

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE YÖNETİCİYE
BAĞLILIK VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

BAYRAM BOZKURT

GAZİANTEP
MART - 2018

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE YÖNETİCİYE
BAĞLILIK VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

Bayram BOZKURT

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet SİNCAR

GAZİANTEP
MART - 2018

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Bayram BOZKURT
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı ve Program : Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Tezin Başlığı : Sosyal Adalet Liderliği ile Yöneticiye Bağlılık ve
Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki
Tezin Savunma Tarihi : 27/03/2018

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylıyorum.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mehmet SİNCAR
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:**İmza**

Doç. Dr. Mehmet SİNCAR(Jüri Başkanı)

.....

Doç. Dr. M. Semih SUMMAK

.....

Doç. Dr. Niyazi ÖZER

.....

Doç. Dr. Ahmet KAYA

.....

Dr Öğr. Üye. Recep BİNDAK

.....

Eğitim Bilimleri Enstitü Onayı

Prof. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza :

Adı ve Soyadı : Bayram BOZKURT

Öğrenci Numarası : 201626929

Tezin Savunma Tarihi : 27/03/2018

ÖZET

SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE YÖNETİCİYE BAĞLILIK VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

BOZKURT, Bayram

Doktora Tezi,

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet SİNCAR

Mart-2018, XV+131 sayfa

Bu tez çalışmasında ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin müdüre bağlılık ve sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada desen olarak betimsel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Gaziantep il merkezinde görev yapan toplam 1025 ortaokul öğretmeninden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak sosyal adalet liderliği, yöneticiye sadakat ve örgütsel vatandaşlık davranışı ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, t testi, ANOVA, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin sergilediği örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide müdüre bağlılığın aracılık etkisini incelemek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan öğretmenlerin genel olarak sosyal adalet liderliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının olumlu yönde olduğu ancak yöneticiye bağlılık düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi analizlerinden elde edilen bulgularda sosyal adalet liderliğinin, örgütsel vatandaşlık davranışı ve yöneticiye bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide yöneticiye bağlılığın aracılık etkisine yönelik yapılan yapısal eşitlik modellemesi analizi sonucunda yöneticiye bağlılığın kısmi aracı role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak sosyal adalet liderliğinin, öğretmenlerin hem örgütsel vatandaşlık davranışı hem de yöneticiye bağlılıklarının arttırdığı göz önüne alındığında, müdürlerin sosyal adalet liderliği yönlerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Adalet, Sosyal Adalet Liderliği, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Yöneticiye Bağlılık

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL JUSTICE LEADERSHIP, LOYALTY TO PRINCIPAL AND ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIORS

BOZKURT, Bayram

Ph.D. Dissertation

Department of Educational Sciences

Educational Administration, Inspection, Planning and Economy

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet SİNCAR

March 2018, XV + 131 Pages

In this dissertation, it was aimed at investigating the relationship between middle school principals' social justice leadership behaviors, teachers' loyalty to their principals and their organizational citizenship behaviors. Correlational research method which is a type of descriptive research was utilized as the research design. Within this context, data were gathered from a total of 1025 middle school teachers who were employed at the schools located in the city center of Gaziantep province. Social Justice Leadership, Loyalty to Manager and Organizational Citizenship Behaviors Scales were used as data collection tools. In the analysis of the data obtained, percentages, frequencies, arithmetic averages, t-test, ANOVA, exploratory and confirmatory factor analysis and correlation analysis techniques were used. Furthermore, structural equation modeling was also used to reveal the mediation effect of loyalty to principal in the relationship between school principals' social justice leadership and teachers' organizational citizenship behaviors. It was found in the research that teachers' perceptions of social justice leadership and organizational citizenship behaviors were positive, but their perceptions of loyalty to principal were at a low level. There were statistically significant differences between the research variables in terms of teachers' demographic characteristics. A positive and significant relationship was detected between social justice leadership behaviors, loyalty to principal and organizational citizenship behaviors. The findings obtained from the structural equation modeling analysis demonstrated that social justice leadership was a significant predictor of organizational citizenship behaviors and loyalty to principal. It was also revealed that loyalty to principal had a partial mediating effect in the relationship between social justice leadership and organizational citizenship behaviors. It can be concluded that as it was found that social justice leadership increased both teachers' organizational citizenship behaviors and loyalty to principal, the importance of conducting research on developing school principals' social justice leadership comes to the forefront.

Keywords: Social Justice, Social Justice Leadership, Organizational Citizenship Behaviors, Loyalty to Principal.

ÖNSÖZ

Eğitim sisteminin uygulayıcıları olarak okul yöneticileri bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanında toplumsal değerleri ve sorumlulukları da kazandırabilmelidir. Bu kapsamda okul müdürleri okul ortamını bireysel ve sosyal açıdan farklı bireylerin, eğitim olanaklarından eşit olarak yararlanabileceği ortamlar oluşturabilmelidir. Ancak bu eşitliğin sağlanabilmesinin adalet ile gerçekleşebileceği söylenebilir. Bu bağlamda son yüzyılda sosyal adalet liderliğinin önemi daha da fark edilmekte ve bu alandaki çalışmalar da yoğunluk kazanmaktadır. Bu çalışmanın da bu amaca hizmet etmesi amaçlanmaktadır.

Akademik hayatım boyunca yanımda olan, emeği geçen tüm hocalarıma; yardımlarını esirgemeyen öğretmenlere saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın gerçekleşmesinde ve bu süreçte her zaman yanımda hissettiğim, samimi ve içten davranışlarıyla her zaman yanımda olan danışmanım Doç. Dr. Mehmet SİNCAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca çalışma döneminde benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen eşime ve aileme teşekkür ederim.

Bayram BOZKURT
Gaziantep, 2018

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLoların LİSTESİ	x
ŞEKİLLERİN LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Araştırma Problemleri	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Adalet	6
2.1.1. Sosyal Adalet Kavramı.....	7
2.1.2. Sosyal Adalet Kavramının Tarihsel Gelişimi	10
2.1.3. Eğitimde Sosyal Adalet	12
2.2. Sosyal Adalet Liderliği	15
2.2.1. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları	21
2.2.2. Sosyal Adalet Lideri.....	18
2.2.3.Sosyal Adalet Liderliğinin Doğası.....	23
2.2.4. Okullarda Sosyal Adalet Liderliği Önündeki Engeller	26
2.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	28
2.3.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Boyutları.....	30
2.3.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Türleri.....	32
2.4. Örgütsel Bağlılık	33
2.4.1. Yöneticiye Bağlılık	35
2.4.2.Yöneticiye Bağlılığın Boyutları.....	38
2.5. Sosyal Adalet Liderliği ve Sosyal Adalet ile İlgili Çalışmalar	40
2.5.1. Sosyal Adalet Liderliği ve Sosyal Adalet ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	40
2.5.2. Sosyal Adalet Liderliği ve Sosyal Adalet ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	43
2.6. Sosyal Adalet Liderliği, Yöneticiye Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile İlgili Çalışmalar.....	45

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Tasarımı ve Modeli.....	49
3.2. Evren ve Örneklem	50
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği.....	52
3.3.1.1.Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi.....	54

3.3.1.2. Sosyal Adalet Liderliği ve Faktörler Arası Korelasyon Analizi	58
3.3.1.3. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğine Ait Doğrulatoryıcı Faktör Analizi	59
3.3.1.4. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Analizleri.....	61
3.3.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği	61
3.3.3. Yöneticiye Sadakat Ölçeği.....	62
3.4. Bu Çalışmada Kullanılan Ölçeklere Ait Güvenirlik Analizleri.....	62
3.5. Veri Toplama Süreci	63
3.6. Verilerin Analizi Süreci.....	63
3.6.1. Yapısal Eşitlik Modellemesi.....	64
3.6.2. Çarpıklık ve Normallik Testi.....	65

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algı Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	67
4.2. Öğretmenlerin Yöneticiye Bağlılık Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	70
4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	73
4.4. Sosyal Adalet Liderliği, Yöneticiye Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular.....	76
4.5. Sosyal Adalet Liderliği ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkide Yöneticiye Bağlılığın Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular.....	79

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Demografik Değişkenlere Göre Algılanan Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	90
5.2. Demografik Değişkenlere Göre Yöneticiye Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	92

5.3. Demografik Değişkenlere Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	94
5.4. Sosyal Adalet Liderliği, Yöneticiye Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	95
5.5. Algılanan Sosyal Adalet Liderliği ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkide Yöneticiye Bağlılığın Aracı (Mediatör) Rolüne İlişkin Tartışma.....	98

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	101
6.2. Öneriler.....	105
6.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler	105
6.2.2. Araştırmacılar için Öneriler	107
KAYNAKÇA.....	108
EKLER.....	122
Ek1. Kişisel Bilgiler	122
Ek2. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği	123
Ek3. Yöneticiye Bağlılık Ölçeği	125
Ek4. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği	126
Ek5. Araştırma İzinleri.....	127
ÖZGEÇMİŞ	131

TABLOLARIN LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. İyi bir Lider ile Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Farklar.....	19
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	51
Tablo 3.2. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği Faktör Analizi Toplam Varyans Açıklama Yüzdeleri.....	54
Tablo 3.3. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Faktör Yük Değerleri.....	55
Tablo 3.4. Sosyal Adalet Liderliği ve Faktörler Arasındaki Korelasyon Değerleri Değerleri.....	58
Tablo 3.5. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği Doğrulayıcı Ölçme Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri.....	59
Tablo 3.6. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları.....	61
Tablo 3.7. Sosyal Adalet Liderliği ve Alt Boyutları, Yöneticiye Bağlılık ve Alt Boyutları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeklerine Ait Güvenirlik Analizi	62
Tablo 3.8. Sosyal Adalet Liderliği, Yöneticiye Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeklerinin Çok Değişkenli Normallik Analizi.....	65
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanlar.....	68
Tablo 4.2. Sosyal Adalet Liderliğini Algılama Düzeyi Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.3. Öğretmenleri Sosyal Adalet Liderliğini Algılama Düzeyi Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	68

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliğini Algılama Düzeyi Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.5. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması.....	69
Tablo 4.6. Algılanan Sosyal Adalet Liderliği Ortalama Puanlarının Gelir Gruplarına Göre Karşılaştırılması	70
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Yöneticiye Bağlılık Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Aldıkları Puanlar.....	70
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Yöneticiye Bağlılık Düzeyi Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Yöneticiye Bağlılık Düzeyi Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Yöneticiye Bağlılık Düzeyi Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.11. Yöneticiye Bağlılık Ortalama Puanlarının Gelir Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	72
Tablo 4.12. Yöneticiye Bağlılık Ortalama Puanlarının Öğretmenlerin Kıdem Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	73
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanlar.....	74
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlığı Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	74

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlığı Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.17. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Ortalama Puanlarının Gelir Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	75
Tablo 4.18. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Ortalama Puanlarının Kıdem Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	76
Tablo 4.19. Sosyal Adalet Liderliği, Yöneticiye Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki.....	77
Tablo 4.20. Doğrulayıcı Ölçme Modeli Uyum İndeksleri.....	80
Tablo 4.21. Doğrulayıcı Ölçme Modeli Uyum İndeksleri.....	82
Tablo 4.22. Sosyal Adalet Liderliği İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Yapısal Eşitlik Modeli Standardize Yol Katsayıları.....	83
Tablo 4.23. Doğrulayıcı Ölçme Modeli Uyum İndeksleri.....	85
Tablo 4.24. Yöneticiye Bağlılık Adalet Liderliği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Yapısal Eşitlik Modeli ve Standardize Yol Katsayıları.....	85
Tablo 4.25. Doğrulayıcı Ölçme Modeli Uyum İndeksleri.....	88
Tablo 4.26. Yöneticiye Bağlılık, Sosyal Adalet Liderliği İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki Aracı Rolü ve Standardize Yol Katsayıları.....	89

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. Sosyal Adalet Bağlamında Okul.....	14
Şekil 2.2. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları.....	21
Şekil 2.3. Sosyal Adalet Liderliğinin Doğası.....	24
Şekil 3.1 Araştırma modeli.....	65
Şekil 4.1. Sosyal Adalet Liderliği, Yöneticiye Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki Doğrulayıcı Ölçme Modeli.....	80
Şekil 4.2. Sosyal Adalet Liderliği ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Yapısal Eşitlik Modeli Standardize Olmayan Yol Katsayıları.....	82
Şekil 4.3. Yöneticiye Bağlılık Sosyal Adalet Liderliği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Yapısal Eşitlik Modeli ve Standardize Olmayan Yol Katsayıları.....	84
Şekil 4.4. Baron ve Kenny (1986) Aracılık Etkisi Modeli.....	86
Şekil 4.5. Yöneticiye Bağlılık, Sosyal Adalet Liderliği ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki Aracı Rolü ve Standardize Olmayan Yol Katsayıları.....	88

EKLER LİSTESİ

EK1. Kişisel Bilgiler Formu

EK2. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

EK3. Yöneticiye Bağlılık Ölçeği

EK4. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği

EK5. Araştırma İzni

KISALTMALAR

BAG: Bağlanma

D: Dağıtıcı Adalet

EB: Eleştirel Bilinç

K: Katılım

OVD: Örgütsel Vatandaşlık Davranış

DS: Paydaş Desteği

Çaba: Yönetici İçin Çaba Sarf Etme

İçsel: Yöneticiyi İçselleştirme

Adama: Yöneticiye Kendini Adama

Özdeş: Yöneticiyle Özdeşleşme

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarıyla öğretmenlerin bu davranışları gösteren müdüre bağlılık ve bunun sonucunda sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltılarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sosyal adalet toplumu oluşturan tüm bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak, katılımını sağlamak, kaynakların adil dağılımını gerçekleştirmek, toplumdaki tüm bireylere karşı sorumluluk bilinci oluşturmaktır (Bell, 2007). Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da sosyal adalete ilişkin sorunlarla karşılaşmak mümkündür (Çoban ve Buz, 2008). Eğitim alanında karşılaşılan sosyal adaletle ilgili sorun ve olumsuzlukların bir kısmı eğitim kurumlarının yönetimi ile ilgilidir (Şişman ve Turan, 2001).

Eğitim yönetimine dair alan yazın incelendiğinde liderliğin rasyonel yönünün daha çok özellik, davranış ve durumsallık kuramları çerçevesinde ele alındığı görülmektedir (Greenleaf, 1977; Conger ve Kanungo, 1988; Bass, 1999; Eraslan, 2004; Yukl, 2010). Liderliğin toplumsal ve sosyal yönüne dair 2000’li yıllara kadar pek fazla çalışmaya rastlanılmamaktadır. Ancak son yıllarda eğitim yönetimi bağlamında okullarda sosyal adalet ve liderlik ile ilgili önemli çalışmalar yapılmaya başlanmış ve alanda önemli dergiler (Örneğin Education Administration Quarterly ve Journal of Educational Administration) ve araştırmacılar bu konuya daha çok önem vermeye başlamıştır. Örneğin Şişman (2006) eğitimin hedef ve politikalarının eşitlik, adalet, dayanışma gibi değerler üzerine inşa edilmesi

gerektiğini ifade etmektedir. Bohn ve Sleeter (2000) eğitimde sosyal adaletin, okulların hedefine ulaşmasında farklılıkların yarattığı olumsuz durumların etkisini tamamen ortadan kaldırmak veya en aza indirmeyi amaçladığını ifade etmektedirler. Türkiye’de de ulusal kongre ve sempozyumlarda (Örneğin 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi) sosyal adalet konusu önemli bir yer teşkil etmeye başlamıştır.

Okullar cinsiyet, etnik sınıf, inanç, sosyo-ekonomik düzey gibi farklı demografik değişkenlere ve özel eğitim ihtiyacı gibi gereksinimlere sahip bireylerden oluşan sosyal kurumlardır. Furman ve Shields (2003) sosyal adalet ve demokratik toplum fikrinin birbirinden bağımsız olmadığını ve eğitim sistemlerinden ayrı düşünülmemeyeceğini vurgulamaktadırlar. Öte yandan okullarda sosyal adalet temelinde eğitim sistemlerinin, demokratik toplumu inşa ederek, eşitsizlikleri düzeltmeye yönelik işlevi olduğunu ifade etmektedirler. Dolayısıyla okullarda sosyal adaletin sağlanması konusunda yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda sosyal yapılar olarak da gösterilebilecek olan okullarda okul müdürlerinin sergileyecekleri sosyal adalet liderliği davranışları sosyal adaletin sağlanması bağlamında belki de en önemli bileşen olarak gösterilebilir (Oplatka, 2010). Okul müdürlerinin sergileyecekleri sosyal adalet liderliği davranışlarından etkilenmesi beklenen okul paydaşları arasında öğretmenler de yer almaktadır. Bu davranışların öğretmenlerin okul müdürüne ilişkin güven algılarını ve okula bağlılıklarını etkileyip etkilemeyeceği; bunun neticesinde okul, öğrenci ve diğer paydaşlar için yönetmelik ve kuralların dışında daha çok gönüllü olarak örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergileyip sergilemeyecekleri konusu incelenmesi gereken önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü sosyal adalet liderliği yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkilerin öğretmen algısına göre ortaya konulması okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için yapılabilecek çalışmalara yol gösterici olabilir.

Örgütsel davranış ile ilgili çalışmalara bakıldığında genel olarak bağlılık kavramı örgütsel düzeyde ele alınmış (Ceylan ve Doğanılmaz, 2007) fakat örgütü temsil eden yöneticilere yönelik algılar üzerinde yeterince durulmadığı tespit edilmiştir (Özdaşlı ve Yücel, 2010, s. 67-83). Yöneticilerin davranışlarının örgütün sosyal yapısını etkilemesi kaçınılmaz olarak görülebilir. Bu noktadan da bakıldığında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin müdüre bağlılık ve

örgütsel vatandaşlık davranışları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin yöneticiye bağlılık ve sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca aralarındaki etkileşimi tespit etmeye çalışmaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada “okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının öğretmenlerin demografik değişkenleri için anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı” ve “okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki” incelenmiştir. İkinci aşamada ise değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkiler ve yöneticiye bağlılığın aracı rolü yapısal eşitlik modellemesi ile ele alınmıştır.

Araştırmanın amacının problem cümlesi şu şekildedir: “Ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin yöneticiye bağlılık ve sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları arasında bir ilişki var mıdır?” Bu bağlamda araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

1.2.1. Araştırma Alt Problemleri

1. Okul müdürlerinin algılanan sosyal adalet liderliği davranışları, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeyleri, demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri, demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin algıladıkları sosyal adalet liderliği davranışları ile yöneticiye bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide yöneticiye bağlılığın aracı (mediatör) rolü var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemi bireysel ve sosyal açıdan farklı her bireyin eğitim olanaklarından eşit olarak faydalanmasını sağlamak durumundadır (Çelik, 2015). Bu durum adalet ile sağlanabilir. Okulların bu sorumluluğu yerine getirmelerinde en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir. Pillai, Terry ve Ethlyn (1999) ve Doğan (2002) liderlikle adalet arasında ilişki olduğunu, çalışanları algıladıkları adaletin, bağlılığı etkilediğini ifade etmektedirler. Çalışanların örgütte kalma isteğinin oluşmasında sorumluluk örgüt liderlerine düşmektedir. Örgüt yönetim ve uygulamalarının adilliğine duyulan inanç, çalışanların bağlılığında önemli rol oynamaktadır (Sabuncuoğlu, 2007). Okul yöneticileri öğretmen ve öğrencileri adalet ilkeleri çerçevesinde etkilemeye çalışmalıdır. Adalet insanın yaşadığı çevrede gereksinim duyduğu düzeni, güveni, bağlılığı, katılımı sağlayan bir gerekliliktir. Okullarda sosyal adaletin sağlanabilmesi etkili sosyal adalet liderliği davranışlarıyla gerçekleşebilir. Bu bağlamda farklılıklara sahip kurumlarda sosyal adaletin sağlanması etkili sosyal adalet liderliği ile sağlanabilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının ulusal ve uluslararası alan yazında yeterince araştırılmadığı gözlemlenmiş ve bu bağlamda yapılacak bir çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmüştür. Benzer şekilde, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarıyla öğretmenlerin müdüre bağlılık algılarının örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilişkisinin araştırılması uygulamada (sahada) çalışanlara ve araştırmacılara rehberlik edeceği de düşünülmektedir. Bununla beraber, Türkiye’de görev yapan okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen algılarına göre belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracına da rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında geliştirilen Sosyal Adalet Liderliği ölçeğinin alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışanların okul müdürünün sergilediği davranışlardaki adalet algıları bağlılığı, bağlılığın ise örgütsel vatandaşlık davranışlarını ortaya çıkarması beklenmektedir (Malatesta ve Byrne (1997)). Bu bağlamda araştırma yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışlarının artması durumunda, öğretmenlerin sosyal adalet liderliğini algı düzeylerinin artacağı ve bu durumda öğretmenlerin, yöneticilere olan bağlılığın artması ve daha çok örgütsel vatandaşlık davranışını sergilemelerinin, beklenmesi nedeniyle önem taşımaktadır.

1.4. Sayıtlar

- Ölçek yoluyla toplanan veriler öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.
- Öğretmenlerin, yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını algılayabilecek derecede tanıdıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Kontrol dışında olup araştırmanın sonucuna etki edebilecek herhangi bir sınırlılık olmadığı kabul edilmektedir.

1.6. Tanımlar

Sosyal Adalet: Bozulan düzenin marjinalleştirdiği, ötekileştirdiği veya dışladığı kesimlerin beklentilerine cevap verme şeklinde tanımlanmaktadır (Gewirtz,1998).

Sosyal Adalet Liderliği: Sosyal adalet liderliği; karar alma sürecine katılımı sağlayan, tutkulu bağlılık sergileyen, toplumsal yapı içerisindeki farklı gruplar ile ilişkiler kuran, adalet temelinde sosyal değişim çabalarını destekleyen liderlik yaklaşımı şeklinde tanımlanmaktadır (Wasonga, 2009).

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı: İş tanımı içerisinde doğrudan yer almayan, zorlamanın söz konusu olmadığı ve örgütün etkin şekilde devamını sağlayan bireysel davranışlar şeklinde tanımlanmaktadır (Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ, 2003).

Yöneticiye Bağlılık: Çalışanın örgütü temsil eden yöneticiyle kendisini özdeşleştirmesi, yöneticinin amaçlarına kendisini adanması, onun çıkarlarını kendi çıkarlarından önce görmesi, yöneticinin değerlerini kendi değerleri ile bir görmesi (Ceylan ve Doğanyılmaz, 2007).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Adalet

Adalet kavramı, toplumsal düzen içerisinde üzerinde en çok durulan konulardan biridir. Adalet en genel anlamda hak edene hakkının teslim edilmesi olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2009; Rebore, 2001; Turhan, 2007). Bu haklar para, hizmet, liyakât, vb. olabileceği gibi karşdakine saygı duymak, insanca davranmak, insani değerleri önemsemek, değer vermek vb. gibi sosyal değerler de olabilir. Adaletli olması beklenenlerin başında toplulukların liderleri gelir. Liderin davranışlarında adalet ilkesini temel alması ve sadece bireysel değil toplumsal olaylara da duyarlı olması gerekmektedir. İnsanları etkilemede, güdülemede ve harekete geçirmede liderin sergileceği davranışların iş görenlerin davranışlarının niteliğini belirleyeceği söylenebilir.

Toplumsal bir kurum olan okullar açık sosyal sistemler olarak da ifade edilebilir. Öyle ki bu kurumlar farklı ırk, cinsiyet, sosyo-ekonomik gruplar, sendikal gruplar, farklı kültürler, engelli çalışanlar, özel eğitime muhtaç öğrenciler, farklı inanç ve ideolojilere sahip paydaşlar, okul dışı paydaşlar gibi farklılıklardan oluşan sosyal yapılardır. Sürekli değişen ve gelişen dünyada ekonomik, çevresel ve toplumsal farklılıklara rağmen herkesin aynı eğitim olanaklarından yararlanmada sıkıntılar oluşabilmektedir. Okul müdürlerinin görev yaptıkları okulun bünyesindeki toplulukların liderleri olmaları beklenir. Çalışanların okul müdürünün sergilediği davranışlardaki adalet algıları bağlılığı, bağlılık ise örgütsel vatandaşlık davranışlarını ortaya çıkarması beklenmektedir (Malatesta ve Byrne, 1997). Sabuncuoğlu (2007) örgüt yönetimine, politikalarına ve yöntemlerine duyulan güvenin çalışanın bağlılığında önemli rolü olduğunu ifade etmektedir. Uğurlu ve

Üstüner (2011) ise sosyal dönüşüm noktasında önemi daha da artan okullara eğitim iş görenleri olan öğretmenlerin bağlılıklarının artırılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Cheng (2004) öğretmen ve okul yönetimi ilişkilerinde algılanan adaletin artması durumunda öğretmenlerin okula yönelik olumlu tutum sergilediklerini ve bu kapsamda daha yüksek oranda örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediklerini ifade etmektedir.

Konuya Türkiye özelinden bakıldığında öğrenciler arasında göç, dil, inanç farklılıkları, sosyo-ekonomik dengesizlik gibi nedenlerle okullarda farklı grupların yer aldığı söylenebilir. Benzer şekilde öğretmenler arasında da inanç, anlayış ve beklentilerden dolayı farklılaşmalar olabilmektedir. Eğitim politikalarındaki güçlü formal işleyiş çoğunlukla bu farklılıkların göz ardı edilmesine yol açabilmektedir. Bu durum dezavantajlı gruplar açısından eşitsizliğe yol açabilmektedir. Farklılıkların adaletli yönetilmesi konusunda ulusal politikaların eksikliği bu durumun okullarda yöneticiler tarafından telafi edilmesi zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Bu durum okullarda sosyal adalet liderliği kavramını tartışmaya açma sonucunu ortaya çıkarmıştır (Kondakçı ve Zayim, 2015). Sosyal adalet liderliği toplumdaki sosyal ve ekonomik temelli sorunların okula yansması sonucu ortaya çıkan sorunları karşılayan ve okuldaki her türlü eğitim faaliyetinden bütün öğrencilerin aynı standartlarda yararlanabileceği eşitlikçi eğitim ve öğretim ortamı oluşturmakla ilgilidir (Jean-Marie, 2008).

Okul liderliği kapsamında okullarda sosyal adaletin sağlanması sürecinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ilgili çalışmalar 2000'li yıllarda ivme kazanmıştır (Oplatka, 2010). Bu bağlamda okul liderliği ve sosyal adalet ilişkisi eleştirel kuram çerçevesinde kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır (Özdemir ve Kütküt, 2015). Ancak farklı araştırmacılar çok kültürlü liderlik ve feminist liderlik yaklaşımlarını içeren eleştirel yaklaşımlar temelinde de bu konuyu tartışmaya açmışlardır (Furman ve Gruenewald, 2004; McCabe ve McCarthy, 2005). Brown, (2004) ise sosyal adalet olgusunu kültürel çeşitlilik, eşitlik ve demokrasi temelinde kavramsallaştırmaya çalışmaktadır.

2.1.1. Sosyal Adalet Kavramı

Sosyal adalet Eflatun, Aristo, J.J Rousseu, Kant, Rawl, Hobbes ve McClelland gibi düşünürlerinde üzerinde önemle durdukları kavramlardan biri

olmuştur (United Nations, 2006; Turhan, 2007; Özdemir, 2009; Bursa, 2015). Sosyal adaletin alan yazında üzerinde uzlaşılan bir tanımı ile karşılaşmak oldukça zordur.

Her zaman her durumda geçerli olan bir sosyal adalet tanımı yapabilmek oldukça zordur. Çünkü bireyler gibi toplumların da beklentileri, yaşantıları, amaçları, hayata bakış açıları, ahlaki sorgulamaları durumdan duruma değişkenlik gösterebilmektedir. Çelik (2015) sosyal adalet kavramının kaynak dağılımı, kültürel baskı ve güç ilişkisi gibi kavramlarla ilişkili olan karmaşık ve tartışmaya açık; çoklu anlam içeren şemsiye bir kavram şeklinde ele alınabileceğini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında belki de sosyal adalet kavramını küresel veya ulusal bağlamda değil yerel ve örgütsel olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Sosyal adalet kavramını tanımlarken öncelikle adalet kavramını daha sonra sosyal perspektifte sosyal adaleti ele almak gerekir İnsan dünyaya geldiği andan itibaren toplumsal yapı ile tanışmakta ve yaşamsal faaliyetlerini sürdürmektedir. Durkheim (1922)'e göre *'her birimizin içinde birbirlerine bağlı olmalarına rağmen birbirinden bağımsız iki varlık vardır: Birincisi kişisel hayatımızla ilgili zihinsel durumlar, ikincisi ise kendimizi içinde ifade ettiğimiz fikir, duygu, alışkanlıklar yani toplumsal kişiliğimizdir. Her birimizin içindeki toplumsal varlığı inşa etmek ise eğitimin amacı olmalıdır'* (Akt. Ergenekon, 2016, ss.7-43).

Toplumsal bir varlık olan insan sosyal yaşam düzeni içinde çeşitli değerleri benimsemek zorundadır. Bu noktada en önemli değerlerden biri adalettir. Çünkü sosyal yapı içinde insanların eylemleri sadece kendilerini değil diğer insanları da etkilemektedir. Özellikle teknoloji, iletişim ve ulaşım gibi kaynakların hızlı bir şekilde gelişmesi insanlar arasındaki etkileşimi hem hızlandırmakta hem de yoğunlaşmasına neden olmaktadır. Bu da toplumsallaşmayı küresel boyuta taşımaktadır. Rebore (2001) insan eylemlerinin günümüzde daha fazla sosyal etkiye sahip olduğunu insanı etkileyen hak dağıtımının insan etkileşiminin her boyutuna etki ettiğini ifade etmektedir.

Dini bağlamda evren hukuku veya 'ebedi hukuk' olarak evrenin işleyişi temelinde sosyal adalet kavramını ilk kez 1845 yılında Sicilyalı papaz Taparelli D'Azeglio tanımlamıştır (Yıldırım, 2011, s.18). 1793'te *Robespierre*'nin sosyal adaletin temel bileşenleri olan sosyal ve ekonomik haklar ifadesini ilk kez kullanması

ile birlikte yine o tarihlerde yayınlanan İnsan Hakları Bildirgesi ile ‘Öğrenim herkesin hakkıdır’ ifadesi sosyal devlet ilkesi gereği toplumun tüm bireylerinin eğitim fırsatlarından faydalanması gerekliliğini ortaya koymuştur. Ayrıca aynı bildirmede toplumun, eğitiminin gelişmesine yardım edip, öğrenim imkânlarını tüm vatandaşlara sunma zorunluluğunun (md. 22) altı çizilmiştir (Gürkan, 2001). Bu bağlamda her birey için -adalet çerçevesinde- toplumu oluşturan tüm bireylerin eğitim imkânlarına ulaşmasının hedeflenmesinin eğitimde sosyal adalet konusunda önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Young, sosyal adaleti, ‘kurumsallaşmış egemenlik ve baskının ortadan kaldırılması’ şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Turhan, 2007). Sosyal adalet sadece bireysel veya sadece kurumsal adaletten farklı olarak toplumsallığı vurgulamaktadır. Sadece bireyin çıkarını ve yaşamını temel alan adalet ne kadar yetersiz ise sadece toplumsal çıkar ve yaşamı temel alan adalet o kadar yetersizdir. Adaleti tek yönlü bir yapı ile sınırlandırmak eksik ve yetersiz bir çerçeve oluşturacaktır. Dolayısıyla sosyal adaleti bireysel veya kurumsal yapının yanında sosyal ilişkiler bağlamında da ele almak gerekmektedir.

Gevirtz (1998, s.13) sosyal adaleti, ‘bozulan düzenin marjinalleştirdiği, ötekileştirdiği veya dışladığı kesimlerin beklentilerine cevap verme’ şeklinde tanımlamaktadır. Goldfarb ve Grinberg (2002, s.157-173) ise sosyal adalet kavramını kişisel, eğitimsel, sosyal ve ekonomik boyutu olan eşitlik, dürüstlük ve insan haklarını temel alan sürdürülebilir, geliştirilebilir ve uygulanabilir örgütsel güç düzenlemeleri olarak ele almaktadırlar. Konuya farklı bir açıdan bakan Çelik (2015, s.240) ise sosyal adalet kavramını farklılıkları ötelemeyen, kaynakların adaletli dağıtımını benimseyen, farklı yapıların demokratik sürece katılımını sağlayan ve kültürel açıdan farklılıkları dışlamayan anlayış şeklinde ifade etmektedir.

Literatürdeki yaklaşımlar genel olarak incelendiğinde sosyal adalet kavramı karmaşık ve tartışmaya açık, çoklu anlamlar içeren şemsiye kavram olarak ele alınabilir. Çelik (2015) sosyal adaleti kaynak dağılımı, kültürel baskı ve güç ilişkisi gibi kavramlarla ilişkisi olan eğitimsel liderlikte mutlaka üzerinde durulması gereken bir kavram olarak vurgulamaktadır. Gewirtz ve Cribb (2002, ss. 499-509) sosyal adaleti dağıtımcı, kültürel ve ilişkiyel olmak üzere üç boyutta sınıflandırmıştır. Dağıtımcı adalet, Rawls’ın adalet teorisine dayanmaktadır. Toplumda var olan

kaynakların adil şekilde dağıtılması esasına dayanır. Kültürel adalet toplumdaki farklı grupların tanınması ve baskın grupların azınlık konumundaki gruplar üzerindeki etkisinin farkındalığı ve eşitsizlik ve dışlanmayı engelleme üzerine odaklanmaktadır. İlişkisel adalet ise birey veya grupların politika ve uygulamalarına katılım düzeyi ile ilgilidir.

2.1.2. Sosyal Adalet Kavramının Tarihsel Gelişimi

Sosyal adalet kavramının geçmişinin insanlık tarihinin başlangıcına kadar dayandığı söylenebilir (United Nations, 2006, s. 157). Ancak sosyal adalet temelde insan yaşamını ihtiyaçlarını, gereksinimlerini, refahını düşünen ve vatandaşlarının eğitim, sosyal ve ekonomik yaşamını esas alan anlayıştır. 20. yüzyılda çoğulcu demokratik toplumların dayanağı olarak kabul edilen sosyal devlet kavramının kökeninin Fransız devrimine kadar dayandığı söylenebilir. Zira sosyal adaletin bileşenlerinden sosyal ve ekonomik haklardan ilk söz eden 1793 yılında Fransız ihtilali liderlerinden, Robespierre (1758-1794) olmuştur (Gürkan, 2001). Sosyal adaletin tesisi ve uygulanması hususunda sosyal devlet anlayışı önem arz etmektedir. Bu bağlamda Soysal (1986) sosyal devleti vatandaşlarının sosyal durumlarıyla ilgilenen ve asgari düzeyde yaşamı sağlamakla görevli olduğunu; Bulut (1999) ise sosyal devletin '*insan onurunu*' korumakla görevli olduğunu belirtmektedirler.

Sosyal devlet anlayışı anayasal düzeyde 1848 Fransız Anayasası ile ortaya konmuştur. 1848 anayasası özgürlük, eşitlik, eğitim hakkı, yoksullara yardım gibi konularda önemli değişiklikler ortaya koyarak sosyal hukuk anlayışının sembolü olmuştur (Kapani, 1980). 1789 Fransız İhtilali'nin "Özgürlük, Eşitlik, Kardeşlik" ilkelerini ön plana çıkarması, ekonomik, politik ve sosyal dönüşümün başlangıcı olduğu kadar adaletin, yasalarda yerini almasının da başlangıcını oluşturduğu söylenebilir. Bu anlayış doğrultusunda sanayi toplumlarında ortaya çıkmış kapitalist anlayışın tersine yoksul kesimlerin siyasi, ekonomik, toplumsal ve eğitim alanlarında insan onuruna yaraşır bir yaşam standardına kavuşması amaçlanmıştır. 20. yüzyılla birlikte Almanya'da Weimar Anayasası (1919) ile sosyal devlet anlayışı güçlenmeye devam etmiştir. Anayasa sağlık, çalışma, aile ve meslek grupları ile eğitim hakkını güvence altına almıştır. Daha sonrasında 1947 İtalyan Anayasası, 1949 Alman Anayasası ve 1958 Fransız Anayasası ile devam etmiştir (Akad ve Dinçkol, 2002, s. 209).

Ülkemizde sosyal devlet anlayışı anayasal metinlerle güvence altına alınarak anayasa ile sosyal devlet ilkesi anlayışı benimsenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin temel ilkelerinden biri sosyal hukuk devleti anlayışıdır. (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982; madde 2). Anayasada eğitimde sosyal devlet anlayışı da anayasal güvence altına alınarak; Türk Milli Eğitim Kanunu bu anlayışın temelini oluşturmaktadır. Türk Milli Eğitim Kanununa göre ‘Demokrasi Eğitimi’, ‘Genellik ve Eşitlik’, ‘İmkân ve Fırsat Eşitliği’ gibi ilkeler anayasanın temelini oluşturmaktadır. Türkiye’de temel eğitim ve ortaöğretim herkese zorunludur ve her bireyin yeteneklerine göre eğitilmesi amaçlanmaktadır. Türk Milli Eğitim Kanununa göre halkın eğitim giderleri devlet tarafından karşılanıp, eğitim ücretsiz olarak sunulmaktadır. Bu noktada sosyal devlet ilkesi çerçevesinde sosyal adaletin sağlanmasında hükümetlere önemli görevler düştüğü söylenebilir. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982) ile kız ve erkek çocukları için zorunlu ve parasız olması, devlet maddi imkânlardan yoksun bireylerin eğitimlerini sürdürmeleri için gerekli yardımları yapması, sosyal adaletin sağlanmasında yine devlete önemli görevler düştüğü söylenebilir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982; madde 42).

1930’lara kadar hakim olan örgütte insan dışındaki faktörleri ve makine-insan ilişkilerinde rasyonelliği esas alan klasik yönetim anlayışı yaşanan 1929 ekonomik krizi ile birlikte yeni yönetim anlayışlarına ihtiyaç duyulmuştur. Klasik yönetim yaklaşımını izleyen neo-klasik yönetim kuramı; örgütte insana, insan davranışlarına, bu davranışları etkileyen faktörlere, insanlar arasındaki sosyal ilişkilere ve bunların geliştirilmesine önem veren anlayıştır. Bu anlayış esasında, örgütün her şeyden önce bir sosyal yapı ya da sistem olduğu vurgulanmaktadır (Doğan, 1998: 185). Neo-klasik yönetim anlayışındaki gelişmeler (Douglas McGregor’ un X ve Y teorileri, Abraham Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi, Elton Mayo, Fritz J. Roethlisberger, W.J.Dickson ve A. T. Northead tarafından yürütülen Hawthorne araştırmaları) doğrultusunda örgütte insan ve insan davranışları üzerine yoğunlaşmalar gözlenmiştir. 19. yüzyılın ortalarından itibaren ortaya çıkan eğitimde sosyal adalet tartışmaları birlikte 20. yüzyıl boyunca önemli gelişmeler geçirmiş özellikle 1970 yıllar ile birlikte eğitimde sosyal adalet kavramı önem kazanmış, 2000’li yıllar ile birlikte sosyal adalet eğitim araştırmacıları tarafından üzerinde önemle durulmaya başlanan bir konu haline gelmiştir. Şişman (2006, ss. 291-305) eğitim ve demokrasi tartışmalarının ilk zamanlarda eğitimde demokrasi noktasında;

ilerleyen zamanlarda ise eğitimde fırsat eşitliği noktasında toplandığını belirtmekte; ancak bu tartışmaların 2000’li yıllara doğru sosyal adalet bağlamında tartışılmaya başlandığını ifade etmektedir.

Birçok ülkenin yasal metinlerinde ideal sosyal adalet ilkeleri mevcut olmasına rağmen bu idealin gerçekleştirilmesinin bu yazılı ifadelerin toplumsal yaşama aktarılabilmesi ile anlam kazanabileceği söylenebilir. Gelişmiş ülkelerde dahi demokrasi konusunda önemli adımlar atılmasına rağmen sosyal adalet konusunda hala önemli sorunlar olduğu görülebilmektedir. Bu bağlamda sosyal adalet ilkelerinin yaşama geçirilmesinin insani bir çaba gerektireceği aşîkârdır. Bu insani çabayı bilinçli, etkili ve organize bir şekilde gerçekleştirmek ise etkili bir yönetim anlayışı gerektirmektedir.

2.1.3. Eğitimde Sosyal Adalet

Küreselleşme sürecinde artan toplumsal farklılıklar, ulusal ve uluslar arası alandaki hızlı nüfus değişimi, farklı kültürlerde demokratik sürece katılım, çoğulcu toplum yapıları, eğitim politikalarındaki değişimler, sosyo-ekonomik farklılıkların akademik başarı üzerindeki etkisi gibi faktörler ilginin eğitimde sosyal adalet üzerinde dikkati toplamaya başlamasına neden olmuştur (Rapp, 2002; Furman ve Shields, 2005; Şişman, 2006; Tomul, 2009).

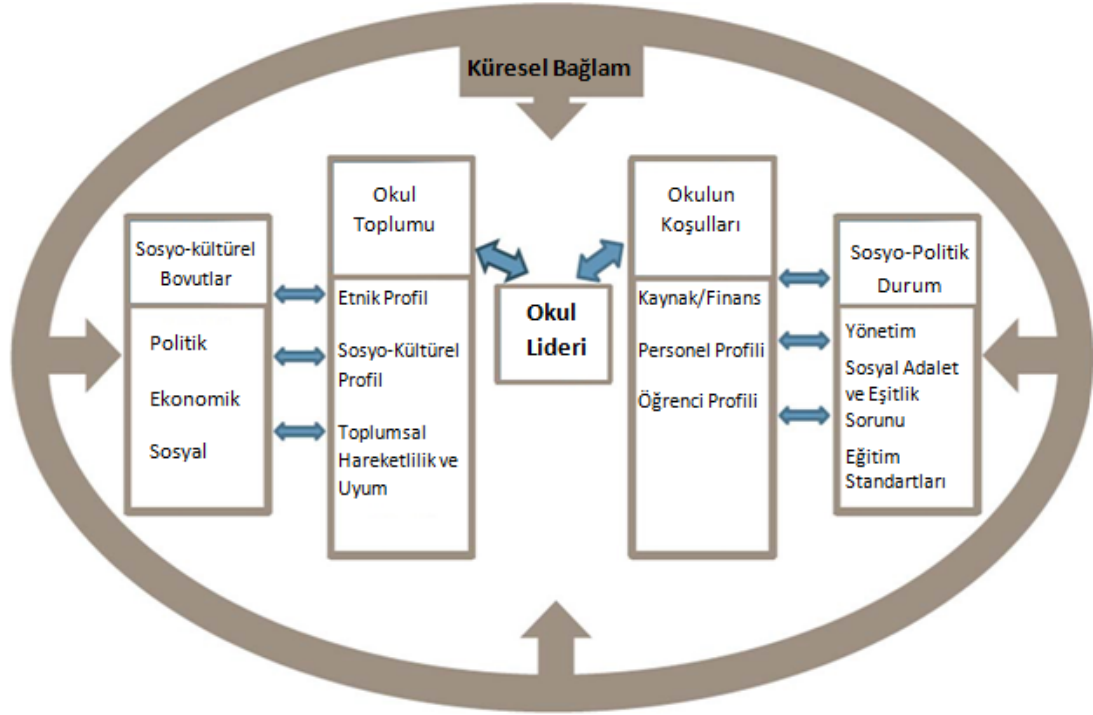
Sosyal yapının farklılaşması, çeşitliliğin artması ve sosyal olarak daha adil bir toplum oluşmasında okullara önemli rol düşmektedir. Çelik (2015)’e göre okullar toplumun beklentilerini gerçekleştirmek için eğitim kalitesini arttırma çabasıyla ticari bir pazar oluşumuna sebep olmakta bu durum toplumun bazı kesimlerine yönelik adaletsiz sonuçlar da doğurabilmektedir. Eğitimde başarı ve kalitenin daha geniş toplumsal yapılara yayılması gereği sosyal adaletin eğitim politikalarında ön plana çıkmasında etkili olmuştur.

Dünyada özellikle gelişmiş ülkelerde eğitim alanında öteden beri demokrasi, sosyal adalet, sosyal eşitlik üzerinde önemle durulan konular arasındadır. Türk Milli Eğitim Kanununun 1739 sayılı kanununda da ‘Demokrasi Eğitimi’, ‘Genellik ve Eşitlik’, ‘İmkân ve Fırsat Eşitliği’ ilkeleri ile vatandaşların eğitim hakkı anayasal olarak güvence altına alınmıştır. Türkiye’de temel eğitim ve ortaöğretim herkese zorunludur ve her bireyin yeteneklerine göre eğitilmesi amaçlanmaktadır. Bu

doğrultuda eğitim sistemi tüm vatandaşlara okul veya program düzeyinde tercihlere dayalı olarak farklı şekilde tasarlanmıştır. Türk Milli Eğitim Kanununa göre halkın eğitim giderleri devlet tarafından karşılanıp, eğitim ücretsiz olarak sunulmaktadır. Bu noktada sosyal devlet ilkesi çerçevesinde sosyal adaletin sağlanmasında hükümetlere önemli görevler düştüğü söylenebilir. Demokrasi, eşitlik, imkânlar, adalet yasal olarak güvence altına alınmış olsa da uygulamada farklılıklar görülebilmektedir. Uygulamada var olan farklılığın azaltılması, adaletsizliğin ve eşitsizliğin yok edilmesi veya en aza indirgenmesi ile demokratik yapının güçlendirilmesi noktasında okullara ve okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir.

Sosyoloji, hukuk, ekonomi ve daha birçok farklı disiplinler ile ilişkili olan sosyal adaletin en önemli çalışma alanlarından biri de eğitimidir. Oplatka, (2010) toplumsal yapının oluşturmasına katkı sağlamak gibi çok önemli göreve sahip olan eğitim sistemlerinde sosyal adaletin uygulama noktasının okullar olduğu söylenebilir. Okullarda sosyal adaletin amacı, geleceğin mimarı olan öğrencilere demokrasi ve farklılıklara sahip toplumlarda bireylere yardımcı olan, onlara tecrübeler kazandıran eğitim sistemleri oluşturup, toplumdaki eğitimsel, sosyal, ekonomik ve kültürel adaletsizlikleri düzelterek demokratik toplum yapısı inşa etmekle ilgilidir (Furman ve Shields, 2003).

Okullarda sosyal adalet uygulamaları farklı açılardan ele alınabilir. Okulun sosyo kültürel yapısı, okul toplumu, okulun sahip olduğu koşullar ve sosyo-politik durumu okulun sosyal adaleti uygulama çerçevesini oluşturmaktadır. Sosyo-kültürel yapı okulun ekonomik, sosyal ve politik bileşenlerinden, okul toplumu; öğrenci, öğretmen ve okul çevresinin etnik yapısı, sosyo-kültürel profili, toplumsal hareketlilik ve uyum bileşenlerinden, okulun koşullarını kapsamaktadır. Okulun kaynakları, finansmanı, personel, öğrenci, veli yardımcı çalışanların profili, sos-politik durum ise okulun yönetim anlayışı, yönetsel uygulamaları, algılanan sosyal adalet ve eşitlik profili, eğitim standartları, müfredatları, programları, eğitim politikalarından beklentileri ve eğitim felsefesini kapsamaktadır (Şekil 1).



Şekil 2.1. Sosyal Adalet Bağlamında Okul (Slatter, Potter, Torres & Briceno, 2014, s.112).

Adaleti sağlamak için toplumda bireylere benzer şekilde davranılması beklenebilirken, eğitimde sosyal adalet noktasında aynı durum söz konusu değildir. Çünkü eğitimde her birey aynı yetenek ve becerilere sahip değildir. Bu nedenle farklı yetenek ve becerilere sahip bireyleri de kapsayacak program ve müfredatlar hazırlanarak tüm öğrencilerin öğrenmesini gerçekleştirecek uygulamalara yer verilmelidir. Bununla beraber kültürel açıdan ötelenen veya sosyoekonomik açıdan benzer şartlara sahip olmayan bireylerin aynı rekabet koşullarına alınması da eğitim uygulamalarındaki farklı adaletsizlikler olarak gösterilebilir.

Eğitim örgütlerinin örgütsel amaçları etkili bir şekilde gerçekleştirmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin algıları ve davranışlarının şekillenmesinde yöneticilerin önemli rol oynadıkları söylenebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin sosyal adalet bağlamında ortaya koyacakları olumlu davranışların; işbirliğini, pozitif davranışı, yöneticiye olan bağlılığı artıracakları ifade edilebilir (Töremen, 2001; Atalay, 2005; Dilek, 2005; Özgan ve Bozbayındır, 2011).

2.2. Sosyal Adalet Liderliği

2000’li yıllardan sonra sosyal adalet liderliğine yönelik akademik ilginin artmasıyla birlikte sosyal adalet liderliğinin tanımlanması ve kavramsallaştırılması ile ilgili çalışmalar da hız kazanmaya başlamıştır.

Bir okuldaki öğretmenler ve diğer paydaşların adalet kavramını algılama biçimleri, bu okuldaki adalet uygulamaları için anahtar niteliğindedir. Bu bağlamda algının tutumu, tutumun da zamanla davranışı oluşturduğu varsayımından hareket edilirse okullarda okul müdürlerinin sergileyecekleri sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin bağlılık algılarını etkileyerek kurumları için sergileyecekleri örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyeceği öngörülebilir. Özgan ve Bozbayındır (2011) çalışanların algıladıkları adalet arttıkça pozitif tutum ve davranışların arttığını, yöneticilerini adil bulmadıklarında istenmeyen davranış sergilediklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla eğitim alanında da okul yöneticilerinin adalet konusunda her yönlü ve dikkatli uygulamalar göstermeye çalışmaları gerektiği söylenebilir.

Eğitim yönetimi alanında sosyal adalet liderliğinin tartışılmasının nedeni herkes için yaşanabilir adaletli bir dünya yaratma adına, okulların üzerine düşen görevi yerine getirmelerine yönelik inanç olarak ifade edilebilir (Ryan, 2006). Bu bağlamda sosyal adalet liderliğinin toplumda ve okullarda etnik, kültürel, ekonomik farklılıkları gözeterek eşitsizleri kaldırma yolunda öğretmen ve öğrencilere gerekli becerileri kazandırarak demokratik yapı inşa etme amacı taşıdığı söylenebilir. (Furman-Carolyn, 2003). Bu çerçevede okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlama konusunda liderlik becerileri sergileyerek adalet temelli okul kültürü oluşturması beklenir. Sosyal adalet sadece mevcut uygulama ve olanakları düzenlemek ile ilgili değildir; bunun yanı sıra sosyal değişimler yapmak, güven temelli ilişkiler geliştirmek ve ortamlar oluşturmak, katılımcılığı artırmak ve adil-tarafsız ilişkiler geliştirmekle de ilgilidir (Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009).

Sosyal adalet liderliği algı, tanım ve sosyal adalet liderliğinin ne demek olduğu fikri hakkında değişiklik gösteren bir yaklaşımdır. Brooks, Jean-Marie, Normore ve Hodgins (2007), sosyal adalet liderliğinin zaman içerisinde durumdan duruma uyarlanan süreç olarak şöyle tanımlamaktadır: Toplumsal yapılar arasında ilişkiler kuran, dönüştürücü eleştirel aktivistler. Birçok araştırmacı sosyal adalet

liderliğinin değer, ahlaki amaç duygusu, eğitimde ve toplumda dönüşüm konusunda istek sağladığına hemfikirdir. Eğitimde adalet, sosyal adaletle bütünüleşmiş insan özelliklerini konu alan bir erdemdir (Slote, 2010, s.1). Sosyal adalet eğitim politikalarının bir özeti, sosyal adalet liderliği de okullarda adaletsizliğin engellenmesini sağlayan ahlaki bir erdemdir. Okul müdürleri, sosyal adalet için öğrencilerle ilgilenmeyi, sosyal değişime bağlılığı, tüm paydaşları dahil eden bakış açısını, ırkçılığı reddetmeyi, farklılıklara saygıyı önemserler.

Eğitim bilimcilere göre de sosyal adalet liderliği sosyal eşıtsizliğe karşı savunucu bir rol üstlenmektedir (Marshall ve Oliva, 2006; Theoharis, 2007; North, 2008; Shields, 2010). Buna göre sosyal adalet prensiplerinde ilk faktör, kurum içindeki insanların birbirlerini nasıl anladıkları, nasıl davrandıkları ve her bireye aynı düzeyde nasıl adalet sağlandığıdır. Bir diğer prensip ise öğrencilerin özgürlüğü yorumlamaları, hayattan beklentilerini tam anlamıyla anlayabilmeleri, ne yapabileceklerine dair yeteneklerini tanımları, toplum kurallarına uyabilmeleri ve sosyal beklentileri karşılama çabasıdır (Theoharis, 2007).

Geleneksel liderliğe dair yapılan akademik çalışmalarda liderlerin özellik, nitelik ve izleyenlere karşı davranışları farklı kuram ve ilkeler yoluyla ele alınmasına rağmen, sosyal adalet ile ilgili çalışmalara yeterince yer verilmemiştir. Larson ve Murthadha (2002) konuyu eğitimsel liderlik açısından ele alarak, okul yönetimi ve liderliğin hep teknik-rasyonel yönünün vurgulandığını ve okullarda vatandaşların sosyal açıdan daha adil bir topluma hazırlamak için, güçlü bir liderliğe ihtiyaç olduğunu dile getirmişlerdir.

Theoharis (2007) sosyal adalet liderliği teorisine yönelik yaptığı çalışmada okul müdürlerinin ırk, sınıf, cinsiyet, ve dezavantajlı gruplar gibi farklılıklarını sorun olmaktan çıkaran vizyon sahibi kişiler olarak tanımlamaktadır. Marshall ve Olivia (2006) ise sosyal adalet liderliğini okullarda geleneksel olarak başarı göstermeyen azınlıkların, ekonomik bakımdan dezavantajlıların başarılarını geliştirmeye yönelik liderlik yaklaşımı şeklinde tanımlamaktadır.

Brooks, vd. (2007) sosyal adalet liderliğini zaman içerisinde durumdan duruma değişebilen bir süreç olduğunu, sosyal adalet liderlerini ise toplumsal yapılar arasında bağ kuran, dönüştürücü ve eleştirel aktivistler olarak tanımlamaktadır.

Theoharis (2008) sosyal adalet liderliğinin kişisel özellikleri ile ilgili yaptığı çalışmada sosyal adalet liderinin yaptıkları işi ne kadar doğru yaptıklarını sorgulayan, doğru bildikleri yolda ilerleyen alçakgönüllü liderler olduğunu ifade etmektedir. İşlerini hayatının bir parçası olarak görüp işlerine tutku ile bağlıdırlar. En belirgin özelliklerinden biri kendisinden çok başkalarını düşünmeyi ön planda tutmalarıdır. Aynı zamanda birlikte çalıştıkları personellerini de bu şekilde düşünmeye teşvik ederler. Sosyal adalet düşüncesini benimseyip hak ve adaletten ödün vermezler.

Wasonga (2009) ise sosyal adalet liderliğini karar alma sürecine katılımı sağlayan, tutkulu bağlılık sergileyen, toplumsal yapı içerisindeki farklı gruplar ile ilişkiler kuran, adalet temelinde sosyal değişim çabalarını destekleyen liderlik yaklaşımı şeklinde açıklamaktadır.

Furman (2012) okullardaki sosyal adalet liderlerinin öğretmenler, öğrenciler, veliler ve çalışanlar arasında güven temelli ilişkiler kurmaya gayret ettiklerini ifade etmektedir. Aynı zamanda demokratik ve katılımcı tutum sergileyerek ve izleyenleri ortak noktada buluşturarak toplumsallaşmayı sağlamaya çalışırlar. Okulun bulunduğu çevreyi ve sistemi analiz ederek, eleştirel bakış açısıyla düzenleme ve değiştirme çabası içine girerler. Değişim her zaman kolay olmayan bir durumdur ve çoğu zaman tepkisel durumlar ortaya çıkabilmektedir. Tepkiyi azaltmak ya da ortadan kaldırmak için okulla ilgili tüm bireyleri karar sürecine katmak hem demokratik ortam hem de güven açısından önemli kolaylıklar sağlayabilmektedir. Ayrıca izleyenlerin bağlılığı noktasında pozitif sonuç doğurabilmektedir. Sosyal adalet liderleri öğrencilerin öğrenmesini önemserler ve öğrenmeyi engelleyici yapı, politika ve uygulamaları ortadan kaldırmak için çaba sarf ederler. Okul ile çevresindeki kurumlar arasındaki ilişkileri güçlendirerek toplumsal bağlar oluşturmaya gayret ederler.

Eğitimde sosyal adalet liderliği öğrencilerin okullarda karşılaştığı sosyal adaletsizliği önleyen ahlaki bir eylem ve erdemdir. Sosyal adaleti destekleyen yöneticiler öğrencileri önemseyen, sosyal değişimi üstlenen, toplum refahı için etik değerlerle ilgili, tüm ortakların görüşlerine önem veren, cehaleti reddeden ve en önemlisi öğrenci farklılıklarını kabul eden kişilerdir (Smith, 2004; Kenny ve Romano, 2009; Furman, 2012). Shields (2010, s. 558–589)'e göre de sosyal adalet

liderleri toplumu kuşatan bu sessizliğe öğrencilerin karşılaşacağı yarar ve zarar farkındalığını ortaya çıkararak üstesinden gelir. Yöneticiler öğrenciler arasında var olan eşitsizliği anlar ve sorunu çözmek adına stratejiler geliştirir. Yöneticilerin kararları okulun yapısı ve iklimine öngörü sağlar ve daha da önemlisi idari kararlar sosyal adaletin anlaşılması ve uygulanması yönünden okulun yapısını ve iklimini hangi seviyede etkileyeceği noktasında şekillendirir.

2.2.1. Sosyal Adalet Lideri

Geleneksel liderlik çalışmalarında daha çok liderliğin teknik ve rasyonel özellikleri üzerine yoğunlaşırken liderliğin toplumsal yönleri üzerinde yeterince durulmadığı söylenebilir. Farklı bir liderlik yaklaşımı olarak sosyal adalet liderliği okullarda değişim sürecini toplumsallık ve adalet üzerine odaklamaya çalışmaktadır. Son yıllarda özellikle eğitimde sosyal adalet ile ilgili tartışmaların artmasıyla birlikte sosyal adaletin uygulayıcısı olarak kabul edilebilen sosyal adalet liderleriyle ilgili çalışmalar da hız kazanmaya başlamıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların sosyal adalet liderlerinin eğitimle ilgili inançları, değerleri, ilkeleri, vizyonları ve uygulamalarına yönelik olduğu da gözlenmektedir. Murillo Torrecilla, ve Hernández Castilla (2011), “Bir sosyal adalet lideri ne yapar?” sorusuna verdikleri yanıtlar şunlardır.

- Sosyal adalet üzerine bir okul vizyonu geliştirir, bunu içtenlikle paylaşır ve gerçekleştirmek için kararlar alır.
- Sosyal adalet temelli bir okul kültürünü teşvik eder.
- Personel gelişimini liderlik üzerine odaklar.
- Öğrenme ve öğretim sürecine önem verir.
- Okul ve aile arasında işbirliğini ve ailede eğitim kültürünü teşvik eder.
- Öğrencilerin değerlerini sosyal sermayeye yayar.

Sosyal adalet liderinin bir vizyona sahip olması adalet odaklı kültür oluşumu, çalışan gelişimi, okul-aile işbirliği, öğrenci değerleri ve öğrenme ortamı gibi okulu oluşturan iç ve dış etkenlerin işbirliği içinde olmasını hedeflemesi bütünsel gelişime önem verdiğinin göstergesidir. Benzer şekilde bir sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün inandığı vizyonu paylaşması ve kararlarda örgüt

üyelerini sürece dâhil etmesi de demokratik ve katılımcı davranışlarda bulunduğunu göstermektedir.

Theoharis (2007) gerçekleştirdiği araştırmada ‘iyi bir lider nasıl olur’ sorusuna verilen cevaplardan farklı olarak sosyal adalet liderliğinin iyi bir liderliğin ötesinde olduğunu iddia etmektedir. Bu doğrultuda iyi bir lider ve sosyal adalet lideri arasındaki ilişkiyi aşağıdaki gibi tabloştürmüştür.

Tablo 2.1

İyi bir Lider ile Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Farklar (Theoharis, 2007, s.252).

İyi bir Lider	Sosyal Adalet Lideri
Toplumsal bağlantılar için alt sosyal gruplarla işbirliği yapar.	Farklılıklara belirgin bir değer atfeder; bu farklılıkları derinlemesine öğrenmeye anlamaya çalışır ve kültürel saygıyı yayar.
Bütün çocuklar için başarı ister.	Marjinal çocukların hem akademik hem de duygusal başarılarını engelleyen ayrıştırıcı uygulamalara son verir.
Farklı öğrenciler için çeşitli programları destekler	Müfredat ve eğitimin özünü güçlendirir ve farklı öğrencilerin o öze ulaşmalarını garanti eder.
En iyi uygulamalardan mesleki gelişim sağlar	İrk, sınıf, cinsiyet ve engelliliği anlamlandırarak ortak yapılarda mesleki gelişime olanak sağlar.
Büyük bir okul için kolektif bir vizyon inşa eder	En zor şartlardaki çocukların sosyal ve akademik açıdan daha imtiyazlı akranları kadar daha zengin imkânlar sağlanana dek okulların büyük olamayacağını bilir.
Çalışanları güçlendirir ve iş birliği içinde çalışır	Her çocuğun başarılı olmasını ister ama bu başarının önündeki engellerin nasıl işbirliği halinde çözüleceğine de işaret eder.
Ortak yönetim ağları kurar	Kendisini destekleyecek diğer yöneticiler araştırır
Okulun gerçeklerini anlamak için veriler kullanır	Bütün verilere tarafsızlık çerçevesinden bakar
Çocukların bireysel ihtiyaçları olduğunu anlar	Topluluk ve farklılık oluşturmanın, bütün çocukların birlikte başarılı olmalarının aracı olduğunu bilir.
Büyük bir okul oluşturmak için hem sıkı hem de çok çalışır.	Yaşam, toplum ve okul ruhuyla bütünleşir.

McKenzie vd. (2008) sosyal adalet liderlerinin okullarında tüm öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesinin öncelik olduğunu, fakat bu akademik başarıya ek öğrencilerin yaşamlarında eleştirel düşünebilen vatandaşlar olmasını; Theoharis (2007) bu noktada sosyal adaletin tanımını liderliğin uygulama ve vizyon noktasında farklı ırk, cinsiyet, sınıf, engelliler gibi farklılıkların tanınması olarak tanımlamaktadır. McKenzie vd. (2008) tüm öğrencilerin eleştirel düşünebilen vatandaş olmalarının yanı sıra sosyal adalet liderlerinin, okullarda farklı şekilde öğrenen heterojen sınıflar oluşturmaları gerektiğini belirtmektedirler. Benzer şekilde sosyal adalet liderleri engelliler, farklı dilleri konuşan insanlar, farklı kültürlere sahip gruplar ve genel olarak ayırım uygulanan insanlar için kapsayıcı programlar oluşturan kişiler olarak gösterilebilir.

Slatter, Potter, Torres ve Briceno (2014)'nin sosyal adalet liderliğini anlama üzerine yaptıkları çalışmada sosyal adalet liderlerine özgü olan davranışlar ortaya konmuştur. Bu bağlamda sosyal adalet liderleri; dayanışma, işbirliği, insan hakları ve değerlerine saygı duymaya inanırlar. Çalışanların iş doyumu, rahatı, mutluluğu ve işlerinin kendi yararı için her şeyi yaparlar. Öğrencilerin kendilerini önemli hissetmeleri konusunda daima onların, sorunlarını dinlemek için zaman ayırırlar. Öğrenci velileri ile ilişkileri dikkate alarak onlarla farklı iletişim yolları kurmaya çalışırlar. Sosyal adalet liderleri okulları kendi evi olarak görürler. Okulun amaçlarını kendi amaçları sayarlar. Sosyal adaletin toplumdaki köklü farklılıkları kaldırarak kurumsal ve toplumsal anlamda dezavantajlı yapıların olmadığı sosyal ortamlar oluşturma çabasıdadırlar.

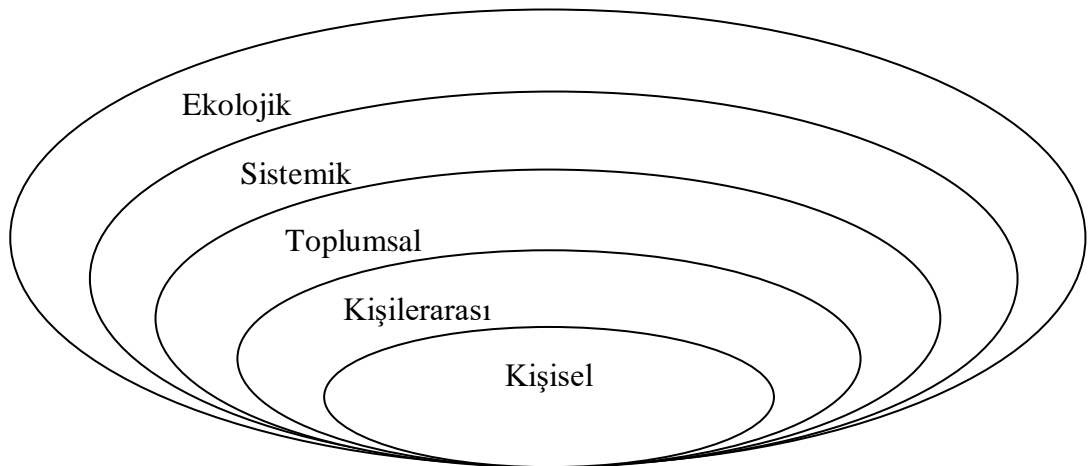
Sosyal adalet liderleri sosyal değişime bağlı, toplum huzuruyla ilgili, tüm katılımcıların görüşüne değer veren ve farklılığa saygı gösteren kişilerdir. (Kenny ve Romano, 2009). Shields (2010)'e göre sosyal adalet ilkeleri toplumu saran fikirsizliğin ve suskunluğun üstesinden gelir. Sosyal adalet liderlerinin koyduğu idari kararlar okulun yapısı ve iklimine öngörü sağlar ve sosyal adaletin anlaşılması ve uygulanması yönünden okulun yapısını ve iklimini şekillendirir. Sosyal adalet liderleri eşitsizliğin var olduğu mevcut duruma meydan okuyan, öğrencilerin kültürel birikimini müfredatla birleştiren ve sadece okulda değil toplumda da sosyal adaleti destekleyen ailelerle çalışan kişilerdir. Benzer şekilde Theoharis (2007) ise sosyal adalet liderlerinin kişilerin ırkına, cinsiyetine, sosyoekonomik durumuna, yeteneklerine ve pozisyonuna bakılmaksızın herkesin parasız ve kaliteli eğitimi hak

ettiğini savunan bir takım inanışları savunduklarını ve hem okul içinde hem de toplumda tüm sosyal sıkıntıları vurgulayarak katılımı ve eşitliği teşvik eden bir okul kültürü yaratmaya çalıştıklarını ifade etmektedir.

2.2.2. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları

Sosyal adaletin eğitimde yeterince ilgi görmesi 20. yüzyılın ortalarından sonra belirgin şekilde görülebilmektedir. Özellikle 2000'li yıllardan sonra sosyal adalet liderliği ile ilgili kavramsal olarak yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür (Freire, 2004; Furman, Brooks ve Miles, 2006; Marshall ve Olivia, 2006; McKenzie vd., 2008; Oplatka, 2010; Furman, 2012; Özdemir ve Küçük, 2015). Sosyal adalet liderliğinin kavramsallaşması ve sınıflandırılmasına yönelik çalışmalarda benzer veya farklı görüşler ortaya konulduğu görülmektedir.

Sosyal adalet liderliğinin kavramsal içeriği konusunda farklı görüşler söz konusudur. Örneğin Furman (2012) sosyal adalet liderliğinin doğasına yönelik literatürde yaptığı analitik çalışma sonucunda sosyal adalet liderliğinin boyutlarını kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistemik ve ekolojik olmak üzere beş boyut altında sınıflandırmıştır (Şekil 2).



Şekil 2.2. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları (Furman, 2012, s.205)

Kişisel Boyut: Okul yöneticilerinin derin öz eleştirel düşünce yapısına ve değer, önyargı, eğilim, ırk, sınıf, dil ve cinsiyet gibi konularda eleştirel bakış açısına sahip olmalıdır. Kezar ve Carducci (2007) öz eleştirinin liderliğin karanlık yüzü olduğunu;

yarışma, hırs, rekabet ve kendini kontrol noktasında liderin kendisini tanımaması ve doğru eleştiri yapamaması durumunda olumsuz durumlar oluşabildiğini dile getirmişlerdir. Çelik (2015) ise sosyal adalet liderinin kendini geliştirme ve değişime ihtiyaç duyduğunu, kişisel dönüşüm odaklı olduğunu, kendini tanımayan ve eleştirel düşünemeyen liderin başkalarına yardımcı olamayacağını vurgulamaktadır. Capper, Theoharis ve Sebastian (2006) kişisel boyutun gelişimine yönelik okul yöneticilerine, kendini eleştirmeyi önermektedir.

Kişilerarası Boyut: Sosyal adalet liderliğinin kişilerarası boyutunda lider proaktif şekilde meslektaşlar, veliler, öğrenciler ve ötelenen gruplar arasında güvene dayalı ilişkiler inşa eder. Liderin sessiz kalan ve marjinalleşen gruplar ile etkili iletişim kurması gerekir. Çelik (2015) kişiler arası ilişkinin temeli saygı, ilgi, aktif dinleme ve açık iletişime bağlı olduğunu ifade etmektedir. Okullarda veli toplantıları, ev ziyaretleri, öğrenciler ile düzenli yapılan farklılıkların tartışıldığı panel ve sempozyum gibi etkinlikler, çalışanlar ile yapılan sosyal etkinlikler, düğün, cenaze gibi özel günlerde yapılan ziyaretler kişilerarası iletişimin artmasında etkili olabilir.

Toplumsal Boyut: Sosyal adalet liderleri okul toplumunu oluşturan farklı gruplara karşı kucaklayıcı ve demokratik tutum içinde bulunmalıdır. Okulu ve çevresini oluşturan farklı gruplar hakkında bilgi sahibi olmalı ve onları karar sürecine katma, kendisinden farklı görüşlere ve örgütlere hoşgörülü olma, ötelenen gruplara karşı kucaklayıcı olma toplumsal boyutun gereklilikleridir. Toplumsal boyutun gelişmesi için aktif iletişim, diyalog ve gruplararası iletişim kanalları ile okullarda sosyal temelde demokratik toplum oluşturulabilir.

Sistemik Boyut: Sistemik boyut tüm öğrencilerin öğrenmesi ve sosyal adalet temelinde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenmenin engelleri ve okullardaki adaletsiz politikalar, okul sistemini eleştiriye tabi tutmaktadır. McKenzie vd. (2008) sosyal adalet liderlerinin tüm öğrencilerin öğrenmelerini sağlayıcı ve öğrenmelerinin önündeki engelleri ortadan kaldırmaya yönelik sistem uygulamaları gerektiği üzerinde durmaktadır. Kose (2009) ise bu boyutta öğretmenlerin sosyal adalet eğitimi üzerine profesyonel gelişimlerini sağlayıcı bir sistem oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ekolojik Boyut: Okullarda sosyal adaleti en geniş kapsamda ele alan boyut olan ekolojik boyut, sosyo-politik, ekonomik ve çevresel faktörleri kapsamaktadır (Rapp,

2002). Furman ve Gruenewald (2004) ekolojik boyutun amacının hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yerel/ulusal ekonomik ve çevresel sorunları kendi yaşamları ile ilişkilendirmelerini vurgulamaktadır. Çelik (2015) öğretmenlerin öğrencilerin gelişimi için yerel, sosyal, ekonomik ve çevresel konulara yönelik çalışmalar ve projeler gerçekleştirmelerini ve güncel yazılar yazarak öğrencilerin yapılan bu çalışmaları takip etmelerini sağlamaları gerektiğini ifade etmektedir.

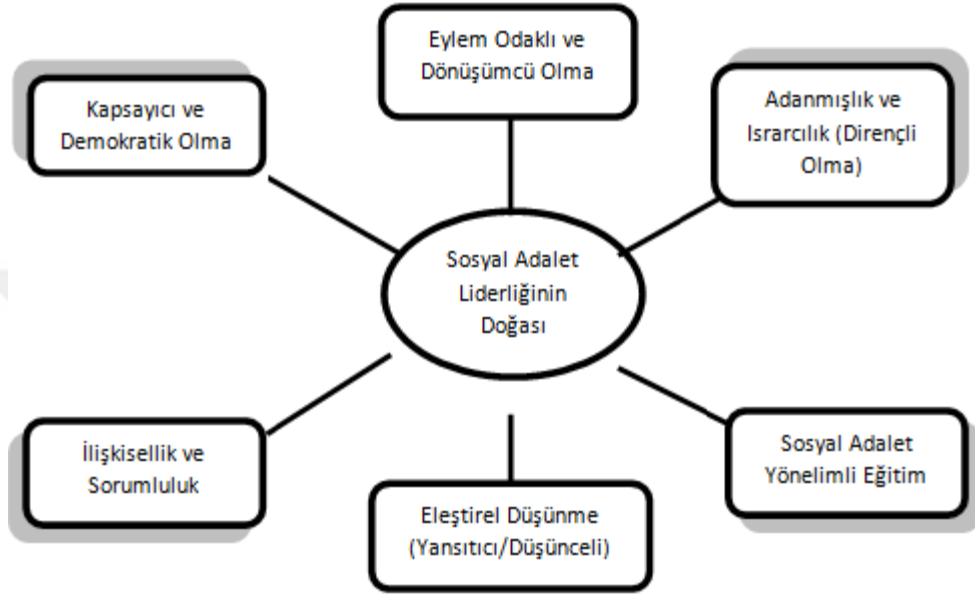
Alan yazında sosyal adalet liderliğinin sınıflandırılmasına yönelik farklı araştırmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin; Özdemir ve Kütküt (2015) okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını belirlemeye yönelik yaptıkları ölçek geliştirme çalışmasında eleştirel bilinç, destek ve katılım olmak üzere üç boyut elde etmişlerdir. Eleştirel bilinç okul liderinin baskı, dışlama, ötekileştirme gibi unsurlar konusunda eleştirel farkındalığa sahip olmasıdır. Freire (2004) eleştirel bilinci sosyal, politik ve ekonomik adaletsizliklerin farkına varma ve buna karşı önlem alma olarak açıklamaktadır. Destek boyutu dezavantajlı veya ötekileştirilen öğrencilerin, çalışanların nitelikli ve eşit şartlara sahip olmasıdır. Oakes, Quartz, Ryan ve Lipton (2000) destek boyutunda, sosyal adalet liderinin zengin içerikli, çekici bir müfredatın ve nitelikli eğitim uygulamalarının gerçekleşmesini sağlanmasını vurgulamaktadır. Katılım boyutunda sosyal adalet liderinin okuldaki tüm öğrencilerin ve diğer paydaşların eşit eğitim imkânlarından yararlandığı ve tüm öğrencileri kapsayan politikalarını izlemesi gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca okulu oluşturan tüm paydaşların kararlara katılımını ve kendini ifade edebileceği ortam hazırlamak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları arasında sayılabilir.

2.2.3.Sosyal Adalet Liderliğinin Doğası

Okullarda yaşanan eşitsizlik temelli uygulamalar doğrudan kurumsal yapıyı, öğrenci başarısını, okul iklimini, çalışan motivasyonunu, okulun kalitesini etkilediği gibi dolaylı olarak toplumsal yaşamı da etkileyebilmektedir. Çelik (2015) sosyal adalet liderliğini eğitimsel eşitliği destekleyen bir liderlik olarak değerlendirmektedir.

Sosyal adalet için liderlikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde okullarda liderliğin doğasıyla ilgili kavramsal ve deneysel çalışmalar ile bazı görüşlerin ortaya konulduğu görülmektedir. Furman (2012, s.191-229) sosyal adalet

liderliğinin doğasında eylem odaklılık ve dönüşümcü olma, adanmışlık ve ısrarcılık (dirençli olma), kapsayıcılık ve demokratiklik, ilişkiyel ve sorumluluk sahibi, eleştirel düşünme (düşünceli/yansıtıcı davranma) ve sosyal pedagoji odaklılık olduğunu vurgulamaktadır.



Şekil 2.3. Sosyal Adalet Liderliğinin Doğası (Furman, 2012, s. 191-229)

Eylem Odaklılık ve Dönüşümcü Olma: Bu boyutta liderler öncelikle baskı, dışlama ve marjinalize olan durumlar konusunda eleştirel farkındalık oluşturmalıdır. Baskın grupların diğer gruplar üzerindeki gücünü düzenleme konusunda eylemde bulunmalıdırlar.

Adanmışlık ve Israrcılık (Dirençli Olma): Okul liderlerinin değişim ve dönüşüm konusunda derin bir adanmışlığı inatla sürdürmesi durumunu ifade etmektedir. Çelik (2015) sosyal adalet liderlerinin değişim çabalarında sabırlı olmalı, ani duygusal tepkiler verilmemesi gerektiğini, bu durumun öğrenciler, veliler ve çalışanlar üzerinde olumsuz etkiler oluşturabileceğini ifade etmektedir.

Değişim süreklilik isteyen bir süreçtir. İnsanlar değişim söz konusu olduğunda alışkanlıkları terk etme konusunda direnç gösterebilirler. Bu noktada değişim sürecinde izleyenleri süreci anlayıp kavraması için lider çaba göstermeli, değişimin anlamını paylaşmalıdır (Tunçer, 2011). Aksi durumda istenilen değişimin gerçekleşmeme riski artabilir.

Kapsayıcı ve Demokratik Olma: Ryan (2006) kapsayıcı ve demokratiklik olma konusunun farklı uygulamalardan oluştuğunu bu sürecin eğitim paydaşlarının eleştirel bilincinin gelişimi, geliştirici iletişim, sınıf uygulamaları ve öğrenci öğrenmesini vurgulama, stratejik yönetim uygulamaları ve karar alma gibi süreçlerden oluştuğunu ifade etmektedirler. Çelik (2015) ise sosyal adalet liderliğinin hoşgörü temeline dayandığını vurgulamaktadır.

İlişkisel ve Sorumluluk: Sosyal adalet liderleri güvenilir iletişim için sorumluluk ilişkilerini geliştirmeye çalışır. Dantley, Beachum, ve McCray (2008) sosyal adalet liderlerinin ilişkilerinde bütünsel, sürekli ve ahlaki temelli davranışlarda bulunmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Eleştirel Düşünme (Yansıtıcı/Düşünceli): Sosyal adalet liderleri kişisel farkındalık ile eleştirel düşünme becerilerini bir arada kullanabilmelidir. Brown (2004)'a göre eleştirel kişisel düşünceler; önyargılar, değerler ve inançlardan oluşur. Dantley (2008)'a göre derin eleştirel düşünceye sahip liderler kimliklerini kavrarlar, kendi sorunlarına ve önyargılarına farklı çözümler üretebilirler. Sosyal adalet liderleri öğretmenlerin ve okul toplumunun eleştirel bakış açılarını geliştirmelerine yardımcı olarak, kültürel yapıdan kaynaklı önyargı ve sorunların çözümüne yönelik farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlayabilir.

Sosyal Pedagoji Odaklılık (Sosyal adalet yönelimli eğitim): Liderlerin okullarda sosyal adaletten önce sosyal pedagojiyi tesis etmeleri gerekir (Furman ve Shields, 2005; Kose, 2007; McKenzie vd., 2008). Eğitim liderleri eğitim-öğretimi düzenleme ve uyumda proaktif olmalı ve eğitim programlarının doğasını sosyal adalet değerleri çerçevesinde düzenlemelidirler. Bu bağlamda Furman ve Shields (2005) sosyal adaletin pedagojik boyutunu, öğrenme merkezli olarak tartışmaya çalışmışlardır.

Furman (2012)'ın sosyal adalet liderliğinin doğasına yönelik yaptığı sınıflamanın yanı sıra alan yazında yapılmış pek fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalarda belirli liderlik çalışmalarına ve bu çalışmalarda öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik okul müdürlerinin rollerine odaklanılırken, konunun toplumsal bağlamda sadece formasyon boyutunda ele alındığı görülmüştür. Bununla beraber sosyal adalet liderliğinin formasyon boyutunun alanyazında geniş bir yer bulduğu söylenebilir. Örneğin McKenzie ve Scheurich (2004) okullarda eşitlik durumlarının belirlenmesine yönelik stratejilerde öğretmenlerin buldukları çevrede

okul ile toplum arasında olumlu ilişki kurmalarını, öğrencilerin ev yaşamı konusunda farkındalıklarını arttırmalarını, sınıfsal ve ırksal sorunlarla ilgilenmelerini, okul ziyaretleri ve ev ziyaretleri gerçekleştirilerek sosyal eğitim konularının sosyal adalet liderliğinin işlevleri arasında olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Kose (2007) okul müdürlerinin marjinalize olmuş öğrenciler için bireysel farklılık bilinci oluşturabileceğini ve kültürel sermayenin gelişimi için de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini düzenleyebileceğini ifade etmektedir.

2.2.4. Okullarda Sosyal Adalet Liderliği Önündeki Engeller

Sosyal adalet liderliğine sahip olan müdürler; tüm öğrencilerin başarılarını artırma çabası, kaynakların adaletli dağıtımının sağlanması, demokratik okul kültürü oluşturma, eleştirel bilince sahip vatandaşlar yetiştirme, baskı, dışlama ve ötekileştirme gibi olumsuz durumlara karşı önlem alma, adalet temelli örgüt iklimi oluşturma, dezavantajlı gruplar için adil ortam yaratma gibi hedeflere sahiptirler. Bu bağlamda kimi zaman okullarda ve toplumda farklı dirençlerle karşılaşabilmektedir. Theoharis (2007, s.238) sosyal adalet liderliğinin önündeki engelleri, okullardaki çalışmalarını sosyal adaleti raydan çıkarabilecek engeller veya karşılaşılan baskılar şeklinde sınıflandırmaktadır. Okul müdürleri sosyal adalet uygulamalarında okul içinde ve okul dışında farklı engel ya da dirençlerle karşılaşabilmektedirler. Bu engelleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Müdür olmanın gerektirdiği statükoyu koruma gereği
- Velilerin sahip olduğu değer ve ideolojiler ve takındığı tutum
- Ayrıcalıklı velilerin beklentileri
- Velilerin sosyoekonomik durumu
- Okulun üst yönetiminin sosyal adalet liderini desteklememesi
- Liderlik eğitimlerinin sosyal adalete yer vermemesi veya yetersiz kalması
- Bürokratik yapının demokratik güç üzerindeki etkisi
- Teknik liderlik anlayışının etik/ahlaki anlayıştan daha çok ilgi görmesi
- Okulların sahip olduğu kaynak yetersizliği

- Toplumsal duyarsızlık
- Yasal düzenlemeler
- Sosyal adalet uygulamalarının denetlenmemesi
- Okul çalışanlarının sahip olduğu değerler, ideolojiler ve takındığı tutum
- Öğretmenlerin ve okul çalışanlarının sosyal adalete ilişkin takındığı olumsuz tutum (örneğin özel eğitime muhtaç öğrencileri kendi sınıflarına almak istememeleri)
- Okulların merkeziyetçi yapısının müdürleri sınırlaması

Ayrıca okul müdürlerinin çalışma saatlerinin yoğun olması, iş yükünün ağır olması ve sorumlulukların fazlalığı, sağlıklı düşünebilme ve etkili karar alabilmelerinde olumsuz etki oluşturabilmekte; kendilerine ve ailelerine zaman ayırmada sıkıntılar oluşturabildiği gibi sağlık problemlerine de yol açabilmektedir. Bu durumlar müdürlerin sosyal adalet uygulamalarında yeterince etkili olamamasına yol açabilmektedir.

Theoharis (2007)'e göre müdürler sosyal adalet uygulamalarına karşı gösterilen direnç ve engeller ile başa çıkabilmek için bazı stratejiler geliştirmektedir. Bu doğrultuda proaktif strateji ve baş etme olmak üzere iki stratejiden söz edilebilir.

Proaktif Stratejiler: Liderler, enerjilerinin büyük çoğunluğunu genel olarak sorun çözmekle harcarlar. Sorunlarla baş etme sürecinde proaktif yaklaşım gösteren liderler, çoğu zaman sorun ortaya çıkmadan önce sorunu çözen kişilerdir. Sosyal adalet liderlerinin benimsediği amaca yönelik ve doğal iletişim kurma, destekleyici yönetim ağı geliştirme, değişim için birlikte çalışma, ödüllendirme (maddi veya manevi), çalışanlarını öncelikli hale getirme, mesleki öğrenmeyi çekici hale getirme, paydaşlar arasında ilişkileri güçlendirme gibi stratejilerin, sosyal adaletin gelişmesine ivme kazandırdığını, sosyal adalet liderinin amaç ve hedeflerinin benimsenmesine ve onaylanmasına yardımcı olacağı söylenebilir. Bu uygulamalar okulların daha demokratik ortamlar oluşmasını, personelin bağlılığının artmasını, çalışanların formal görevlerinin dışında gönüllü çalışmalar yapmasını ve sosyal adalet uygulamalarına engel olan durumlara karşı olumlu sonuçlar oluşturabilir.

Başa Çıkma Stratejileri: Proaktif stratejilerin yanı sıra müdürlerin baskılara karşı sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamalarında da onlara yardımcı olurlar. Bu uygulamalar okul müdürlerinin okul dışındaki yaşamlarına öncelik verme, düzenli fiziksel etkinliklere katılma, başkalarına yardımcı olma, kendine zarar verici davranışlardan kaçınma gibi stratejileri içermektedir (Theoharis, 2007). Uzun saatler çalışmalarına rağmen ailelerine ve arkadaşlarına özellikle zaman ayırmada bilinçli davranırlar.

2.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Günümüzde okullar resmi iş tanımlarının dışında gönüllü olarak okulun amaçları doğrultusunda çalışan öğretmenlere de ihtiyaç duymaktadır. Okullar, hedefleri olan ve çevresinde insan topluluklarından oluşan örgütlerdir. İnsanların beklentilerini ve gereksinimlerini daha önceden resmi kurallar yoluyla tam olarak belirlemek çok zordur ve hatta mümkün olamayabilir. George ve Brief (1992, s.310-329) *“okullar amaca ulaşabilmek için örgüt içi görev ve tanımların tamamını daha önceden tahmin edemezler; dolayısıyla okullar gibi sosyal örgütlerde çalışanların resmi olarak tanımlanan görevlerinin ötesinde tanımlanmayan, fakat okulun etkililiği ve verimliliği için gerekli olan örgütsel vatandaşlık davranışları kaçınılmaz olabilmektedir”* ifadesiyle bu belirsizliğe dikkat çekmektedir.

Çalışanların yasa, yönetmelik veya genelgelerle tanımlanan rol veya görevlerinin ötesinde gönüllü ve tercihe dayalı davranışları yönetim bilimcilerin farklı kavramlarla adlandırıldığı görülmektedir. İşbirlikçi çabaların birlikteliği, ekstra rol davranışı, prososyal örgütsel davranış, örgütsel kendiliğindenlik, karşı rol davranışı, örgütsel yurttaşlık gibi farklı kavramlar kullanıldığı görülmektedir (İplik, 2010). Son yüzyılın sonuna doğru Bateman ve Organ (1983) çalışmasıyla birlikte örgütsel vatandaşlık davranışı kavramının yoğun şekilde kullanıldığı görülmektedir (Acar, 2006, s. 1-14).

Özellikle son yıllarda tartışılan örgütsel vatandaşlık davranışı yönetim bilimlerinde geçen yüzyıldan itibaren üzerinde özellikle durulan örgütsel davranışlardan biridir. Kavramın temelini Barnard (1938)'in *işbirlikçi çabaların birlikteliği* ve Katz (1964)'in *ekstra rol davranışı* ile atıldığı söylenebilir (Arslantaş ve Pekdemir, 2007, s. 264-265).

Örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için çalışanların birlikte çalışmaya istekli olmaları gerekir. İplik (2010) ekstra rol davranışlarını başkalarına yardım etme, iş tanımında olmamasına rağmen görev üstlenme, yöneticilerle olumlu ilişkilerde bulunma, bulunduğu durumdan şikâyetçi olmama gibi davranışlar içerdiğini ifade etmektedir. Bu davranışlar örgütün rol tanımları içerisinde yer almayan bireysel inisiyatif alınan, gönüllülük ve isteğe bağlı gerçekleşen davranışlardır.

Barnard (1938) ve Katz (1964)'ın tanımlamalarını temel alarak örgütsel vatandaşlık davranışını ilk kez 1983 yılında tanımlayan Bateman ve Organ (1983) olmuştur (DiPaola ve Hoy, 2005). Organ (1988) örgütsel vatandaşlık davranışını biçimsel rol ve veya görev tanımı içinde yer almayan, örgütün verimliliği için gerekli olan, ödül tanımı içinde tanımlanmayan, bireyin tercihlerine ve gönüllülüğüne dayalı olan davranışlar şeklinde tanımlamaktadır. Gönüllülük ile tercihe ve isteğe bağlı davranışlar anlatılmak istenmektedir. Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ (2003) örgütsel vatandaşlık davranışını, iş tanımı içerisinde doğrudan yer almayan, zorlamanın söz konusu olmadığı ve örgütün etkin şekilde devamını sağlayan bireysel davranışlar şeklinde tanımlamaktadırlar. Burada resmi olarak bireyin zorlanmadığı ve örgütsel etkililik için gerekli davranışların örgütsel vatandaşlığın amaçları içerisinde yer aldığı söylenebilir. Özdemir (2010, s. 96) ise örgütsel vatandaşlık davranışlarını *örgüte yarar getirip getirmeyeceği ve birey veya örgüte yöneltilen davranışlar* şeklinde tanımlamaktadır. Örneğin okullarda öğretmenlerin okul ile ilgili kararlara katılımda arzulu olma, okul paydaşlarına yardımcı olma, olağandışı durumlarda yöneticileri veya meslektaşları haberdar etme, işbirliği çabasında bulunma, okulla ilgili olumsuz durumlardan şikâyetçi olmama, sorumluluk alma gibi davranışlar, okulu benimseme, okulla ilgili olumlu davranış ve söylemlerde bulunma yaşanılabilir bir örgüt iklimi için çaba sarf etme, okul dışı zamanlarda öğrenciler için zaman ayırma, sorunlarında öğrencilere yardımcı olma, idari konularda yöneticilere yardım etme gibi davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışları arasında sayılabilir.

Organ (1988) örgütsel vatandaşlık davranışının formal olarak tanımlanan ödül veya ceza sistemi içerisinde doğrudan yer almayan ancak örgütün etkililiği ve verimliliği için önemli olan gönüllülüğe ya da isteğe bağlı olan insan davranışları şeklinde sınıflandırmaktadır. Davranışın sergilenmesi karşısında ödül beklentisi sergilenmemesi ceza korkusundan kaynaklanmamaktadır. Örgütsel vatandaşlık

davranışı temelde örgüte yarar sağlayacak davranışlar olduğu kadar zarar vermeyecek davranışlar olarak da kabul edilebilir.

İplik (2010)'e göre bir davranışın örgütsel vatandaşlık davranışı unsuru sayılabilmesi için üç temel özellik vardır: Bunlardan birincisi, formal rol tanımlarının ötesine geçmesi gerektiği ve çalışanın kendisinden beklenenin fazlasını yerine getirmesi; ikincisi, ortaya konulan davranışın hiçbir zorlama olmadan gönüllü olarak gerçekleştirilmesi; üçüncüsü ise sergilenen davranışın örgütün biçimsel ödül sistemi içerisinde yer almaması gerektiğidir. Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ (2003) hiçbir zorlama olmadan ifadesi ile anlatılmak istenenin, davranışın iş sözleşmesinde belirtilen rol ve görev gereği değil, bireyin gönüllü olarak ve tercihi sonucu gerçekleşen ve ceza gerektirmeyen durum olarak ifade etmektedirler.

Organ (1997)'a göre bir davranışın örgütsel vatandaşlık davranışı sayılabilmesi için üç temel faktör söz konusudur. Birincisi; davranışın bireyin inisiyatifinde gerçekleşmesi, ikincisi; davranışın herhangi bir şekilde tanımlanmış bir ödül sistemi içerisinde yer almaması, üçüncüsü; sergilenen davranışın örgütün işleyişini olumlu şekilde etkilemesini desteklemesidir. Bireyin örgütsel vatandaşlık davranışını sergilemesi noktasında yöneticiler herhangi bir talep ve zorlamada bulunamazlar. Aynı şekilde çalışanlarda davranışı sergilerken bir ödül beklentisi veya ceza şeklinde yaptırım korkusu yaşamamalıdır. Önemli olan davranışın örgütün işleyişi ve amaçların gerçekleşmesine yaptığı katkıdır (Yılmaz ve Giderler, 2007).

2.3.1. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Boyutları

Alan yazında örgütsel vatandaşlık davranışına yönelik çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak ortak ve genel bir sınıflamaya rastlamak mümkün değildir (Ehrhart, 2004; Basım ve Şeşen, 2006; Çetin, 2011). Örgütsel vatandaşlık davranışının kavramsallaşma sürecinde ilk olarak Smith, Organ ve Near (1983) örgütsel vatandaşlık davranışının boyutlarını; yardımlaşma (başkalarını düşünme, yardım etme ve genel uyum) ve işleri tam ve doğru şekilde yapma olmak üzere iki boyutta sınıflandırmışlardır. Deckop, Mangel ve Cirka (1999) ise örgütsel vatandaşlık davranışının boyutlarını yardım, centilmenlik ve vicdanlılık olmak üzere üç boyutta ele almışlardır. Örgütsel vatandaşlık davranışının boyutlandırmasına yönelik farklı bir çalışma olarak davranışın sonucuna göre Chen, Lin, Tung ve Ko (2008) tarafından yapılan iş arkadaşlarına yönelik, yöneticilere yönelik ve örgüte

yönelik örgütsel vatandaşlık davranışı olmak üzere üç boyutlu çalışmaya rastlamak mümkündür. Benzer şekilde Organ ve Konovsky (1989) örgütsel vatandaşlık davranışını beş boyutta ele almıştır: Özgecilik (altruizm), vicdan (conscientiousness), nezaket (courtesy), erdem (civic virtue), sportmenlik (sportsmanship).

Özgecilik: Yardımseverlik, diğerkamlık ve başkalarını düşünme gibi farklı isimlerle kullanılan özgecilik boyutu temelde örgütü içinde yardıma ihtiyacı olan bireylere gönüllü olarak yardım etme davranışdır. Örneğin okullarda kıdemli olarak kabul edilen tecrübeli öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenlere mesleki konularda yardımcı olmaları, rehberlik etmeleri özgeci davranış olarak kabul edilebilir (Köse, Kartal ve Kayalı, 2003, s. 4). Bu tür davranışların aynı zamanda örgüt içinde takım ruhunu güçlendirici olabileceği söylenebilir. Basım ve Şeşen (2006) bu tür davranışların grup verimliliğini arttırmakla birlikte bireysel performansı da arttıracığını dile getirmektedir.

Nezaket: Örgütle ilgili kararlarda işin başlangıcı ve bitişinde diğer ilgili kişilerin bilgilendirilmesi şeklinde tanımlamaktadır (Acar, 2006, s. 10). Önceden haberdar etme, danışma, bilgilendirme, bilgi paylaşımı gibi davranışlar nezaket davranışı olarak kabul edilebilir. Bu davranışlar örgüt içinde etkili iletişim, paylaşım, etkileşim gibi değerleri güçlendirebilir. Ayrıca örgüt içinde sonradan ortaya çıkabilecek olumsuzlukları önleyici etkisi gibi olumlu yönlerinden bahsedilebilir. Okullarda alınan kararların zamanında ve doğru şekilde duyurulması, rapor alacak öğretmenin yönetimi bilgilendirmesi gibi davranışlar nezaket boyutuna örnek verilebilir.

Sportmenlik: Centilmenlik olarak da kullanılmaktadır. Bireyin örgüt içinde işle ilgili durumları şikâyet etmeden, gerginlik oluşturmadan kabul etmesi, gerginlik yaratmaması, örgütün faydası için olumlu tavırlar sergilemesi olarak kabul edilebilir. Organ (1988) sportmenliği çalışanın gerginlikten uzak hoşgörülü olması şeklinde tanımlamaktadır. Bu davranışlar sayesinde örgütün olumsuz durumlar için harcayacağı gereksiz zaman ve enerjiyi örgütün amaçları için harcaması gibi olumlu sonuçlarından bahsedilebilir.

Vicdanlılık: Çalışanın kendisinden beklenilenin ötesinde örgüt için fedakârlık yapması şeklinde tanımlanabilir. Organ (1988, s. 513) vicdanlılık boyutunu bireyin örgütün faydası için rol davranışları dışında gönüllü eylemlerde bulunması şeklinde tanımlamaktadır. Örneğin öğretmenin hasta olduğu halde rapor almayarak okula

gelmesi, mesai saatleri dışında gönüllü olarak okulda fazla mesai yapması gibi davranışlar vicdan boyutuna örnek verilebilir.

Sivil Erdem: Örgütsel katılım olarak da ifade edilmektedir. Çalışanların örgütün karar mekanizmasına dâhil olmasını ifade etmektedir. Gürbüz (2006, s. 56) sivil erdem boyutunu çalışanın örgütün karar mekanizmalarına sorumlu şekilde katılımı olarak ifade etmektedir. Bu noktada sorumlu ifadesinin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü birey örgütle ilgili kararlarda katılım sağlamakla birlikte fikir beyan etme, sıkıntılı durumlarda çözüm üretme gibi eylemlerde bulunabilmelidir. Bu tür davranışların aynı zamanda çalışanın örgütsel bağlılığının bir göstergesi olduğu söylenebilir.

2.3.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Türleri

Alan yazın incelendiğinde örgütsel vatandaşlık davranışının temelde iki farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir (Organ, 1997; Özdevecioğlu, 2003). Birinci tür davranış bireyin örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için sürece aktif katılımı ve çaba sarf etmesi; ikinci tür davranış ise aktif katılım olmasa da örgütü olumsuz yönde etkileyecek zararlı davranışlardan uzak kalmak şeklinde sınıflandırılmıştır (Organ, 1997, s. 85-92).

Bu iki davranış aynı anlamı içermese de neticede örgüt için olumlu sonuçlar içermektedir. Birinci tür davranışta bulunan kişiler aktif, katılımcı, üretken ve girişken iken; ikinci tür davranışta bulunanlar katılımcı olmasa da örgütün amaçlarına zarar vermemek noktasında olumlu olarak değerlendirilebilir (İplik, 2010). İki kavram farklı olsa da örgütsel açıdan bu iki davranış istenen davranışlar olarak ifade edilebilir. Bir kurumda ortaya çıkan çatışmalı bir kriz durumunda, krizi çözmek için çaba içine girmek birinci davranışa; krizin daha da kötü duruma gelmesine neden olmamak için çaba göstermek ise ikinci davranışa benzetilebilir. İlk durumda bir çaba, aktif görev alma, sorumluluk söz konusu iken ikinci durum zarar oluşturmama durumunu ortaya koymaktadır. Her iki durumda da olumlu yönde bir sonuçtan bahsedilebilir.

Van Dyne ve LePine (1998) ise örgütsel vatandaşlık davranışını yardım ve katılım olmak üzere ikiye ayırmaktadır (Akt: Çetin, 2011, s.12). Yardım davranışı, ilişkilerin güçlendirilmesi ve çalışanlar arasındaki uyumun artırılmasına; katılım

davranışı ise çalışma arkadaşlarına yardım etmek, onlara yol göstermek şeklindeki davranışlarıdır.

2.4. Örgütsel Bağlılık

Yönetim bilimlerinde örgütsel davranış ile ilgili alan yazın incelendiğinde bağlılıkla ilgili çalışmaların örgütsel bağlılık ve örgütsel adanmışlık üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmada, araştırmanın amaçları doğrultusunda daha çok müdüre (yöneticiye) bağlılık üzerinde durulması planlanmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde örgütsel bağlılığın ilk olarak Grusky (1966) tarafından ele alındığı görülmektedir. Grusky bağlılığı, birey ve örgüt arasındaki bağın gücü şeklinde tanımlamaktadır (Akt: Buluç ve Serin, 2012, s. 441). Arı (2003) örgütsel bağlılığı bireyin örgütle özdeşleşme ve bütünleşme derecesi; Celep (2000), bireyin örgütün çıkarlarını kendi çıkarlarından önce görmesi; Balay (2000) bireyin örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşmesi ve Çöl (2004) ise çalışanın örgütün amaçlarını benimsemesi ve amaçların gerçekleşmesi için çaba göstermesi şeklinde tanımlamaktadır. Yapılan tanımlamalar dikkate alındığında bağlılık kavramı üzerinde özdeşleşme, bütünleşme, değerleri benimseme, çaba gösterme gibi tutum ve davranışların etkili olduğu söylenebilir.

Örgütsel bağlılık çalışanın bulunduğu örgütün değerlerini içselleştirmesi, kendini örgütün bir parçası olarak görmesi, örgütün önceliklerini kendi önceliklerinin önüne alması ve örgütün verimliliği ve etkililiği için ekstra çaba sarf etmesi olarak tanımlanabilir. Örgüt içerisinde iletişim, güven, adalet algısı; katılım ve paylaşım gibi etkenler kişinin örgüte bağlılığını etkileyen önemli faktörler olarak gösterilebilir. Bu faktörlerin aynı zamanda çalışanın örgütsel vatandaşlığı göstermesinde etkili olması da kuvvetle muhtemeldir.

Alan yazında örgütsel bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde üzerinde uzlaşılan ortak ve genel bir sınıflamayla karşılaşılsa da Allen ve Mayer (1990) tarafından duygusal, devam ve zorunlu olarak gerçekleştirilen sınıflamanın genel bir kabul gördüğü söylenebilir.

Duygusal Bağlılık: Çalışanın kendini örgütün bir parçası olarak görmesi, örgütsel süreçlere istekli olarak katılması ve örgütle arasında duygusal bağ kurması şeklinde görülen bağlılıktır. En etkili ve tercih edilen örgütsel bağlılık şekli olarak kabul

edilmektedir. Ayrıca çalışan kendi değerleri ile örgütün değerleri arasındaki uyumu benimsemesi söz konusudur. Wiener (1982), birey-örgüt değer uyumu söz konusu olduğunda bireyin duygusal bağlılık hissettiğini ifade etmektedir.

Devam Bağlılığı: Çalışanın örgütten ayrılmasının kendisine getireceği maliyeti hesaplayarak örgütte kalmaya devam etmesi durumudur. Aslında bu durum, kişinin kayıplarının maliyetini hesaplayarak bir karara varması, bir anlamda çıkara dayalı bağlılık olarak ifade edilebilir. Çetin (2004), kişinin örgüte olan bağlılığını başka alternatifini olmadığını düşündüğü durumlarda devam ettireceğini ifade etmektedir.

Zorunlu (Normatif) Bağlılık: Çalışanın örgütle ilişkisini bir anlamda kendisinden kaynaklanmayan etkenlerden dolayı devam ettirmesidir. Örgüt kültüründen kaynaklanan (çevremdekiler bana nasıl bakar, ayıplar mı?), bir bakıma sorumluluk ve yükümlülük içeren bağlılık olarak da gösterilebilir. Her üç bağlılık türünde de çalışan örgütle bağını koparmamakta ve bağlılığını devam ettirmektedir. Fakat duygusal bağlılık isteğe; devam bağlılığı kayıp-kazanç dengesine; zorunlu bağlılık ise sorumluluk duygusuna bağlı olarak değişmektedir.

Örgütsel bağlılık ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulan farklı sınıflandırmalara veya yaklaşımlara ulaşmak mümkündür. Etzioni (1975, s.304), örgütsel bağlılığı; ahlaki, hesapçı ve yabancılaştırıcı olarak sınıflandırmaktadır. Katz ve Kahn (1978, s.161-172) örgütsel bağlılığı; içsel (anlatımsal) ödüllendirici durumda ortaya çıkan kendini örgüte adama ve dışsal (araçsal) güdülenme ile oluşan bağlılık olarak iki boyutta ele almaktadır. Wiener (1982, s.421) ise örgütsel bağlılığı; araçsal bağlılık, çıkar veya fayda odaklı bağlılık ile örgütsel bağlılık (normatif) bağlılık olarak ikiye ayırmaktadır. Benzer şekilde Mowday (1982) örgütsel bağlılığı, tutum olarak bağlılık ve davranış olarak bağlılık (Akt. Yalçın, 2014, s. 50); O'Reilly III ve Chatman (1986, s. 487-516) uyum, içselleştirme ve özdeşleşme; Buchanan özdeşleşme, sarılma ve sadakat olmak üzere sınıflandırmaktadırlar. Yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde, örgütsel bağlılık ile ilgili ortak ve genel kabul edilen bir sınıflandırmaya ulaşmanın mümkün olmadığı söylenebilir.

Örgütsel bağlılık salt bir bağlılık değildir. Örgütü oluşturan kurallar, yönetim süreçleri, yöneticileri, meslektaşlar gibi alt unsurlar çalışanın örgüte olan bağlılığında etkili olabilmektedir. Örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen çeşitli

faktörler vardır. İş görenlerin örgüte bağlılığını etkileyen bu faktörler şöyle sıralanmaktadır (Balay, 2000; Çetin, 2004, s. 99; Bayram, 2005, s.10):

- 1- Yaş, cinsiyet ve deneyim.
- 2- Örgütsel adalet, güven, iş tatmini.
- 3- Rol belirliliği, rol çatışması.
- 4- Yapılan işin önemi, alınan destek.
- 5- Karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma.
- 6- İş güvenliği, tanınma, yabancılaşma.
- 7- Medeni durum, ücret dışında sağlanan haklar.
- 8- Çaresizlik, iş saatleri, ödüller, rutinlik.
- 9- Terfi olanakları, ücret, diğer iş görenler.
- 10- Liderlik davranışları, dışarıdaki iş olanakları, iş görenlere gösterilen ilgi

Bu çalışmanın genel amacı doğrultusunda bu alt unsurlardan yöneticiye bağlılık ve boyutlarının kavramsal ve kuramsal çerçevede ele alınacaktır.

2.4.1. Yöneticiye Bağlılık

Dünyada sürekli olarak artan rekabet ortamında eğitim sisteminin uygulama alanı olan okulların etkililiği ve verimliliği için okulun amaçlarına ve değerlerine uyum sağlayan, okulu benimseyen, okulun değerlerini içselleştiren ve amaçların etkili şekilde gerçekleşmesi için çaba sarf eden, okula kendini adayan nitelikli öğretmenler ve onların kuruma bağlılığını gerçekleştiren etkili yöneticilerin öneminin daha da arttığı söylenebilir. Celep (2000) okulun verimliliğinin okulun amaç değerlerini benimseyen öğretmen ve yöneticilere bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Artan rekabet koşullarında örgütlerin nitelikli iş gücünü örgütte tutabilmesi, onların örgütün amaç, değer ve hedefleri doğrultusunda güdülenmeleri, kendilerini örgütün parçası olarak hissetmesi önem arz etmektedir. Çalışanların sahip oldukları bu entellektüel sermayesi örgütün devamı için bağlılığının artırılması, etkili şekilde yönlendirilmesi ve güdülenmesi zorunluluk gerektirmektedir. Aksi takdirde nitelikli iş gücünün bağlılığının düşük olması dolayısıyla iş doyumu yetersizliği, işe geç

kalma ve hatta işten ayrılma yani örgütü terk etme ile karşı karşıya kalınabilmektedir. Özdevecioğlu (2003) bu durumu, yöneticilerin çalışanların örgütsel bağlılığını sağlamada yetersiz kalmasına bağlamaktadır.

Çalışanların yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik algıları, örgüte yönelik duygu ve davranışlarının şekillenmesinde en temel unsurlardandır. Dolayısıyla çalışan ve yöneticinin ortak hareket etmesi gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda yöneticilerin, çalışanların kendilerini örgüt içinde mutlu hissetmesi, yöneticilerine güven duyması, kendini örgütün bir parçası olarak görmesi, kendi değerleriyle örgütün değerlerini uyum içinde algılaması, örgütün amaçlarını ve hedeflerini içselleştirmesi için çaba sarf etmesi gerektiği söylenebilir. Bu durumlar sağlandığında çalışanların yöneticiye ve dolaylı olarak da örgüte bağlılığının artması beklenebilir. Bu bağlamda çalışanların verimliliğinin artacağı hem örgütte kalmaya devam edeceği hem de örgüt hedefleri için fedakârlık da bulunacağı söylenebilir.

Türk Dil Kurumu'na göre bağlılık; '*Birine karşı sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme; sadakat veya bağlı olma durumu, merbutiyet*' şeklinde tanımlanmaktadır. Bağlılığın psikolojik durumdan kaynaklı olduğu ve bireye karşı olma durumu okul sistemi açısından bakıldığında okullarda çalışanların birbirine veya örgütü temsilen müdüre olan bağlılığı örgütsel davranış açısından önem arz etmektedir. Özdaşlı ve Yücel (2010) yöneticiye bağlılığı, çalışanların yöneticilerini duygusal ve mantıksal olarak kabullenmesi şeklinde tanımlamaktadırlar.

Okul müdürleri eğitim öğretim ortamında öğretmenler ile doğrudan ilişki içinde olan ilk amirlerdir. Müdürlerin yönetim süreçlerini uygulama çalışmaları, çalışanları örgütle ilgili süreçlere dahil etmesinin, kararlara katılımı sağlamasının, demokratik bir ortam ve güvene dayalı bir örgüt iklimi oluşturmasının çalışanların müdüre olan bağlılığını artırıcı etki yaratacağı söylenebilir. Arı (2003), ilk amirler olan müdürlerin örgütte destekleyici iklim ortamı oluşturmasının çalışanların yöneticiye bağlılığını artıracaklarını; Özdaşlı ve Yücel (2010) ise çalışanların yöneticiye bağlanması için yöneticinin adil, dürüst, fedakâr gibi özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Yöneticiye bağlılık duygusu gelişen çalışanların, yöneticinin olmadığı ortamda bile yöneticiye sahip çıkması, kontrol olmayan durumlarda bile işini elinden gelenin fazlasıyla yapma çabası göstermesi beklenmektedir. Yöneticiye

bağlılığından dolayı daha iyi alternatifler olsa dahi örgütte kalma isteği duyması, yöneticinin övüldüğü durumlarda bundan gurur duyması, olumsuz eleştirilerde savunma gereği duyması, yöneticinin değerleri ile kendi değerlerinin uyumunu içselleştirmesi hatta bazı durumlarda yöneticinin çıkarlarını kendi çıkarlarından öncelikli olarak görmesi gibi davranışlar sergilemesi beklenebilir.

Yöneticiye bağlılık, çalışanın örgütü temsil eden yöneticiyle kendisini özdeşleştirmesi, yöneticinin amaçlarına kendisini adanması, onun çıkarlarını kendi çıkarlarından önce görmesi, yöneticinin değerlerini kendi değerleri ile bir görmesi olarak tanımlanabilir. Yöneticiye bağlılığı yüksek olan çalışanların örgütün amaçlarını, hedeflerini ve değerlerini kendine misyon edinmesi ve kendisinden beklenenden daha fazla çaba göstermesi beklenebilir. Olumlu örgüt iklimine katkıda bulunması, yönetim süreçlerine katılımı, kendisine biçilen rol davranışlarının ötesinde gönüllü ve fedakâr davranması olasılığı artabilir.

Öğretmenler okula belli bilgi, beceri, ihtiyaç ve beklentiler ile gelmekte ve bu yeteneklerini kullanabilecekleri ortam ararlar. Eğer bu olanakları sağlayacak yöneticiler ile karşılaşılırsa yöneticiye karşı olumlu duygular beslemeleri beklenebilir. Bununla beraber olumsuz durumlarla karşılaşmak da mümkün olabilir. Çalışanlar bu beklentilerini örgütü temsilen okul müdüründen beklerler. Okul müdürleri öğretmenleri katılımcı, destekleyici ve kolaylık sağlayan örgüt iklimi oluştururlarsa öğretmenler hem yeteneklerini sergileyecek hem de örgütte kalmaktan mutluluk duyacaklardır (Arı, 2003). Aynı zamanda örgütte kalma isteği ile birlikte müdüre olan bağlılıklarının da artma olasılığı yükselecektir.

Chen (2001) yöneticinin örgütün temsilcisi ve iş gören davranışına doğrudan etki eden kişi olması nedeni ile yöneticiye bağlılığın incelenmesi gereken bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Yöneticilerin çalışanları ile ilişkileri ve yardımlaşmayı ciddiye almaları, çalışanların istekleri konusunda kaygı duymaları, çalışanları memnun etmekte ve onların kuruma ve yöneticiye bağlılıklarını ortaya çıkarmaktadır (Chang, Chiu ve Chen, 2010).

İnsanları etkileme, güdüleme ve harekete geçirmede liderlik davranışının nitelikleri izleyenlerin lidere yönelik algılarını ve bunun neticesinde davranışlarını etkileyebilmektedir. Yöneticilerin örgüt içerisinde eylemlerinde, çalışanlar

eylemlerin adaletli olup olmadığına yönelik algıları yöneticiye olan bağlılıklarının da artmasına veya azalmasına neden olabilmektedir (Uğurlu ve Üstüner, 2011, s. 435).

Eğitim alanında da okullarda yöneticilerin uygulamaları öğretmenlerin kuruma ve yöneticiye yönelik bağlılıklarını etkilemesi kaçınılmazdır. Kuralların herkese eşit uygulanması, ücret dağıtımında adalet, izinlerde eşit uygulamalar yapılması, ders dağılımının adaletli olması, ödül dağıtımında eşitlik ilkesini gözetmesi gerekmektedir. İnsanlara doğuştan gelen özelliklerden ve fikirlerinden dolayı önyargılı olmaması, düşüncelerin rahatlıkla ifade edildiği demokratik ortam sağlaması, okul paydaşlarının kararlara katılımının sağlanması ve söz hakkı alabilmesi, yönetsel uygulamalarda baskılardan kaçınması, farklı kültür ve çevrelerden gelen insanların değerlerini önemsemesi, farklılıkları çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olarak görmesi, dezavantajlı veya engelli kişilere destekleyici çaba göstermesi, velilerin ve öğrencilerin okullarda alınan karar ve yönetsel uygulamalarda etkin olarak katılımının sağlanması gibi davranışlar öğretmenlerin yöneticiye olan bağlılıklarını pozitif yönde etkilemesi beklenmektedir (Yalçın, 2014, s. 32).

2.4.2.Yöneticiye Bağlılığın Boyutları

Yönetim bilimleri veya örgütsel davranış alanı incelendiğinde ağırlıklı olarak bağlılığın örgütsel boyutlarının ele alındığı ve derinlemesine analiz edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Örgütsel bağlılığın alt unsurlarından yöneticiye bağlılık ile ilgili Türkiye’de (Ceylan ve Doğanyılmaz, 2007; Özdaşlı ve Yücel, 2010; Ok, 2015) az sayıda araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla beraber, kavramsal ve kuramsal noktada boyutlandırma çalışmalarına rastlanılmamıştır.

Becker, Billings, Eveleth ve Gilbert (1996) yaptıkları araştırmada yöneticiye bağlılığı özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere iki boyutta ele almışlardır. Bu çalışmada özdeşleşme, bireyin tutum ve davranışlarının kişi veya grupla uyumu; içselleştirme ise bireyin değerlerini diğerlerinin değerleri ile uyum sağlaması olarak ele alınmış ve yöneticiye sadakatin boyutlarının bireyin performansı ile ilişkisi üzerinde durulmuştur. Ok (2015) ise yöneticiye ve iş grubuna bağlılığın ilişkili olduğu değişkenleri, duygusal ve normatif olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Chen, Tsui ve Farh (2002, s.9) ve Becker, Billings, Eveleth ve Gilbert (1996) yöneticiye bağlılığı beş boyutta ele almışlardır. Bu boyutları şu şekildedir:

Yöneticiye Kendini Adama: Bu boyut çalışanın yönetici için kendinden fedakârlık yapması, yöneticinin çıkarlarını kendi çıkarlarından önce görmesi, yöneticinin çıkarlarını koruması ve her durumda yöneticiyi desteklemesini içerir.

Yönetici için Ekstra Çaba Sarf Etmesi: Çalışanın yönetici olmadığı durumlarda bile işini düzgün, vicdanlı şekilde yapması, işini en iyi şekilde yapmak için elinden gelenden daha fazlasını yapma çabasıdır.

Yöneticiye Bağlanma: Yönetici ile aynı kurumda olmaktan ve onunla çalışmaktan mutluluk duyması, daha iyi alternatif olsa bile yönetici ile birlikte olma isteğini devam ettirmesidir. Yönetici ile çalışmanın ya da aynı kurumda olmanın çıkar veya fayda odaklı olmamasıdır.

Yönetici ile Özdeşleşme: Herhangi birinin yöneticiyi övdüğünde bu övgüyü kendine yapılmış kabul etmesi, olumsuz eleştiri de yöneticiyi savunması, yöneticinin başarı veya başarısızlığını kendine mal etmesidir. Çalışanın yöneticine karşı duyduğu saygı ve gururu temsil etmesidir.

Yöneticinin Değerlerini İçselleştirme: Yöneticinin sahip olduğu değerleri kendi değerleri gibi algılamasıdır. Yönetici ile çalışan arasındaki değer uyumunun benzerlik göstermesidir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda yöneticiye bağlılık Chen, Tsui ve Farh (2002) ve Becker, Billings, Eveleth ve Gilbert (1996) ortaya konulan bu boyutlar açısından ele alınmıştır.

2.5. Sosyal Adalet Liderliği ve Sosyal Adalet ile İlgili alışmalar

Sosyoloji, hukuk, ekonomi ve daha birçok farklı disiplinler ile ilişkili olan sosyal adaletin en önemli çalışma alanlarından biri de eğitimidir. 20. Yüzyılın ortalarından sonra eğitim alanında kendine yer bulmaya çalışan sosyal adalet ile ilgili çalışmaların özellikle 2000’li yıllardan sonra hız kazandığı söylenebilir (Oplatka, 2010). Bu çerçeve de sosyal adalet liderliğinin gerek yurt dışında gerekse Türkiye’de bazı araştırmacıların ilgisini çektiği söylenebilir (Özdemir, 2017). Son yıllarda Türkiye’de sosyal adalet ile ilgili yapılmış bazı çalışmalara rastlamak mümkün iken sosyal adalet liderliği ile ilgili çalışmalara ulaşmanın pek mümkün olduğu söylenemez. Bu araştırmada okul yöneticilerinin (müdürlerinin) sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin yöneticiye (müdüre) bağlılık ve sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda dünyada ve Türkiye’de sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan bazı çalışmalara rastlamak mümkündür.

2.5.1. Sosyal Adalet Liderliği ve Sosyal Adalet ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış alışmalar

Goldfarb ve Grinberg (2002) liderin üyelerini sosyal adalete bağlılığa teşviki ile ilgili yaptıkları çalışmada sosyal adalet liderlerinin üyelerini toplantı ve kararlara üyelerini dâhil etmeye gayret ettiklerini, açık kapı politikası sergilediklerini, toplumsal hizmeti arttırmayı amaçladığını, topluluk hissi uyandırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Riester, Pursch ve Skrla (2002) eğitim seviyesinin yüksek fakat şartların iyi olmadığı okullarda sosyal adalet liderliğini anlamak konusunda yaptıkları çalışmada ortak inanç ve uygulamaların hâkim olduğunu dile getirmişlerdir. Bu tip okullarda sosyal adalet liderlerinin demokratik okul kültürünü desteklediklerini, eğitim ve akademik başarıyı ilke olarak benimsediklerini, kararlarda, uygulamalarında ve inançlarında inatçı, kararlı ve dayanıklılık sergilediklerini vurgulamaktadırlar.

Jansen (2006) Güney Afrika’da ırk ayrımı sürecini başarıyla atlatmış liselerdeki yaşamları, bağlılıkları ve kimlikleri ile ilgili yaptıkları çalışmada sosyal adalet liderliği konusundaki bulgularda liderlerin sosyal adalete derin bağlılığı, izleyenlerin geçmiş ve önyargılarıyla uzlaşma çabası ve sosyal baskıya rağmen cesaret gösterme becerilerini dile getirmiştir.

Brooks vd. (2007) sosyal adalet liderliğinin kavramsal çerçevesini açıkladıkları çalışmada, sosyal adalet liderinin özelliklerini sosyal yapılar arasında bağ kuran ve eleştirel düşünebilen toplumsal dönüşümcü aktivistler olarak tanımlamaktadırlar.

Kose (2007) sosyal adalet ilkeleri tarafından desteklenen profesyonel gelişimin esas alanları konusunda yaptığı çalışmada sosyal adaletin profesyonel gelişimin iki yönünü desteklediğini ifade etmektedir:

- Öğretmenlerin sahip oldukları farklı yetenekleri ve düzeylerini fark etmede yardımcı olma
- Farklı düzeyde kimlik ve akademik gelişimi sergileyen öğrencilerin gelişimi ve ötekileştirilen öğrencilerin kültürel olarak kazanılmaya çalışması çabalarının sosyal adalet liderliği becerileri olduğunu vurgulamaktadır.

Theoharis (2007) sosyal adalet savunucularının karşılaştıkları sıkıntılar ve bu sıkıntılara nasıl direnç gösterdikleri ile ilgili çalışmasında; sosyal adalet liderlerinin tüm öğrencilerin başarısını arttırarak, okul yapısını çalışanlarını kapasitesini geliştirerek aynı zamanda okul kültürü ve toplumunu güçlendirme çabası gösterdiklerini ifade etmektedir. Ayrıca okul içinde baskın olmaya çalışan veli ve personelin isteklerini adalet çerçevesinde demokratik yapılar oluşturmaya çalışarak, destekleyici olmayan politikalar ile mücadele ederek kendi dirençlerini ve stratejilerini geliştirmeye çabaladıklarını vurgulamıştır. Benzer şekilde Theoharis (2008) sosyal adaleti savunan okul liderlerinin ortak liderlik özellikleri ve motivasyonu konusunda gerçekleştirdiği çalışmada sosyal adalet liderlerinin başarı konusunda kibirden uzak tevazu sahibi olduklarını, adalete sıkı sıkıya bağlı olduklarını, tutkulu, heyecanlı ve hırslı liderlik özellikleri sergilediklerini ifade etmektedir.

Jean-Marie (2008) sosyal adalet konusunda liselerde karşılan zorluklarla ilgili çalışmada sosyal adalet liderliği sergileyen müdürlerin sosyal adalet, demokrasi ve eşitliğe yönelik güçlü ve derin yönelimleri olduğunu, toplumsal çeşitlilik konusunda farkındalığa sahip olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca sosyal adalet konusunda uzmanlaşmayı önemsediklerini, öğrenciler için destek odası uygulamaları başlattıklarını, sosyal adalet ile karşılaşılan günlük problemler karşısında sabırlı ve inançlı davrandıklarını vurgulamıştır.

Cooper (2009) iki ortaokulda adalet yönlü liderliğin nasıl sergilendiğine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmasında, müdürlerin kültürel uyumlu kararlar alabildiklerini, fakat eşitlik yönelimli kararlar söz konusu olduğunda yeterlilik gösteremedikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonunda sosyal adalet liderlerinin kültürü yansıtan kapsamlı bir örgüt iklimi oluşturmaya ve okul aile işbirliğini güçlendirmeye çalışan liderler oldukları vurgulanmıştır.

Wasonga (2009) demokratik toplum ve sosyal adaleti bağdaştırmaya yönelik liderlik ilkeleri ile ilgili yaptığı çalışmada sosyal adalet liderliği ilkelerini şöyle sıralamaktadır: karar alma sürecine katılımı sağlama, tutkulu bağlılık sergileme, toplumsal yapı içerisindeki farklı gruplar ile ilişkiler kurma ve adalet temelinde sosyal değişim çabalarını destekleme şeklinde sıralamaktadır.

Gerstl-Pepin ve Aiken (2010) demokratik/etik liderlerin inanış ve yaşayışlarını ele alan kişisel hikâyeleri ile ilgili çalışmasında sosyal adalet liderleri ilgili diğer insanlara ahlaki hizmet için bağlılık göstermeleri, işbirlikçi demokratik diyalogu güçlendirmeleri, sorunluluk baskısını göze alarak politik cesaret sergilemeleri ve inançlarına bağlılık göstermeyi liderlik özellikleri olarak sıralamışlardır.

López, González ve Fierro (2010)'in Meksika ve Amerika sınırında bulunan okullarda etkili liderliği açıklamak için yaptıkları çalışmada; sosyal adalet liderliğine ilişkin, okul müdürlerinin etkin liderlik görüşünü benimsediklerini, izleyenleri sosyal adalet konusunda düşünmeye sevk ettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin farklı dillere sahip öğrenciler için daha etkili öğretim programları üzerinde çalışmalarını, bu farklılıkları zenginlik olarak gördüklerini ve adalet çerçevesinde sorunu çözmeye çalıştıklarını ayrıca ailelerin etkin katılımı üzerine yoğunlaştıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Merchant ve Shoho (2010) hem eğitimcilerin hem de toplum liderlerinin sosyal adalet için nasıl birliktelik sağlanması üzerine yaptıkları çalışmada sosyal adalet liderliğini; sosyal adalet liderlerinin öncelikle insanları birleştiren köprü görevi üstlendiklerini dile getirmektedir. Bu kapsamda sosyal adaletin hayatın ilk safhalarında öğretilmesi gerektiğini, insanların sosyal adalete yaşamları boyunca bağlılık göstermeleri gerektiğini ve güçlü bir amaç birliği kurmaları gerektiğini, güçlü durmaya çalışan, ayakta kalmak için mücadele eden ötekileştirilen kişilerin

yaşamlarının dikkate alınması gerektiğini ve toplumsal hissiyatı güçlendirmeleri gerektiğini ifade etmektedirler.

Ruich (2013) okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ortaya koymaya yönelik yaptığı çalışmada sosyal adalet liderliği davranışlarının örgüt iklimine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

2.5.2. Sosyal Adalet Liderliği ve Sosyal Adalet ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde sosyal adalet liderliği ile örgütsel davranış arasında gerçekleştirilen çalışmalardan ziyade daha çok sosyal adalet liderliğinin kavramsal çerçevesi ile ilgili araştırmaların varlığı gözlenmektedir. Aslında alanyazında sosyal adalet liderliği ile ilgili çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak son yıllarda Türkiye’ de sosyal adalet bağlamında çeşitli çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Turhan (2007) tarafından genel ve mesleki lise öğrencilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi üzerine yapılan çalışmada okul yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik davranışları ile sosyal adalet arasında yüksek ilişki olduğu; okul yöneticilerinin ortaya koydukları etik liderlik davranışları düzeyi arttıkça okullarda algılanan sosyal adalet düzeyinin artacağını dile getirmiştir.

Polat (2007) eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirdiği çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, kaynak dağıtımı (madde, para, personel vb.) yetersizliğinin okullarda adaletsizliğe yol açtığını ve okulun bulunduğu sosyo ekonomik düzey farklılıklarının bu adaletsizlikleri arttırdığını belirtmektedir. Müfredatın etnik, dinsel ve cinsiyet açısından farklılaştırıcı yapı oluşturduğunu, kültürel katılım konusunda da sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin etkinliklere katılım konusunda adil olmayan uygulamalar içerdiğini belirtmektedir. Adil ve eşit düzenin oluşması için devletin politik alanda eşitsizliği giderici önlemler alması gerektiği araştırma sürecinde vurgulanan sonuç ve öneriler olarak ifade edilmektedir.

Tomul (2009) tarafından ilköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına yönelik yönetici görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmada, okullarda sosyal adalet uygulamalarının öncelikle düşük gelir düzeyine sahip, uyum sorunu yaşayan, akademik başarısı düşük ve engelli öğrencilere yönelik olması

gerektiğini vurgulamaktadır. Okulda ekonomik, sosyal, kültürel yapıların güçlendirilmesi ve farklılıkları dışlayıcı veya ortadan kaldırıcı uygulamalar içermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Özdemir (2009) lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, öğretmenlerin genel olarak etik liderliğe yönelik algılarının olumlu yönde olduğunu, etik liderlik ve tüm alt boyutları ile sosyal adalet arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları arttıkça algılanan sosyal adalet algısının da artacağını dile getirmiştir.

Yıldırım (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal adalet kavramını fırsat eşitliği bağlamında değerlendirdiğini ve genel olarak ülkemizde üniversite öğrencilerinin adaletsizlik algısına sahip oldukları sonucuna varmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise üniversite öğrencilerinin sosyal adaletsizlik algıları ile ilgili sorunların aile, birey ve devletten kaynaklandığını ve öğrenci algılarının kişisel özelliklere göre farklılık oluşturduğudur. Ayrıca öğrencilerin toplumsal cinsiyet, adil dağıtım ve vatandaşlığa ilişkin değerlendirmelerinin sosyal adalet algılarının farklılaşmasına yol açtığı da araştırmada sonunda vurgulanmıştır.

Bursa (2015), sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri üzerine yaptığı nitel çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal adaleti eşitlik ve adalet kavramları ile ilişkilendirdikleri, sosyal adalet algılarının aileden ve aldıkları eğitimle şekillendiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin okullarda sosyal adalet değerlerini öğrencilerine kavratmak, farklı düşünce ve kimliklere saygı duymak, öğrenciler için fırsat eşitliği yaratmak olarak algıladıklarını gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sosyal adalet kavramını sınırlı şekilde algıladıkları dolayısıyla ders içi etkinliklerin de sınırlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir (2017) lise öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının okula yönelik tutum ve okul bağlılığı ile ilişkisi üzerine yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin orta düzeyde sosyal adalet liderliği sergilediklerini ifade etmektedir. Okula yönelik tutum ve okul bağlılığı ile pozitif yönde ilişki olduğunu ve okula yönelik tutumun sosyal adalet

liderliği ile okul bağlılığı arasında okula yönelik tutumun kısmi aracı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ulusal ve uluslararası ilgili alan yazında sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği ile ilgili çalışmalar olduğu görülse de sosyal adalet liderliği ile ilgili ulusal alan yazında yeterince çalışma olmadığı söylenebilir. Ayrıca sosyal adalet liderliğinin daha çok teorik olarak çalışıldığı ancak uygulamaya (saha) yönelik çalışmaların yetersiz olduğu da söylenebilir. Bu bağlamda sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye yönelik bu çalışmanın hem literatüre katkı sağlaması hem de uygulayıcılara rehberlik etmesi beklenmektedir.

2.6. Sosyal Adalet Liderliği, Yöneticiye Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile İlgili Çalışmalar

Bu araştırmada okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin yöneticiye bağlılık ve sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Örgütsel davranış kapsamında örgütsel vatandaşlık davranışının farklı liderlik kuramları (Arslantaş ve Pekdemir, 2007; Aslan, 2009; Oğuz, 2011; Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı, 2012; Çelik ve Ünal, 2013; Töremen ve Bozkurt, 2015) ile çalışıldığı görülmekle birlikte sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı ve müdüre bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Everett (1992) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin tutumsal bağlılık düzeyleri ve yöneticilerin bağlılığı ne kadar etkilediğini ölçmeye yönelik yapılan çalışmada; yöneticilerin, öğretmenlerin hem okula hem de öğretime bağlılıklarını arttırmada önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır (Akt: Yalçın, 2014).

Cheng (2004) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen en önemli faktörlerden birisinin öğretmen ile okul yönetimi arasında ilişki olduğunu dile getirmektedir. Öte yandan okul yönetiminin öğretmenlere her anlamda destek sağlamasının, ödüllerin adil şekilde dağıtılmasının, kaynakların adaletli dağıtılmasının ilişkileri güçlendirmekle birlikte öğretmenlerin okula olumlu tutum sergilemesine ve daha yüksek oranda örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemelerine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Çetin, 2011).

Ceylan ve Doğanyılmaz (2007) yöneticiye sadakat ve iş gören performansı arasındaki ilişkilere yönelik yaptıkları çalışmada, çalışan performansının oluşumunda en etkili boyutun içselleştirme boyutu olduğunu, özdeşleşme ve ekstra çaba boyutlarının da çalışan performansı üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kendini adama ve bağlanma boyutlarının çalışan performansı üzerinde anlamlı etkisi olmadığı da araştırma sürecinde ulaşılan bir başka sonuç olarak vurgulanmaktadır.

Demirel (2009) yöneticiye olan sadakatin duygusal bağlılık üzerine olan etkisini araştırdığı çalışmasında, çalışanların yöneticiye olan sadakati ile örgüte olan duygusal bağlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu; özellikle özdeşleşme, adanmışlık duygusu, yöneticiyi izleme ve içselleştirme boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin gözlemlendiği sonucuna ulaşmıştır.

Aslan (2009) karizmatik liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi kurumdaki hizmet süresi ve ücret değişkenleri açısından incelediği araştırmanın sonunda, karizmatik liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Ayrıca kurumdaki hizmet süresine göre iki değişken ilişkisinde negatif ve anlamlı fark bulunurken, ücret açısından pozitif anlamlı fark tespit etmiştir.

Oğuz (2011) tarafından öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmanın sonunda, öğretmenlerin okullarında örgütsel vatandaşlık davranışına yönelik olumlu algıya sahip oldukları ve bu algıların kıdem, yaş ve cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiğini tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışı ile dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik stilleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı (2012) dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi ile ilgili yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı sergiledikleri, dönüşümsel liderliğin müdür ile öğretmen arasındaki ilişkinin niteliğini ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Çelik ve Ünal (2013) tarafından gerçekleştirilen ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının incelediği çalışmada, okul müdürlerinin yüksek derecede öğretimsel liderlik davranışı sergilemeleri durumunda, öğretmenlerin yüksek derecede örgütsel vatandaşlık davranışı gösterdiklerini; öğretimsel liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2015) çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin ruhsal liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre ruhsal liderlik ile örgütsel vatandaşlığın tüm alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca bir kurumda örgütsel vatandaşlık davranışlarının güçlenmesi için ruhsal liderliğin güçlü bir şekilde katkıda bulunabileceği rapor edilmiştir.

Şama ve Kolamaz (2011) destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik ortaöğretim ve ilköğretim öğretmenleri arasında yaptıkları çalışmada, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin içselleştirme boyutu arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşamamıştır. Ancak özdeşleşme boyutu arasında anlamlı ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin özdeşleşme ve içselleştirme bağlılıkları ile destekleyici ve geliştirici liderlik algılarının ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile özdeşleşme ve içselleştirme arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ok (2015) tarafından gerçekleştirilen ve yöneticiye ve iş grubuna bağlılığın ilişkili olduğu değişkenlerin incelendiği araştırmada, yöneticiye bağlılık ile örgütsel bağlılık arasında güçlü bir ilişki olduğu ve yöneticiye bağlılığın örgütsel bağlılığı anlamlı ve pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal adalet liderliği ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, sosyal adalet liderliğinin kavram olarak ortaya çıkışının üzerinden çok fazla zaman geçmemiş olmasına rağmen rağbet gören araştırma konularından biri haline geldiği görülmektedir. Özellikle yurt dışında sosyal adalet liderliği ilgili kuramsal ve kavramsal araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda genellikle sosyal adalet liderliğinin bireysel düzeyde ele alındığı söylenebilir. Sosyal adalet liderliği ile ilgili araştırmaların önemli bir

kısının yurt dışında yapıldığı, ancak Türkiye’de de bu konuyla ilgili araştırmaların dikkat çekmeye başladığı söylenebilir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik öğretmen algıları ile öğretmenlerin müdüre bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi, tasarımı ve modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, sosyal adalet liderliği ölçeğinin geliştirilme süreci, veri toplama süreci ve verilerin analiz süreci ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Tasarımı ve Modeli

Bu çalışmada Gaziantep'te görev yapan ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin müdüre bağlılık ve sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin varlığı, yönü ve aralarındaki etkileşim tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada betimsel araştırmaların bir türü olan korelasyonel araştırma metodu kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma metodu keşfedici ve yordayıcı olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Keşfedici korelasyonel araştırmalarda değişkenler arası ilişkiler çözümlenerek bir durum anlaşılmasına çalışılmaktadır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda ise değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri test etmeye test edilmeye çalışılmaktadır (Frankel ve Wallen, 2006). Bu bağlamda sosyal adalet liderliği, müdüre bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide yöneticiye bağlılığın aracılık etkisini ortaya koymak için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır.

Araştırma, alan yazın çalışmasından elde edilen bilgiler doğrultusunda yapılandırılmış olup ölçüm değişkenleri çerçevesinde tanımlanmıştır. Araştırma çerçevesinde ilk aşamada okul müdürlerinin sahip olduğu sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçmeye yönelik olarak bir ölçme aracı (Sosyal Adalet Liderliği

Ölçeği) geliştirilmiş ve ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile birlikte güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

İkinci aşamada algılarınan sosyal adalet liderliğinin, yöneticiye (müdüre) bağıllık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının; çeşitli değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem ve gelir durumları) göre anlamlı fark olup olmadığı ayrı ayrı incelenmiştir.

Araştırmanın son aşamasında ise sosyal adalet liderliği, müdüre bağıllık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide yöneticiye bağıllığın aracılık etkisini ortaya koymak için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep'in merkez ilçelerinde resmi okullarda görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Gaziantep merkez ilçelerinde, ortaokullarda çalışan toplamda 180 ortaokul 4990 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın örnekleminde yer alan ortaokul öğretmenleri, araştırmanın yapıldığı okullarda görev yapan öğretmenler arasından seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü belirlenirken %95 güven düzeyinde ($z=1,96$) ve hata toleransı 0,04 olarak kabul edilmiştir (Çıngı, 1994, s.25). Örneklem hacmi minimum 826 olarak hesaplanmıştır. Minimum örneklem hacmi belirlendikten sonra kayıp-geçersiz verilerin olabileceği göz önüne alınarak 47 resmi ortaokulda görev yapan, toplam 1080 öğretmene veri toplama aracı dağıtılmıştır. Ancak hatalı ve eksik doldurulan 55 veri toplama aracı analize dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla araştırmada örneklem büyüklüğü 1025 katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmenlere ait demografik bazı bilgiler Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Seçenekler		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	587	57,3
	Erkek	438	42,7
Medeni Durum	Evli	604	58,9
	Bekâr	421	41,1
Eğitim Düzeyi	Lisans	927	90,4
	Lisansüstü	98	9,6
Kıdem Durumu	1 Yıl	293	28,6
	2-4 Yıl arası	250	24,3
	5 yıl ve üstü	482	47,1
Gelir Aralığı	1000-2999 TL	271	26,4
	3000-5999 TL	513	50,0
	6000-11000 TL	241	23,6
Toplam		1025	100,0

Tablo 3.1. incelendiğinde cinsiyete göre araştırmaya katılanların 587'si (%57,3) kadın, 438'i (% 42,7) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Medeni duruma göre katılımcıların 604'ü (%58,9) evli öğretmenlerden, 421'i (%41,1) bekâr öğretmenlerden oluşmaktadır. Lisans mezunu öğretmenler 927 (%90,4), lisansüstü mezunu öğretmenler 98 (%9,6) kişiden, oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıflandırılmalarında Burden (1982)'in çalışması dikkate alınmıştır. Burden (1982) gruplandırma yaparken mesleki kıdemi üç dönem olarak sınıflandırmıştır. Birinci grupta bir yıllık kıdeme sahip olan öğretmenleri mücadele dönemi, ikinci grupta 2-4 yıl arasındaki kıdemi uyum dönemi, üçüncü grupta ise 5 yıl ve üzeri kıdemi olgunluk dönemi olarak sınıflandırmıştır. Buna göre 1 yıllık tecrübeye sahip öğretmenler (mücadele dönemi) 293 kişi (%28,6), 2-4 yıl arası kıdeme sahip olanlar (uyum dönemi) 250 kişi (%24,3), 5 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler (olgunluk dönemi) 482 (%47,1) öğretmenden oluşmaktadır. Gelir durumlarına göre dağılıma bakıldığında 1000-2999 TL arasında gelire sahip olan 271 öğretmen (%26,4), 3000- 5999 TL arası gelire sahip olan 513 öğretmen (%50), 6000-11000 TL arası gelire sahip 241 öğretmen (%23,6) bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Belirlenen araştırma konusu kapsamında geniş bir alan yazın taraması yapılarak kullanılacak değişkenleri en iyi bir biçimde ortaya koyacak ölçekler tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla anket formu düzenlenmiştir. Anket Formu dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere yöneltilecek olan demografik özellikleri belirleyen maddeler, ikinci bölümde okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçen maddeler yöneltmiştir. Üçüncü bölümde öğretmenlerin, yöneticiye (müdüre) bağlılık algılarını ölçmeye yönelik maddeler; dördüncü bölümde öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışlarını ölçen maddeler yöneltmiştir. Katılımcıların dağıtılan ölçeklerde beşli likert tipi derecelendirmeye uygun olarak şu şekilde; '1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen katılıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum' derecelendirmeleri talep edilmiştir.

3.3.1. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmen algısına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği" geliştirilmiştir. Bu kapsamda sosyal adalet ve sosyal adalet liderliğini konu edinen ilgili alan yazın incelenmiştir (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Hoff, Yoder ve Hoff, 2006; Marshall ve Oliva, 2006; McClellan ve Dominquez, 2006; Theoharis, 2007; McKenzie, vd., 2008; Oplatka, 2010; Furman, 2012; Özdemir ve Kütküt, 2015). Sosyal adalet liderliğinin özelliklerini ölçmek amacıyla 71 seçenekten oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Eğitim yönetimi alanından iki, ölçme değerlendirme alanından bir uzman öğretim üyesiyle yapılan görüşmeler sonucunda, havuzdaki madde sayısının 41'e düşürülmesi uygun görülmüştür.

Sosyal adalet liderliği boyutlarına ilişkin alan yazında farklı görüşler bulunmaktadır (Eshleman, 1988; Oakes vd., 2000; Freire, 2004; Brooks ve Miles, 2006; Brown, 2004; Theoharis, 2007; McKenzie vd., 2008; Furman, 2012; Özdemir ve Kütküt, 2015). İlgili çalışmaların sosyal adalet, sosyal adalet ve demokrasi, sosyal adalet ve eşitlik, sosyal adalet ve eleştirel bilinç, eğitimde sosyal adalet konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu başlıklar dikkate alınarak çalışma kapsamında 41 ölçek maddesinin boyutlandırılması aşamasına geçilmiştir. Geliştirilen ölçek maddeleri Eleştirel Bilinç, Paydaş Desteği, Katılım ve Dağıtıcı Adalet boyutlarına

göre tasnif edilmesi amacıyla boyutlara numaralar verilerek hazırlık formu geliştirilmiştir. Formda boyutlarla ilgili kısa açıklamalara da yer verilmiştir. Form, dil ve ifade yönünden değerlendirilmesi amacıyla bir Türkçe ve bir Türk Dili Edebiyatı öğretmenine inceletilerek son hali verilmiştir. Hazırlanan form her branştan (7 branş) ikişer öğretmen, eğitim yönetimi alanında iki yüksek lisans öğrencisi, bir doktora öğrencisi ve bir öğretim üyesi olmak üzere toplam 18 kişilik gruba uygulanmıştır. Her bir maddenin hangi boyutu temsil ettiğinin yazılması istenmiştir. Ayrıca katılımcılardan bu maddelerin, sosyal adalet liderliğini temsil edilebilirliğine dair görüşleri alınmıştır.

Hazırlık formunun dağıtıldığı 18 katılımcıdan, toplanan veriler doğrultusunda, iki madde temsil edilebilirlik ve boyutlandırma konusundaki kararsızlık nedeniyle silinmiştir. Böylece madde sayısı 39'a düşmüştür. 39 maddeden oluşan sosyal adalet liderliği ölçeği taslak formu oluşturulmuştur. Bu taslak form 136 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Toplanan veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda ölçek maddeleri üç boyut altında toplanmış ancak kabul edilebilir değerler elde edilememiştir. İstenilen sonuçlara sahip olmayan, binişik özellik gösteren beş maddenin (öğretmenlerle güven temelli ilişki kurmaya gayret eder, velilerle güven temelli ilişki kurmaya gayret eder, öğretmenleri mesleki niteliklerinin gelişimleri konusunda destekler, okulda alınan kararlarda ölçüt olarak değerleri ön planda tutar, okulun imkânlarının kullanımında adaletli davranır) ölçekten çıkarılması sonucu madde sayısı 34'e düşürülmüştür. Taslak form yeniden düzenlenerek yeni bir taslak form oluşturulmuştur. Bu form biri alanda tanınmış bir öğretim üyesi olmak üzere iki ölçme değerlendirme ve bir eğitim yönetimi teftişi ve planlama ekonomisi alanında uzman öğretim üyesinin görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Son hali verilen taslak form bu defa 325 öğretmenden oluşan örnekleme uygulanmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Sosyal Adalet Liderliği ölçeği beşli likert tipi bir ölçek olup likert tipi derecelendirmeye uygun olarak; 'Kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5)' seçenekleriyle derecelenmektedir.

3.3.1.1.Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin faktör analizinin uygunluğuna bakmak için *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı* ve *Bartlett Sphericity* testleri kullanılmıştır. KMO katsayısı ,96, Bartlett Sphericity testi sonucu ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=9938,40$; $p<0.001$). Eldeki verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Faktör analizinde yük değerleri alt kesme noktası olarak ,40 alınmış, farklı boyutlardaki faktör yük değerleri arasındaki fark en az ,10 olarak alınmıştır.

Sosyal Adalet Liderliği ölçek taslağında elde edilen verilere *temel bileşenler analizi* ve faktör yapılarını daha iyi görmek için *varimax dik döndürme yöntemi* ile faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öz değeri 1'in üzerinde olan dört faktör olduğu görülmüştür. Bu dört faktörün toplam varyansın %69,05'ini açıkladığı görülmüştür. Başlangıçta ve döndürme sonucunda her bir faktörün özdeğeri ile açıkladığı varyans oranı Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Sosyal Adalet liderliği Ölçeği Faktör Analizi Toplam Varyans Açıklama Yüzdeleri

Faktör	Özdeğer	Başlangıç Değeri		Rotasyon Açıklama Değerleri		
		Varyans	Kümülatif	Varyans	Kümülatif	
		Açıklama	Varyans	Özdeğer	Açıklama	Varyans
		Yüzdeleri	Yüzdeleri	Yüzdeleri	Yüzdeleri	Yüzdeleri
1	18,44	54,23	54,23	7,17	21,09	21,09
2	2,09	6,15	60,39	6,12	18,00	39,10
3	1,77	5,21	65,60	5,36	15,77	54,87
4	1,17	3,45	69,05	4,82	14,18	69,05

Tablo 3.2. incelendiğinde, Sosyal Adalet Liderliği ölçeğinde yer alan maddeler yapılan analizler sonucunda dört faktör altında toplanmıştır. Her bir faktör altında toplanan madde ifadeleri incelenerek faktörler adlandırılmıştır. Buna göre 11 maddeden oluşan ve toplam varyansın %21,09'unu açıklayan birinci faktör 'Paydaş Desteği' (*PD8.Bireysel farklılıklara uygun ders içeriklerinin hazırlanması için öğretmenleri teşvik eder*); 7 maddeden oluşan ve toplam varyansın %18,03'ünü açıklayan ikinci faktör 'Eleştirel Bilinç' (*EB1.Yeni fikirlerin tartışılmasına açıktır*);

6 maddeden oluşan ve toplam varyansın %15,77'sini açıklayan üçüncü faktör 'Dağıtıcı Adalet' (*D2.Tüm çalışanların okulun imkanlarından adil şekilde yararlanmasını sağlar*); 10 maddeden oluşan ve toplam varyansın %14,18'ini açıklayan dördüncü faktör ise 'Katılım' (*K1.Okuldaki tüm çalışanların kararlara katılımını teşvik eder*) olarak adlandırılmıştır.

Sosyal adalet liderliği ölçeği faktör yapıları ve döndürülmüş faktör yük değerleri Tablo 3.3.'de verilmiştir.

Tablo 3.3.

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör Ortak Değeri
EB1		,668			,701
EB2		,723			,730
EB3		,788			,790
EB4		,746			,759
EB5		,777			,784
EB6		,740			,715
EB7		,707			,633
PD1	,730				,668
PD2	,756				,685
PD3	,741				,693
PD4	,687				,638
PD5	,550				,579
PD6	,638				,603
PD7	,575				,565
PD8	,648				,597
PD9	,682				,678
PD10	,720				,709
PD11	,701				,658
K1				,487	,564
K2				,511	,641
K3				,596	,711
K4				,679	,722
K5				,632	,729

K6	,699	,737
K7	,675	,690
K8	,525	,612
K9	,476	,621
K10	,534	,641
D1	,773	,759
D2	,786	,797
D3	,762	,767
D4	,813	,799
D5	,773	,790
D6	,722	,715

Tablo 3.3. (devam/) EB: Eleştirel Bilinç, PD: Paydaş Desteği, K: Katılım, D: Dağıtıcı Adalet

Sosyal Adalet Liderliği ölçeğinin boyutları hakkında ayrıntılı bilgi aşağıda verilmektedir.

Paydaş Desteği: Faktör analizi sonucu belirlenen birinci faktör “Paydaş Desteği” olarak adlandırılmıştır. Bu faktör toplam 11 maddeden oluşmakta ve faktör yükleri ,550 ile ,756 arasında değişmektedir. Okul müdürlerinin dezavantajlı grupların gelişmelerini aktif olarak desteklemesine dair maddeler paydaş desteği boyutu altında toplanmıştır. Okul müdürü etkili bir okul için tüm paydaşların (öğrencilerin, öğretmenlerin, yardımcı personelin...) eğitimin imkânlarından faydalanması için çaba sarf eder. Engelli öğrencilerin, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin eğitim olanaklarına kavuşması, öğretmen niteliklerinin gelişmesi için onları destekleyici çalışmalar yürütür. McKenzie vd. (2008) destekleyici örgüt ikliminin okul paydaşları arasında topluluk duygusu oluşturacağını vurgulamaktadır. Okul müdürünün bireysel farklılıkları dikkate alarak tüm öğrencilerin öğrenmelerini ve akademik başarılarını sağlamanın yanı sıra sosyal gelişmelerine de katkı sunmayı hedeflemesi; ayrıca farklı kültür, etnik kimlik, din veya dil yapısına sahip bireylere yardımcı olarak toplumsallaşmayı sağlaması beklenebilir.

Eleştirel Bilinç: Faktör analizi sonucu belirlenen ikinci faktör “Eleştirel Bilinç” olarak adlandırılmıştır. Bu faktör 7 maddeden oluşmakta ve faktör yükleri ,668 ile ,788 arasında değişmektedir. Eleştirel bilinç sosyal, ekonomik ve politik baskı ve paradoksların farkına varmak, bundan hareketle eyleme geçmek olarak

tanımlanmaktadır (Freire, 2004). Sosyal adalet eğitimi çerçevesinde okulların asıl amacı etnik, dini, kültürel, sosyal farklılıklar vb. değerleri öğretmek ve insanların bu değerlerin farkına varmalarını sağlamaktır. Sosyal Adalet liderlerinin farklı fikirlere, söylem ve davranışlara, eleştirilere karşı açık ve önyargısız davranmaları beklenir. Sosyal adalet liderleri farklılık ve eşitsizliklere karşı farkındalık oluştururken aynı zamanda bu duygularını takipçilerinde de yaratmaya çalışırlar. McKenzie vd. (2008) sosyal adalet liderinin kendi iç dünyasındaki eleştirel bilincini öğrencilerine de aktarmaya çalıştığını vurgulamaktadır.

Dağıtıcı Adalet: Faktör analizi sonucu belirlenen üçüncü faktör “Dağıtıcı Adalet” olarak adlandırılmıştır. Bu faktör altında 6 madde yer almakta ve faktör yük değerleri ,722 ile ,813 arasında yer almaktadır. Dağıtıcı adalet, Rawls’ın adalet kuramı ile özdeşleşir. Rawls (1993) dağıtıcı adaleti; kurumsal kaynakların, mevki ve görevlerin herkesin yararına adil şekilde dağıtılması şeklinde ifade etmektedir. Eğitim noktasında kaynakların eşit olarak dağıtılmaması, okulun olanaklarından faydalanmada eşitsizlik, öğrencilerin bilgiye ve kaynaklara ulaşmasında eşitsizlik gibi durumlar adaletsizlik olarak adlandırılabilir. Sosyal adalet lideri okullarda maddi destek sağlayacak görevlerde, ders dağılımında, ders denetiminde, iş yükünün dağıtılmasında ve ödül dağıtımında adil şekilde davranma gayretindedir. Sadece kaynak dağıtımında değil aynı zamanda liyakat, sosyal statü, değer paylaşımı gibi durumlarda da adalet ilkesi sosyal adalet liderliğinin doğası gereğidir.

Katılım: Analizler sonucu belirlenen dördüncü faktör “Katılım” olarak adlandırılmıştır. 10 madde içeren katılım faktörünün yük değerleri ,476 ile ,699 arasında değişmektedir. Bu faktör, sosyal adalet liderliği ve demokrasi ile ilgili çalışmalar demokrasinin özünü oluşturan katılım boyutunu kapsamaktadır. Simon (1968) yönetimin kalbinin, karar alma süreci olduğunu ifade etmektedir (Akt. Kırıl, 2015). Sosyal adalet lideri karar alma sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin, diğer çalışanların, velilerin katılımını ön planda tutar. Aynı zamanda farklı kültürlere, cinsiyete, sendikal gruplara sahip bireylerin katılımı ve ortak paydada buluşması için çaba harcarlar. Okul kurallarının oluşmasında tüm öğretmenlerin ve diğer paydaşların fikirlerine başvurur. Sosyal faaliyetler düzenleyerek herkesin katılımını sağlayıp toplumsal yapıyı güçlendirmeye çalışırlar.

3.3.1.2. Sosyal Adalet Liderliği ve Faktörler Arası Korelasyon Analizi

Sosyal adalet liderliği ölçeğinin iç tutarlılığını ölçmek için ölçeğin genel toplamı ile alt boyutları kendi aralarındaki korelasyon matrisi hazırlanmıştır. Ölçeğinin belirlenen alt boyutları ile ölçeğin tümüne ait korelasyon değerlerine ilişkin bulgular Tablo 3.4.'te verilmiştir.

Tablo 3.4.

Sosyal Adalet Liderliği ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

	Eleştirel Bilinç	Paydaş Desteği	Katılım	Dağıtıcı Adalet	Sosyal Adalet Liderliği	Ort	Ss
Eleştirel Bilinç	1					3,53	,95
Paydaş Desteği	,69**	1				3,69	,73
Katılım	,76**	,81**	1			3,64	,79
Dağıtıcı Adalet	,65**	,65**	,71**	1		3,59	,90
Sosyal Adalet Liderliği	,87**	,90**	,93**	,82**	1	3,63	,73

**p < .01

Tablo 3.4. incelendiğinde faktörlerin hem kendi aralarında hem de ölçeğin geneli arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur (p< .01). Sosyal adalet liderliği ile alt boyutlar arasındaki korelasyon değerlerinin ,82 ile ,93 arasında değiştiği gözlenmektedir. Ayrıca sosyal adalet liderliği alt boyutları olan eleştirel bilinç ile paydaş desteği ve dağıtıcı adalet arasında anlamlı ve orta düzeyde; katılım ile paydaş desteği ve dağıtıcı adalet arasında anlamlı ve yüksek düzeyde; dağıtıcı adalet ile paydaş desteği arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal Adalet liderliği ve alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri ölçme aracının iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006).

3.3.1.3. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yapısının teorik olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için, açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen verilerin, birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Şeşen ve Meydan (2015) yapısal eşitlik modellemelerinin raporlamasında hangi uyum indekslerinin raporlanacağını kesin olarak belli olmadığını belirtmişlerdir. Bunun araştırmaya bağlı olarak değişeceğini ancak her çalışmada Ki-kare, SD ve iyilik uyum indeksi değerlerinin mutlaka verilmekte olduğunu, amaca göre diğer uyum değerlerinden bir iki tanesinin verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi için Ki-kare uyum değeri (Chi-Square Goodness), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), RMR (Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit İndex), IFI (Incremental Fit Index) TLI (NNFI) (Trucker-Lewis İndeksi) gibi uyum indeksleri incelenmiştir.

Tablo 3.5.'te Sosyal adalet liderliği ölçeğine ilişkin uyum iyiliği indekslerine dair bulgular verilmiştir.

Tablo 3.5.

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği Doğrulayıcı Ölçme Modeline İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

İstatistikler	Birinci Düzey DFA	İkinci Düzey DFA
Ki-kare	1250,69	1252,93
SD	516	518
Ki-Kare/SD	2,42	2,41
CFI	0,92	0,92
IFI	0,92	0,92
NNFI(TLI)	0,91	0,91
RMR	0,04	0,04
RMSEA	0,06	0,06

Hu ve Bentler (1999); Schermelleh-Engel, vd. (2003); Byrne (2006) ve Kline, (2011)' e göre uyum iyiliği indekslerini şu şekilde değerlendirilmektedir: χ^2/Sd için ≤ 3 , GFI için ≥ 90 , RMSEA için $\leq 0,05$, RMR için $\leq 0,05$, CFI için ≥ 97 ; NFI için ≥ 95 ; NNFI(TLI) için ≥ 95 ; IFI için ≥ 95 değerleri mükemmel uyum sınırı, χ^2/Sd için ≤ 5 ; GFI için ≥ 85 ; RMSEA için 0,06-0,08; RMR için 0,06-0,08; CFI için ≥ 95 ; NFI için ≥ 90 ; NNFI(TLI) için ≥ 90 ; IFI için ≥ 90 değerleri ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir.

Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin Ki-kare değeri $\chi^2=1250,69$, $sd=516$, ($p=,000$), RMSEA= ,06 olarak belirlenmiştir. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin Ki-kare değeri $\chi^2=1252,93$, $sd= 518$, ($p=,000$), RMSEA= ,06 olarak belirlenmiştir. Birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine bakıldığında Ki- kare/SD değerinin birinci düzey için 2,42; ikinci düzey için 2,41; RMR değerlerinin ise 0,041 olduğu görülmüştür. Diğer uyum iyiliği değerleri RMSEA değeri birinci ve ikinci düzey için 0,066; CFI değeri birinci ve ikinci düzey için 0,92; IFI değeri birinci ve ikinci düzey için 0,92; TLI(NNFI) değerleri 0,91 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerlere bakıldığında-modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare ve Ki-kare/SD değerlerinin az da olsa daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Buna göre *sosyal adalet liderliği ölçeği doğrulayıcı ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği indekslerinin birinci düzey ve ikinci düzey için en az kabul edilebilir düzeyde olduğu* söylenebilir.

Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde modele ilişkin faktör yükleri eleştirel bilinç boyutunda ,82 ile ,87 arasında; katılım boyutunda ,71 ile ,83 arasında; paydaş desteği boyutunda ,74 ile ,82 arasında dağıtıcı adalet boyutunda ,79 ile ,88 arasında değişmektedir. Faktörler arasındaki korelasyon ise eleştirel bilinç boyutu ile paydaş desteği arasında ,73; eleştirel bilinç boyutu ile katılım boyutu arasında ,82; eleştirel bilinç ile dağıtıcı adalet arasında ,68; katılım boyutu ile paydaş desteği arasında ,86; katılım ile dağıtıcı adalet arasında ,76; paydaş desteği boyutu ile dağıtıcı adalet boyutu arasında ,68 arasında değişmektedir.

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin modele ait faktör yükleri eleştirel bilinç boyutunda ,74 ile ,87 arasında; katılım boyutunda ,71 ile ,83 arasında; paydaş desteği boyutunda ,74 ile ,82 arasında; dağıtıcı adalet boyutunda ,79 ile ,88 arasında değişmektedir. Sonuç olarak açıklayıcı faktör analizi sonucu elde edilen

faktör yapısının yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre sosyal adalet liderliği ölçeğinin teorik olarak onaylandığı söylenebilir.

3.3.1.4. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Analizleri

Sosyal Adalet Liderliği ölçeğinin güvenirlüğünün belirlenmesinde Cronbach's Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split Half katsayıları incelenmiştir. Alt boyutlar ve ölçeği tümü için güvenirlilik katsayıları Tablo 3.6.'da verilmiştir.

Tablo 3.6.

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ve Alt Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach's alfa	Spearman-Brown	Guttman Split Half
Eleştirel Bilinç	0,94	0,91	0,88
Paydaş Desteği	0,95	0,91	0,91
Katılım	0,95	0,87	0,87
Dağıtıcı Adalet	0,95	0,91	0,91
Sosyal Adalet Liderliği	0,98	0,92	0,92

Ölçeğin tüm maddeleri için iki yarı test değerleri hesaplandığında Spearman-Brown ,92, Guttman Split Half değeri ,92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddeleri için Cronbach's Alfa değeri ,98 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır.

3.3.2. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları düzeyini belirlemek amacıyla “Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışları ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği DiPaola, Tarter ve Hoy (2005) tarafından geliştirilmiş ve Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Taşdan ve Yılmaz (2008), örgütsel vatandaşlık davranışları ölçeği ile ilgili güvenirlilik analizi sonuçlarına göre ölçeğin güvenirlilik katsayısı, 87 olarak belirlemişlerdir.

3.3.3.Yöneticiye Sadakat Ölçeği

Öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeyini belirlemek için; Chen, Tsui ve Farh (2002) tarafından geliştirilen ‘‘Yöneticiye Sadakat Ölçeği’’ kullanılmıştır. Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Ceylan ve Doğanyılmaz (2007) tarafından yapılmıştır. Yönetici sadakat ölçeği, beş boyut (kendini yöneticiye adama, yönetici için ekstra çaba sarf etmek, yöneticiye bağlanma, yöneticiyle özdeşleşmek, yöneticinin değerlerini içselleştirme) ve toplam 17 maddeden oluşan 5’li Likert şeklinde hazırlanmıştır. Boyutların Cronbach alfa değerleri kendini adama ,67; ekstra çaba ,81; bağlanma ,82; özdeşleşme ,81; içselleştirme ,73 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçeklere ait Cronbach Alfa değerleri ve madde sayıları bulgular kısmında verilmiştir.

3.4. Bu Çalışmada Kullanılan Ölçeklere Ait Güvenirlik Analizleri

Araştırmada kullanılan sosyal adalet liderliği ve alt boyutları, yöneticiye bağlılık ve alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışına ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları tablo. 3.7.’de verilmiştir.

Tablo 3.7.

Sosyal Adalet Liderliği ve Alt Boyutları, Yöneticiye Bağlılık ve Alt Boyutları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeklerine Ait Güvenirlik Analizi

Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Kendini Adama	0,82	4
Çaba Sarf Etmek	0,87	3
Bağlanma	0,92	4
Özdeşleşme	0,90	3
İçselleştirme	0,88	3
Yöneticiye Bağlılık (Genel)	0,94	17
Eleştirel Bilinç	0,94	7
Destek	0,95	11
Katılım	0,95	10
Dağıtıcı Adalet	0,95	6
Sosyal Adalet Liderliği	0,98	34
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	0,91	12

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirliliğinin belirlenmesinde Cronbach’s Alfa güvenirlilik katsayıları incelenmiştir. Kalaycı (2006), güvenirlilik katsayısının 0-1 aralığında değiştiğini ve 1’e yaklaştıkça güvenirliliğin attığını 0 ile

,40 arasında ise güvenilir olmadığını; ,40 ile ,60 arasında düşük güvenilirlikte olduğunu ,60 ile ,80 arasında ölçeğin orta düzeyde güvenilir olduğunu ,80 ile 1 arasında ise yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Buna göre sosyal adalet liderliği ve alt boyutları, yöneticiye bağlılık ve alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin yüksek derecede güvenilir oldukları görülmektedir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek katılımcılara uygulanması yoluyla toplanmıştır. Araştırma için Gaziantep merkezde bulunan okul isimleri ve öğretmen sayıları İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından temin edilmiş, tespit edilen kurumlar araştırma kapsamına alınmıştır. Katılımcıların anketleri doldururken kendini rahat hissetmesi ve sorulara içten cevap verebilmesi için araştırmada kullanılacak anketler, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak belirlenen örneklem grubuna dağıtılmıştır. Araştırmacı formların doldurulması sürecinde katılımcıların yanında bulunarak, anlaşılmayan noktalarda geri bildirimler vererek sürecin kontrolünü sağlamıştır. Formun doldurulması aşamasında herhangi bir süre kısıtlaması yapılmamıştır. Katılımcılara hiçbir şekilde etkide bulunulmayıp çalışmaya katılmaya gönüllü olamayanlara anket formu dağıtılmamıştır. Form doldurma süresi ortalama 20 dakika sürmüştür.

3.6. Verilerin Analizi Süreci

Bu araştırmada verileri toplamak için anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırma dâhilinde örnekleme demografik form ile beraber Sosyal Adalet Liderliği, Yöneticiye (Müdüre) Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ölçekleri dağıtılmıştır.

Anket formlarının analizi SPSS 22.0 paket programı ve AMOS 21 programları kullanılmıştır. Verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasından sonra çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) uç değer analizleri hesaplanmıştır. Veri setinin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir.

İlk adım olarak ölçek geliştirme aşamasında Sosyal Adalet Liderliği ölçek maddelerinin hangi faktörler altında toplandığını ve yük değerlerini tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra iddia edilen teoriyi test

etmek için açılımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Normal dağılım testleri uygulandıktan sonra ikinci aşamada öğretmenlerin sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır.

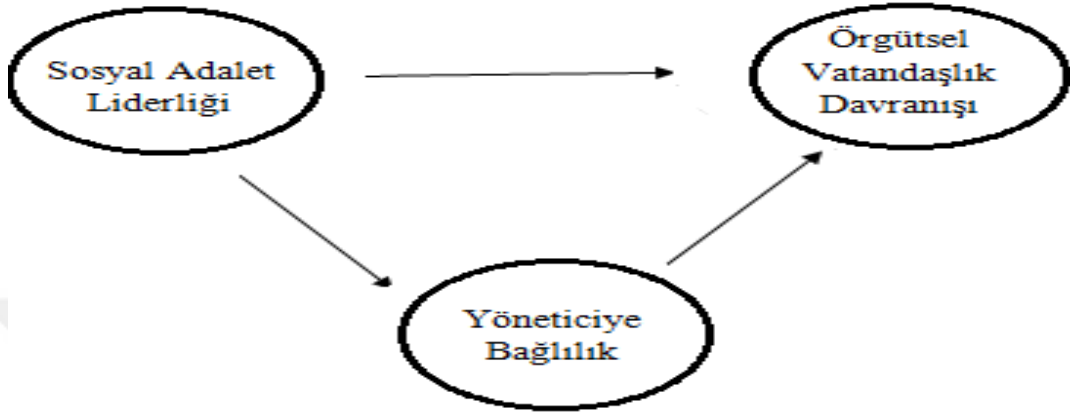
Sonraki aşamada sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkilerin incelenmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak Sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki yordayıcı ve aracılık ilişkileri için ise Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) uygulanmış ve bu amaçla ölçme modelinde örtük değişkenlerle yol analizi yapılmıştır. Yapısal eşitlik modelinin uyum iyiliği için Ki-kare, Sd, Ki-kare/Sd, RMR, RMSEA, GFI, CFI, NFI, NNFI(TLI) ve IFI indeksleri dikkate alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan veriler doğrultusunda sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerini ölçmeye yönelik seçenekler; ‘(1) Kesinlikle Katılmıyorum’ seçeneği 1.00 ile 1.79 puan aralığında; ‘(2) Katılmıyorum’ seçeneği 1.80 ile 2.59 puan aralığında; ‘(3) Kısmen Katılıyorum’ seçeneği 2.60 ile 3.39 puan aralığında; ‘(4) Katılıyorum’ seçeneği 3.40 ile 4.19 puan aralığında ve ‘(5) Kesinlikle Katılıyorum’ seçeneği 4.20 ile 5.00 puan aralığında değerlendirilmiştir.

3.6.1. Yapısal Eşitlik Modellemesi

Yapısal eşitlik modellemesi belirli bir teoriye dayalı olarak gözlenebilen ve gözlenemeyen değişkenlerin nedensel ve ilişkisel bir model içinde tanımlanmasına dayanan çok değişkenli bir istatistiksel yöntemdir (Byrne, 2010; Akt: Şeşen ve Meydan, 2015). Bayram (2013) yapısal eşitlik modellemesini; verilen bir modelde gözlenen değişkenlere ilişkin ölçüm hatalarını hesaba katan, yeni modeller geliştirilebilen, tahmin edilebilen ve modeldeki değişkenlerin doğrudan veya dolaylı etkilerini hesaplayabilen çok değişkenli yöntem olarak tanımlamaktadır. Yapısal eşitlik modeli sahip olduğu bazı özellikler açısından diğer istatistiksel yöntemlere göre farklılıklara sahiptir. Örneğin diğer yöntemler veri seti üzerinden ilişkileri keşfetmeye çalışırken, yapısal eşitlik modeli kuramsal olarak oluşturulan değişkenler

arasındaki ilişkiyi doğrulamaya çalışmaktadır. Diğer yandan diğer istatistiksel analizlere göre ölçüm hatalarının hesaplanması ve düzeltilmesinde oldukça net sonuçlar vermektedir (Şeşen ve Meydan, 2015). Araştırmanın amacı doğrultusunda test edilen araştırma modeli şekil 1.'de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma modeli

3.6.2. Çarpıklık ve Normallik Testi

Sosyal adalet liderliği ve alt boyutları, yöneticiye bağlılık ve alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeklerinin çok değişkenli normallik için gerekli olan çarpıklık ve basıklık (kurtosis-skewness), ortalama ve standart hata değerleri tablo 3.8.'de görülmektedir.

Tablo 3.8.

Sosyal Adalet Liderliği Yöneticiye Bağlılık ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeklerinin Çok Değişkenli Normallik Analizi Sonuçları

	N	X	Skewness	Std. Hata	Kurtosis	Std. Hata
Sosyal Adalet Liderliği	1025	3,55	-0,62	0,07	0,15	0,15
Yöneticiye Bağlılık	1025	3,24	-0,18	0,07	-0,32	0,15
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	1025	3,48	-0,479	0,076	0,224	0,153

Huck (2008) verilerin normal dağılım göstermesi için Skewness(çarpıklık) değerlerinin +1 ile -1 arasında, Kurtosis(basıklık) değerlerinin de +2 ile -1 arasında

olması gerektiğini belirtmektedir. Büyüköztürk (2011)'e göre ölçeklerden elde edilen puanların dağılımında aritmetik ortalama, medyan ve mod birbirine yakınsa ve Skewness (Çarpıklık)-Kurtosis (Basıklık) değerleri -1 ile +1 değerleri arasında ise puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği söylenebilir ve parametrik testler kullanılabilir.

Sosyal adalet liderliği ölçeğinden elde edilen puanların dağılımına bakıldığında, aritmetik ortalama 3,55; medyan 3,68; mod 4; Skewness -,63 ve Kurtosis ,16 olarak tespit edilmiştir. Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinden elde edilen puanların dağılımına bakıldığında, aritmetik ortalama 3,49; medyan 3,58; mod 4, Skewness -,48 ve Kurtosis ,22 olarak tespit edilmiştir. Yöneticiye bağlılık ölçeğinden elde edilen puanların dağılımına bakıldığında, aritmetik ortalama 3,25; medyan 3,24; mod 4; Skewness -,19 ve Kurtosis -,32 olarak tespit edilmiştir. Buna göre verilerin normallik için gerekli olan sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir. Her üç ölçekten elde edilen ortalama puanlara ait veriler incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği ve analizlerde parametrik testler kullanılacağı söylenebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin analizi ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak araştırma kapsamında elde edilen verilere yönelik sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile demografik değişken arasında anlamlı fark olup olmadığı, daha sonra değişkenler arasındaki ilişki son olarak sosyal adalet liderliği ile örgütsel davranışı arasındaki ilişkide yöneticiye bağlılığın aracılık etkisi yapısal eşitlik modellenmesi ile incelenmiştir.

Araştırma verileri analiz edilirken ölçeklerin alt boyutlarının adlandırılmasında kısaltmalar kullanılmıştır. Sosyal adalet liderliğinin alt boyutlarından eleştirel bilinç; *EB*, paydaş desteği; *DS*, katılım boyutu; *K*, dağıtıcı adalet boyutu; *D* olarak kodlanmıştır. Yöneticiye bağlılık ölçeği boyutlarından yöneticiye kendini adama boyutu; Adama, yönetici için çaba sarf etme boyutu; Çaba, yöneticiye bağlanma boyutu; BAG, yöneticiyle özdeşleşme boyutu; Özdeş, yöneticiyi içselleştirme boyutu; İçsel olarak kodlanmıştır. Örgütsel vatandaşlık davranış ölçek maddeleri; OVD1, OVD2, OVD3, OVD4, OVD5, OVD6, OVD7, OVD8, OVD9, OVD10, OVD11, OVD12 şeklinde kodlanmıştır. Bu kısımda bulgular araştırma problemleri dikkate alınarak sırasıyla sunulmaktadır.

4.1. Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algı Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal adalet liderliğini algılama düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem ve gelir düzeyleri açısından incelenmesi ile elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ölçeğinin genelinden aldıkları ortalama puanlar ile minimum, maksimum ve standart sapma değerleri 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanlar

	N	Minimum	Maximum	X	Ss
Sosyal Adalet Liderliği	1025	1,00	5,00	3,55	,85

Tablo 4.1. incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal adalet liderliğini algılama düzeyi ortalama puanlarının katılıyorum (X=3,55) seviyesinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.

Sosyal Adalet Liderliği Algılama Düzeyi Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	Sd	t	p
Sosyal Adalet Liderliği	Kadın	587	3,51	,84	1023	1,72	0,08
	Erkek	438	3,60	,85			

Varyansların homojenliği için Levene testi F=,38; p>0,05.

Tablo 4.2. incelendiğinde öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (t = -1,72 p >,005).

Tablo 4.3.

Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliğini Algılama Düzeyi Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	Sd	t	p
Sosyal Adalet Liderliği	Evli	604	3,61	,87	1023	3,11	,002*
	Bekâr	421	3,40	,80			

*p<0,05; Varyansların homojenliği için Levene testi F=1,51; p>0,05.

Tablo 4.3. incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını algı düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (t = 3,11; p < ,05). Evli öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları algı düzeylerinin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek görülmektedir.

Tablo 4.4.

Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliğini Algılama Düzeyi Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	Sd	t	p
Sosyal Adalet Liderliği	Lisans	927	3,57	,84	1023	3,19	,001*
	Lisansüstü	98	3,28	,91			

*p<0,05; Varyansların homojenliği için Levene testi F=1,89; p>0,05.

Tablo 4.4. incelendiğinde eğitim durumlarına okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik öğretmenlerin algı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (t = 3,19; p < ,05). Lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları algı düzeylerinin, lisansüstü öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

		N	X	Ss	F _(2/1022)	p	Anlamlı Fark
Sosyal Adalet Liderliği	1 yıl	293	3,56	,77			
	2-4 yıl	250	3,44	,88	2,97	,041*	2-4 yıl/ 5 yıl ve üstü
	5 yıl ve üstü	482	3,60	,87			
	Toplam	1025	3,55	,85			

*p<0,05

Tablo 4.5. incelendiğinde, sosyal adalet liderliği davranışlarına öğretmenlerin algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (F_(2/1022)=2,97; p<0,05). Anlamlı farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu bulmak için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi uygulanmış; mesleki kıdemi 2-4 yıl arasında olan öğretmenlerin sosyal adalet liderliğini algılama düzeylerinin, mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 2-4 yıl arasında olanların ortalamasının X=3,44 ve mesleki kıdemi 5 yıl ve

üzerinde olanların ortalamasının $X=3,60$ olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları algı düzeylerini belirleyen anlamlı bir etken olduğu, mesleki kıdem arttıkça sosyal adalet liderliği becerilerini algı düzeyinin de artacağı söylenebilir.

Tablo 4.6.

Algılanan Sosyal Adalet Liderliği Ortalama Puanlarının Gelir Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	Gelir Durumu (TL)	N	\bar{X}	Ss	$F_{(3/1021)}$	p	Anlamlı Fark
Sosyal Adalet Liderliği	1000 – 3000	441	3,50	,80	1,26	,28 0	-
	3000 – 6000	493	3,60	,86			
	6000 – 8600	72	3,53	,90			
	8600- 11000	19	3,36	1,17			
	Toplam	1025	3,55	,85			

Tablo 4.6.'da görüleceği üzere öğretmenlerin algıladıkları sosyal adalet liderliği davranışlarının, gelir gruplarına göre ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($F_{(3/1021)}=1,26$; $p>0,05$).

4.2. Öğretmenlerin Yöneticiye Bağlılık Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticiye bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem ve gelir düzeyleri açısından incelenmesi ile elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin yöneticiye bağlılık ölçeğinden aldıkları minimum, maksimum, standart sapma değerleri ve ortalama puanlar tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7.

Öğretmenlerin Yöneticiye Bağlılık Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanlar

	N	Minimum	Maximum	X	Ss
Yöneticiye Bağlılık	1025	1,00	5,00	3,24	,81

Tablo 4.7. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan veriler doğrultusunda; yöneticiye bağlılık düzeylerinin kısmen katılıyorum ($X=3,24$) seviyesinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8.

Öğretmenlerin Yöneticiye Bağlılık Düzeyi Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	Sd	t	p
Yöneticiye Bağlılık	Kadın	587	3,16	,78	901,40	3,67	,000*
	Erkek	438	3,35	,84			

* $p < 0,05$; Varyansların homojenliği için Levene testi $F=4,49$; $p < 0,05$.

Tablo 4.8. incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmenlerin yöneticiye bağlılıklarına yönelik algı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t=3,67$; $p < 0,05$). Erkek öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeyi ortalama puanlarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre cinsiyetin, öğretmenlerin yöneticiye bağlılıklarına yönelik algı düzeyleri için anlamlı fark oluşturan bir etken olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9.

Öğretmenlerin Yöneticiye Bağlılık Düzeyi Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	Sd	t	p
Yöneticiye Bağlılık	Evli	604	3,30	,82	1023	3,03	0,002*
	Bekâr	421	3,15	,78			

* $p < 0,05$; Varyansların homojenliği için Levene testi $F=1,33$; $p > 0,05$.

Tablo 4.9. incelendiğinde, medeni duruma göre öğretmenlerin yöneticiye bağlılıklarına yönelik algı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t=-3,03$; $p < 0,050$). Evli öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeyi ortalama puanlarının, bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10.

Öğretmenlerin Yöneticiye Bağlılık Düzeyi Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	Sd	t	p
Yöneticiye Bağlılık	Lisans	927	3,25	,81	1023	1,18	0,23
	Lisansüstü	98	3,15	,84			

Varyansların homojenliği için Levene testi $F=0,001$; $p>0,05$.

Tablo 4.10. incelendiğinde; eğitim durumuna göre öğretmenlerin yöneticiye bağlılıklarına yönelik algı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t = 1,186$; $p > ,050$).

Tablo 4.11.

Yöneticiye Bağlılık Ortalama Puanlarının Gelir Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	Gelir Durumu	N	\bar{X}	Ss	$F_{(3/1021)}$	p	Anlamlı Fark
Yöneticiye Bağlılık	1000 - 3000TL	441	3,19	,79	2,78	,040*	1000- 3000TL/ 3000- 6000TL
	3000 - 6000TL	493	3,31	,83			
	6000 - 8600 TL	72	3,10	,79			
	8600- 11000TL	19	3,05	,87			
	Toplam	1025	3,24	,81			

* $p<0,05$

Tablo 4.11.'de; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre gelir düzeyi gruplarının yöneticiye bağlılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(3-1021)}=2,78$; $p<0,05$). Anlamlı farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu bulmak için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi uygulanmış; gelir düzeyi 1000-3000 TL arasında olan öğretmenler ile gelir durumu 3000-6000 TL arasında olan öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Grupların ortalama değerleri tablosuna bakıldığında; gelir düzeyi 3000-6000 TL arasında olan 2. grubun yöneticiye bağlılık ortalaması ($X=3,31$) ile gelir düzeyi 1000 - 3000 TL arasında olan 1.grubun yöneticiye bağlılık düzeyi ortalamasının ($X=3,19$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12.

Yöneticiye Bağlılık Ortalama Puanlarının Kıdem Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	N	X	Ss	F _(2/1022)	p	Anlamli Fark
Yöneticiye Bağlılık	1 Yıl	293	3,21	,80	3,53	,030*
	2-4 Yıl	250	3,14	,80		
	5 Yıl ve üstü	482	3,31	,82		
Toplam	1025	3,24	,81			

*p<0,05

Tablo 4.12. incelendiğinde; öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-1022)}=3,53$; $p<0,05$). Anlamlı farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu bulmak için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi uygulanmış; mesleki kıdemi 2-4 yıl arasında olan öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeylerinin, mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Mesleki kıdemi 2-4 yıl arasında olanların ortalaması $X= 3,14$ iken mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olanların ortalamasının $X=3,31$ olduğu görülmektedir.

4.3.Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını sergileme düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem ve gelir düzeyleri açısından incelenmesi ile ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinden aldıkları; minimum, maksimum, standart sapma değerleri ve ortalama puanlar tablo 4.13.'de verilmiştir.

Tablo 4.13.

Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanlar

	N	Minimum	Maksimum	X	Ss
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	1025	1,00	5,00	3,48	,75

Tablo 4.13.'e göre öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri ortalama puanlarının katılıyor (X=3,48) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14.

Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	Sd	t	p
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Kadın	587	3,47	,73	1023	0,48	0,63
	Erkek	438	3,50	,78			

Varyansların homojenliği için Levene testi F=0,57; p>0,05.

Tablo 4.14. incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (t = -0,48; p > ,05).

Tablo 4.15.

Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	Sd	t	p
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Evli	604	3,57	,73	1023	4,55	,000*
	Bekâr	421	3,36	,77			

*p<0,05; Varyansların homojenliği için Levene testi F=1,89; p>0,05.

Tablo 4.15. incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı puanlarının medeni durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t= 4,55$; $p<,05$). Evli öğretmenlerin ($X=3,57$) örgütsel vatandaşlık davranışı ortalama puanlarının bekâr öğretmenlere ($X= 3,36$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16.

Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	Sd	t	p
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Lisans	927	3,50	,74	1023	2,16	0,03*
	Lisansüstü	98	3,33	,82			

* $p<0,05$; Varyansların homojenliği için Levene testi $F=0,73$; $p>0,05$.

Tablo 4.16. incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyi puanlarının eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t= 2,16$; $p<,05$). Lisans mezunu ($X=3,50$) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ortalama puanlarının lisansüstü öğretmenlere ($X=3,33$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ortalama Puanlarının Gelir Gruplarına Göre Karşılaştırılması

	Gelir Durumu	N	\bar{X}	Ss	$F_{(3/1021)}$	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	1000 - 3000TL	441	3,39	,77	4,61	,003*	1000- 3000TL/ 3000- 6000TL
	3000 - 6000TL	493	3,55	,74			
	6000 - 8600 TL	72	3,56	,66			
	8600- 11000TL	19	3,77	,66			
	Toplam	1025	3,48	,75			

* $p<0,05$

Tablo 4.17. incelendiğinde; örgütsel vatandaşlık davranışı ortalama puanlarının, gelir gruplarına göre tek yönlü varyans analizi ve Tukey HSD analizinde, grup 1(gelir düzeyi 1000-3000TL arasında) ve grup 2 (gelir düzeyi 3000-6000 TL arasında) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(3-1021)}=4,61$;

$p<0,05$). Grupların ortalama değerleri tablosuna baktığımızda; gelir düzeyi 3000-6000 TL arasında olan 2. grubun örgütsel vatandaşlık davranışı ortalamasının ($X=3,55$), gelir düzeyi 1000 - 3000 TL arasında olan 1.grubun ortalamasına ($X=3,39$) göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.18.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ortalama Puanlarının Kıdem Gruplarına Göre Karşılaştırılması

		N	\bar{X}	Ss	$F_{(2/1022)}$	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	1 Yıl	293	3,35	,79	6,50	,002*	1 Yıl /5 Yıl ve üstü
	2-4 Yıl	250	3,51	,69			
	5 Yıl ve üstü	482	3,55	,75			
Toplam		1025	3,48	,75			

* $p<0,05$

Tablo 4.18 incelendiğinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğretmenlerin kıdem gruplarına göre yöneticiye bağlılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(2-1022)}=6,50$; $p<0,05$). Anlamlı farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu bulmak için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi uygulanmış; mesleki kıdemi 1 yıl olanların örgütsel vatandaşlık davranışını sergileme düzeylerinin, mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Grupların ortalama değerleri tablosuna baktığımızda; mesleki kıdemi 1 yıl olan 1. grubun örgütsel vatandaşlık davranışı ortalamasının ($X=3,35$), mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olan 3.grubun ortalamasına ($X=3,55$) göre anlamlı bir şekilde düşük olduğu görülmektedir.

4.4. Sosyal Adalet Liderliği, Yöneticiye Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan veriler doğrultusunda; sosyal adalet liderliği ve alt boyutları, yöneticiye bağlılık ve alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu kullanılmış ve elde edilen sonuçlar tablo 4.19.'da verilmiştir.

Tablo 4.19.

Sosyal Adalet Liderliği, Yöneticiye Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Sosyal Adalet Liderliği	1											
2.Eleştirel Bilinç	,90**	1										
3.Paydaş Desteği	,92**	,76**	1									
4.Katılım	,95**	,82**	,84**	1								
5.Dağıtıcı Adalet	,87**	,72**	,73**	,79**	1							
6.Yöneticiye Bağlılık	,71**	,64**	,64**	,69**	,64**	1						
7.Adama	,62**	,56**	,55**	,60**	,54**	,84**	1					
8.Çaba	,51**	,43**	,46**	,49**	,49**	,65**	,55**	1				
9.Bağlanma	,71**	,65**	,63**	,68**	,63**	,89**	,68**	,48**	1			
10.Özdeşleşme	,47**	,42**	,43**	,46**	,42**	,83**	,59**	,36**	,69**	1		
11.İçselleştirme	,57**	,52**	,52**	,56**	,51**	,85**	,60**	,37**	,71**	,75**	1	
12.Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	,42**	,34**	,41**	,40**	,37**	,45**	,40**	,38**	,36**	,34**	,38**	1

**p< 0.01

Tablo 4.19.'da sosyal adalet liderliği ile alt boyutları, yöneticiye bağlılık ile alt boyutları ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım korelasyonu analizi kullanılmıştır. Kalaycı'a (2006)'a göre korelasyon analizi; iki değişken arasında ilişki olup olmadığını, yönünü ve varsa şiddetini belirlemek için yapılan analiz çalışmalarıdır. Korelasyon katsayıları -1 ile +1 arasında değerler almaktadır. Korelasyon değerinin (r) negatif olması ters yönlü ilişki olduğunu, pozitif olması doğru orantılı ilişki olduğunu ifade etmektedir. Korelasyon değerinin 0 (sıfır) olması ilişkinin olmadığını gösterir. Kalaycı (2006)'a göre r değer; 0 ile ,40 arasında ise iki değerşken arasında ilişkinin düşük olduğunu; ,40 ile ,60 arasında ise ilişkinin orta düzeyde olduğunu; ,60 ile ,80 arasında ise ilişkinin yüksek düzeyde olduğunu; ,80 ile 1 arasında ise ilişkinin çok yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 4.19. yine incelendiğinde; sosyal adalet liderliği ile alt boyutları, yöneticiye bağlılık ile alt boyutları ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü aynı zamanda anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r >0; p< 0,01).

Sosyal adalet liderliği ile sosyal adalet liderliğinin alt boyutları olan; eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet arasında çok yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki ($r = ,90$; $p < 0.01$, $r = ,92$; $p < 0.01$, $r = ,95$; $p < 0.01$, $r = ,87$; $p < 0,01$) olduğu görölmektedir.

Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık arasında, yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ($r = ,71$; $p < 0.01$) olduğu görölmektedir. Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılığın alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında; adama boyutu ile yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ($r = ,62$; $p < 0.01$), çaba boyutu ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ($r = ,51$; $p < 0.01$), bağlanma boyutu ile yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ($r = ,71$; $p < 0.01$), özdeşleşme boyutu ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ($r = ,47$; $p < 0.01$), içselleştirme boyutu ile de orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ($r = ,57$; $p < 0.01$) olduğu görölmektedir.

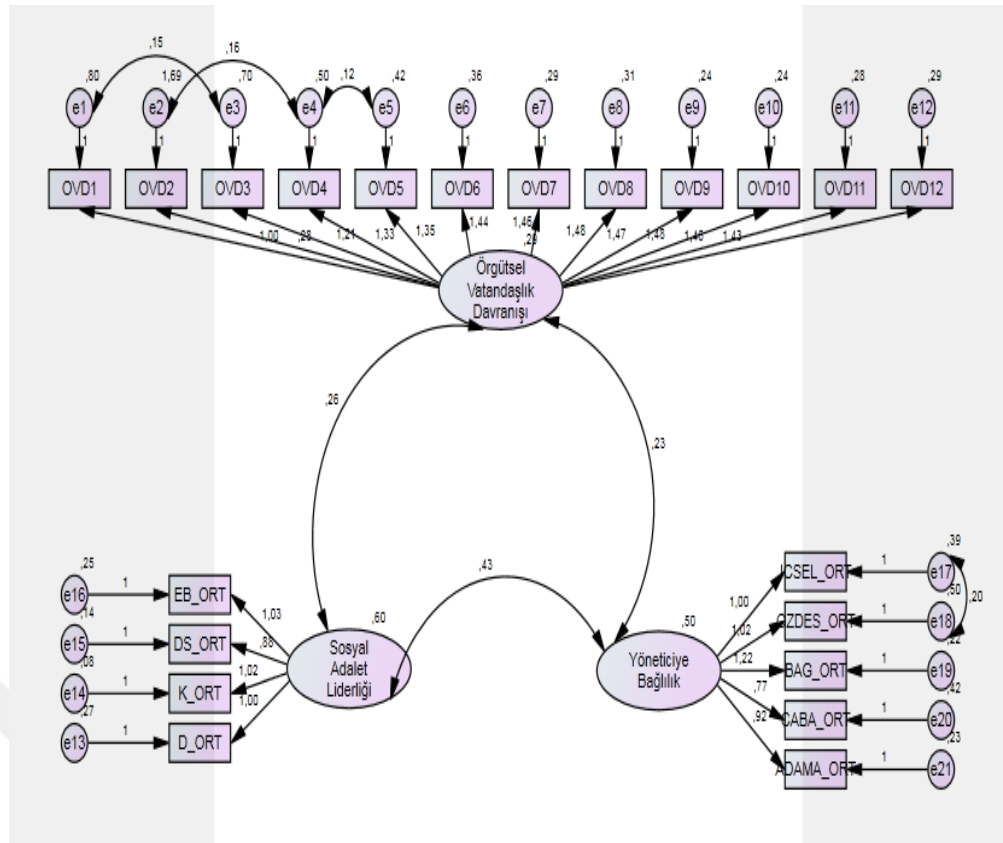
Sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ($r = ,42$; $p < ,001$) ilişki olduğu görölmektedir. Sosyal adalet liderliğinin alt boyutları paydaş desteği ve katılım desteği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında ($r = ,41$; $p < 0.01$, $r = ,40$; $p < 0.01$) orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görölmüştür. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışı ile sosyal adalet liderliğinin alt boyutları eleştirel bilinç ($r = ,34$; $p < 0.01$) ve dağıtıcı adalet ($r = ,37$; $p < 0.01$) düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı ile yöneticiye bağlılık arasındaki korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında; örgütsel vatandaşlık davranışı ile yöneticiye bağlılık arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ($r = ,45$; $p < 0,01$) bir ilişki olduğu görölmektedir. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışı ile yöneticiye bağlılığın alt boyutları arasındaki sonuçlara bakıldığında; adama boyutu ile orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ($r = ,40$; $p < 0,01$) bir ilişki olduğu gözlenirken, diğer alt boyutları olan çaba, bağlanma, özdeşleşme ve içselleştirme arasında sırasıyla ($r = ,38$, $r = ,36$, $r = ,34$, $r = ,38$; tümü için $p < 0,01$) düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu gözlenmektedir.

4.5. Sosyal Adalet Liderliği ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkide Yöneticiye Bağlılığın Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Şeşen ve Meydan (2015) yapısal eşitlik modellemelerinin raporlamasında, hangi uyum indekslerinin raporlanacağı kesin olarak belli olmadığını belirtmişlerdir. Bunun araştırmaya bağlı olarak değişeceğini ancak her çalışmada Ki-kare, SD ve iyilik uyum indeksi değerlerinin verilemesi gerektiğini diğer verilerden de amaca göre bir iki tanesinin verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi için; Ki-kare uyum değeri (Chi-Square Goodness), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), RMR (Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative of Fit Index) , IFI (Incremental Fit Index), TLI (Trucker-Lewis Index) gibi uyum indeksleri incelenmiştir. Ayrıca kurulan modellemelere ait standardize yol katsayıları tablolar halinde verilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesinde standardize yol katsayıları (belirleme katsayıları) yordayıcı değişkenlerin, yoradanan değişkendeki varyansın ne kadarını açıkladığını göstermektedir. Belirleme katsayıları 0 ile 1 arasında değer alabilmektedir (Shermelleh-Engel vd., 2003).

Araştırmada öğretmenlerden toplanan veriler doğrultusunda; sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkilerin belirlenmesinden sonra değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Bu amaçla öncelikle sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı özelliğinin model uyumuna ilişkin doğrulayıcı ölçme modeli kurulmuş ve bu modele ilişkin olarak elde edilen veriler Şekil 4.1.'de ve modele ilişkin uyum indeksleri tablo 4.20.'de verilmiştir.



Şekil 4.1. Sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki doğrulayıcı ölçme modeli

Şekil 4.1.'de örtük değişkenler olan sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki doğrulayıcı ölçme modelinin en az kabul edilebilir düzeyde olduğu ($\chi^2=864,907$; $Sd=182$; $RMSEA=,064$) anlaşılmaktadır.

Tablo 4.20.

Doğrulayıcı Ölçme Modeli Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Mükemmel uyum Sınırı	Kabul edilebilir Sınır	Bu çalışmada elde edilen
χ^2/Sd	≤ 3	≤ 5	4,75
GFI	$\geq ,90$	$\geq ,85$,913
RMSEA	$\leq ,05$	0,06-0,08	,064
RMR	$\leq ,05$	0,06-0,08	,047
CFI	$\geq ,97$	$\geq ,95$,95
NFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$,94
NNFI(TLI)	$\geq ,95$	$\geq ,90$,94
IFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$,95

Şekil 4.1. ve Tablo 4.20. incelendiğinde; sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında kurulan doğrulayıcı ölçme modelinin, model uyum indekslerinin anlamlı ve en az kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, vd.2003 Byrne, 2006; Kline, 2011). Ayrıca sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı ($r = ,43$; $p < ,01$), yöneticiye bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönde ve anlamlı ($r = ,23$; $p < ,01$), sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında yine pozitif yönde ve anlamlı ($r = ,26$; $p < ,01$) ilişki olduğu bulunmuştur. Model uyum indekslerinin anlamlı çıkmasından sonra, ölçme modeli için; sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı olmak üzere üç ayrı örtük değişken belirlenmiştir.

Yapısal eşitlik modelinde: Sosyal adalet liderliği örtük değişkeni; eleştirel bilinç (EB), paydaş desteği (DS), katılım (K), dağıtıcı adalet (D) gözlenen değişkenleri aracılığıyla ölçülmüştür. Yöneticiye Bağlılık örtük değişkeni; kendini yöneticiye adama (ADAMA), yönetici için çaba sarf etme (ÇABA), yöneticiye bağlanma (BAG), yönetici ile özdeşleşme (ÖZDEŞ), yöneticiyi içselleştirme (İÇSEL) gözlenen değişkenleri ile ölçülmüştür. Örgütsel vatandaşlık davranışı örtük değişkeni ise bu davranışı ölçmeye çalışan 12 maddeyle (OVD1, OVD2, OVD3, OVD4, OVD5, OVD6, OVD7, OVD8, OVD9, OVD10, OVD11, OVD12) gözlenen değişkenler aracılığıyla ölçülmüştür. Sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide yöneticiye bağlılığın aracılık etkisini test edilmesi için üç farklı hipotez sunulmuştur. Bu hipotezler şu şekildedir:

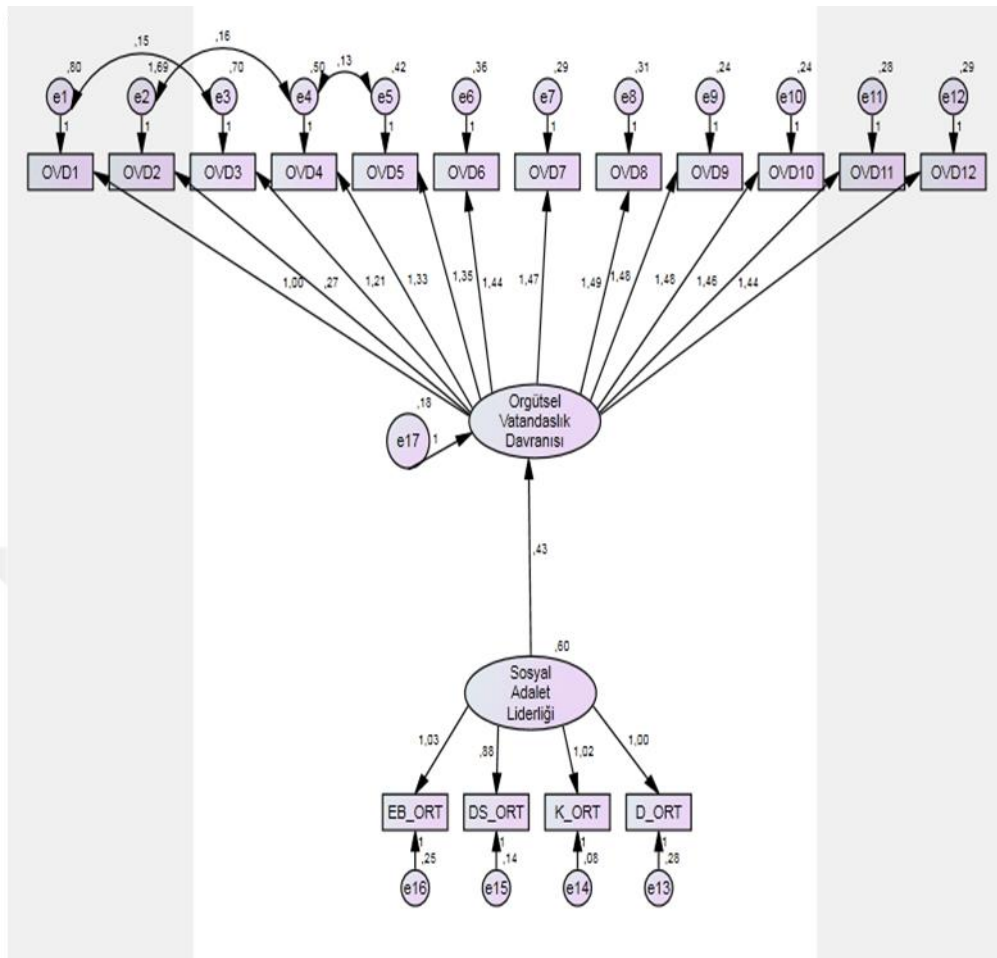
Hipotez A: Sosyal adalet liderliği; örgütsel vatandaşlık davranışını yordamaktadır.

Hipotez B: Sosyal adalet liderliği; yöneticiye bağlılık aracılığıyla örgütsel vatandaşlık davranışını yordamaktadır.

Hipotez C: Hipotez A ve Hipotez B sonucunda Yöneticiye bağlılık, sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında aracı role sahiptir.

Yukarıda verilen hipotezlerin geçerliliği, hipotezler yapısal eşitlik modeli ile test edilerek ortaya konulmuştur.

Hipotez A için kurulan model ve bunun sonucunda ortaya çıkan model uyum indeksler ait bulgular aşağıdaki Şekil 4.2. ve Tablo 4.21. verilmiştir.



Şekil 4.2. Sosyal Adalet Liderliği İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Yapısal Eşitlik Modeli Standardize Olmayan Yol Katsayıları

Şekil 4.2.'de örtük değişkenler olan sosyal adalet liderliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki doğrulayıcı ölçme modelinin en az kabul edilebilir düzeyde olduğu ($\chi^2 = 491,706$; Sd = 100; RMSEA = ,066) anlaşılmaktadır.

Tablo 4.21.

Doğrulayıcı Ölçme Modeli Uyum İndeksleri

χ^2	Sd	χ^2/Sd	GFI	RMSEA	RMR	CFI	NFI	NNFI(TLI)	IFI
491,706	100	4,91	.93	.066	.035	.96	.95	.95	.96

Algılanan sosyal adalet liderliğinin örgütsel vatandaşlık davranışını yordayıcı etkisini belirlemek için test edilen hipotez ve hipoteze yönelik oluşturulan

modelin verdiği uyum değerlerinin en az kabul edilir düzeyde olduğu söylenebilir. Şekil 4.1. incelendiğinde sosyal adalet liderliği değişkeninin de örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenini pozitif yönde yordadığı söylenebilir ($\beta = ,43$; $p < 0,001$).

Buna göre elde edilen veriler doğrultusunda; okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının artması durumunda, öğretmenlerin sergileyeceği örgütsel vatandaşlık davranışlarının da artacağı söylenebilir.

Tablo 4.22.

Sosyal Adalet Liderliği ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Yapısal Eşitlik Modeli Standardize Yol Katsayıları

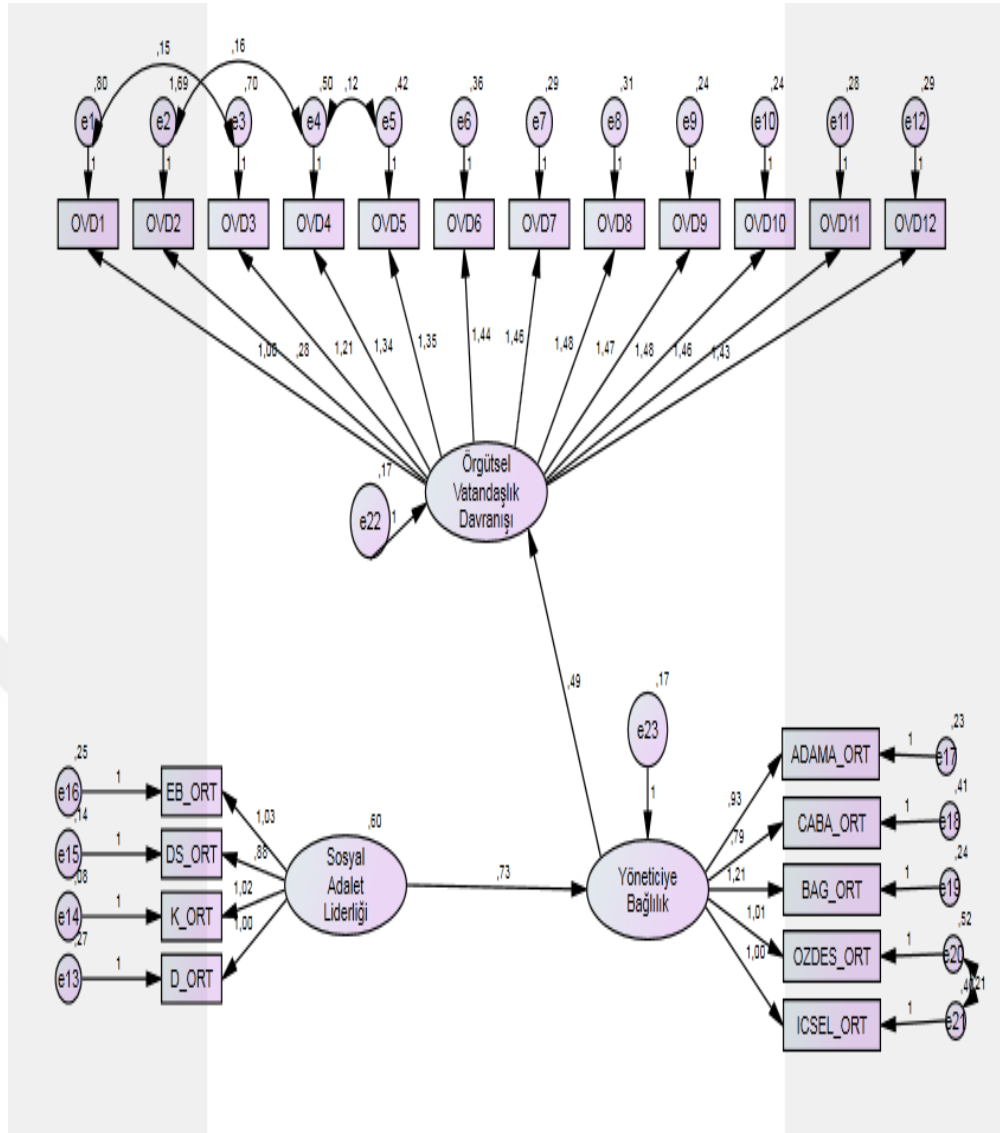
Hipotez A	Katsayılar
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı <--- Sosyal Adalet Liderliği	,61

* $p < 0,001$

Tablo 4.22. incelendiğinde algılanan sosyal adalet liderliğinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin varyansın % 37'sini ($R^2 = 0,37$) açıkladığı görülmektedir.

Hipotez B için kurulan model ve bunun sonucunda ortaya çıkan model uyum indekslerine ait bulgular aşağıdaki Şekil 4.3. ve Tablo 4.23. 'te verilmiştir.

Hipotez B: Sosyal adalet liderliği; yöneticiye bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışını yordamaktadır.



Şekil 4.3. Yöneticiye Bağlılık Sosyal Adalet Liderliği Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişiyi Gösteren Yapısal Eşitlik Modeli ve Standardize Olmayan Yol Katsayıları

Şekil 4.3.'de örtük değişkenler olan sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki doğrulayıcı ölçme modelinin en az kabul edilebilir düzeyde olduğu ($\chi^2 = 904,209$; Sd = 183; RMSEA = ,066) anlaşılmaktadır.

Tablo 4.23.
Doğrulayıcı Ölçme Modeli Uyum İndeksleri

χ^2	Sd	χ^2/Sd	GFI	RMSEA	RMR	CFI	NFI	NNFI(TLI)	IFI
904,239	183	4,94	.90	.066	.050	.94	.93	.94	.94

Sosyal adalet liderliğinin, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi yordayıcı rolüne ilişkin olarak kurulan hipoteze yönelik test edilen model ve bu modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde; test edilen modelin onaylandığı ve verdiği uyum değerlerinin en az kabul edilir düzeyde olduğu söylenebilir. Şekil 4.3. incelendiğinde, yöneticiye bağlılık üzerinden kurulan modelde; sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık arasında ($\beta = ,73$; $p < 0,001$), yöneticiye bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında ($\beta = ,49$; $p < 0,001$) pozitif yönde anlamlı düzeyde yordayıcı ilişkilerin olduğu ve sosyal adalet liderliğinin yöneticiye bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışını yordayıcı özelliğe sahip olduğu söylenebilir.

Buna göre elde edilen veriler doğrultusunda; okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin algı düzeyinin artması durumunda, öğretmenlerin müdüre bağlılığının artacağı, yöneticiye bağlılığın artması durumunda ise öğretmenlerin sergileyeceği örgütsel vatandaşlık davranışının artacağı söylenebilir.

Tablo 4.24.
Yöneticiye Bağlılık Sosyal Adalet Liderliği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Yapısal Eşitlik Modeli ve Standardize Yol Katsayıları

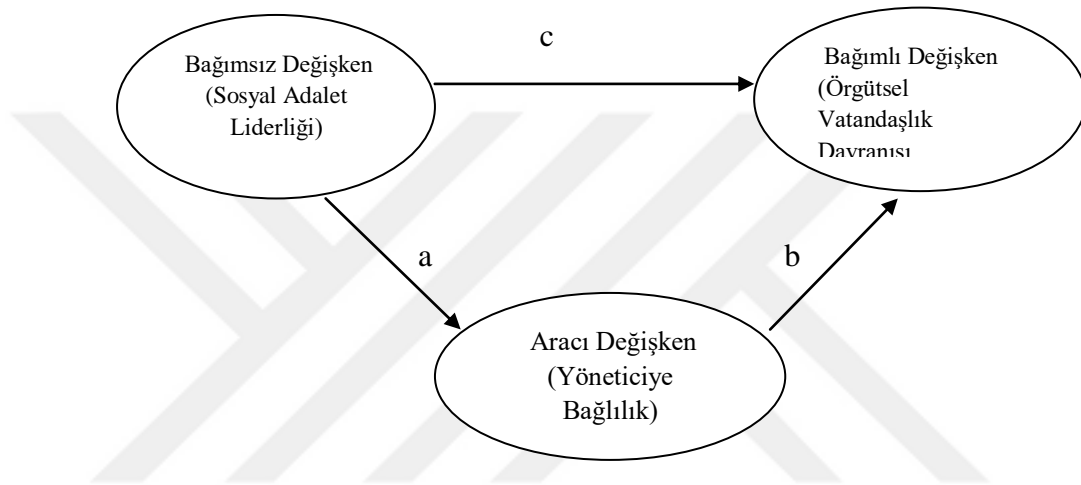
Hipotez B	Katsayılar
Yöneticiye Bağlılık	<--- Sosyal Adalet Liderliği ,80
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	<--- Yöneticiye Bağlılık ,64

Tablo 4.24. incelendiğinde; sosyal adalet liderliğinin yöneticiye bağlılığa ilişkin varyansın % 64'ünü ($R^2=0,64$) açıkladığı, yöneticiye bağlılığın ise örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin varyansın % 40'ını ($R^2=0,40$) açıkladığı görülmektedir.

Hipotez C için kurulan model ve bunun sonucunda ortaya çıkan model uyum indekslerine ait bulgular aşağıdaki Şekil 4.5 ve Tablo 4.25. verilmiştir.

Hipotez C: Yöneticiye bağlılık; sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında aracı role sahiptir.

Sosyal adalet liderliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde yöneticiye bağlılığın aracı rolünün belirlenmesinde Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen aracı değişken analizi yöntemi kullanılmıştır.

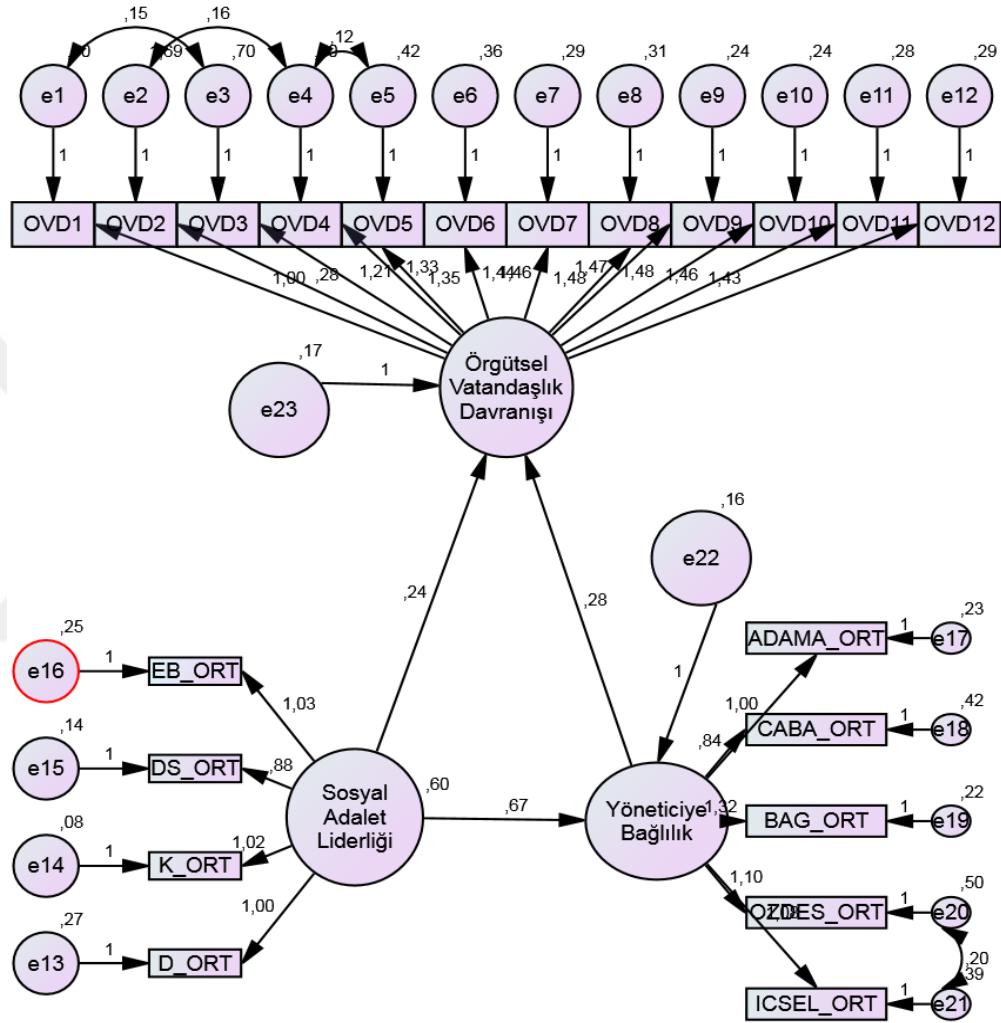


Şekil 4.4. Baron ve Kenny (1986) modelindeki Aracılık Etkisi Modeli

Bu analize göre; bağımlı değişken (örgütsel vatandaşlık davranışı) üzerinde, bağımsız değişken (sosyal adalet liderliği) ve aracı değişkenin (yöneticiye bağlılık) ayrı ayrı direkt etkisi olmalı (b ve c), ayrıca bağımsız değişken (sosyal adalet liderliği) ile aracı değişken arasında (a) ilişki olmalıdır. Baron ve Kenny (1986) bir değişkenin aracı rolünden söz edebilmek için, aşağıdaki koşulların var olması gerektiğini belirtmektedir:

- a) Bağımsız değişkendeki değişme, aracı değişkende değişmeye neden olmalı,
- b) Aracı değişkendeki değişme, bağımlı değişkende değişmeye neden olmalı
- c) Aracı değişken ve bağımsız değişken birlikte analize dâhil edildiğinde, aracı değişkenden söz edebilmek için bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi ya azalmalı ya da tamamen ortadan kalkmalıdır. Bu etkinin tamamen ortadan kalkması yani sıfır olması durumunda, güçlü ve tek aracı değişken

(tam aracı) olduğuna; sıfır olmaması yalnız göreceli bir azalma olması ve bu azalmanın da anlamlı olması durumunda kısmi aracı rolü vardır. (Şeşen ve Meydan, 2015; s:129-130).



Şekil 4.5. Yöneticiye Bağlılık, Sosyal Adalet Liderliği İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki Aracı Rolü ve Standardize Olmayan Yol Katsayıları

Şekil 4.5.'de örtük değişkenler olan sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki doğrulayıcı ölçme modelinin en az kabul edilebilir düzeyde olduğu ($\chi^2 = 864,907$; Sd = 182; RMSEA = ,064) anlaşılmaktadır.

Tablo 4.25.

Doğrulayıcı Ölçme Modeli Uyum İndeksleri

χ^2	SD	χ^2/SD	GFI	RMSEA	RMR	CFI	NFI	NNFI(TLI)	IFI
864,907	182	4,75	.91	.064	.047	.95	.94	.95	.94

Yöneticiye bağlılığın; sosyal adalet liderliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki aracı rolüne ilişkin olarak kurulan hipotez ve bu hipotezi test etmeye yönelik oluşturulan model ve modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde, test edilen modelin verdiği uyum değerlerinin en az kabul edilir düzeyde olduğu söylenebilir. Şekil 4.5. incelendiğinde, yöneticiye bağlılık üzerinden sosyal adalet liderliğine doğru kurulan yordayıcı etkinin anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = ,67$; $p < 0,001$). Sosyal adalet liderliğinden örgütsel vatandaşlık davranışına doğru oluşturulan yordayıcı etkinin anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = ,24$; $p < 0,001$). Yöneticiye bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine yordayıcı etkinin de anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = ,28$; $p < 0,001$).

Yöneticiye bağlılığın modele eklenmesi durumunda sosyal adalet liderliğinin örgütsel vatandaşlık davranışını doğrudan yordayıcı etkisinde anlamlı bir azalmanın olduğu görülmektedir. Sosyal adalet liderliğinden örgütsel vatandaşlık davranışına doğru oluşturulan yordayıcı etki $\beta = ,43$; $p < 0,001$ iken yöneticiye bağlılığın modele eklenmesi sonucunda; $\beta = ,24$; $p < 0,001$ olduğu görülmüştür. Buna göre yöneticiye bağlılığın sosyal adalet liderliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında kısmi aracı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.26.

Yöneticiye Bağlılık, Sosyal Adalet Liderliği ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki Aracı Rolü ve Standardize Yol Katsayıları

Hipotez C			Katsayılar
Yöneticiye Bağlılık	<---	Sosyal Adalet Liderliği	,78
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	<---	Yöneticiye Bağlılık	,34
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	<---	Sosyal Adalet Liderliği	,33

Tablo 4.26. incelendiğinde algılanan sosyal adalet liderliğinin yöneticiye bağlılığa ilişkin varyansın % 60'ını ($R^2=0,60$) açıkladığı, yöneticiye bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin varyansın % 11'ini ($R^2=0,11$), sosyal adalet liderliğinin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin varyansın % 10'unu ($R^2=0,10$) açıkladığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkilere yönelik elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bu çerçevede ilk önce araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının öğretmenlerin demografik özelliklerine göre analizinden elde edilen bulgular tartışılmıştır. Ardından sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulgular tartışılmıştır. Son olarak sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide yöneticiye bağlılığın aracılık rolüne ilişkin bulgular tartışılmıştır.

5.1. Demografik Özelliklere Göre Algılanan Sosyal Adalet Liderliği Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Liderlik ile ilgili yapılan farklı çalışmalarda, liderlik davranışını sergileme düzeylerinde bu bulgudan farklı ve farklı olmayan sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Araştırma bulgularına benzer şekilde Pektaş ve Özdemir (2017) öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin, sosyal adalet liderliği davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini, sosyal adalet liderliğinin alt boyutları düzeyinde ise eleştirel bilinç ve katılım boyutlarında yüksek düzeyde sergilediklerini saptamışlardır. Yine Turhan ve Çelik (2011) okul müdürlerinin okullarda liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Özdemir (2017) lise öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta

düzeyde sergilediklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışı yüksek çıkmasına rağmen öğrenci algısına göre orta çıkması ilginç olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları düzeyinin cinsiyete ve gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Uğurlu (2009)'da da benzer şekilde cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi, branş, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre, örgütsel adalet algısının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ifade etmektedir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarının medeni durum, eğitim durumu ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Evli öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algı düzeylerinin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularından farklı şekilde Akduman, Hatipoğlu ve Yüksekbilgili (2015) medeni duruma göre örgütsel adalet algısı üzerine yaptıkları çalışmada bekârların adalet algılarının evlilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Lisans mezunu öğretmenlerin algı düzeylerinin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularından farklı şekilde Poyraz, Kara ve Çetin (2009) örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi ile ilgili yaptıkları çalışmada, çalışanların eğitim düzeyi ile dağıtıcı adalet arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.–Bu çalışmada sosyal adalet liderliği algısına dair bu çalışmada elde edilen bulgularla örgütsel adalet algısına dair yapılan çalışmalaradn elde edilen bulguların örtüşmediği görülmüştür. Bu bağlamda sosyal adalet liderliği ve örgütsel adalet arasında nasıl bir ilişki ya da fark olduğunun araştırılması gerektiği söylenebilir.

Mesleki kıdemi 2-4 yıl arasında olan öğretmenlerin algı düzeylerinin, mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algı düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği becerilerini algı düzeyi üzerinde anlamlı bir etken olduğu, mesleki kıdem arttıkça sosyal adalet liderliği becerilerini algı düzeyinin artacağı söylenebilir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Turhan (2007), yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kıdemlerinin sosyal adaleti algılama düzeyleri arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde demografik özelliklerin çoğuna göre öğretmenlerin algıladıkları sosyal adalet liderliği davranışı düzeylerinde farklılaşmalar olduğu söylenebilir.

5.2. Demografik Özelliklere Göre Yöneticiye Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulguları incelendiğinde öğretmen algılarına göre genel olarak yöneticiye bağlılık düzeyinin kısmen katılıyorum seviyesinde olduğu görülmüştür. İmamoğlu (2011) İlköğretim okulu öğretmenlerinin bağlılık ve alt boyutlarının genelde “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Porter, Steers, Nowday ve Boulian (1974) bağlılığın örgütün amaç ve hedeflerinde güçlü bir kabul yarattığını, çalışanların örgüt adına daha fazla çaba göstermelerini sağladığını aynı zamanda çalışanların örgüt üyeliğini sürdürmeye yönelik yüksek arzu göstermelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Bu çerçeveden baktığımızda kısmen katılıyorum düzeyinden daha yukarıya çıkarılması için çaba gösterilmesi gerektiği açıktır.

Öğretmenlerin yöneticiye bağlılıklarına yönelik algı düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma, kıdeme ve gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Erkek öğretmenlerin yöneticiye bağlılıklarına yönelik algı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Özkaya, Kocakoç ve Karaa (2006) örgütsel bağlılık ile demografik değişkenler arasındaki ilişki ile ilgili yaptığı çalışmada çalışanların yaşı grupları, cinsiyetleri, medeni durumları ve kıdemleri ile bağlılıkları arasında çok anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kırsoy (2015) öğretmenlerin bağlılıkları ile müdürlerin öğrenen liderlik davranışlarının demografik değişkenler açısından incelenmesine yönelik yaptığı çalışmada cinsiyet yönünden anlamlı fark olduğunu ifade etmiştir. Özden (1997) yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkileri üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin eğitim durumlarının ve cinsiyetlerinin bağlılığı belirleyen bir faktör olmadığını ortaya koymuştur. Evli öğretmenlerin yöneticiye bağlılıklarına yönelik algı düzeylerinin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Şağban (2011) okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile öğretmenlerin bağlılıkları arasındaki ilişkiye yönelik yaptığı çalışmada, bağlılık ile

medeni durum arasında anlamlı fark bulmazken, eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığını ifade etmiştir.

Yöneticiye bağlılık ortalama puanlarının gelir gruplarına göre tek yönlü varyans analizi sonucunda, gelir durumu 1000 TL ile 3000TL arasında olan öğretmenler ile gelir durumu 3000 TL ile 6000 TL arasında öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Gelir düzeyi 3000-6000 TL arasında olan öğretmenlerin yöneticiye bağlılık ortalamasının gelir düzeyi 1000 - 3000 TL arasında olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. ABD’ de yüksek lisans öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada, farklı iş imkânlarının olmasının, işe yüksek ücretle başlayan çalışanların bağlılıkları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (İnce ve Gül, 2005).

Mesleki kıdemi 2-4 yıl arasında öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeylerinin, mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve mesleki kıdemi 2-4 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalamalarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularına benzer şekilde Yeşilyurt (2015) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin cinsiyet, yaş ve kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını dile getirmiştir. Aksu ve Balcı (2009) yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir. İmamoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık boyutlarından uyum ve özdeşleşme boyutunda cinsiyete göre farklılık olduğu, içselleştirme boyutunda ise cinsiyete göre farklılık olmadığı; mesleki kıdem değişkeninde, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında farklılık tespit edilirken, uyum boyutunda farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özkaya, Kocakoç ve Karaa (2006) yaptıkları çalışmada demografik özelliklerin bağlılık üzerinde çok etkili olduğunu, çalışanın yaşının, eğitim düzeyinin, cinsiyetinin, medeni durumunun, çalışma süresinin bağlılık da önemli rol oynadığını ifade etmektedirler.

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin yöneticiye bağlılıklarına yönelik algı düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak bu araştırmadan elde edilen bulgulardan farklı olarak Çetin (2009) eğitim düzeyleri ile örgütsel bağlılığın tüm boyutları arasında anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde demografik özelliklerin çoğuna göre öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeylerinde farklılaşmalar olduğu söylenebilir.

5.3. Demografik Değişkenlere Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin katılıyorum seviyesinde olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeylerine yönelik yapılan farklı çalışmalara rastlamak mümkündür. Çelik ve Ünal (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediklerini ifade etmektedir. Çetin (2011) okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin orta seviyede örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediğini ortaya koymuştur. Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu ortaya koymuşlardır.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi sonucunda, örgütsel vatandaşlık davranışı ile cinsiyet arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Oğuz (2011); Baş ve Şentürk (2011) yaptıkları çalışmalarda; kadın ve erkek öğretmenler arasında örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı fark olduğunu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip olduğunu bulmuşlardır.

Medeni durumlarına göre örgütsel vatandaşlık davranışının anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu, evli öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ortalamalarının bekâr öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularından farklı olarak Aktay ve Ekşi (2009) yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye yönelik yaptıkları çalışmada medeni duruma göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyleri arasında farklılaşma olmadığı sonucunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı puanlarının eğitim durumlarına göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu, lisans mezunu

öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ortalamalarının lisansüstü öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularından farklı şekilde Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009) öğretmenlerin eğitim durumları ile örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuşlardır.

Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği ortalama puanlarının gelir gruplarına göre tek yönlü varyans analizi sonucunda; gelir durumu 1000TL ile 3000TL arasında olan öğretmenler ile gelir durumu 3000TL ile 6000 TL arasında olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu, gelir durumu yüksek olanların ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aktay ve Ekşi (2009)'da yaptıkları çalışmada gelir düzeylerine göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyleri arasında farklılaşma olmadığı sonucunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına benzer şekilde Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ, 2003; Celep, Polat, Elbir ve Yapıcı, 2004; Oğuz, 2011 yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça sergilenen örgütsel vatandaşlık davranışı ortalama algılarının da artacağını ifade etmişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde demografik özelliklerin çoğuna göre öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları düzeylerinde farklılaşmalar olduğu söylenebilir.

5.4. Sosyal Adalet Liderliği, Yöneticiye Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğine, sosyal adalet liderliği alt boyutları olan; eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet boyutları arasında çok yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Pektaş ve Özdemir (2017) sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesine yönelik yaptığı çalışmada; sosyal adalet liderliği ile alt boyutları olan destek boyutu ile pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan eleştirel bilinç ve katılım boyutlarında ise pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir.

Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki, sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılığın alt boyutları olan adama ve bağlanma boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki; çaba, özdeşleşme ve içselleştirme arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Alper (2007) örgütte adalet algısı artınca çalışanların bağlılıklarının da arttığını ve adalet algısı ile bağlılığın olumlu yönde ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan farklı liderlik tarzları ile bağlılık arasında yapılan çalışmalarda Chen (2008), dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile bağlılık öğretmen bağlılığı arasında düşük düzeyde ilişki olduğunu; Yeşilyurt (2015), etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasında pozitif yönde düşük ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Topaloğlu ve Dalgın (2013) yaptıkları çalışmada algılanan liderlik tarzları ve örgütsel bağlılık ilişkisini üzerine otel çalışanları ile yaptıkları çalışmada; vizyoner, katılımcı, eğitici ve ilişki odaklı, liderlik tarzları ile bağlılık arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca otokratik liderlik ile vizyoner ve katılımcı liderlik ile bağlılık arasında düşük düzeyde negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demirel (2009) yöneticiye olan sadakatin duygusal bağlılık üzerine etkisi ile ilgili tekstil sektöründe yaptığı çalışmada çalışanların yöneticiye olan sadakatleri ile örgüte olan duygusal bağlılıkları arasında pozitif ilişkinin olduğu, özellikle özdeşleşme/adanmışlık duygusu, yöneticiyi izlemek ve içselleştirme ile duygusal bağlılık arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çetin (2011) okul müdürlerinin dönüşümsel liderliği ile ilgili yaptığı çalışmada hem müdür-öğretmen etkileşimi hem de öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasında olumlu ve güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aslan (2009), yaptığı çalışmada karizmatik liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu; Arslantaş ve Pekdemir (2007) yöneticilerin sergilediği dönüşümsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Topaloğlu (2005) askeri bir kurumda yaptığı çalışmada dönüşümcü liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur. Özdemir (2010) algılanan yönetici desteğinin,

öğretmenlerin sergileyecekleri örgütsel vatandaşlık davranışını olumlu yönde etkilediğini, yönetici desteğinin arttığı durumlarda uzun vadede örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için öğretmenlerin daha fazla gönüllü çalışmalarda bulunacağını, çalışmalara ve kararlara katılım sağlayacağını ve örgütün amaçları için fedakârlıkta bulunacağını ifade etmektedir. Oğuz (2011) öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin göstermiş oldukları dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Cheng (2004) okul yönetimi ile öğretmen arasındaki ilişkinin, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu okul yönetiminin olumlu uygulamalarının, öğretmenlerin olumlu tutum sergilemesine ve daha yüksek oranda örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyecekleri sonucuna ulaşmıştır (Akt. Çetin, 2011).

Örgütsel vatandaşlık davranışı ile yöneticiye bağlılık arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Örgütsel vatandaşlık davranışı ile yöneticiye bağlılığın alt boyutları olan; adama boyutu ile orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı, diğer boyutları olan çaba, bağlılık, özdeşleşme ve içselleştirme arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Somech ve Bogler (2002) öğretmenlerin örgütsel ve mesleki bağlılıklarının karar alma ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilişkisini ortaya koymak için yaptıkları araştırmada, yönetime katılımın ve karar alma sürecinin bağlılıkla pozitif yönde ilişkili olduğunu; ayrıca bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışının da pozitif yönde ilişki gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Gautam, Wagner, Upadhyay ve Davis (2005) “Nepal’de Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Örgütsel Bağlılık ” üzerine yaptıkları çalışmada, bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye yönelik devam bağlılığı ile itaat arasında negatif yönde ilişki olduğu, bağlılık ile öğretmen fedakârlığı arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gürbüz (2006) tekstil, otomotiv ve gıda sektöründe yaptığı bir araştırmada, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı ve bağlılıkları arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğunu, bağlılığı artan çalışanların sergileyecekleri örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin de artacağını ortaya koymuştur. Malatesta ve Byrne (1997) çalışanların yöneticilerine yönelik adalet algılamalarının bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemeleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Genel olarak değerlendirildiğinde sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında, yöneticiye bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışları arttıkça öğretmenlerin yöneticiye bağlılıkları ve sergileyecekleri örgütsel vatandaşlık davranışlarının da artacağı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin yöneticiye bağlılıkları arttıkça sergileyecekleri örgütsel vatandaşlık davranışlarının da artacağı söylenebilir.

5.5. Algılanan Sosyal Adalet Liderliği ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkide Yöneticiye Bağlılığın Aracı (Mediator) Rolüne İlişkin Tartışma

Araştırmanın amacı çerçevesinde algılanan sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide yöneticiye bağlılığın aracı (mediator) rolünü incelemek için yapısal eşitlik modellemesi ile sınınamak üzere modeller oluşturulmuştur. Sosyal adalet liderliğinin; yöneticiye bağlılığa ve örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi araştırılmıştır. Aynı zamanda yöneticiye bağlılığın sosyal adalet liderliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde aracılık (mediator) rolü olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, sosyal adalet liderliğinden örgütsel vatandaşlık davranışına doğru oluşturulan yordayıcı ilişkilerin pozitif yönlü ve anlamlı ($\beta = .43$; $p < 0.001$) olduğu bulunmuştur. İşbaşı (2000) örgütte algılanan adaletin artması durumunda sergilenen örgütsel vatandaşlık davranışının da artacağını ifade etmektedir. Araştırma bulgularına benzer şekilde farklı liderlikler ile yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Hallinger, Bickman ve Davis (1996); Podsakoff, MacKenzie ve Bommer (1996); Smith, Organ ve Near (1983) ve Çetin (2011) yaptıkları farklı çalışmalarda dönüşümsel liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkisi olduğunu; ancak Koh, Steers & Terborg (1995); MacKenzie vd. (2008); Omar Zainal & Khairudin (2009) etkileşimsel liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde olumsuz etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Liderlik ve örgütsel vatandaşlık ilişkisine yönelik Belensuyu (2015) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında örgütsel vatandaşlık davranışının hizmetkâr liderlik, etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik ve sürdürümcü liderlik üzerinde orta düzeyde etkisi olduğunu, babacan liderlik üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal adalet liderliği üzerinden yöneticiye bağlılığa doğru kurulan yordayıcı etkinin pozitif yönlü ve anlamlı ($\beta=,73$; $p<0,001$) olduğu görülmüştür. Ayrıca yöneticiye bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine yordayıcı etkinin de pozitif yönlü ve anlamlı ($\beta=,49$; $p<0,001$) olduğu bulunmuştur. Yöneticilerin örgüt içerisindeki eylemlerinde, çalışanların eylemlerin adaletli olup olmadığına yönelik algıları yöneticiye olan bağlılıklarının da artmasına veya azalmasına neden olabilmektedir (Uğurlu ve Üstüner, 2011, s.435). Özdevecioğlu (2003) yaptığı çalışmada, çalışanlar tarafından algılanan yönetici desteği arttıkça çalışanların bağlılıklarının da artacağını ifade etmiştir. Akçay ve Akyüz (2014)'e göre ise çalışanların yöneticileriyle empati kurmaları, yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları, çalışanların yöneticiye olan sadakatlerini doğrudan ve olumlu yönde etkilemektedir. Mete ve Demir (2016) etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan sadakat üzerine etkisinde güvenin aracılık rolü ile ilgili yaptıkları çalışmada algılanan etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan bilişsel güven, yöneticiye duyulan duygusal güven ve yöneticiye duyulan sadakat üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akçay ve Akyüz (2013) tarafından yapılan çalışmada yöneticiye sadakat davranışının boyutları olan kendini adama, çaba, bağlanma, özdeşleşme, içselleştirme boyutlarından sadakat değişkeni üzerinde en fazla etkiye sahip olan boyutun adama boyutu olduğunu ifade etmişlerdir. Özdemir (2013) yöneticilerdeki adalet ve liyakat ile öğretmenlerdeki sadakat ve gayret arasındaki ilişkiye yönelik yaptıkları çalışmada, hem yöneticilerdeki adaletin hem de liyakatın öğretmenlerin kurumlarındaki sadakat ve gayrete etki ettiğini ifade etmektedir.

Yöneticiye bağlılığın modele eklenmesi sonucunda sosyal adalet liderliğinin örgütsel vatandaşlık davranışını yordayıcı etkisinin pozitif yönlü ve anlamlı ($\beta = ,24$; $p<0,001$) olduğu görülmüştür. Sosyal adalet liderliğinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi $\beta = ,43$ iken $\beta = ,24$ 'e düşmektedir. Yöneticiye bağlılık modele eklendikten sonra sosyal adalet liderliğinin etkisinin azalması; fakat hala bu etkinin anlamlı olması yöneticiye bağlılığın bu ilişkide kısmi aracı (partial mediator) bir değişken olduğunu göstermektedir. Buna göre sosyal adalet liderliği davranışları, örgütsel vatandaşlık davranışlarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir. Araştırma bulgularına benzer şekilde Dilek (2005) yaptığı çalışmada örgütsel adalet algısının örgütsel bağlılığın yanı sıra örgütsel vatandaşlık davranışı ile

de olumlu yönde ilişki gösterdiğini dile getirmiştir. Everett (1992) yaptığı çalışmada öğretmen bağlılığında okul, öğretmen ve yönetici liderin işlevi üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin okula ve öğretime bağlılığını sağlamada yöneticilerin çok önemli bir faktör, bağlılık ile ilgili çalışmalarda ise liderin etkili bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Özden (1997) yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkileri üzerine yaptığı çalışmada öğretmen bağlılığındaki farklılaşmanın %40'nın yönetici davranışlarındaki memnuniyetten, %20'sinin öğretmenlerin okul yönetimlerine katılımlarından etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Çetinkaya ve Çimenci (2014) örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık üzerine etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü üzerine yaptıkları yapısal eşitlik modellemesi çalışmasında özdeşleşmenin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında tam aracı role sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal adalet liderliğinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Sosyal adalet liderliğinin hem yöneticiye bağlılığı hem de örgütsel vatandaşlık davranışını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca yöneticiye bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışını etkilediği görülmüştür.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Eğitim sistemlerinin uygulama ve çalışma alanı olan okullara dolayısıyla sistemin uygulayıcıları olan okul müdürlerine de önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin okullarda sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul müdürlerinin farklılıkları zenginlik olarak görmesi, öğretmenlerin kararlara katılımını sağlaması, okulda demokratik bir ortam oluşturması, eleştirel yapıcı bir ortam oluşturması, tüm öğrencilerin öğrenmesini ön planda tutması, kaynakların dağıtımında adil davranması, destekleyici bir örgüt iklimi oluşturması öğretmenlerin hem okula hem de müdüre bağlılığını arttıracığı söylenebilir.

Araştırmanın ilk bölümünde, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranış düzeylerini ölçmek için ‘Sosyal Adalet Liderliği’ ölçeği geliştirilmiştir. Öncelikle sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği ile ilgili alan yazın taranmış ve sosyal adalet liderliğini temsil edilebilirliği düşünülen madde havuzu oluşturulmuştur. İlgili maddelerin yapı geçerliğini kontrol etmek amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden toplanan veriler ile ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiş; açımlayıcı faktör analizi ile temel bileşenler analizi çalışması yapılmıştır. Daha sonra açımlayıcı faktör analizi yapılan ve sosyal adalet liderliği davranışlarının ölçeceği iddia edilen ölçek için birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Oluşturulan model ve bu modele ilişkin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde sosyal adalet liderliği ölçeğinin Türkiye’deki resmi okullarda

okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçen, geçerlilik ve güvenilirliği kabul edilen 34 madde, dört boyuttan (eleştirel bililnç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet) oluşan ‘Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’ bir ölçek geliştirilmiştir.

Sosyal adalet liderliği ölçeği ile öğretmenlerden toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, sosyal adalet liderliği algı düzeylerinin katılıyorum seviyesinde olduğu görülmüştür. Öğretmen algılarının yüksek seviyede olduğu kabul edilse de kesinlikle katılıyorum düzeyine çıkarılması için okul müdürlerinin daha çok çaba göstermesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin algıladıkları sosyal adalet liderliği düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediklerine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Cinsiyetin sosyal adalet liderliğinin algılanması noktasında anlamlı fark oluşturan bir etken olmadığı söylenebilir.
- Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre sosyal adalet liderliğini algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun evli öğretmenlerin sosyal hayatlarında daha fazla sorumluluk sahibi olmalarının okul yönetiminden daha az beklenti içinde olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.
- Lisans mezunu öğretmenlerin algı düzeylerinin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin kıdem yılı az öğretmenlere göre sosyal adalet liderliği algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Gelir düzeyinin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algı düzeyleri için anlamlı bir etken olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticiye bağlılık algılama düzeylerinin kısmen katılıyorum seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre yöneticiye bağlılık noktasında okul müdürlerinin daha çok çaba sarf etmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediklerine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha düşük oranda bağlılık sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bağlılık algısına sahip olduğu gözlenmiştir.
- Eğitim durumunun yöneticiye bağlılık algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etken olmadığı söylenebilir.
- Öğretmenlerin gelir düzeyi arttıkça yöneticiye bağlılığı algılama düzeylerinde artacağı söylenebilir.
- Kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeyi ortalama puanlarının daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin katılım düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Öğretmen algılarının yüksek seviyede olduğu kabul edilse de kesinlikle katılım düzeyine çıkarılması için okul müdürlerinin daha çok çaba göstermesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediklerine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Cinsiyetin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyleri için anlamlı bir etken olmadığı söylenebilir.
- Evli öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin bekâr öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ortalama puanlarının lisansüstü mezunlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin de artacağı söylenebilir.
- Gelir durumu daha yüksek olan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Sosyal adalet liderliği ve alt boyutları, yöneticiye bağlılık ve alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar şu şekildedir:

- Sosyal adalet liderliği alt boyutları olan eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet boyutları arasında çok yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ve ilişki ortaya çıkmıştır.
- Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağıllık arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki görölmüş; sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağıllığın alt boyutları olan adama ve bağlanma boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki; çaba, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.
- Sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur.
- Örgütsel vatandaşlık davranışı ile yöneticiye bağıllık arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görölmüştür. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışı ile yöneticiye bağıllığın alt boyutlarından adama boyutu ile orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı; diğer boyutları olan çaba, bağıllık, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur.

Okul müdürlerinin algılanan sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğretmenlerin yöneticiye bağıllıklarını ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını nasıl etkilediği ve özellikle yöneticiye bağıllığın, sosyal adalet liderliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki aracı rolü araştırılmıştır. Yordayıcı etkinin ortaya konulması için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesine ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

İlk aşamada sosyal adalet liderliği (bağımsız değişken) değişkeninin örgütsel vatandaşlık davranışı (bağımlı değişken) değişkenini pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra sosyal adalet liderliğinin yöneticiye bağıllığı ve yöneticiye bağıllığın örgütsel vatandaşlık davranışı yordayıcı etkisini test etmek için oluşturulan yapısal eşitlik modellemesinde; sosyal adalet liderliğinin yöneticiye bağıllık üzerinde anlamlı yordayıcı etkiye sahip olduğu görölmüştür. Aynı zamanda yöneticiye bağıllığın da benzer şekilde örgütsel vatandaşlık üzerinde yordayıcı etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Son aşamada aracılık etkisini test etmek için bağımsız değişken (sosyal adalet liderliği) ile aracı etkisi test edilen yöneticiye bağıllık modele eklenmiştir.

Aracılık etkisinden bahsedebilmek için sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki yolun ya anlamlı çıkmaması ya da yordayıcı etkide anlamlı bir azalma olması beklenmiştir. Ortaya konulan hipotez sonucunda oluşturulan model incelenmiş ve sosyal adalet liderliğinden örgütsel vatandaşlık davranışına doğru oluşturulan yordayıcı ilişkilerin anlamlı olduğu görülmüştür. Aynı şekilde yöneticiye bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine yordayıcı etkisinin de anlamlı olduğu görülmüştür. Ancak sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki yordayıcı etkinin anlamlı şekilde azaldığı görülmüştür.

Sonuç olarak yöneticiye bağlılığın sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında kısmi aracı etkiye sahip olduğu ve başka aracı değişkenlerin de olabileceği söylenebilir. Yöneticiye bağlılığın, sosyal adalet liderliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki kısmi aracı rolü belirlendikten sonra, yordayıcı değişkenlerin, yordanan değişkendeki varyansın ne kadarını açıkladığını belirlemek için standardize edilmiş yol katsayılarına bakılmıştır. Sosyal adalet liderliğinin yöneticiye bağlılıktaki varyansın % 60'ını açıkladığı, yöneticiye bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışındaki varyansın %11'ini, sosyal adalet liderliğinin örgütsel vatandaşlık davranışındaki varyansın % 10'unu açıkladığı görülmüştür.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler

1. Girdisi ve çıktısı insan olan okullar açık sosyal sistemlerdir. Tarafsızlık, eşitlik, farklılıklara saygı duymak, hak edene hakkının teslim edilmesi gibi değerlerin kazandırılması okullar ve okul yönetimlerinin en önemli görevleri arasındadır. Bu noktada okul yöneticileri evrensel adalet ilkelerini benimsemiş ve içselleştirmiş kişilerden seçilmeli veya onlara bu konuda eğitim verilmelidir.
2. Algılanan sosyal adalet liderliğinin katılımı seviyesinde olduğu kabul edilse de kesinlikle katılımı düzeyine çıkarılması için okul müdürlerinin daha çok çaba göstermesi gerektiği söylenebilir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticiye bağlılık algılama düzeylerinin kısmen katılımı düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre

yöneticiye bağlılık noktasında okul müdürlerinin daha çok çaba sarf etmesi gerektiği söylenebilir.

4. Araştırmaya katılan öğretmen algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin katılıyorum seviyesinde olduğu kabul edilse de kesinlikle katılıyorum düzeyine çıkarılması için okul müdürlerinin daha çok çaba göstermesi gerektiği söylenebilir.
5. Okul yöneticilerinin okul toplumunu oluşturan bireyleri; dil, din, cinsiyet, inanç, sosyoekonomik farklılık ve farklı ideolojilerden dolayı dışlamamalı; yöneticiler farklılıklara açık olmalı ve okul toplumunun eleştirel bilinç düzeyini geliştirme konusunda yetenekli olmalıdır.
6. Okulların amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesinde en etkili paydaşların öğretmenler olduğu düşünüldüğünde; onların bağlılık duygusunun oluşması, amaçların gerçekleştirilmesinde etkili olacaktır. Dolayısıyla okul müdürleri, paydaşların bağlılık duygusunu geliştirecek liderlik rolünü yerine getirmelidir.
7. Okul yöneticileri, öğretmenler arasında dağıtımsal adaletin sağlanmasında; ödüllerin, cezaların, ders ve iş yükünün adaletli dağıtımını, kaynakların adil dağıtımlarını sağlamalıdır.
8. Okul ikliminde cinsiyet, medeni durum, kıdem, eğitim durumu, gelir düzeyi, gibi değişkenlerden kaynaklı farklılıkları ötekileştirmeden; okullarda, farklılıkların bir çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olarak görüldüğü zengin kültürel ortamlar haline getirilmeye çalışılmalıdır.
9. Demografik özelliklere göre sosyal adalet liderliği davranışlarının farklı algılanması okullarda yöneticilerin davranışları konusunda bir problem olarak algılanabilir. Okul müdürlerinin okuldaki yönetsel davranışlarında tarafsız ve adaletli bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğu göz önünde bulundurulmalıdır.
10. Dünyanın her yerinde olabileceği gibi Türkiye’de de çeşitli farklılıklara bağlı olarak sosyal adaletle ilgili sorunlar yaşanabilmektedir. İnsanların bu konuda farkındalık sahibi olmaları için örgün ve yaygın eğitim

kurumlarında sosyal adaletle ilgili seminerler, toplantılar, televizyon yayınları yapılabilir, kamu spotları oluşturulabilir.

11. Genelde adalet, özelde ise sosyal adalet ile ilgili okul öncesi eğitim ve ilköğretim düzeyinde dersler konulabilir.
12. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal adalet liderliği, yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiden hareketle, öğretmenlerin, katılımının sağlandığı, sorunların yerinde gözlendiği ve çözüm için öğretmen katılımının sağlandığı, eğitim ve etkinlikler planlanabilir.

6.2.2. Araştırmacılar için Öneriler

13. Yöneticiye bağlılığın kısmi aracı etkiye sahip olması sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında farklı araçların olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda iki değişken arasında aracı etkisi olabilecek farklı değişkenler araştırılabilir.
14. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi gözlemlemeye yönelik çalışmalar farklı eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaöğretim veya yükseköğretim) yapılabilir.
15. Alan yazına katkı sağlaması açısından sosyal adalet liderliği ile farklı (örneğin; algılanan örgütsel destek, örgütsel adalet vb.) değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.
16. Öğretmenlerin algıladıkları sosyal adalet liderliği davranışları, yöneticiye bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışı puanlarında demografik özelliklere göre ortaya çıkan farklılıklar ve nedenleri ile ilgili daha detaylı çalışmalar yapılabilir.
17. Sosyal adalet liderliğinin kuramsal çerçevesine yönelik daha fazla ulusal çalışmalar yapılabilir.
18. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile ilgili farklı coğrafi bölgelerde; bölgesel veya bölgeler arası karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Z. A. (2006). Örgütsel yurttaşlık davranışı: kavramsal gelişimi ile kişisel ve örgütsel etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7(1), 1-14.
- Akad, M. ve Dinçkol, B.V. (2002). *Genel kamu hukuku*. İstanbul: Der Yayınları.
- Akçay, Y. ve Akyüz, A.M. (2013). Çalışanların dönüşümcü lidere yönelik sadakatleri ile çalışanlardaki empati davranışının bu sadakat üzerindeki olası etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, Volume 9/5 Spring 2014, pp. 157-184.
- Akduman, G., Hatipoğlu, Z. ve Yüksekbilgili, Z. (2015). Medeni durumuna göre örgütsel adalet algısı. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-13.
- Aktay, A. ve Ekşi, H. (2009). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(3), 19-65.
- Aksu, A. ve Balcı, Y. (2009). Genel liselerde örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4, 1468-1480.
- Aleman Jr, E. (2009). Leveraging conflict for social justice: How “leadable” moments can transform school culture. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 12(4), 1-16.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Alper, F. (2007). *Çalışanların örgütsel bağlılıklarının belirleyicisi olarak örgütsel adalet algılamaları: Antalya bölgesinde bulunan beş yıldızlı otel işletmelerine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı.
- Arı, G. S. (2003). Yöneticiye duyulan güven örgütsel bağlılığı artırır mı?, *Gazi Üniversitesi TTEF Dergisi*, (2), 17-36.
- Arslandaş, C. ve Pekdemir, I. (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, Ş. (2009). Karizmatik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: “Kurumda çalışma yılı” ve “Ücret” değişkenlerinin rolü. *Uluslararası İnsan Bilimi Dergisi*, 6(1), ISSN: 1303-5134.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Barnard, C.I. (1938). *The functions of executive*. Cambridge, MA: Harward University Press.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction insocial psychological research: Conceptual, strategic and statistical 96 considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği uyarlama ve karşılaştırma çalışması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 61(4), 83-101.
- Bass, M. B. (1999). “Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership”. *European Journal Of Work And Organizational Psychology*, 8 (1), 9-32.
- 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.
- Bateman, T. S. & 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.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 1-15.
- Bayram, N. (2013). “Yapısal eşitlik modellemesine giriş”. Bursa (2.Baskı): Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Becker, T.E., Billings, D.M & Eveleth, D.M., Gilberth, N.L. (1996). Foci and bases of employee commitment: implications for job performance. *Academy of Management Journal*, 39, 464-482.
- Belensuyu, C. (2015). *Örgütsel vatandaşlık davranışının örgütsel çıktılara ve liderlik stillerine etkisi: bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In *Teaching for diversity and social justice* (pp. 25-38). Routledge.
- Bohn, A.P. & Sleeter, C.E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 156–161.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal Of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: more substance and less style in high-risk, low-trust times? *Journal Of School Leadership*, 12(2), 198-211.
- Brooks, J. S., & Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice... and back again? pedagogical shifts in educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, pp:99-114.

- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H., & 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*, 40,79-110.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, application, and programming (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*.
- Buluç, B. & Serin, M.K. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Bulut, N. (1999). Özelleştirme uygulamaları kapsamında sosyal devlet devlet ilkesini yeniden düşünmek. *A.Ü. Erzincan Hukuk Fakültesi Dergisi*, 3(1).
- Burden, P. R. (1982). Implications of teacher career development: new roles for teachers, administrators and professors. *Action In Teacher Education*, 4(3-4), 21-26.
- Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Capper, C. A., Theoharis, G., & Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44, 209-224.
- Celep, C. (1998). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim*, 22 (108), 56-62.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C., Polat, S., Elbir, N. ve Yapıcı, E. (2004). Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık tutumları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Ceylan, A. ve Doğanyılmaz, H. (2007). Yöneticiye sadakat ve iş gören performansı arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *Yönetim*, 18, (56), 31-39.
- Chang, C. C., C. M. Chiu & C. A. Chen (2010). The effect of tqm practices on employee satisfaction and loyalty in government. *Total Quality Management*, 21(12), 1299-1314.
- Chen, X.Z. (2001). Further Investigation of outcomes of loyalty to supervisor: Job satisfact, on and Intention to stay. *Journal of Managerial Psychology*, 7(8), s.650.

- Chen, L.Y. (2008). *An Examination of the relationship between leadership behavior and organizational commitment at steel companies*. (4.4.2016 tarihinde erişildi), <http://www.huizenga.nova.edu/jame/examination.htm>.
- Chen, X.Z., Tsui, A.S., & Farh, J.L. (2002). Loyalty to supervisor vs. organizational commitment: relationships to employee performance in China. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75: 339-356.
- Chen, Y. J., Lin, C. C., Tung, Y. C., & Ko, Y. T. (2008). Associations of organizational justice and ingratiation with organizational citizenship behavior: the beneficiary perspective. *Social Behavior and Personality*, 36(3), 289-302.
- Cooper, C. W. (2009). Performing cultural work in demographically changing schools: implications for expanding transformative leadership frameworks. *Educational Administration Quarterly*, 45, 694-724.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1988). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Çelik, M. ve Ünal, A., (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*, 8. Baskı, (s: 230-245). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çetin, M., Yeşilbağ, Y. ve Akdağ, B. (2003). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 39-54.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Adana: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, K.Ö. (2009). *Ortaöğretim okulu yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu İli örneği)*. Yüksek Lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliği ile müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.
- Çetin, Ş., Korkmaz, M. ve Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Educational Administration: Theory and Practice* 18(1), 7-36.
- Çetinkaya, M. ve Çimenci, S. (2014). Örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi ve örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: Yapısal eşitlik modeli çalışması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 237-278.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (ikinci baskı), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Çoban, A.İ. ve Buz, S. (2008). Eleştirel Teori: Gelişimi, kabulü ve sosyal hizmette kullanımı. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19 (1), 71-89.
- Çöl, G. (2004). Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2), 4-11.

- Dantley, M. E. (2008). Reconstructing Leadership: Embracing A Spiritual Dimension. *Leadership and Policy in Schools Journal of School Leadership*, (7), 451-460.
- Dantley, M. E., Beachum, F. D., & McCray, C. R. (2008). Exploring the intersectionality of multiple centers within notions of social justice. *Journal of School Leadership*, 18, 124-133.
- Deckop, J. R., Mangel, R., & 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.
- Demirel, Y. (2009). Yöneticiye olan sadakatin duygusal bağlılık üzerine etkisi: Tekstil sektörü çalışanları üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 46(531).
- Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- DiPaola, M. F., Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (2005). Measuring organizational citizenship in schools: The OCB Scale. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.). *Educational Leadership And Reform* (pp. 319–342). Greenwich, CN: Information Age.
- DiPaola, M.F., & Hoy, W.K. (2005). School characteristics that foster organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership*, 15, 308- 326.
- Doğan, H. (2002). İşgörenlerin adalet algılamalarında örgüt içi iletişim ve prosedürel bilgilendirmenin rolü. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(2),71-78.
- Doğan, M. (1998). *İşletme Ekonomisi ve Yönetimi*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Durkheim, E. (1922). Education et sociologie. P. Ergenekon (Ed.) *Eğitim ve Sosyoloji* içinde (7-43). İstanbul: Pinhan yayıncılık.
- Ehrhart, M. G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit- level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 57, 61-94.
- Eraslan, L. (2004). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*,1(1), 1-32,ISSN: 1303-5134.
- Ergenekon, P. (2016). *Eğitim ve Sosyoloji*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Eshleman, J. R. (1988). *The family: An introduction*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Etzioni, A. (1975). *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. New York. Free Press.
- Everett, G. L. (1992). Teacher attitudinal commitment: A fnction of the school, the teacher and the principles leadership. *Disertation abstracts international*, 52(8), 2766.
- Frankel, J.R. & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th Ed.)*, New York: McGraw-Hill Int. Ed.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Press.

- Furman, G. (2012). Social justice leadership as Praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly* 48(2) 191-229 © The University Council for Educational Administration.
- Furman, G. C. & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40, 49-78.
- Furman, G. C. & Shields, C. M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? *Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.*
- Furman, G. C. & 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*. New York, NY: Teachers College Press, 119-13.
- Furman, G.C. & Carolyn, M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?. *Paper Presented At Annual Meeting Of The American Educational Research Association, Chicago, IL, April 9-12.*
- George, J.M. & Brief, A.P. (1992). Feeling Good – Doing Good, A conceptual analysis of the mood at work organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin*, 112(2), 310-329.
- Gautam, T. D., Wagner, R. V., Upadhyay, U., & Davis, A. J. N. (2005). Organizational citizenship behavior and organizational commitment in Nepal. *Asian Journal of Social Psychology*, 8, 305-314.
- Gerstl-Pepin, C. & Aiken, J. A. (2010). Democratic school leaders: Defining ethical leadership in a standardized context. *Jsl Vol 19-N4*, 19, 406
- Gevirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4).
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Goldfarb, K.P. & Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas. *Journal Of School Leadership*, 12, 157-173.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 48-75.
- Gürkan, Ü. (2001). *Sosyal adalet. Adalet kavramı*. Türkiye felsefe kurumu derneği, s.115-124, Ankara.
- Greenleaf, R.K. (1977). *Servant Leadership — A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. Paulist Press, www.greenleaf.org.
- Grusky, O. (1966). Career mobility and organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 488-503.

- Hallinger, P., Bickman, L. & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hoff, D. L., Yoder, N. & Hoff, P. S. (2006). Preparing educational leaders to embrace the “public” in public schools. *Journal Of Educational Administration*, 44(3), 239 – 249.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huck, S.W. (2008). *Reading Statistics and Research*. Fifth Edition, Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.
- İplik, F. N. (2010). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Adana: Nobel Kitabevi, Özyurt Matbaacılık.
- İnce, M. ve H. Gül (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel Bağlılık*, Konya: Çizgi Yayınevi.
- İşbaşı, J. Ö. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: bir turizm örgütünde uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jansen, J. D. (2006). Leading against the grain: The politics and emotions of leading for social justice in South Africa. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 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. ve Brooks, J. S. (2009). leadership for social justice: preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4 (1), 1-31.
- Larson, C.L. & Murthadha, K. (2002). Leadership for Social Justice. *The LSS Review*. 1(2). Pp.16-17.
- López, G. R., González, M. L., & Fierro, E. (2010). Educational leadership along the U.S.-México Border: Crossing Borders/Embracing Hybridity/Building Bridges. in C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership For Social Justice (2nd Ed., Pp. 100-119)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kalaycı, S. (2006). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kapani, M. (1980), *Kamu hürriyetleri*. İstanbul: AÜHF Yayınları.
- Kaya, A. (2015). The relationship between spiritual leadership and organizational citizenship behaviours: a research on school principals’ behaviours. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 597-606.

- Kayalı, N., Kartal, B. ve Sevinç, K. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve tutuma ilişkin faktörlerle ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 1-19.
- Katz, D. (1964). Motivational basis of organizational behaviour. *Behavioral Science*, 9 (2), 131-146.
- Katz, D.& Kahn R.I. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Katzman, L. (2007). High-stakes testing. A. Bursztyn (Eds.) içinde, *The praeger handbook of special education* (ss. 127-129). Westport; Praeger.
- Kenny, M. E. & Romano, J. L. (2009). Promoting positive development and social justice through prevention: A legacy for the future. In M. E. Kenny, A. M. Horne, P. Orpinas & L. E. Reese (Eds.), *Realizing Social Justice: The Challenge Of Preventive Interventions*. Washington, DC: American Psychological Association, ss. 17-35.
- Kezar, A. & Carducci, R. (2007). Cultivating Revolutionary educational leaders: Translating emerging theories into action. *Journal of Research on Leadership Education*, 2(1), Article 2. Retrieved from <http://www.ucea.org/jrle>.
- Kıral, E. (2015). Yönetimde karar ve etik karar alma sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Educational Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73-89.
- Kırsoy, E. (2015). *Okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 319-333.
- Kondakçı, Y. ve Zayim, M., (2015). Sosyal adalet liderliği ve etkili okul. *10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, Bildiri Özetleri, s:145.
- Kose, B. W. (2007). Principal leadership for social justice: Uncovering the content of teacher professional development. *Journal of School Leadership*, 17, 276-312.
- Kose, B. W. (2009). The principal's role in professional development for social justice: An empirically based transformative framework. *Urban Education*, 44(6), 628- 663.
- Köse, S., Kartal, B. ve Kayalı, N. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve tutuma ilişkin faktörlerle ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 20 (1), ss. 1-19.
- Malatesta, R.M. ve Byrne, Z.S. (1997). The impact of formal and interactional justice on organizational outcomes. *The Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, St. Louis.

- Marshall, C. & Oliva, M. (2006). Leadership for social justice: *Making Revolutions in Education*. Boston: Pearson Education.
- McCabe, N. C. & McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- McClellan, R. & 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.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F. Colleen, E.F, Capper, A., Dantley, M., González, M.N., Cambron-McCabe, N., Scheurich, J.J. (2008). From the Field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly Vol. 44, No. 1 (February 2008) 111-138*.
- McKenzie, K. B. & Scheurich, J. J. (2004). Equity Traps: A Useful construct for preparing principals to lead schools that are successful with racially diverse students. *Educational Administration Quarterly*, 40, 601-632.
- Merchant, B. M. & Shoho, A. R. (2010). Bridge People: Civic and educational leaders for social justice. in C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership For Social Justice (2nd Ed., Pp. 120-138)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Mete, B. ve Demir, H. (2016). Etik liderlik davranışının yöneticiye duyulan sadakat üzerine etkisi: güvenin aracı rolü. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(14), ss: 557-576.
- North, C.E. (2008). ‘What is all this talk about social justice?’ Mapping the terrain of education’s latest catchphrase. *Teachers College Record*, 30(2), 1-14.
- Mowday, R.T., Porter, L. W., Steers, R.M. (1982), Employee-Organizational linkages: *The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover*, New York: Academic Press Inc.
- Murillo Torrecilla, F. J. & Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4).
- Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S. & Lipton, M. (2000). Becoming good american schools, *Phi Delta Kappan*, 81(8), 568-576.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(3), 377-403.
- Ok, A. (2015). Yöneticiye ve iş grubuna bağlılığın ilişkili olduğu değişkenler: Benlik kavramı düzeylerinin düzenleyici rolü. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 55(1), 263-282.
- Omar, Z., Zainal, A., Omar, F. & 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.
- O’Reilly, C. & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology* 71(3),492-499.
- Oplatka, I. (2010). The place of “social justice” in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study.

(Editors: Ira Bogotch and Carolyn, M. Shields). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice*, 1, 15-36.

- Organ, D.W. (1988). *Organizational citizenship behaviour: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Organ, D. W. & Konovsky, M. (1989), "Cognitive versus affective determinants of organization al citizenship behavior". *Journal of Applied Psychology*, 74(1),157-164.
- Organ, D.W. (1997). Organizational citizenship behaviour: it's construct clean-up time. *Journal Of Human Performance*. 10(2), 85-92.
- Özdaşlı, K. & Yücel, S. (2010). Yöneticiye bağlılıkta yöneticiye güvenin etkisi: yapısal eşitlik modeli ile bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 67-83.
- Özdemir, A. (2013). Okul yöneticilerindeki adalet ve liyakat ile öğretmenlerdeki sadakat ve gayret arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 99-117.
- Özdemir, M. (2009). *Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki (İstanbul Avrupa Yakası örneği)*. Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin ve bireycilik-ortaklaşa davranışçılığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2010*, 16(1),93-1121.
- Özdemir, M., Kütküt, B., (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3),201-218.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 267-281.
- Özden, Y. (1997). Öğretmenlerde okula adanmışlık: Yönetici davranışları ile ilişkili mi? *Milli eğitim Dergisi*, 135, 35-41.
- 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.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F.Dergisi*, 18(2),113 -130.
- Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 66-85.
- Özkan, V. (2008). *İlköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeyleri*. Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkaya, M.O., Kocakoç, İ.D., ve Karaa, E. (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan

- çalışması. *Yönetim ve Ekonomi, Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa*, 13(2), 77-96.
- Pektaş, V. ve Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (18), 576-601.
- Pillai, R., Teri, A.S. & Ethlyn, A.W. (1999). Leadership and organizational justice, similarities and differences across cultures. *Journal of Business Studies*, 30(4) 763-779.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal Of Management*, 22(2), 259-298.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T & Boulian, P.V.(1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59 (5), 603-609.
- Poyraz, K., Kara, H. ve Çetin, S.A. (2009). Örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 71-91.
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious, oppositional imaginations. *Journal of School Leadership*, 12(3), 226-245.
- Rawls, J. (1993). *Distributive justice, justice*. A. Ryan(Ed.), New York: Oxford University Press. s. 73-93.
- Rebore, R. W. (2001). *Human resources: Administration in education* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Riddell, S. (2009). Social justice, equality and inclusion in Scottish education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 283-296.
- Riester, A. F., Pursch, V. & Skrla, L. (2002). Principals for social justice: leaders of school success for children from low income homes. *Journal of School Leadership*, 12, 281-304.
- Ruich, C. T. (2013). *Principals' social justice leadership in demographically changing suburban public elementary schools in Arizona* (Phd. Thesis) ProQuest Digital Dissertations'dan alınmıştır. (UMI No. 3604554).
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5:3-17, 2006 Copyright © Taylor & Francis Group, LLC, ISSN: 1570-0763 print/1744-5043.
- Sabuncuoğlu, E. T. (2007). Eğitim, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Ege Academic Review*, 7(2), 613-628.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-offit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

- Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46, 558–589.
- Simon, H. A. (1968). *Administrative behavior*. New York: The Macmillan Company.
- Slatter, C., Potter, I., Torres, N. & Briceno, F. (2014). Understanding social justice leadership: an international exploration of the perspectives of two school leaders in Costa Rica and England. *Management in Education 2014, Vol. 28(3),110–115, British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS)*.
- Slote, M. (2010). *Justice as a virtue*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. CA: StanfordUniversity.<http://plato.stanford.edu/archives/fall2010/entries/justicevirtue>.
- Smith, M. K. (2004). *Nel Noddings, The ethics of care and education*. The Encyclopaedia of Informal Education. www.infed.org/thinkers/noddings.htm.
- Smith, C. A., Organ, D. W. & Near, J. P. (1983). "Organizational citizenship behavior: its nature and antecedents". *Journal of Applied Psychology*, 68, 653-663.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, s.555.
- Soysal, M. (1986). *100 Soruda Anayasanın anlamı*. İstanbul: Gerçek Yayınları.
- Şağban, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans tezi, Yörük Afyonkarahisar.
- Şama, E. ve Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Bahar 2011, 9(2), 313-342*.
- Şeşen, H. ve Meydan, H.C. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi: AMOS uygulamaları* (2. Baskı). s, 37-38, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001), Eleştirel açıdan eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 573-592.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim değişmeyen miti, *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*. 4–5 Kasım 2006 Ankara, Eğitim Bir- Sen Yayınları: 16.
- Taşdan, M. & Yılmaz, K. (2008). Organizational Citizenship and Organizational Justice Scales' Adaptation to Turkish. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 87- 96.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders And Resistance: Toward A Theory Of Social Justice Leadersip. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: identity and leadership of urban social justice principals. *Education And Urban Society*, 41(1), 3-25.

- Titrek, O., Bayrakçı, M. & Zafer, D. (2009). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 17, 1-28.
- Tomul, E. (2009) İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına yönelik yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152).
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80, 57-83.
- Topaloğlu, G. (2005). *Dönüştürücü liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranış arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Topaloğlu, C. ve Dalgın, T. (2013). Algılanan liderlik tarzı ve örgütsel bağlılık ilişkisi: marmaris'te yer alan beş yıldızlı otel işletmeleri üzerinde bir uygulama. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 277-301.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Töremen, F. ve Bozkurt, B. (2015). An investigation of the effect of school principals' spiritual leadership competencies on teachers' organizational citizenship behaviors. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 1(2), 181-200.
- Turhan, M. (2007) *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora tezi, Elazığ.
- Turhan, M. ve Çelik, V. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 369-392.
- Uğurlu, C.T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay ili örneği)*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 434-448.
- United Nations, (2006). Social justice in an open world: The role of the United Nations. *The International Forum for Social Development, Department of Economic and Social Affairs Division for Social Policy and Development (ST/ESA/305)*, p. 157, New York.
- Wahlstrom, K. L., Louis, K. S., Leithwood, K. & Anderson, S. E. (2010). Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. The Informed Educator Series. *Educational Research Service*, ERIC Number: ED519152.
- Van Dyne, L. & LePine, J. A. (1998). Helping and Voice Extra-Role Behaviors: Evidence of Construct and Predictive Validity. *Academy of Management Journal*, 41(1), 108-119.
- Wasonga, T. A. (2009). Leadership practices for social justice, democratic community and learning: school principals' perspectives. *Journal Of School Leadership*, 19, 200-224.

- Wiener, Y. (1982). Commitment in Organizations: A Normative View". *Academy of Management Review*, 7(3),418-428.
- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.
- Yeşilyurt, R. (2015). *Okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Eskişehir.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (1), 579-616.
- Yıldırım, F. (2011) *Üniversite gençliği "Sosyal Adalet "ten Ne Anlıyor? Sosyal adalet ilkeleri bağlamında bir eğilim belirleme araştırması*. s: 16, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi.
- Yılmaz, A. ve Giderler, C. (2007). Örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine kuramsal bir inceleme. *EKEV Akademi Dergisi*, 11(30), 263-278.
- Ylimaki, R. M., Jacobson, S. L. & Drysdale, L. (2007). Making a difference in challenging, high-poverty schools: Successful principals in the USA, England, and Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), 361-381.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*.(7th Eds.). London: Pearson.

EKLER

EK1. KİŞİSEL BİLGİLER

Değerli meslektaşım, bu çalışmada bilimsel bir araştırma için veri toplanması amaçlanmaktadır. Ayırdığınız değerli zaman, gösterdiğiniz ilgi ve içten katkınız için çok teşekkür eder, LÜTFEN eksiksiz dolduralım, özel bilgilerinizi yazmayınız, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. **Medeni durum:** () Evli () Bekâr
3. **Eğitim durumunuz:** () Lisans () Lisansüstü
4. **Kaç çocuğunuz var?:**
5. **Eşinizle beraber Aylık ortalama Gelir düzeyiniz:**TL
6. **Görevli Olduğunuz Okul Türü:** () Ortaokul () İmam Hatip Ortaokulu
7. **Yaşınız** : _____ (yıl olarak yazınız)
8. **Mesleki Kıdeminiz :** _____ (yıl olarak yazınız)

EK2. SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Çalıştığım okulun müdürü...	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Yeni fikirlerin tartışılmasına açıktır.					
2.İlişkilerinde doğuştan gelen değerlerden dolayı(dil, din, cinsiyet...) kişilere önyargılı davranmaz.					
3.Eleştirilere açıktır.					
4.Düşüncelerin açıkça ifade edilmesini davranışlarıyla hissettirir.					
5.Farklı fikirlere karşı hoşgörülü olmayı teşvik eder.					
6.Öğretmenler arasında çatışma durumunda farklı görüşleri dikkate alır.					
7.Yönetsel uygulamalarda baskı kurmaktan kaçınır.					
1.Öğrencilere eğitimle ilgili kaynaklara ulaşma konusunda yardımcı olur.					
2.Eğitimde kalite arttırmaya yönelik kaynak temini için çaba sarf eder					
3.Öğrencilerin başarılarını geliştirmek için çaba harcar.					
4.Sosyo-ekonomik geliri düşük öğrencilere yardımcı olur.					
5.Ayrımcı yapılmaksızın tüm öğrencileri kapsayacak eğitim politikaları izler.					
6.Özel eğitime muhtaç öğrencilere fırsat eşitliği yaratacak ortamlar oluşturmak için çaba harcar.					
7.Göç veya farklı nedenlerle okula yeni gelen öğrencilerin okula uyumu için çaba harcar.					
8.Bireysel farklılıklara uygun ders içeriklerinin hazırlanması için öğretmenleri destekler.					
9.Öğrencilerin bütünsel gelişimini sağlayacak eğitim programlarının hazırlanmasını destekler.					
10.Dezavantajlı (engelli, özürlü...) öğrencilerin gelişimlerini aktif olarak destekler					
11.Öğrenci başarılarını arttırmak için velilerle işbirliği yapar.					
1.Okuldaki tüm çalışanların kararlara katılımını teşvik eder.					
2.Farklı kültürlere sahip bireyleri ortak paydada buluşturmak için çaba harcar					
3. Okul çalışanlarını ortak paydada buluşturmak için çaba harcar					
4.Çalışanlara cinsiyete göre farklı uygulamalar					

yapmamaya gayret eder.					
5.Farklılıkları çeşitlilik ve zenginlik kaynağı olarak kabul eder.					
6.Öğrencileri sosyal etkinliklere katılım konusunda teşvik eder.					
7.Öğretmenleri sosyal aktivitelere katılım konusunda teşvik eder					
8.Velilerin okul faaliyetlerine katılımını destekler.					
9.Okul kurallarını oluştururken öğretmenlerin görüşünü alır.					
10.Okulda alınan kararlarda ölçüt olarak değerleri ön planda tutar.					
1.Öğretmenlere maddi destek sağlayacak görev dağıtımında adil davranır.					
2.Tüm çalışanların okulun imkânlarından adil şekilde yararlanmasını sağlar.					
3.Ders denetimlerinde adil değerlendirme yapmaya gayret eder.					
4.Okulda ders dağılımı adil şekilde yapar.					
5.Okulda iş yükünü adil şekilde dağıtma konusunda gayret eder.					
6.Ödül dağıtımında eşitlik ilkesini gözetir.					

EK3. YÖNETİCİYE BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

BÖLÜM.3. YÖNETİCİYE BAĞLILIK	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<u>Yöneticiye Kendini Adama</u>					
1. Herhangi bir kişi yöneticimi kötülerse onu hemen savunurum.					
2. Yöneticim haksız bir muamele görürse onu savunurum.					
3. Yöneticimin menfaatlerini dikkate almak için kendimi onun yerine koyarım.					
4. Her türlü koşul altında yöneticimi desteklerim.					
<u>Yönetici için ekstra çaba sarf etmek</u>					
5. Yöneticimin bulunmadığı zamanlarda bile onun tarafından verilen işleri yapmak için elimden gelenin en iyisini denerim.					
6. Yöneticim tarafından verilen işleri yapmak için elimden gelenin en iyisini denerim.					
7. İşimi düzgün ve vicdanlı olarak yaptığım için yöneticim yaptığım işle ilgili kaygı duymaz.					
<u>Yöneticiye bağlanma</u>					
8. Daha iyi alternatifler olsa bile, yöneticimle birlikte çalışmak isterim.					
9. Yöneticimle birlikte çalıştığım sürece işimden tatmin olacağımı düşünüyorum.					
10. Bana faydası olsun ya da olmasın yöneticimle birlikte çalışmayı istiyorum.					
11. Eğer mümkün olursa yöneticimle birlikte daha uzun bir süre çalışmak isterim.					
<u>Yönetici ile özdeşleşmek</u>					
12. Herhangi bir kişi yöneticimi övdüğü zaman, bunu bana yapılmış kişisel bir iltifat olarak görürüm.					
13. Herhangi bir kişi yöneticimi eleştirdiği zaman, kendime yapılmış bir hakaret olarak görürüm.					
14. Yöneticimin başarılarını kendi başarılarımmış gibi görürüm.					
<u>Yöneticinin değerlerini içselleştirme</u>					
15. Yöneticime olan bağlılığım, benim sahip olduğum ve yöneticimin göstermiş olduğu değerlerin benzerliği temeline dayanmaktadır.					
16. Yöneticimin sahip olduğu değerler kendi değerleri olduğu için onu diğerlerine tercih ederim.					
17. İşe başladığımdan beri benim ve yöneticimin kişisel değerleri daha fazla benzeşmeye başladılar.					
19. Bu okuldaki öğretmenler müdürün yaptığı icraatların çoğuna kuşkuyla bakmazlar.					

EK4. ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ

Bölüm.4.ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞI	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
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 işlerine çok fazla zaman ayırırlar.					
11.Öğretmenler, okuldaki çalışma kurullarında verimli çalışırlar.					
12.Öğretmenler, okulu geliştirme yönünde yapıcı önerilerde bulunurlar.					

EK5. ARAŞTIRMA İZİNLERİ



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659892-605.01-E:6424147
Konu: Araştırma İzin Talebi

10/06/2016

.....KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: Şahinbey İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 25/05/2016 tarihli ve 600.5803384 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile ilçenizde bulunan Emire Mustafa Tezel Ortaokulu Fen Bilgisi Öğretmeni Bayram BOZKURT' un " Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları, Müdüre Güven, Müdüre Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki " konulu bilimsel çalışma kapsamında, ekli listede bulunan ilçeniz ortaokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 08/06/2016 tarihli ve 605.01/6312631 sayılı Valilik oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa Asım ALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1-Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2- Anket (2 Sayfa)
- 3- Liste (4 Sayfa)

DAĞITIM:

Şahinbey ve Şehirkamil
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Yeni Yılılık Binası 3. Kat Dış Çıkartıcı-GAZİANTEP ŞŞ. Md. ELHANÇERKİRAN-Strateji Geliştirme Şef. E.YILDIRIM
Etkiletilen Adı: www.gaziantep.neb.gov.tr Tel: (0342) 231 10 58 - 4330
e-posta: gaziantep@neb.gov.tr Faks: (0342) 232 34 10

5092 sayılı Elektronik İmza Kanunu ile imzalandığı için http://resmimesaj.gov.tr adresinde ca42-71b5-3f99-b179-d10a kodu ile kayıt edilmiştir.



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 54659092/605.01/6312631
Konu : Araştırma İzin Talebi

08/06/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Şahinbey İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 25/05/2016 tarihli ve 600.5803384 sayılı yazısı.

İlimiz Şahinbey İlçesindeki Emire Mustafa Tezel Ortaokulu Fen Bilgisi Öğretmeni Bayram BOZKURT' un " Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Adil Liderliği Davranışları, Müdüre Güven, Müdüre Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki " konulu bilimsel çalıyma kapsamında, ekli listede bulunan İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulama isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda İlimiz Şahinbey İlçesindeki Emire Mustafa Tezel Ortaokulu Fen Bilgisi Öğretmeni Bayram BOZKURT' un bilimsel çalıyma isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup, araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, ekli listede bulunan İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlere, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına dayalı olarak anket uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınızı arz ederim.

Cengiz METİF
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../06/2016

Mustafa Asım ALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Kürşad Yılmaz
4.4.2016 (Pzt), 10:57
Siz



İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

iyi çalışmalar

kürşad

4 Nisan 2016 09:37 tarihinde bayram bozkurt <bayram0102@windowslive.com> yazdı:

Sayın Hocam Öncelikle saygılar sunuyorum.

Ben Gaziantep'te Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlama Ekonomisi alanında doktora öğrencisiyim. Sosyal Adalet Liderliği Alanında çalışma yapmak istiyorum. Değişkenler imden biri de Örgütsel vatandaşlık Davranışı bundan dolayı bu alanda Türkçe uyarlama yaptığınız ölçüğü izin vererseniz kullanmak istiyorum.

Bu konuda yardımlarınız için ayrıca Teşekkür ederim.

Saygılar...

Bayram BOZKURT

--

Doç. Dr. Kürşad Yılmaz
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
<http://kursadyilmaz.blogspot.com/>
<http://www.ebad-jesr.com/>

Assoc. Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Dumlupınar University Faculty of Education
Department of Educational Sciences
<http://kursadyilmaz.blogspot.com/>
<http://www.ebad-jesr.com/>

Ynt: ölçek izni



Adnan Ceylan <aceylan@gtu.edu.tr>

5.4.2016 (Sal), 09:52

Siz ȳ

Kaynak belirtmek suretiyle kullanabilirsiniz.hşkl a.ceylan

Gönderen: bayram bozkurt <bayram0102@windowslive.com>

Gönderildi: 4 Nisan 2016 Pazartesi 09:50

Kime: Adnan Ceylan

Konu: ölçek izni

Sayın Hocam Öncelikle saygılar sunuyorum.

Ben Gaziantep'te Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlama Ekonomisi alanında doktora öğrencisiyim. Sosyal Adalet Liderliği Alanında çalışma yapmak istiyorum. Değişkenler imden biri de Yöneticiye Bağlılık bundan dolayı bu alanda Türkçe uyarlama yaptığımız ölçeği izin vererseniz kullanmak istiyorum.

Bu konuda yardımlarınız için ayrıca Teşekkür ederim.

Saygılar...

Bayram BOZKURT

ÖZGEÇMİŞ

Bayram BOZKURT-1982 Besni

Lisans: Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi/ Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, 2003-2007

Yüksek Lisans: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlama Ekonomisi Bölümü, 2012-2013

Doktora: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlama Ekonomisi Bölümü, 2014- 2018

İletişim: byrmbzkrt02@gmail.com

VITAE

Bayram BOZKURT- 1982 Besni

Graduate: Çukurova University, Faculty of Education Science and Technology Teaching, 2003-2007

M.S.: Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Department of Education Management Inspection and Planning Economy, 2012-2013

Ph.D.: Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Department of Education Management Inspection and Planning Economy, 2014-2018

E-mail: byrmbzkrt02@gmail.com