice in social exchange. *Sociological Inquiry*, 34, 193–206.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice in theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138–156.
- Borman, W. C. (2004). The concept of organizational citizenship behavior: A review and synthesis of the literature. *Human Resource Management Review*, 14(1), 21–52. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2004.01.001>
- Bowler, W. M., Brass, D. J., and Katz, R. (2010). Does extra-role behavior matter? The impact of extra-role behavior on individual, group, and organizational performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 118–130. <https://doi.org/10.1037/a0016827>
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Bozkurt, Ö. (2020). Çalışanların işe tutkunluğu ile kendilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Düzce ili imalat sanayi örneği. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 11(1), 18–33.

- Börü, M. D. ve Güneşer, B. (2006). Algılanan örgütsel destek ve lider üye etkileşiminin örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve güvenin rolü. *Öneri*, 7(25), 43–58.
- Brief, A. P., and Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of Management Review*, 11(4), 710–725.
- Brooks, J. S., and Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice and back again? Pedagogical shifts in the study and practice of educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*.
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H. and Hodgins, D. W. (2007). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban high school. *Journal of School Leadership*, 17, 378–408.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77–108.
- Bursa, A. (2016). Sosyal adalet, eşitlik ve sosyal hizmet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 369–387.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Celep, C., Polat, S., Elbir, N. ve Yapıcı, E. (2004, Temmuz). Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık tutumları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Chattopadhyay, P. (1999). Beyond direct and indirect ties: The impact of organizational identification on organizational citizenship behavior. *Human Relations*, 52(4), 457–476.
- Chen, Y. and Jin, Y. (2014). The effects of organizational justice on organizational citizenship behavior in the Chinese context: The mediating role of social exchange relationship. *Public Personnel Management*, 43(3), 301–316. <https://doi.org/10.1177/0091026014533897>
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems,

- progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Coşkun, E., Demirbay Coşkun, M., Özdemir, A. K., ve Gökçedağ, O. (2023). Öğretmenlerde iş motivasyonunu düşüren nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(9), 1411–1426.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Çelik, M. (2015). *Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin, M., Yeşilbağ, Y. ve Akdağ, B. (2003). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 39–54.
- Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliği ile müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Ankara.
- Çoban, A. İ., & Buz, S. (2008). Eleştirel teori: Gelişimi, kabulü ve sosyal hizmette kullanımı. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(1), 71–89.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. baskı). Pegem Yayınevi.
- Deckop, J. R., Mangel, R. and Cirka, C. C. (1999). Getting more than you pay for: Organizational citizenship behavior and pay-for-performance plans. *Academy of Management Journal*, 42(4), 420–428.
- DeMatthews, D. (2015). Making sense of social justice leadership: A case study of a principal's experiences to create a more inclusive school. *Leadership and Policy in Schools*, 14(2), 139–166.
- Demir, B. Y. (2023). *Eğitimde sosyal adalet liderliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri: Karma yöntem araştırması* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Denizli.
- Dipaola, M. and Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424–447. <https://doi.org/10.1177/105268460101100503>

- DiPaola, M. F. and Hoy, W. K. (2005). School characteristics that foster organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership*, 15, 308–326.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (8. baskı). Beta Yayıncılık.
- Ergin, Ö. (2022). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı: Ulusal ve uluslararası işletmeler üzerinde bir analiz* (Yüksek lisans tezi, Şırnak Üniversitesi).
- Ertan, B. ve Yalçın, A. (2023). Hizmetkâr liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide lider-üye etkileşiminin aracı rolü: Kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(3), 1–19. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1243961>
- Ertürk, A. (2007). Increasing organizational citizenship behaviors of Turkish academicians: Mediating role of trust in supervisor on the relationship between organizational justice and citizenship behaviors. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 257–270.
- Farh, J. L., Podsakoff, P. M., and Organ, D. W. (1997). Accounting for organizational citizenship behavior: Leader fairness and task scope versus satisfaction. *Journal of Management*, 23(5), 487–513.
- Farhoud, H. J., Güney, S. ve Uğurlu, E. (2025). İş tatmininin örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlığa etkisinde örgütsel adaletin aracı rolü. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 10(26), 311–332. <https://doi.org/10.25204/iktisad.1584809>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Fraser, N. (2003). *Justice interruptus: Critical reflections on the “postsocialist” condition*. Routledge.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191–229. <https://doi.org/10.1177/0013161X11427394>
- Furman, G. C. and Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40, 49–78.

- Furman, G. C., and Shields, C. M. (2003). *How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Furman, G. C. and Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 119–139). Teachers College Press.
- Gaudet, M.-C., Tremblay, M. and Doucet, O. (2014). Exploring the black box of the contingent reward leadership–performance relationship: The role of perceived justice and emotional exhaustion. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(6), 897–914. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.817056>
- George, J. M., and Jones, G. R. (1997). Organizational spontaneity in context. *Human Performance*, 10(2), 153–170
- Gewirtz, S. and Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499–509.
- Goldfarb, K. P. and Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157–173.
- Grant, C. A., and Gibson, M. L. (2013). “The path of social justice”: A human rights history of social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 81–99. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.750190>
- Güney, S. (2020). *Liderlik* (3. basım). Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN: 978-605-133-195-9
- Gürel, M. ve Kahveci, G. (2023). Öğretmen algılarına göre sosyal adalet liderliğinin örgütsel sinizm üzerindeki rolü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(43), 91–124. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1229425>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Hancıoğlu Başköy, Y., Demir Uslu, Y. ve Sezgül, F. S. (2023). Örgütsel adalet algısı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde örgütsel sinizmin aracılık rolü: Tekstil

- sektöründe bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 41(4), 602–629. <https://doi.org/10.17065/huniibf.1279599>
- Hoy, W. K., and Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., and Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). McGraw-Hill.
- İpek, C. (2012). Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399–434.
- İyigün, N. Ö. (2012). *Psikolojik kontratın örgütsel sapma üzerindeki etkisi ve kişilik özelliklerinin rolü: İlaç sektöründe bir araştırma*. Beta Basım Yayım.
- Jansen, J. D. (2006). Leading against the grain: The politics and emotions of leading for social justice in South Africa. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 37–51.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72, 340–354.
- Jean-Marie, G., Normore, A. H. and Brooks, J. S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1–31.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (8. baskı). Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.
- Kamer, A. (2001). Örgütsel vatandaşlık davranışı: Kuramsal temelleri ve boyutları. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 30(2), 85–98.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavrayıcı, C. (2021). Etik liderlik ve örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11. <https://doi.org/10.24315/tred.797673>
- Kavrayıcı, C. (2024). Social justice leadership in school settings: a qualitative study. *Research in Educational Administration and Leadership*, 9(2), 232–266.
- Kaya, K. (2023). *Okullarda sosyal adalet liderliği ve örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi).

- Kesimli, İ. (2013). Liderlik davranış türleri. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1–10.
- Kezar, A. J., and Carducci, R. (2007). Cultivating revolutionary educational leaders: Translating emerging theories into action. *Journal of Research on Leadership Education*, 2(1), 1–46.
- Khan, S. K. and Rashid, M. Z. A. (2012). The mediating effect of organizational commitment in the organizational culture, leadership and organizational justice relationship with organizational citizenship behavior: A study of academicians in private higher learning institutions in Malaysia. *International Journal of Business and Social Science*, 3(8), 83–91.
- Khan, S. N., and Rahman, M. S. (2012). Organizational citizenship behavior: A motivational analysis. *Global Journal of Management and Business Research*, 12(20), 101–106.
- Kılıç, M. (2016). İş yerinde adalet algısının çalışan performansına etkisi. *İşletme ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 45-60.
- Kidder, D. L., and McLean Parks, J. (1999). The good soldier: Who is s(he)? In D. P. Moore (Ed.), *Academy of Management Best Papers Proceedings* (pp. 363–367). Academy of Management.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52–54.
- Knapp, H. (2018). *Intermediate statistics using SPSS*. Sage.
- Koçak, O., ve Doğan, S. (2017). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen motivasyonuna ilişkin algı ve görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1–18.
- Konovsky, M. A. and Organ, D. W. (1996). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 17(3), 253–266.

- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon – Organizasyonlarda Davranış: Klasik, Modern, Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar* (10. Baskı). İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım.
- Kose, B. W. (2007). Principal leadership for social justice: Uncovering the content of teacher professional development. *Journal of School Leadership*, 17, 276–312.
- Küçük, B. (2023). *Sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: Akademik iyimserliğin aracılık rolü* (Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi).
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lee, U. H., Kim, H. K. and Kim, Y. H. (2013). Determinants of organizational citizenship behavior and its outcomes. *Global Business and Management Research*, 5(1), 54–65.
- Leithwood, K., and Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? In W. A. Firestone and C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 12–27). Teachers College Press.
- Li, Y., Zhang, Y., Wang, W. and Yang, X. (2024). Challenge-oriented organizational citizenship behaviors among nurses: The mediating role of perceived organizational justice. *Journal of Nursing Management*, 32(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/jonm.13918>
- Lunenburg, F. C., and Ornstein, A. C. (2004). *Educational administration: Concepts and practices* (4th ed.). Wadsworth/Thomson Learning.
- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., and Fetter, R. (1991). Organizational citizenship behavior and objective productivity as determinants of managerial evaluations of salespersons' performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(1), 123–150.
- Marshall, C. and Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Pearson Education.
- Marshall, C., Young, M. D., and Moll, L. (2010). The wider societal challenge: An afterword. In C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (2nd ed., pp. 315–327). Pearson Education.

- McClellan, R. and Dominguez, R. (2006). The uneven march toward social justice: Diversity, conflict, and complexity in educational administration programs. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 225–238.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Capper, A., Dantley, M., González, M. N., Cambron-McCabe, N. and Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111–138.
- McNeely, B. L., and Meglino, B. M. (1994). The role of dispositional and contextual variables in prosocial organizational behavior: An examination of the intended beneficiaries of prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 836–844.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Eğitim vizyonu*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845–855.
- Moorman, R. H., and Blakely, G. L. (1995). Individualism-collectivism as a moderator of the influence of reward allocations on organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16(2), 127–142.
- Nauris, A., and Rassuli, A. (2005). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *International Journal of Management*, 22(4), 587–600.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of “social justice” in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507–535.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 377–403.
- Omar, Z., Zainal, A., Omar, F. and Khairudin, R. (2009). The influence of leadership behaviour on organisational citizenship behaviour in self-managed work teams in Malaysia. *SA Journal of Human Resource Management*, 7(1), 1–11.

- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: Consequences for teachers, pupils, and schools. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 375–389.
- Oplatka, I. and Arar, K. H. (2016). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: Ponderings on the application of western-grounded models. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 352–369.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Journal of Human Performance*, 10(2), 85–92.
- Organ, D. W. and Konovsky, M. (1989). Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 157–162.
- Organ, D. W., and Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48(4), 775–802.
- Ortiz, A. M. (1999). Organizational citizenship behavior: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513–563.
- Özdemir, M. (2009). *Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267–281.
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017a). Sosyal adalet liderliği ölçeği-öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 111–127.
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017b). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576–601.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine

- yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 117–135.
- Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66–85.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Open University Press.
- Podsakoff, P. M., and MacKenzie, S. B. (1994). Organizational citizenship behaviors and sales unit effectiveness. *Journal of Marketing Research*, 31(3), 351–363.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B. and Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513–563. <https://doi.org/10.1177/014920630002600307>
- Polat, S., ve Celep, C. (2008). Öğretmenlerin yetkinlik algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 253–281.
- Qiu, S. and Dooley, L. M. (2022). Linking servant leadership to customer-oriented organizational citizenship behavior: A moderated mediation model. *Leadership & Organization Development Journal*, 43(8), 1192–1210.
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious, oppositional imaginations. *Journal of School Leadership*, 12(3), 226–245.
- Raub, S. (2008). Does bureaucracy kill individual initiative? The impact of structure on organizational citizenship behavior in the hospitality industry. *International Journal of Hospitality Management*, 27, 179–186.
- Rawls, J. (1993). Distributive justice. In A. Ryan (Ed.), *Justice* (pp. 73–93). Oxford University Press.
- Reyes, P., and Wagstaff, L. (2005). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 441–470.
- Robbins, S. P., Judge, T. A., Millet, B., and Boyle, M. (2013). *Organizational behavior* (7th ed.). Pearson Australia.

- Rowe, W. G., and Guerrero, L. (2011). *Cases in leadership* (2. baskı). SAGE Publications.
- Ryan, J., and Rottmann, C. (2009). Bureaucratic structures and democratic leadership in education: Challenges and implications. *International Journal of Leadership in Education*, 12(4), 371–383.
- Schriesheim, C. A., Castro, S. L., and Cogliser, C. C. (2001). Leader–member exchange (LMX) research: A comprehensive review of theory, measurement, and data-analytic practices. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 521–561.
- Shields, C. M. (2014). Leadership for social justice education: A critical transformative approach. In I. Bogotch & C. M. Shields (Eds.), *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (pp. 323–339). Springer.
- Skarlicki, D. P., and Latham, G. P. (1995). Influence of group feedback on the relationship between fairness and task motivation. *Journal of Applied Psychology*, 80(3), 370–378.
- Skarlicki, D. P., and Latham, G. P. (1996). Increasing citizenship behavior within a labor union: A test of organizational justice theory. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 161–169.
- Sür, B. (2022). Konfüçyanizmin temel değerleri üzerine bir analiz. *Kamu Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 83–99.
- Şahin, M. (2011). Sosyal adalet liderliği ve okul aidiyeti arasındaki ilişki. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2(1), 1–13
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258.
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 242–274.
- Tokgöz, E., ve Seymen, O. A. (2013). Örgütsel özdeşleşmenin öncülleri ve sonuçları: Kavramsal bir değerlendirme. *Öneri Dergisi*, 10(39), 61–76.
- Tran, H. T. T. (2025). Inclusive leadership and organizational citizenship behavior in academic libraries: The mediating role of organizational justice. *The Learning Organization*, 32(2), 129–144. <https://doi.org/10.1108/tlo-05-2023-0080>

- Tuncay, T., ve İl, S. (2007). Sosyal hizmette baskı karşıtı uygulama: Sosyal adalet paradigması temelinde bir özgürleştirme pratiği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 17(2), 59–72.
- Tunçel, H. ve Çelik, M. (2024). Okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(4), 1225–1246. <https://doi.org/10.33206/mjss.1433260>
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., ve Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003–2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 1–20
- Turgut, M. ve Akbolat, M. (2017). Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sessizlik ilişkisine yönelik sağlık çalışanları üzerine bir araştırma. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 20(3), 357–384.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* (Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Turnley, W. H., and Bolino, M. C. (2003). Going the extra mile: Cultivating and managing employee citizenship behavior. *Academy of Management Executive*, 17(3), 60–71.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Yazım kılavuzu*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı.
- Van Dyne, L., Graham, J. W. and Dienesch, R. M. (1994). Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 37(4), 765–802. <http://www.jstor.org/stable/256600>
- Wagner, C. A. and DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism of high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement. *Journal of School Leadership*, 21(6), 893–926.
- Waqar, S. (2013). Impact of leadership styles on organizational citizenship behavior among teachers. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3), 123–131.

- Wasonga, T. A. (2009). Leadership practices for social justice, democratic community, and learning: School principals' perspectives. *Journal of School Leadership*, 19(2), 200–224.
- Weiten, W. (2008). *Psychology: Themes and variations* (7th ed.). Cengage Learning.
- Williams, L. J., and Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17(3), 601–617.
- Williams, L. J., and Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17(3), 601–617.
- Yavuz, E., Demirel, M. A. ve Aydın, H. (2024). Çok yönlü liderlik yönelimlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 16(3), 1837–1850. <https://doi.org/10.20491/isarder.2024.1888>
- Yeşil, E. ve Sincar, M. (2021). Eğitimde sosyal adalet liderliği üzerine bir inceleme. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 288–296.
- Yılmaz, G. (2022). Okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen motivasyonunun aracı rolü. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1–20.
- Yorulmaz, Y. İ., Püsküllüoğlu, E. İ., Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2021). Eğitim örgütlerinde örgütsel güven ile örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiler: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 237–277.
- Young, I. M. (2011). *Responsibility for justice*. Oxford University Press.
- Yücel, C. ve Taşçı, S. K. (2008). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 685–706.
- Yücel, İ., ve Kaynak, R. (2007). İşgörenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergilemelerinde bireysel ve örgütsel değişkenlerin etkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(2), 210–223.
- .

EKLER

EK-1: SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF)

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

Hacettepe Üniversitesi

Varol PEKTAŞ

Milli Eğitim Bakanlığı

Özdemir, M. & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 111-127.

Md	Bu okulda Okul müdürü;	Hiç Kadınca	Çok Az Kadınca	Biraz Kadınca	Çoğunlukla Kadınca	Tamamen Kadınca
1	Öğrencilerin başarısızlığını önleyecek tedbirler alır					
2	Düştük gelirli öğrencilere yardım eder					
3	Düştük gelirli öğrencileri korur					
4	Öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak kurulum katılmaları için onları teşvik eder					
5	Engelli öğrenciler için konforlu bir okul ortamı oluşturur					
6	Öğrencilerin isteklerini yerine getirmek için okulda eğitim fırsatları sağlar					
7	İhtiyacı olan insanlara yardım etmeleri için öğrencileri teşvik eder					
8	Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir					
9	Desteye ihtiyacı olan insanların ziyaret etmeleri için öğrencileri teşvik eder					
10	Öğrencilerin teknolojiyi eğitimde aktif olarak kullanabilmeleri için ortamı oluşturur					
11	Başarılı düştük öğrencilerin başarılarını artırmak için çaba gösterir					
12	Farklı görüşlere açıktır					
13	Eleştiriye açıktır					
14	Öğrencilerin açık fikirli olmasını teşvik eder					
15	Öğrencilerin farklı kültürlere saygılı olmaları için onları teşvik eder					
16	Öğrencilerin toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü göstermesini teşvik eder					
17	İnanç ve görüşlerinden dolayı öğrencilere baskı yapmaz					
18	Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır					
19	Öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine imkan sağlar					
20	Farklılıklara eğitim mesafesinde durur					
21	Okul kıyafetini belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır					
22	Seçmeli derslerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerini dikkate alır					
23	Okul kurallarını belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır					

EK-2: ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ

ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.

1. Kesinlikle Katılmıyorum

2. Katılmıyorum

3. Orta Derecede Katılıyorum

4. Katılıyorum

5. Kesinlikle Katılıyorum

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz

	1	2	3	4	5
1 Öğretmenler kişisel zamanlarında öğrencilere yardımcı olurlar.....					
2 Öğretmenler ders süresinin çoğunu boşa geçirirler					
3 Öğretmenler yeni öğretmenlere yardımcı olurlar.....					
4 Öğretmenler, okulda oluşturulan yeni kurullarda çalışmaya gönüllüdürler.....					
5 Öğretmenler, müfredat dışı etkinliklere destek olmaya gönüllüdürler.....					
6 Öğretmenler işe ve toplantılara zamanında gelirler.....					
7 Öğretmenler, yerlerine gelen öğretmenlere yardımcı olurlar.....					
8 Öğretmenler derse zamanında girerler ve ders zamanını etkili kullanırlar.....					
9 Öğretmenler, çeşitli konular ile ilgili bilgileri meslektaşları ile paylaşırlar					
10 Öğretmenler, kendi işlerine çok fazla zaman ayırırlar.....					
11 Öğretmenler, okuldaki çalışma kurullarında verimli çalışırlar.....					
12 Öğretmenler, okulu geliştirme yönünde yapıcı önerilerde bulunurlar.....					

Taşdan, M. & Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 87-96.

EK-3: ARASTIRMA İZİN DEĞERLENDİRME FORMU



ESKİŞEHİR
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Betül ÖTÜN
Kurumu / Üniversitesi	Ticaret Borsası Ortaokulu
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı tüm resmi okullar
Araştırmanın Konusu	Okullarda Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Yok
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Araştırma
Veri Toplama Araçları	1. Anket Formu (2 Sayfa) 2. Demografik Bilgi Formu (1 Sayfa)
Görüş İstenecek Birimler	-

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarih ve 81576613 sayılı 2020/2 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi.
Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2023–2024 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.

Komisyon Kararı	KABUL (oy birliği ile)
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

24/05/2024

EK-4: ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

Adı Soyadı : Betül ÖTÜN

Kurumu : Ticaret Borsası Ortaokulu

Konu : Okullarda Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tarih : 24.05.2024

MEB 21.01.2020 tarih ve 81576613 sayılı 2020/2 Nolu Genelge

Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar

	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu,	X		
Millî ve manevî değerlere uygunluğu,	X		
Kişilik haklarına uygunluğu (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.),	X		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme durumu,	X		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermemesi,	X		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması,	X		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması,	X		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması,	X		
Araştırma, veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması, eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması için ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılması,	X		
Uygulamanın sadece Eskişehir ilinde yapılmasıdır.	X		

Komisyon Üyeleri

	Uygun	Uygun Değil	İmza
--	-------	-------------	------

EK-5: ARAŞTIRMA ANKET FORMU

Okullarda Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sayın Meslektaşım;

Bu anket formu, okullarda sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi için gerekli verileri toplamak maksadıyla hazırlanmıştır. Toplanan veriler araştırma amacı dışında kullanılmayacak olup, ayrıca üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Anketi doldurmak ortalama **5-6 dakikanızı** alacaktır. Ankete katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Ankete katılım gösterdiğinizde size anketle birlikte verilen gönüllü katılım formunu kabul etmiş sayılacaksınız. Araştırmamızın herhangi bir bölümünde anketten çekilme hakkınız vardır.

Tez Danışmanı

Araştırmacı

Doç. Dr. Ceyhan KAVRAYICI

Öğretmen Betül ÖTÜN

(Birinci Bölüm)

Lütfen aşağıdaki maddeleri görev yapmakta olduğunuz okuldaki deneyimlerinizi göz önünde bulundurarak doldurunuz.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Görev yapmakta olduğum okulda Okul Müdürü;					
Öğrencilerin başarısızlığını önleyecek tedbirler alır					
Düşük gelirli öğrencilere yardım eder					
Düşük gelirli öğrencileri korur					
Öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak kurslara katılmaları için onları teşvik eder					
Engelli öğrenciler için konforlu bir okul ortamı oluşturur					
Öğrencilerin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar					
İhtiyacı olan insanlara yardım etmeleri için öğrencileri teşvik eder					
Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir					
Desteğe ihtiyacı olan insanları ziyaret etmeleri için öğrencileri teşvik eder					
Öğrencilerin teknolojiyi eğitimde aktif olarak kullanabilmeleri için ortamlar oluşturur					
Başarısı düşük öğrencilerin başarılarını artırmak için çaba gösterir					
Farklı görüşlere açıktır					
Eleştiriye açıktır					
Öğrencilerin açık fikirli olmasını teşvik eder					
Öğrencilerin farklı kültürlere saygılı olmaları için onları teşvik eder					
Öğrencilerin toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörüyü göstermesini teşvik eder					

İnanç ve görüşlerinden dolayı öğrencilere baskı yapmaz					
Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır					
Öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine imkan sağlar					
Farklılıklara eşit mesafede durur					
Okul kıyafetini belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır					
Seçmeli derslerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerini dikkate alır					
Okul kurallarını belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır					

(İkinci Bölüm)

Lütfen aşağıdaki maddeleri görev yapmakta olduğunuz okuldaki deneyimlerinizi göz önünde bulundurarak doldurunuz.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Öğretmenler kişisel zamanlarında öğrencilere yardımcı olurlar	1	2	3	4	5
Öğretmenler ders süresinin çoğunu boşa geçirirler	1	2	3	4	5
Öğretmenler yeni öğretmenlere yardımcı olurlar	1	2	3	4	5
Öğretmenler, okulda oluşturulan yeni kurullarda çalışmaya gönüllüdürler	1	2	3	4	5
Öğretmenler, müfredat dışı etkinliklere destek olmaya gönüllüdürler	1	2	3	4	5
Öğretmenler işe ve toplantılara zamanında gelirler	1	2	3	4	5
Öğretmenler, yerlerine gelen öğretmenlere yardımcı olurlar	1	2	3	4	5
Öğretmenler derse zamanında girerler ve ders zamanını etkili kullanırlar	1	2	3	4	5
Öğretmenler, çeşitli konular ile ilgili bilgileri meslektaşları ile paylaşırlar	1	2	3	4	5
Öğretmenler, kendi işlerine çok fazla zaman ayırırlar	1	2	3	4	5
Öğretmenler, okuldaki çalışma kurullarında verimli çalışırlar	1	2	3	4	5
Öğretmenler, okulu geliştirme yönünde yapıcı önerilerde bulunurlar	1	2	3	4	5



(Üçüncü Bölüm/Demografik Bilgi Formu)

3.1. Cinsiyetiniz nedir?

- Erkek []
- Kadın []

3.2. Yaşınız kaçtır? (lütfen yazınız)

.....

3.3. Medeni durumunuz nedir?

- Evli []
- Bekar []

3.4. Eğitim Durumunuz nedir?

- Lisans []
- Lisansüstü []

3.5. Branşınız nedir? (lütfen yazınız)

.....

3.5. Meslekteki kıdeminiz nedir?

- 1-5 yıl []
- 6-10 yıl []
- 11- 15 yıl []
- 16- 20 yıl []
- 21 ve üzeri []

3.6. Kaç yıldır bulunduğunuz okulda görev yapmaktasınız? (lütfen yazınız)

.....

3.7. Çalıştığınız okulun eğitim kademesi nedir?

- ilkokul []
- ortaokul []
- lise []

Anketimize katılarak destek verdiğiniz için çok teşekkür ederiz.



ÖZ GEÇMİŞ

Betül Ötün, Kütahya’da doğmuştur. Lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nde tamamlamıştır. Daha sonra eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimine başlamıştır.

2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen olarak atanmış, Kütahya ve Eskişehir illerinde çeşitli okullarda görev yapmıştır. Bu süreçte çeşitli idari görevler üstlenmiş, farklı okullarda yönetici olarak görev yapmıştır. Halen Eskişehir’de Borsa İstanbul Fen Lisesi’nde müdür yardımcısı olarak görevine devam etmektedir.

Yüksek lisans tezini, “Okullarda Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlığıyla tamamlamıştır. Akademik ilgi alanları arasında eğitim liderliği, sosyal adalet, örgütsel davranış ve öğretmen rolleri yer almaktadır. Eğitim alanındaki akademik çalışmalarına ilerleyen dönemlerde de devam etmeyi hedeflemektedir.