



**SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNİN
ÖĞRETMENLERİN VATANDAŞLIK DAVRANIŞI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: AKADEMİK İYİMSERLİĞİN
ARACILIK ROLÜ**

**2023
YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ**

Banu KÜÇÜK

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mahmut POLATCAN**

**SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNİN ÖĞRETMENLERİN VATANDAŞLIK
DAVRANIŞI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: AKADEMİK İYİMSERLİĞİN
ARACILIK ROLÜ**

Banu KÜÇÜK

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Mahmut POLATCAN

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

KARABÜK

Haziran 2023

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ONAY SAYFASI.....	5
DOĞRULUK BEYANI	6
ÖNSÖZ	7
ÖZ.....	8
ABSTRACT.....	9
ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....	10
ARCHIVE RECORD INFORMATION	11
KISALTMALAR	12
ARAŞTIRMANIN KONUSU	13
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	13
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	13
ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ.....	14
EVREN VE ÖRNEKLEM	14
ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI	14
1. BİRİNCİ BÖLÜM.....	15
GİRİŞ	15
1.1.Problem Durumu	15
1.2.Araştırmanın Amacı	22
1.3.Araştırmanın Problem Cümleleri	22
1.4.Araştırmanın Önemi.....	23
1.5.Sayıtlar.....	24
1.6.Sınırlıklar.....	24
1.7.Tanımlar	24

2. İKİNCİ BÖLÜM	26
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	26
2.1.Örgütsel Vatandaşlık	26
2.1.1.Örgütsel Vatandaşlık Kavramı	26
2.1.2.Örgütsel Vatandaşlık Kavramının Teorik Temelleri	27
2.1.2.1. Sosyal Mübadele Teorisi	28
2.1.2.2. Lider-Üye Etkileşim Teorisi	28
2.1.2.3 Eşitlik Teorisi	29
2.1.2.4 Karşılıklılık Teorisi	29
2.1.3.Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Boyutları	29
2.1.3.1. Vicdanlılık	30
2.1.3.2.Özgecilik	30
2.1.3.3.Centilmenlik	31
2.1.3.4.Nezaket	31
2.1.3.5.Sivil Erdem	32
2.1.4.İlgili Araştırmalar	32
2.1.5.Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Vatandaşlık Davranışları	34
2.2.Bireysel Akademik İyimserlik	35
2.2.1. Akademik İyimserlik Kavramı	35
2.2.2.Akademik İyimserliğin Teorik Temelleri	36
2.2.2.1 Sosyal Bilişsel Teori	37
2.2.2.2. Sosyal Sermaye Teorisi	37
2.2.3.Okul Akademik İyimserliği	38
2.2.4.Öğretmenlerin Akademik İyimserliği	40
2.2.4.1.Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Boyutları	41
2.2.4.2.Öğretmen Öz-Yeterliği	41
2.2.4.3.Öğretmenin Veli ve Öğrencilere Güveni	43
2.2.4.4.Öğretmenin Akademik Vurgusu	44
2.2.5.İlgili Araştırmalar	45
2.3. Sosyal Adalet Liderliği	47
2.3.1. Adalet Kavramı	47
2.3.2. Sosyal Adalet	48
2.3.3. Liderlik	49

2.3.3.1. Liderlik Kuramları.....	50
2.3.3.1.a. Özellikler Yaklaşımı	50
2.3.3.1.b. Davranışsal Yaklaşım.....	51
2.3.3.1.c. Durumsallık Yaklaşımı.....	51
2.3.4. Liderlik Türleri.....	51
2.3.5. Sosyal Adalet Liderliği.....	54
2.3.6.Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları	58
2.3.7.Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Araştırmalar	60
3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	62
YÖNTEM	62
3.1. Araştırma Modeli.....	62
3.2.Evren ve Örneklem	62
3.3. Veri Toplama Araçları	64
3.3.1.Sosyal Adalet Liderlik Ölçeği.....	64
3.3.2.Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği.....	65
3.3.3.Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği.....	66
3.4. Veri Toplama Süreci.....	67
3.5. Veri Analizi.....	67
4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	71
BULGULAR ve YORUM	71
4.1. Sosyal Adalet Liderlik Ölçek Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .	71
4.2. Sosyal Adalet Liderlik ve Öğretmen Akademik İyimserliği ve Öğretmen Vatandaşlık Davranışı İlişisine Yönelik Bulgular	76
4.3. Çok Düzeyli Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular.....	77
5. BEŞİNCİ BÖLÜM.....	80
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
5.1.Tartışma	80
5.2.Sonuçlar	83
5.3.Öneriler	84
5.3.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	85
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	85
KAYNAKÇA.....	87
TABLolar LİSTESİ	102

ŞEKİLLER LİSTESİ	103
EKLER	104
ÖZGEÇMİŞ	120

TEZ ONAY SAYFASI

Banu KÜÇÜK tarafından hazırlanan “SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNİN ÖĞRETMENLERİN VATANDAŞLIK DAVRANIŞI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: AKADEMİK İYİMSERLİĞİN ARACILIK ROLÜ” başlıklı bu tezin Yüksek lisans tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Mahmut POLATCAN

Tez Danışmanı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 22/06/2023

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ (KBÜ)

Üye : Doç. Dr. Mahmut POLATCAN (KBÜ)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN (BEÜ)

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile Yüksek lisans tezi derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Müslüm KUZU

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı herhangi bir yola tevessül etmeden yazdığımı, araştırmamı yaparken hangi tür alıntıların intihal kusuru sayılacağını bildiğimi, intihal kusuru sayılabilecek herhangi bir bölüme araştırmamda yer vermediğimi, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu ve bu eserlere metin içerisinde uygun şekilde atıf yapıldığını beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak ahlaki ve hukuki tüm sonuçlara katlanmayı kabul ederim.

Adı Soyadı: Banu KÜÇÜK

İmza :

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine dayalı olarak sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi akademik iyimserliğin aracılık rolü ortaya konulmuştur. Araştırmanın alana önemli bir katkı sunması, yapılacak yeni çalışmalar için ışık tutması ve politika yapıcılara ve okul müdürlerine fayda sağlaması amaçlanmıştır.

Bu araştırma beş bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde problem durumuna yer verilmiştir. Konu ile ilgili alan yazın incelenmiş ve boşluklara vurgu yapılarak araştırmanın gerekçesi ortaya konulmuştur. İkinci bölümde sosyal adalet liderliği, örgütsel vatandaşlık davranışı, bireysel akademik iyimserlik ve bunların eğitim açısından ele alındığı kavramsal çerçeve yer almaktadır. Üçüncü bölümde yöntemle dördüncü bölümde bulgulara yer verilirken araştırmanın son bölümünde ise tartışma, sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Tez aşamasının başından sonuna kadar bana vakit ayırıp görüşleriyle daima yardımcı olan, engin bilgi ve deneyimiyle sonuna kadar destek veren saygı değer hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Mahmut POLATCAN'a en derin saygı ve şükranlarımı sunarım. Lisansüstü eğitimim boyunca üzerimde emeği olan Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ'ye, Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a ve Doç. Dr. Ramazan CANSOY'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca çalışma dönemimde benden desteğini esirgemeyen eşime, aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Haziran, 2023

Banu KÜÇÜK

ÖZ

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini incelemektir. Bununla birlikte çalışmada sosyal adalet liderliği ve öğretmenlerin vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide akademik iyimserliğin aracılık etkisi incelenmiştir. Araştırma, kesitsel tarama deseninde tasarlanmıştır. Ayrıca öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamaları, öğretmen akademik iyimserliği ve öğretmen örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki çok düzeyli yapısal eşitlik modeli (YEM) ile incelenmektedir. Çalışma evreninin zaman ve maliyet bakımından sınırlılıkları nedeniyle basit tesadüfi örnekleme yöntemi seçilmiş, araştırma örneklemi 64 okulda görev yapan 764 öğretmenden oluşmuştur. Verilerin analizinde SPSS 25 ve Mplus 8.80 paket programları kullanılarak betimleyici istatistikler, doğrulayıcı faktör analizi, Bayesian tahmin yaklaşımına dayalı YEM yol analizi yapılmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine yönelik görüşleri doğrultusunda yüksek algı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın diğer değişkenlerinden biri olan öğretmen akademik iyimserliğine yönelik öğretmenlerin yüksek algı düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Aynı şekilde örgütsel vatandaşlık davranışına yönelik öğretmenlerin, algı boyutu yüksek düzeydedir. Sosyal adalet liderliği ve öğretmen bireysel akademik iyimserliği arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmen vatandaşlık davranışları ile öğretmen akademik iyimserliği arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Son olarak müdürlerin sosyal adalet liderliği uygulamaları, öğretmen akademik iyimserliği aracılığı ile öğretmenlerin vatandaşlık davranışını pozitif yönde kısmi olarak yordamaktadır. Bu durum da okuldaki sosyal adalet liderliği uygulamalarının öğretmen akademik iyimserliğini geliştirebileceği ve bunun da öğretmenlerin vatandaşlık davranışını artıracığı anlamına gelmektedir.

Anahtar kelimeler: Sosyal adalet liderliği, Öğretmen akademik iyimserliği, Örgütsel vatandaşlık davranışı, Okul müdürü, Öğretmen

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of principals' social justice leadership behavior on teachers' citizenship behavior. In addition, the mediating effect of academic optimism on the relationship between social justice leadership and teachers' citizenship behavior was examined. This study used a cross-sectional survey design. Additionally, the relationship between principals' social justice leadership practices, teachers' academic optimism, and teachers' organizational citizenship behavior according to teachers' perceptions was examined using a multilevel structural equation model (SEM). Owing to the limitations of the study population in terms of time and cost, a simple random sampling method was selected, and the research sample consisted of 764 teachers working in 64 schools. Descriptive statistics, confirmatory factor analysis, and SEM path analysis based on the Bayesian estimation approach were performed using SPSS 25 and Mplus 8.80 package programs.

The results showed that teachers had a high level of perception, in line with their views on the social justice leadership of school principals. It was determined that teachers had a high level of perception towards teacher academic optimism, which is one of the other variables of the study. Likewise, teachers' perceptions towards organisational citizenship behaviour are high. There was a highly positive relationship between social justice leadership and the individual academic optimism of teachers. In this study, a moderate positive relationship was found between teacher citizenship behaviors and teacher academic optimism. Finally, principals' social justice leadership practices partially positively predicted teachers' citizenship behaviors through teachers' academic optimism. This means that social justice leadership practices in schools can improve teachers' academic optimism, which, in turn, can increase teachers' citizenship behaviors.

Keywords: Social justice leadership, Teacher academic optimism, Organizational citizenship behavior, School principal, Teacher.

ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

Tezin Adı	Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Akademik İyimserliğin Aracılık Rolü
Tezin Yazarı	Banu KÜÇÜK
Tezin Danışmanı	Doç. Dr. Mahmut POLATCAN
Tezin Derecesi	Yüksek Lisans Tezi
Tezin Tarihi	22.06.2023
Tezin Alanı	Eğitim Yönetimi
Tezin Yeri	KBÜ/LEE
Tezin Sayfa Sayısı	120
Anahtar Kelimeler	Sosyal adalet liderliği, Öğretmen akademik iyimserliği, Örgütsel vatandaşlık davranışı, Okul müdürü, Öğretmen

ARCHIVE RECORD INFORMATION

Name of the Thesis	The Effect of Social Justice Leadership on Teachers' Citizenship Behavior: The Mediating Role of Academic Optimism
Author of the Thesis	Banu KÜÇÜK
Advisor of the Thesis	Assoc. Prof. Dr. Mahmut POLATCAN
Status of the Thesis	Master's Degree
Date of the Thesis	22.06.2023
Field of the Thesis	Educational Administration
Place of the Thesis	UNIKA/IGP
Total Page Number	120
Keywords	Social justice leadership, Teacher academic optimism, Organizational citizenship behavior, School principal, Teacher

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
N	: Eleman Sayısı
S.	: Sayfa
SPSS	: Statistical For Social Sciences
Ss	: Standart Sapma
ve diğerleri,	: ve diğerleri
Örn.	: Örneğin
TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖVD	: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
AVE	: Ortalama Varyans Özütü
DFA	: Doğrulatoryıcı Faktör Analizi
A	: Cronbach Alpha Katsayısı
VIF	: Varyans Şişme Faktörü
Rwg	: Grup içi uyum
ICC	: Korelasyon Katsayıları
Mplus 8.80	: Confirmatory Factor Analysis

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Bu çalışmanın konusu; okul m¼d¼rlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının ¼Đretmenlerin ¼rg¼tsel vatandaşlık davranışı ¼zerindeki etkisinin incelenmesidir. Bununla birlikte mevcut çalışmada, sosyal adalet liderliği ve ¼Đretmenlerin ¼rg¼tsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide bireysel akademik iyimserliğin aracılık etkisi incelenmiştir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ¼NEMİ

Bu çalışmanın amacı, okul m¼d¼rlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının ¼Đretmenlerin vatandaşlık davranışı ¼zerindeki etkisini incelemektir. Bununla birlikte çalışmada sosyal adalet liderliği ve ¼Đretmenlerin vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide akademik iyimserliğin aracılık etkisi incelenmiştir. Mevcut araştırmadan elde edilecek bulguların eğitim y¼neticileri, okul y¼neticileri, ¼Đretmenler ve sosyal adalet liderliği alanında çalışacak olan araştırmacılara ışık tutacağı d¼Ő¼n¼lmektedir. Sosyal adalet liderliği ve ¼rg¼tsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan mevcut çalışmanın, okul m¼d¼rlerinin hangi davranışları ortaya koyarak ¼Đretmenlerin ¼rg¼tsel vatandaşlık davranışlarına etkide bulunacağı ve bireysel akademik iyimserliğin bu ilişkide nasıl bir aracı rol ¼stlendiĐi konusunu aydınlatması beklenmektedir. Bu çalışmada sosyal adalet liderliğinin ¼Đretmenlerin ¼rg¼tsel vatandaşlık davranışını ne ¼l¼de etkilediği ve bu etkide bireysel akademik iyimserlik aracılığıyla değişkenler arasındaki ampirik bağlantıların ortaya konulması hedeflenmektedir.

ARAŞTIRMANIN Y¼NTEMİ

Okul m¼d¼rlerinin liderlik davranışlarının ¼Đretmenlerin ¼rg¼tsel vatandaşlık davranıŐıyla olan ilişkilerini ortaya koymak ve akademik iyimserliğin bu ilişkide oynadığı rol¼ belirlemeyi amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış kesitsel bir araŐtırmadır.

ARAŞTIRMA PROBLEMLERİ

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini incelemektir. Dolayısıyla bu çalışmada sosyal adalet liderliği ve öğretmenlerin vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide akademik iyimserliğin aracılık etkisi incelenmiştir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır.

- 1) Okul ve öğretmen düzeyinde bireysel akademik iyimserlik öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını yordamakta mıdır?
- 2) Okul düzeyinde müdürlerin sosyal adalet liderliği uygulamaları öğretmenlerin bireysel akademik iyimserliklerini yordamakta mıdır?
- 3) Müdürlerin sosyal adalet liderliği uygulamaları öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını doğrudan veya dolaylı olarak yordamakta mıdır?

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Karabük ilinde bulunan temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 3264 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise mevcut okullarda çalışmakta olan 764 öğretmeni kapsamaktadır.

ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı Karabük il merkezi ile Safranbolu, Yenice, Eflani, Ovacık ve Eskipazar ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda çalışan öğretmenlerin yanıtları ile sınırlı bulunmaktadır. Buna ek olarak araştırma, öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği, Okul Akademik İyimserliği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ölçme araçlarına vermiş oldukları cevaplar ile sınırlandırılmıştır. Türk eğitim sistemi her ne kadar merkeziyetçi bir yapıya sahip olup sergilenen davranışlar benzerlik gösterse de farklı bölgelerden toplanan veriler farklı sonuçlara neden olabilirdi. Bu nedenle konuya ilişkin yapılan başka çalışmalar için daha geniş bir örneklemden veri toplanması önerilebilir.

1. BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın problem durumu ele alınmıştır. İkinci olarak araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına ve sayıltılarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren örgütsel davranış alanında, örgütsel vatandaşlık kavramı yaygın bir şekilde araştırmalara konu olmuştur (Örn. Bateman ve Organ 1983; Organ,1988; Podsakoff ve Mackenzie,1997). Sonraki dönemlerde eğitim yönetimi alan yazınında örgütsel vatandaşlık kavramı akademisyenlerin ilgisini çekmiş ve ampirik araştırmalarda yerini almıştır (Podsakoff ve diğerleri, 2000; DiPaola ve Hoy, 2001; DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001; DiPaola ve Hoy, 2005; Oplatka, 2009; Khan ve diğerleri, 2012). Örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin ampirik araştırmaların ilgi görmesinin nedeni, kıt kaynaklara sahip örgütlerin etkililiğini sağlamak ve örgütsel performansı artırmaktır (Podsakoff ve Mackenzie, 1997; Bolino, 1999). Alan yazında örgütsel vatandaşlık davranışı, çalışanların; örgütte iş tanımlarının dışında, gönüllü olarak örgüt yararına davranışlar sergilemeleri olarak tanımlanmaktadır (Oplatka, 2009). Başka bir tanımda çalışanların, resmi iş sorumluluklarının dışına çıkarak kendi iradeleriyle ekstra zaman ve enerji harcamalarıdır (DiPaola ve Hoy, 2001). Organ (1997), çalışanların, görev performansını destekleyen ve gelişimine katkı sağlayan, gönüllü, ekstra rol davranışları olarak tanımlar. Podsakoff ve diğerlerine (2000) göre ise kişinin beklenenin ötesinde örgütün ve kendisinin performansını daha iyi hale getirmek için ekstra çaba göstererek ve sorumluluk alarak gönüllü olmasını ve kurumdaki diğer çalışanları da bunu yapmaya teşvik etmesini içerir. Yapılan tanımların ortak noktası bu davranışların resmi görev dışı / ekstra rol davranışları olduğu tamamen gönüllü olarak sergilendiği ve örgütün gelişimine, verimliliğine ve etkililiğine olumlu katkıda bulunduğu yönündedir.

1980'li yıllardan itibaren, örgütsel vatandaşlık davranışı kavramına araştırmacı ve teorisyenlerin ilgisi artmaya başlamıştır. Örgüt davranış alan yazınında örgütsel vatandaşlık kavramını ilk olarak kullanan araştırmacı Dennis Organ'dır. Organ'ın 1988'deki çalışmasında kavramın tanımlanmasında ve gözlemlenmesinde yönetim ve

işletme yazını çerçevesinde ele alınmıştır. Bu çalışmayı takiben çalışmalara okullar da dâhil edilerek kavramın alan yazını geliştirilmiştir. Örgütsel vatandaşlık kavramının kapsamını genişleten Smith, Organ ve Near (1983), kavramı fedakârlık ve genelleştirilmiş uyum olmak üzere iki başlık altında incelemiştir. Bununla birlikte Organ (1988), daha sonraki çalışmalarında bu davranışı özgecilik-yardımlaşma, vicdanlılık, sportmenlik-centilmenlik, nezaket ve sivil erdem olarak beş başlık altında ele almıştır. Deckop ve diğerleri (1999), örgütsel vatandaşlık davranışını vicdanlı olma, yardım ve centilmenlik olarak üç boyutta incelemiştir. Podsakoff ve diğerleri (2000), vatandaşlık davranışını yedi boyutta ele almıştır. Bunlar; yardımcı davranış, sportmenlik, örgütsel sadakat, örgütsel uyum, bireysel girişim, sivil erdem ve kişisel gelişimdir. Söz konusu boyutlar arasında yardım etme davranışı önemli bir vatandaşlık biçimi olarak tanımlanmıştır. Podsakoff ve diğerlerinin (2000), ortaya koyduğu boyutlardan biri olan yardım etme davranışı, Organ'ın fedakârlık ve nezaket boyutu ile örtüşmektedir. Görüldüğü üzere farklı araştırmacılar tarafından yapılan kavramsallaştırmalar çeşitli olsa da kavramın kapsamı konusunda nüanslar bulunmaktadır.

Yönetim ve örgüt alan yazınında örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine yapılmış çalışmaların büyük bir kısmında davranışın örgüte yaptığı katkılar araştırılmış ve vatandaşlık davranışı gösteren çalışanların performanslarının diğerlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Organ ve Ryan, 1995; Podsakoff, Mackenzie ve Bommer, 1996; Konovsky ve Organ, 1996). Eğitim araştırmalarında da benzeri bir durum söz konusudur (DiPaola ve Hoy, 2005). Örneğin, eğitim örgütlerinde vatandaşlık davranışına yönelik ilk araştırma DiPaola, Tschannen-Moron (2001), tarafından yürütülmüştür. Görüldüğü üzere eğitim örgütlerinde örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili çalışmalar oldukça yakın bir zamanda başlamıştır. Eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden ayrılmasını sağlayan en büyük fark girdi ve çıktısının insan olmasıdır. Dolayısıyla okulun etkililiği ve başarısı için öğretmenlerin resmi rollerinin dışında ekstra çaba göstermeleri önemlidir. DiPaola ve Hoy'a (2005) göre, öğretmenlerin karmaşık bir süreç olan öğretim görevini formal bir biçimde yürütmesi oldukça zordur. Ancak bu karmaşık faaliyetin yalnızca formal iş tanımında belirtilen görevler ile gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla iş tanımında açıkça ifade edilmeyen faaliyetler için örgütsel vatandaşlık davranışı, okullarda öğretmenlerin performansının büyük ve önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin gösterdikleri davranışlar okulun işlevlerini yerine

getirmesinde etkili olmaktadır. Nitekim gönüllü öğretmen davranışının okulda iş birliğine, çalışanlar arasında güvene ve öğretmen motivasyonuna olumlu katkısı araştırmacılar tarafından yaygın olarak kabul görmektedir (Khan ve diğerleri, 2012;). Örneğin Oplatka (2009), araştırmasında öğretmenin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemesi ile öğrencilerin yardım ve vatandaşlık davranışlarını içselleştirmeleri arasında beklenmedik bir bağlantı kurmuştur. Öğretmenlerin vatandaşlık davranışının öğrenciye psikolojik destek sağlamasının yanında öğrencinin başarısı ve öğrenmeye karşı ilgiyi artırabileceğini, örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen öğretmenlere sahip okulların daha başarılı olduğunu ve toplum gözünde saygınlık kazandığını tespit etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin göstermiş oldukları örgütsel vatandaşlık davranışlarının hem öğrenci öğrenmesi hem de okul etkililiğine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Vatandaşlık davranışının gelişmesinde okulda güven, pozitif iklim, iş birliği, kolektif yeterlilik gibi faktörler etkili olmaktadır. Spesifik olarak öğretmenin vatandaşlık davranışının üzerinde akademik iyimserliğin etkili olduğu ifade edilebilir. Başka bir deyişle iyimser olan öğretmenler okulda ilişki kurduğu meslektaşlarına güvenmeye ve vatandaşlık davranışı sergilemeye daha yatkın olabilir (Schwabsky, 2014). Kökeni pozitif psikolojiye dayanan akademik iyimserliğin kuramsal temellerini Coleman'ın sosyal sermaye teorisi ve Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi oluşturmaktadır (Anwar ve Haque, 2014). Bireysel akademik iyimserlik, bir öğretmenin iş arkadaşlarına, velilere ve öğrencilere güvenerek kendine inanarak öğrencilerin başarılarında fark yaratabileceğine olan inancıdır (Hoy ve Kurz, 2008). Hoy'a (2012) göre iyimserlik, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme konusundaki pozitif bakış açısıdır. Benzer bir tanımla akademik iyimserlik öğretmenlerin bütün öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayabileceğine veliler ve öğrenciler ile güven temelli ilişkiler kurup velilerin desteğini alabileceğine ve öğrencilerin öğrenme sürecinde başarılı olabileceğine dair inancıdır (Hoy ve diğerleri, 2008). Teorik olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal perspektiften ele alınan akademik iyimserliğin bilişsel boyutunu yeterlik, duyuşsal boyutunu güven, davranışsal boyutunu ise akademik vurgu oluşturmaktadır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Spesifik olarak araştırmalarda akademik iyimserlik güven, öz-yeterlik ve akademik vurgu boyutları çerçevesinde kavramsallaştırılmıştır (Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2010).

Bu boyutlardan ilki öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin istenen başarıya ulaşmak için öğrencilerin öğrenmesine olumlu yönde etki edebileceği yönündeki inancıdır

(Beard, Hoy, Woolfolk Hoy, 2010). Yeterlik inançları okulların etkililiği ve öğrenci başarısı ile ilişkilidir (Hoy ve diğerleri, 2006). Hoy ve diğerleri (2011), öz-yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrenciler için daha yüksek standartlar belirlediğini, daha fazla çaba harcadıklarını, öğrenci öğrenmesine daha çok önem verdiklerini ve zorluklarla karşılaştıklarında daha dirençli olduklarını belirtmektedirler. İkincisi, güven öğretmenlerin, veli ve öğrencilerin kendisi ile iş birliği yaparak öğretimi geliştirmede destek alacağına olan inancını yansıtır (Wu ve Lin, 2018). Schwabsky'e (2014) göre güven, öğrencilerin başarılarını artırmanın bir yolu olarak öğretmenlerin gönüllü davranışlarını teşvik etmede esastır. Tanımlardan yola çıkarak öğrenci ve veliye güven için öğretmenlerin, öğrencilerin gereken çabayı göstereceklerine ve veliler tarafından destekleneceklerine olan inancı olarak ifade edilebilir. Ampirik kanıtlar sosyoekonomik faktörlere rağmen güvenin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999; Goddard ve diğerleri, 2001; Hoy,2002). İş birliği ve güven, öğrenci başarısı için sağlam bir zemin oluşturabilir. Bununla birlikte veli ve öğrencilere güvenen öğretmenler öğrencilerinin öğrenmeye karşı açık olduğuna ve yüksek akademik başarı sergileyeceklerine inanırlar (Hoy ve Tschannen-Moran, 2007).

Son olarak, akademik vurgu ise öğretmenlerin öğrenciler için yüksek başarı hedefleri belirleyerek öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmaya öncelik verdikleri ve öğrenme ortamının bunun için uygun hale getirilmesi yönünde çaba harcadıkları zamanla ilişkilendirilmektedir (Beard ve diğerleri, 2010). Benzer bir tanımla akademik vurgu, öğretmenlerin akademik çabaları hakkında öğrencilere ilettikleri yüksek beklentileri içermektedir (Malloy ve Leithwood,2017). McGuigan ve Hoy'a (2006) göre akademik vurgu, bir okulun başarıyı çok büyük bir amaç haline getirmesidir. Başarıya dair yüksek hedefler ve beklentiler belirlemek sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda bile olumlu sonuçlar alınmasını sağlayabilir. Özetle akademik iyimserliğin bütün unsurları birbiriyle etkileşim halindedir (Wu ve Lin, 2018). Dolayısıyla iyimser öğretmenler, öğrencilerinin olumlu niteliklerini vurgulayarak öğrencilerin başarısına ve sosyal ilişkilerine katkı sağlayacağını düşünmektedirler (Hoy ve diğerleri, 2008).

Schwabsky'e (2014) göre iyimserlik ve güven, öğrencilerin başarılarını artırmanın bir yolu olarak öğretmenlerin gönüllü davranışlarını teşvik etmektedir. Bununla birlikte Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz (2008), öğretmen akademik iyimserliğinin müdürlerin liderliğinden etkilendiğini öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla okul müdürlerinin

öğrenci başarısını artıran faktörlerin farkında olmaları önemlidir (Wagner ve DiPaola, 2011). Genel olarak merkeziyetçi bir yapıya sahip olan okulların yönetim süreçlerinde farklılıkların olması olasıdır. Nitekim okullarda pozitif iklimi tesis eden müdürler öğretmen öz yeterliğini, akademik vurguyu ve güveni destekleyerek akademik iyimserliğin gelişmesine katkıda bulunabilir (McGuigan ve Hoy, 2006). Hoy ve Miskel (2005) öğretmenlerin işini kolaylaştıran okul müdürlerini, problemlerin çözülmesinde öncülük eden rehberlik yapan liderler olarak tanımlamıştır. Liderliğe sahip müdürler kolaylaştırıcı yapılar kurarken, bürokratik yönetime sahip müdürler engelleyici yapılar kurmaya daha yatkındır (Mitchell ve Tarter, 2016). Böylece öğretmenleri destekleyen ve öğretim süreçlerini kolaylaştıran müdürler öğretmenlerin iyimserliğini geliştirebilir (McGuigan ve Hoy, 2006).

Alanyazında çeşitli liderlik türleri ile akademik iyimserlik arasındaki ilişkiye yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır (Mascal ve diğerleri, 2008; Chang, 2011; Özdemir ve Pektaş, 2017). Daha açık bir anlatımla araştırmalar, öğretmenlerin görevlerini kolaylaştıran ve teşvik eden okul liderlerinin öğretmenlerin akademik iyimserliğini artırdığı yönündedir (İvgin ve Demirtaş, 2022; McGuigan ve Hoy, 2006; Mascal, Leithwood, Straus, Sacks, 2008). Spesifik olarak McGuigan ve Hoy'a (2006) göre akademik iyimserlik sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda bile müdürlerin davranışlarından etkilenebilir. Dezavantajlı öğrencilerin kaliteli eğitim hizmetlerinden faydalanabilmelerine yönelik okul merkezli çabalardan biri de müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışlarıdır. Eğitim örgütlerinden herkesin eşit olarak yararlanmasını sağlamak, sınırlı olanaklara sahip öğrencilere destek vermek sosyal adalet liderliği ile ilişkilidir (Bozkurt, 2018). Gelir düzeyi iyi olan ailelerin çocukları ile gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının akademik başarıları arasında farklılıklar görülmektedir (Finn, 1993). Sosyal adalet liderlerinin amacı dezavantajlı öğrencilerin eğitime ulaşımına destek olmak ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktır. Tüm bu ampirik ve teorik kanıtlardan yola çıkarak sosyal adalet liderliği ile akademik iyimserlik arasında bir bağlantının olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte müdürlerin liderlik uygulamaları, öğretmenlerin akademik iyimserliğini destekleyerek, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki güveni artırarak öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını sergilemelerine katkı sağlayabilir.

Çalışan memnuniyeti, örgüte bağlılık ve vatandaşlık davranışının görülme biçimleri örgütsel adalet ve liderlik tarzına göre farklılaşmaktadır (Podsakoff ve

diğerleri, 2000). DiPaola ve Tschannen-Moran (2001), okul müdürlerinin gösterdiği liderlik tarzları ile öğretmenlerin vatandaşlık davranışları arasında güçlü bir bağ olduğunu ileri sürmektedirler. Örgütsel vatandaşlık davranışının gösterilmesinde etkisi olduğu düşünülen liderlik biçimleri arasında birçok araştırma bulunmaktadır (Örn. Ehrhart, 2004; Meierhans, Rietmann ve Jonas, 2008; Humphrey, 2012; Ünal ve Çelik, 2013). Örneğin, Podsakoff ve diğerleri (2000) liderler tarafından adalet sağlandığında ve ödül dağıtımı doğru yapıldığında örgütsel vatandaşlık davranışının artacağını belirtmektedirler. DiPaola ve Hoy'a (2005) göre, iyi bir lider olumlu davranışları destekleyici ve adaletli davranır. Çalışanlar liderlerin adaletli olduğunu hissettiklerinde onların vatandaşlık davranışları olumlu yönde etkilenir (Lee ve diğerleri, 2013). Ayrıca, çalışanların liderlerinin adaletli davrandığını algıladıklarında yöneticiye ve örgüte bağlılıklarını artırarak örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha çok sergilediklerini vurgulamıştır (Khan ve diğerleri, 2012). Çalışanlar tarafından gösterilen vatandaşlık davranışlarının devamlılığı adaletli bir ödüllendirme sistemi olduğunda daha uzun süreli olabilir (Deckop ve diğerleri, 2003). Bu noktada sosyal adalet liderliğinin önemi ön plana çıkmaktadır. Chang'a (2011) göre sosyal adalet liderliği algısı olumlu olan öğretmenlerin ekstra rol davranışlarını daha fazla göstermesi beklenir.

Sosyal adalet liderliğinin gelişimi incelendiğinde kavrama olan ilginin bilhassa 1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren arttığı görülmektedir. Zaman içerisinde gelişim gösteren sosyal adalet düşüncesi, son dönemlerde eğitim bilimcilerin de ilgi gösterdiği konular arasında yerini almıştır (Oplatka, 2010). Eğitimde sosyal adalet, herkesin yetenek ve ihtiyacına göre eğitim alması yönünde kaynak ve fırsat eşitliği üzerine kurulmuştur. Her öğrencinin ilgi ve yetenekleri farklılık gösterdiği için eğitime olan ihtiyaçları da farklılık göstermektedir. Bu kapsamda sosyal adalet liderliği, çeşitli özellikler yönünden değişiklik gösteren gruplara karşı daha olumlu bir okul yaşamı sunma gayreti olarak tanımlanmıştır (Karagiannis ve diğerleri, 1996). McKenzie ve meslektaşlarına (2008) göre müdürler, öğretmenler de dâhil olmak üzere okuldaki bütün bireylerin eğitim olanaklarından eşit bir şekilde faydalanmasını sağlamalıdır. Bunun yanında bir okul müdürünün eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için eşitsizliğin ortadan kaldırılmasını temel amaç haline getirmesi ile sosyal adalet öne çıkmaktadır. Sosyal adalet lideri özellikleri bulduran bir okul müdürü okulda olumlu ilişkiler geliştirmeye ve örgütsel adalete dikkat eder (Fraser, 2012). Çalışanların örgütsel adalet algıları örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemelerine önemli ölçüde etkide bulunmaktadır

(Organ ve Konovsky, 1989). Okulda adil davranışlar, okula olan bağlılığı ve aidiyeti artırmaktadır (Akyüz, Demirkasımoğlu ve Erdoğan, 2013). Sosyal adalet liderliği olan örgütlerde kişilerin örgüte daha kolay uyum sağlayacağı varsayılmaktadır (Çobanoğlu, 2021). Bununla birlikte bazı araştırmacılar sosyal adalet liderliğinin bağlılığın ve örgütsel vatandaşlık davranışının önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur (Bozkurt, 2022; Özdemir, 2017).

Türkiye’de eğitim sistemi, merkeziyetçi hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Her ne kadar Türk eğitim mevzuatında, sosyal eğitim anlayışı benimsense de uygulamada eğitime erişim ve eğitim kaynaklarının adil dağıtımına ilişkin sorunlar halâ devam etmektedir. Özellikle, gelişmekte olan ülkeler kategorisinde yer alan Türkiye’nin bölgeleri arasında sosyoekonomik farklılıklar oldukça derindir ve bu durum eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan okullara da yansımıştır. Güncel eğitim politikalarında, her okulun kendi potansiyeli çerçevesinde geliştirilmesi ve okullar arasındaki farklılıkların azaltılması hedeflenmektedir (MEB, 2018). Millî Eğitim Bakanlığının, okullar arasındaki başarı farklılıklarının azaltılmasına yönelik kapsayıcı okul liderliği projesini başlatması, sosyal eşitsizliğin azaltılmasına yönelik önemli bir girişimdir (MEB, 2019). Alan yazında son yıllarda, okullardaki dezavantajlı durumu azaltmaya yönelik olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği rollerine yönelik davranışlar dikkat çekmektedir. Dezavantajlı okullarda okul müdürünün, katılımcı bir yönetim anlayışı sergilemesi, pozitif bir okul iklimi oluşturması ve görev dağıtımında öğretmenlerine karşı adil olması, onun sosyal adalet liderliği davranışlarını sergilediğinin bir göstergesidir (Özdemir ve Kütküt, 2015).

Eğitim politikaları bağlamında, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB 2023 Eğitim Vizyonu) son yıllarda okul müdürlerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi, şartları elverişsiz gruplarda eğitimin niteliğinin artırılması, okullar arası başarı farklarının azaltılması ve örgütteki insan kaynağının verimli kullanılmasını stratejik hedefler arasına almıştır. Bu bağlamda yapılacak çalışmanın ilgili politikalara yön verme ve uygulamaya dönük öneriler getirebilme potansiyeli bulunmaktadır. Bununla birlikte mevcut araştırmanın sonuçlarının uygulayıcılara öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemesini artırmak suretiyle okulda yapılan öğretimin gelişimine katkıda bulunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir (MEB, 2018).

Yukarıdaki teorik ve ampirik açıklamalar doğrultusunda, sosyal adalet liderliği alanındaki araştırmaların büyük bir kısmı müdürlerin liderlik özellikleri gösterme düzeyini araştıran çalışmalardır. Türkiye’de akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar sınırlı sayıda bulunmakla birlikte sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesi üzerindeki etkisinde akademik iyimserliğin aracılık rolünün ne düzeyde olduğuna dair yeterli çalışma bulgusuna ulaşılamamıştır. Alan yazında oluşan boşluğa bu araştırmanın katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Bu bakımdan mevcut araştırmanın amacı, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini ve bu iki kavram arasındaki ilişkide bireysel akademik iyimserliğin aracılık rolünün etkisini inceleyerek politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini incelemektir. Bununla birlikte çalışmada sosyal adalet liderliği ve öğretmenlerin vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide akademik iyimserliğin aracılık etkisi incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümleleri

1. Okul ve öğretmen düzeyinde bireysel akademik iyimserlik öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını yordamakta mıdır?
2. Okul düzeyinde müdürlerin sosyal adalet liderliği uygulamaları öğretmenlerin bireysel akademik iyimserliklerini yordamakta mıdır?
3. Müdürlerin sosyal adalet liderliği uygulamaları öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını doğrudan ve dolaylı olarak yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumları toplumlarda sosyal adaletin sağlanması açısından merkezde yer almaktadır. Liderlik, geçmişi çok eskiye dayanan uzun zamandan beri yönetim alan yazınında araştırmalara konu olmuş bir kavramdır. Sosyal adalet liderliği farklılaştırılmış kişilerin kurumlara katılımını sınırlamaya çalışan güçlerin sorgulanmasının sonucunda ortaya çıkmıştır (Lewis, 2016).

Bir okulda müdürün eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için eşitsizliğin ortadan kaldırılmasını temel amaç haline getirmesi ile sosyal adalet ve buna bağlı liderlik şekli öne çıkar (Yeşil ve Sincar, 2021). Sosyal adalet liderliği okullarda niteliği artırmada ve gelişimin sağlanmasında önemli bir yere sahiptir (Akyürek, 2021). Dolayısıyla bu durum okul müdürünün sosyal adalet liderliği özelliklerini göstermesini gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte kurumların gelişmesi ve değişen yapıya ayak uydurabilmesi için kurum çıkarını gözeten hareket edecek ve gerektiğinde tanımlanmış görevlerinin haricinde ekstra çaba harcayacak çalışanların bulunması kurumlar için büyük önem taşımaktadır (Podsakoff ve MacKenzie, 1997). Öğretmenlerin gösterdikleri davranışlar okulun işlevlerini yerine getirmesinde etkili olmaktadır. Öğretmenler öğretimde etkili olmak için inançlarına güvense de öğretmenin görev yaptığı ortam eğitimde önemli bir rol oynar. Öğretmenler farklı özellikler gösteren öğrencilerin bulunduğu sınıfın zorluğunu benimseyebilmeli ve performansı en üst düzeye çıkarmanın yollarını bulabilmelidir. Farklı öğrenci geçmişleriyle ilgili zorluklardan biri olan öğrencilerin sosyoekonomik durumu da sınıf bağlamında önem teşkil etmektedir (Kurz, 2006). Bu noktada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları önem arz etmektedir.

Sosyal adalet liderliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan mevcut çalışmanın, okul müdürlerinin hangi davranışları ortaya koyarak öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkide bulunacağı ve bireysel akademik iyimserliğin bu ilişkide nasıl bir aracı rol üstlendiği konusunu aydınlatması beklenmektedir.

Mevcut araştırmadan elde edilecek bulguların eğitim yöneticileri, okul yöneticileri, öğretmenler ve sosyal adalet liderliği alanında çalışacak olan araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ulusal alan yazında sosyal adalet liderliği ve öğretmenlerin vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide

akademik iyimserliğin aracılık etkisini inceleyen tek çalışma olması bakımından yapılacak benzer çalışmalara da kaynak teşkil etmesi yönünden önemli görülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Yapılan bu çalışmaya katkıda bulunan öğretmenlerimizin ölçek sorularına verdikleri cevapların doğru ve samimi olduğu varsayılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçme aracı ise bilimsel olarak geçerli ve güveniliridir.

1.6. Sınırlıklar

Bu araştırmaya ait sınırlılıklar şunlardır:

1. Bu araştırma öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine dayanması nedeniyle öğretmenlerin yanıtları var olan koşullara göre değişiklik gösterebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin vatandaşlık davranışları ve akademik iyimserliklerine ilişkin değerlendirmeleri gerçek uygulamaları yansıtmayabilir.
2. Bu çalışmada sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi akademik iyimserliğin aracılık rolü incelendiği için sosyal adalet liderliğini etkileyebilecek diğer değişkenler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.
3. Bu çalışma kesitsel bir çalışmadır. Değişkenler arasındaki nedensel etkilerin yönünü belirlemek için boylamsal çalışmalar gerçekleştirilebilir.
4. Bu çalışmada veriler Karabük ilindeki 64 okul ve 764 öğretmenden elde edilmiştir. Bu verilerin sonuçlarının Türkiye örneğine genellenmesi doğru olmayabilir. Zira Türkiye sosyo-kültürel bakımdan çok kültür bir yapıya sahiptir.

1.7. Tanımlar

Adalet; Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanmasıdır (TDK, 2021).

Sosyal Adalet; Toplumun değişik kesimlerinde hayat standardı, gelir düzeyi vb. birtakım ölçülerin fırsat eşitliği çerçevesinde dikkate alınmasıyla sosyal alanda sağlanan denge durumudur (TDK, 2021).

Akademik İyimsenlik; Öğretmenlerin bütün öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayabileceğine veliler ve öğrenciler ile güven temelli ilişkiler kurup velilerin desteğini alabileceğine ve öğrencilerin öğrenme sürecinde başarılı olabileceğine dair inancıdır (Hoy ve diğerleri, 2008).

Örgütsel Vatandaşlık; Çalışanların, örgütte iş tanımlarının dışında, gönüllü olarak örgüt yararına davranışlar sergilemeleri (Oplatka, 2009).

Okul; her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı kurumlardır (TDK, 2021).

2. İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Örgütsel Vatandaşlık

2.1.1. Örgütsel Vatandaşlık Kavramı

Sözlük anlamı ile örgüt, ‘Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat ’olarak ifade edilmektedir (TDK, 2021). Türk Dil Kurumu vatandaşlığın sözlük anlamını ‘yurttaşlık’ olarak tanımlamıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışı ise çalışanların örgütte iş tanımlarının dışında, gönüllü olarak örgüt yararına davranışlar sergilemeleri olarak tanımlanmaktadır (Oplatka, 2009). Ünüvar (2006), örgütsel vatandaşlık davranışlarını örgüte yeni katılan arkadaşlarına yardımcı olma, iş tanımının dışında fazladan vakit harcayarak örgüte katkı sağlayacak çalışmalar yapma, verilen işi aksatmadan zamanında bitirme gibi davranışları içeren isteğe bağlı davranışlar olarak tanımlamıştır. Fazladan gösterilen bu davranışlar karşılığında herhangi bir ödül ya da bir ceza uygulanmamaktadır. Dolayısıyla bu davranışlar kişisel tercihe bağlı olarak gerçekleşen davranışlar olarak tanımlanabilir. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı (ÖVD) ile ilgili alan yazında birçok tanım bulunmaktadır. Yapılan tanımların ortak noktası bu davranışların resmi görev dışı / ekstra rol davranışları olduğu tamamen gönüllü olarak sergilendiği ve örgütün gelişimine, verimliliğine ve etkililiğine olumlu olarak katkıda bulunduğu yönündedir.

Örgütsel vatandaşlık kavramı da kurum çalışanlarının kuruma gösterdiği bağlılığı, kurumun daha etkili olması için sergilenen davranışları, çalışanların iş doyumunu ve tanımlanan görevleri dışında gösterdikleri ekstra rol davranışlarını inceleyen ve açıklamaya çalışan kavramlardan biridir (Belenkuyu ve Yücel,2017). Kurumların gelişmesi ve değişen yapıya ayak uydurabilmesi için kurum çıkarını gözeten hareket edecek ve gerektiğinde tanımlanmış görevlerinin haricinde ekstra çaba harcayacak çalışanların bulunması kurumlar için büyük önem taşımaktadır (Podsakoff ve MacKenzie, 1997).

Örgüt davranış literatüründe örgütsel vatandaşlık kavramını ilk olarak kullanan araştırmacı Dennis Organ’dır. Organ 1988’deki çalışmasında kavramın tanımlanmasında ve gözlemlenmesinde yönetim ve işletme yazını çerçevesinde kavramı

ele almıştır ve örgütsel vatandaşlık davranışını iki boyut çerçevesinde araştırmıştır. Bu çalışmayı takiben çalışmalara okullar da dâhil edilerek kavramın alan yazını geliştirilmiştir (Smith, Organ ve Near, 1983). Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren örgütsel vatandaşlık kavramı yaygın bir şekilde araştırmalara konu olmaya başlamış akademisyenlerin ilgisini çekmiş ve araştırmalarda yerini almıştır (Podsakoff ve diğerleri, 2000; DiPaola ve Hoy, 2001; Oplatka, 2009). Eğitim örgütlerinde vatandaşlık davranışına yönelik ilk araştırma yürüten DiPaola ve Tschannen-Moran (2001), vatandaşlık davranışını gösteren öğretmenlerin öğrencilere yardımcı olduklarını, ders saatleri dışında ekstra zaman ayırdıklarını, öğrencilerin seviyelerine göre çalışmalar hazırladıklarını, okul komisyonlarında ve sosyal etkinliklerinde istekli olduklarını ifade etmişlerdir (Bogler ve Somech, 2004). Dolayısıyla iş tanımında açıkça ifade edilmeyen faaliyetler için örgütsel vatandaşlık davranışı, okullarda öğretmenlerin performansının büyük ve önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin gösterdikleri davranışlar okulun işlevlerini yerine getirmesinde etkili olmaktadır.

Oplatka (2009), çalışmasında öğretmenin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemesi ile öğrencilerin yardım ve vatandaşlık davranışlarını içselleştirmeleri arasında beklenmedik bir bağlantı kurmuştur. Öğretmenlerin vatandaşlık davranışının öğrenciye psikolojik destek sağlamasının yanında öğrencinin başarısı ve öğrenmeye karşı ilgiyi artırabileceğini, örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen öğretmenlere sahip okulların daha başarılı olduğunu ve toplumun gözünde saygınlık kazandığını tespit etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin göstermiş oldukları örgütsel vatandaşlık davranışlarının hem öğrenci öğrenmesi hem de okul etkililiğine katkı sağladığı ifade edilebilir.

2.1.2. Örgütsel Vatandaşlık Kavramının Teorik Temelleri

Örgütsel vatandaşlık davranışının ortaya çıkmasının temelinde yatan nedenleri anlamamıza yardımcı olan teoriler vardır. Bu kısımda Sosyal Mübadele Teorisi, Lider-Üye Etkileşim Teorisi, Eşitlik Teorisi ve Karşılıklılık Kuramına değinilmiştir.

2.1.2.1. Sosyal Mübadele Teorisi

Sosyal Mübadele Teorisinin en basit şekilde tanımı ve kapsamı sosyal ve ekonomik mübadele ayrımını yapan ilk kişi olan Blau (1964) tarafından yapılmıştır. Blau'ya göre sosyal mübadele karşılıklı ve koşullu bir şekilde başkalarının eylemlerini ödüllendirmeyi içeren bir süreçtir ve bir kişinin diğerine iyilik yapması ilkesini içerir. Benzer bir tanımda sosyal mübadele en az iki kişi arasında gerçekleşen ödüllendirici ve maliyetli alışveriştir (Homans, 1961). Ekonomik mübadele daha az güven içerirken sosyal mübadele açık uçlu olma eğilimindedir ve daha fazla güven içerir (Organ, 1988). Lawler (1999)'a göre kişisel çıkar ve karşılıklı bağımlılık sosyal mübadelenin temel özellikleridir. Yazara göre mübadele ilişkileri örgütlerin hedefleri ve kişilerin duyguları ile ne kadar uyuyorsa davranışların kalıcı olma olasılığı o düzeyde yüksektir. Dolayısıyla sosyal mübadele yaklaşımında kişiler örgütle etkileşimlerinde kendi verdikleriyle elde ettiklerini karşılaştırırlar. Kişi örgüt tarafından önemsendiğini değer verildiğini ve kendisine adaletli davranıldığını ne kadar çok düşünürse örgüte karşı o kadar sadık ve verici olacak bağlılığı artar ve ekstra rol davranışları gösteren bireyler haline gelir (Börü ve Güneşer, 2006). Söz konusu araştırmaların büyük bir kısmında örgütsel davranıştaki en önemli konular sosyal mübadele teorisi merceğinden analiz edilmiştir (Cropanzano ve diğerleri, 2017).

2.1.2.2. Lider-Üye Etkileşim Teorisi

Lider-üye etkileşim teorisi lider ile örgütün üyeleri arasındaki düşük ve yüksek düzeydeki etkileşim ile gerçekleşen ve bunun çalışanların davranışlarını etkilediği ilişkidir. Lider-üye değişim teorisinin örgütsel davranışın anlaşılmasına katkısı, yüksek ve düşük kaliteli ilişkilerin tanımlanmasında ve lider-üye değişimi kalitesi ile çeşitli örgütsel sonuçlar arasında gözlemlenen bağlantıda yatmaktadır. Bu teori lider ile astları arasındaki etkileşimin önemini vurgulayan bir süreç yaklaşımı olarak düşünülebilir (Breukelen ve diğerleri, 2006). Lider ve çalışan arasındaki karşılıklı iletişim durumuna odaklanan lider-üye etkileşim teorisi bu yönüyle diğer teorilerden farklılık gösterir. Liderin örgüt üyelerine karşı sergilemiş olduğu tutum ve davranışlar arasındaki ilişkinin yüksek ve düşük düzeyli olmasına bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Sürücü, 2021). Karayel ve meslektaşları (2018), lider tarafından verilen destek ile çalışanların iş performansı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bir başka araştırmada

da bu etkileşimin iş memnuniyeti ve bağlılık gibi örgütsel sonuçlarla ilişkisi ortaya konmuştur (Gerstner ve Day,1997).

2.1.2.3. Eşitlik Teorisi

Adams'ın eşitlik teorisine (1965) göre girdi ve çıktılar arasındaki oran ve denge kişinin iş tatminini sağlamaktadır. Bu teoride çalışan kendini diğer çalışanlar ile karşılaştırarak eşitliğin olup olmadığını sorgulamaktadır. Çalışan eşitliğin sağlanmadığına inanıyorsa performansına olumsuz olarak yansıtacaktır (Kılıç, 2016). Dolayısıyla böyle durumlarda kişi örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemek istemeyecektir. Eşitlik hissettiklerinde ise performansları artacak ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha çok gösterme olasılığı olacaktır (Erken, 2010).

2.1.2.4. Karşılıklılık Teorisi

Karşılıklılık teorisini ortaya koyan Gouldner kuramı iki temel üzerine şekillendirir. Bu çerçevede insanlar kendilerine yardım edenlere yardım etmeli ve kendilerine yardım edenleri incitmemelidir. Her bir tarafın hak ve görevleri vardır ve karşılıklılık karşılıklı olarak tatmin edici bir mal ve hizmet mübadele modelidir. Evrensel olmasının yanı sıra farklı kültürlerde bir dereceye kadar farklı işler. Karşılıklılık normu herhangi bir istikrarlı sosyal sistemin sürdürülmesinde yer alan somut ve özel bir mekanizmadır (Gouldner, 1960). Falk ve Fischbacher'a (2006), göre insanlar nazik davranışları ödüllendirir ve kaba davranışları cezalandırır. Gerçekleştirilen eylemin sonuçları altta yatan amaca bağlı olarak farklı şekilde algılanmaktadır.

2.1.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Boyutları

ÖVD davranışının farklı özelliklerini ilk defa sınırlandıran Organ (1988), bu davranışı özgecilik-yardımlaşma, vicdanlılık, sportmenlik-centilmenlik, nezaket ve sivil erdem olarak beş başlık altında ele almıştır. Deckop ve diğerleri (1999), örgütsel vatandaşlık davranışını vicdanlı olma, yardım ve centilmenlik olarak üç boyutta incelemiştir. Podsakoff ve diğerleri (2000), vatandaşlık davranışını yedi boyutta ele almıştır. Bunlar; yardımcı davranış, sportmenlik, örgütsel sadakat, örgütsel uyum, bireysel girişim, sivil erdem ve kişisel gelişimdir. Söz konusu boyutlar arasında yardım

etme davranışı önemli bir vatandaşlık biçimi olarak tanımlanmıştır. Podsakoff ve diğerlerinin (2000), ortaya koyduğu boyutlardan biri olan yardım etme davranışı, Organ'ın fedakârlık ve nezaket boyutu ile örtüşmektedir. Görüldüğü üzere farklı araştırmacılar tarafından yapılan kavramsallaştırmalar çeşitli olsa da kavramın kapsamı konusunda küçük farklılıklar bulunmaktadır.

Örgütsel davranış ve eğitim literatüründe yaygın olarak kullanılan Organ (1988)'in vicdanlılık, özgecilik, centilmenlik, nezaket ve sivil erdem olmak üzere beş boyuttan oluşan örgütsel vatandaşlık davranışdır. Organ'a göre vatandaşlık davranışları önemlidir çünkü örgütün sosyal mekanizmasının sorunsuz işlenmesini ve öngörülemeyen pek çok olasılığın üstesinden gelmek için gereken esnekliği sağlar (Organ ve diğerleri, 1983).

2.1.3.1. Vicdanlılık

Bu boyutta yer alan davranışlar çalışanların asgari beklentinin üzerinde gösterdiği davranışlardır. Bunlar hem bireyin hem de örgütün verimliliğini artırır. (Organ, 1988). Zamanın verimli kullanılması, herhangi bir denetim mekanizması olmasa bile işyerine düzenli ve zamanında gelip gitmek, gerektiğinde fazladan çalışmak, iş dışında gereksiz işlerle ve sohbetlerle vakit kaybetmemek, örgütün faydasına olabilecek toplantı ve panellere istekli olarak katılmak bu boyuta örnek gösterilebilecek davranışlardır (DiPaola ve Hoy,2005).

Vicdanlılık boyutunu gösteren çalışanlar daha az denetime ihtiyaç duydukları için bu davranış biçimi yöneticilerin vakit kaybını engelleyerek zamanın etkili ve verimli kullanılmasını sağlar (Podsakoff ve diğerleri, 1997). Bu doğrultuda okullarda öğretmenlerin derslerine zamanında girip çıkmaları, okul kurallarına bağlı hareket etmeleri, ders süresini etkili ve verimli bir biçimde kullanmaları bu boyut kapsamında değerlendirilebilir.

2.1.3.2. Özgecilik

Organ (1988)'e göre diğerlerini düşünmek, örgütte çalışanların tamamen isteğe bağlı şekilde iş arkadaşlarına yardım etmesini içeren davranışlardır. Yeni başlayan iş arkadaşlarına yardımcı olmak, bazı aletlerin ve kurumun işleyişini öğretmek, iş

arkadaşlarının yükünü hafifletmek, çeşitli projelerde yardımcı olmak, işle ilgili sorun yaşayan arkadaşlarına yardımcı olmak özgecilik boyutuna örnek gösterilebilecek davranışlardır (Karacaoğlu ve Güney, 2010). Özgecilik diğer adıyla yardım etme davranışı, kaynak kullanımında kolaylık ve rahatlık sağladığı ve çalışma ortamını daha elverişli hale getirdiği için örgütsel etkinlikle ilişki göstermektedir (Podsakoff ve MacKenzie,1997).

Çalışanlar birbirlerine yardım etme davranışı gösterdiği zaman yöneticiler zamanlarını yardım etme davranışı için harcamak yerine daha verimli işlerde kullanabilirler. Yardım etme davranışı bireye yönelik gözükse de bireylerin performansını arttırarak verimlilik sağlayacak bu da dolaylı olarak örgüte katkıda bulunacaktır (DiPaola ve Hoy, 2005). Bu bağlamda okullarda deneyimli öğretmenlerin yeni gelen öğretmenlere yardımcı olması, danışmanlık yapması, okul kuralları ve okul düzeni ile ilgili bilgi vermesi bu boyuta örnek gösterilebilir.

2.1.3.3. Centilmenlik

Centilmenlik olumsuz olaylar karşısında şikâyet etmemek, sızlanmaktan kaçınmak ve hoşgörülü olmak anlamına gelmektedir (Organ, 1988). Bununla birlikte centilmenlik davranışı gösteren çalışan örgütte yapıcı olmaya ve dışarıya karşı örgütün imajını korumaya çalışır. Sorunları ve olayları büyütmemek örgütle ve yapılan işle ilgili olumsuz duyguların oluşmamasını sağlayacaktır. Bu boyut alan yazında daha az ele alınan bir davranış biçimidir (Podsakoff ve diğerleri, 2000). Bu kapsamda okul açısından bu değerlendirilirse öğretmenlerin hoşgörülü davranmaları, okulda olan eksiklikler karşısında şikâyetçi olmamaları ve yapıcı davranmaları örnek gösterilebilir.

2.1.3.4. Nezaket

Örgütle ilgili gelecekte ortaya çıkabilecek sorunları tahmin etmek, sorunların oluşmasını engellemek için gerekli önlemleri alarak iş arkadaşlarını bilgilendirmek nezaket boyutu kapsamında yer almaktadır. Sorunları önlemeye yardımcı olur ve yapıcı olmayı kolaylaştırır (DiPaola ve Hoy, 2005). Özgecilik ve nezaket arasındaki en önemli fark, özgecilikte yardım etme davranışı sorun ortaya çıktıktan sonra gerçekleşirken nezaket boyutunda sorun ortaya çıkmadan engellemek ve sorunun olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla önden yapılır (Karacaoğlu ve Güney, 2010). Okul açısından nezaket

boyutuna bakıldığında öğretmenlerin oluşabilecek sorunlarla ilgili önceden okul idaresini ve öğretmen arkadaşlarını uymaları, yapılacak etkinliklerle ilgili haber vermeleri, veli ve öğrencileri gereken konularla ilgili bilgilendirmeleri bu boyuta örnek davranışlar olarak gösterilebilir.

2.1.3.5. Sivil Erdem

Çalışanların kurumlarının gelişmesine fayda sağlayacak faaliyetlere katılmak istemesi ve kurum çıkarlarını gözeterek davranışlarda bulunmalarıdır. Sivil erdem kuruluşa ilgiyi ve bağlılığı temsil eder. Kuruma yönelik tehditler ve fırsatlar için çevreyi izlemek, toplantılara katılmak ve komitelerde gönüllü olarak görev yapmak bu boyutu içermektedir. Bu davranışlar kişinin, topluluğun bir parçası olduğunu kabul etmesini yansıtır (Podsakoff ve diğerleri, 2000). Okul bağlamında düşünüldüğünde bu boyut kapsamında öğretmenler hizmet içi eğitimlere katılabilirler. Kendi alanlarıyla ilgili gelişmeleri ve ilgili yayınları takip edebilirler ya da gönüllü olarak okulla ilgili çeşitli kurullarda görev alabilirler.

2.1.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili uluslararası ve ulusal bağlamda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Örgütsel vatandaşlık kavramını ilk olarak kullanan araştırmacı Dennis Organ'dır. Organ 1988'deki çalışmasında kavramı yönetim ve işletme yazını çerçevesinde ele almıştır. Bu çalışmayı takiben çalışmalara okullar da dâhil edilmiştir. Organ örgütsel vatandaşlık davranışını özgecilik, vicdanlılık, centilmenlik, nezaket ve sivil erdem olmak üzere beş boyutta ele almıştır. DiPaola ve Hoy (2005) ise araştırmalarında örgütsel vatandaşlık davranışı ve liderlik arasında pozitif bir ilişki tespit etmiş bu davranışın öğretmenlerin performansının büyük ve önemli bir bileşenini oluşturduğunu belirtmişlerdir. Oplatka (2009), çalışmasında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemesi ile öğrencilerin yardım ve vatandaşlık davranışlarını içselleştirmeleri arasında beklenmedik bir bağlantı kurmuştur. Bununla birlikte diğer araştırmalardan farklı olarak örgütsel vatandaşlık davranışının olumlu sonuçları olmasının yanı sıra bazı koşullara bağlı olarak olumsuz sonuçlar da doğurabileceğini tespit etmiştir. Podsakoff ve meslektaşları örgütsel vatandaşlık davranışları kuramsal ve ampirik literatürün eleştirel bir incelemesi isimli çalışmada

gurup bağılılığının ÖVD ile büyük ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Podsakoff ve diğerleri, 2000). Lee ve meslektaşları (2013), örgütsel belirleyiciler vatandaşlık davranışı ve sonuçlarını inceledikleri çalışmalarında birçok öncül içinden örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışını daha fazla etkilediğini belirlemiştir. Khan ve Rahman (2012)'ın çalışmalarının sonuçlarına göre örgütsel vatandaşlık davranışlarının zorunlu iş davranışları gibi ödüllendirme olasılığı daha düşük olduğundan davranışlar içsel motivasyonla gerçekleştirilmektedir. Waqar'ın (2013), farklı liderlik tarzları ve öğretmenlerin vatandaşlık davranışı ile ilgili araştırmasının sonucunda farklı liderlik tarzları altında görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Wagner ve DiPaola (2011), akademik iyimserlik ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Ulusal alan yazın incelendiğinde, Alanoğlu ve Demirtaş'ın (2019), araştırma bulgularında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek olduğu ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını sıkça gösterdikleri görülmüştür. Çetin ve meslektaşları (2003), çalışmalarında öğretmenlerin vatandaşlık davranışlarını gösterdikleri fakat gösterme sıklığının yaşa, mesleki deneyim boyutuna ve okul kademesine göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Yücel ve Taşçı (2008), kişilik özelliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışını etkilediğini tespit etmişlerdir. Enerjik olma ilk sırada yer alırken hırs ve başarı tutkusunun da örgütsel vatandaşlık davranışını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bunun yanında ilginç bir bulgu olarak toplumda geri plana atıldığını düşünen öğretmenlerin de örgütsel vatandaşlık davranışı gösterdiği belirlenmiştir. Buluç'un (2008), çalışmasında öğretmenlerin vatandaşlık davranışlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu, örgütsel sağlık ve örgütsel vatandaşlık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Uzun (2018), örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğretmenlerin okullarına ilişkin algıladıkları örgütsel destek arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulgulamıştır. Yine aynı çalışmada algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilediği tespit edilmiştir. Son olarak İpek (2012), çalışmasında öğretmenlerin çalıştıkları okula ait örgüt kültürü algıları arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının da arttığını gözlemlemiştir.

2.1.5. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Vatandaşlık Davranışları

Örgütsel vatandaşlık davranışı, okullardaki örgüt kültürü ve okul ikliminde, okulların başarılı ve etkili olmasında çok önemli bir yere sahiptir (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001). Dolayısıyla örgütsel vatandaşlık davranışının okul için ne anlama geldiğinin bilinmesi bu davranışların okul amaçları doğrultusunda analizini sağlayabilir. DiPaola ve Hoy'a (2005) göre eğitim ve öğretim karmaşık bir süreçtir. Öğretmenlerin formal görev tanımlarının dışında informal davranışlar da göstermesi gerekir. İş tanımında açıkça belirtilmeyen faaliyetler için örgütsel vatandaşlık davranışı, okulda öğretmenlerin göstermiş olduğu performansın büyük bir bileşenini oluşturmaktadır.

Örgütsel vatandaşlık davranışının sergilendiği okullarda öğretmenler, okulun amaçlarına ulaşabilmesi için kişisel ve mesleki açıdan kendilerini geliştirirler (DiPaola ve Hoy, 2005). Çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmaları, bilimsel gelişme ve teknikleri takip etmeleri öğretmenlerin mesleki ve kişisel açıdan gelişmelerine katkıda bulunduğu gibi okul etkililiği ve başarısı için de faydalı olabilmektedir. Bunlarla birlikte örgütsel vatandaşlık davranışı gösteren öğretmenler; ders süresini etkili bir şekilde kullanmaya çalışırlar, okuldaki kurullara ve toplantılara gönüllü olarak katılırlar (Allison ve diğerleri, 2001). Formal iş tanımlarının içinde olmasa bile okula yeni gelen öğretmenlere rehberlik ederek okulun işleyişi ve kuralları ile ilgili bilgi verirler (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001). Yeni öğretmenlere danışmanlık yapılması, güven ve bağlılık gibi kavramların ortaya çıkmasını ve okul etkililiğinin artmasını sağlayabilir. Oplatka'ya (2009) göre öğretmenlerin göstermiş oldukları örgütsel vatandaşlık davranışları okul imajı ve iklimi bakımından büyük bir önem arz etmektedir ve ÖVD'nin öğrenciye psikolojik katkı sağlamasının yanında başarıyı ve öğrenmeye karşı ilgiyi artırabileceğini ileri sürmüştür. Bu kapsamda bir öğretmenin gösterdiği ekstra ilgi dezavantajlı öğrencilerin gelişimine olumlu yönde katkı sağlayabilir. Örneğin, sosyoekonomik düzeyi düşük bir aileden gelen ve maddi imkânları yetersiz olduğu için özel ders alamayan bir öğrenciye kaynak bulan ya da kendisi destek olan öğretmen çocuğun okula bağlılığını artırabilir. Bununla birlikte örgütsel vatandaşlık davranışı gösteren öğretmenler zor ve yetersiz kaynaklara sahip okulların iş yükünü azaltmaya da yardımcı olurlar.

Öğretmenlerin okulda çıkabilecek olumsuzluklara karşı ya da alınacak kararlar ve yapılacak etkinlikler ile ilgili meslektaşlarını, velileri ve okul yönetimini bilgilendirmeleri çıkacak karışıklıkları önleyebilir ve okulda iletişimi kolaylaştırarak güven ortamını geliştirebilir. Vatandaşlık davranışının gelişmesinde okulda güven, pozitif iklim, iş birliği ve kolektif yeterlilik gibi faktörler etkili olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin yönetime güvenmeleri, yapılan görevlendirmelerin ve verilen ödüllerin adaletli olduğuna inanmaları ve okulda alınan kararlar hakkında bilgilendirilmeleri örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimlerinin artmasını sağlayabilir. Okul yönetimi tarafından öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını göstermesinin altındaki güdüleyicilerin bilinmesi ve öğretmenlerin bu yönde teşvik edilmesi bu anlamda önemlidir.

2.2. Bireysel Akademik İyimserlik

2.2.1. Akademik İyimserlik Kavramı

İyimserlik kelimesi Türk Dil Kurumu Sözlüğünde, (1) “genellikle her düşünce ve işi iyi olarak değerlendiren bir tutum veya kişilik özelliği, nikbinlik, optimizm”, (2) “her şeyi en iyi yanından gören, her durumda iyi bir çıkış yolu uman dünya görüşü, nikbinlik, optimizm”, (3) “insanlığın ilerlemesine, bütün durum ve şartların iyiye gideceğine inanan öğretilerin genel adı, optimizm” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021). Bireysel akademik iyimserlik ise bir öğretmenin iş arkadaşlarına, velilere ve öğrencilere güvenerek kendine inanarak öğrencilerin başarılarında fark yaratabileceğine olan inancıdır (Hoy ve Kurz, 2008). Benzer bir tanımla akademik iyimserlik öğretmenlerin bütün öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayabileceğine veliler ve öğrenciler ile güven temelli ilişkiler kurup velilerin desteğini alabileceğine ve öğrencilerin öğrenme sürecinde başarılı olabileceğine dair inancıdır (Hoy ve diğerleri, 2008).

Akademik iyimserliğin temeli pozitif psikolojiye dayanmaktadır. İlk olarak Seligman (2002) tarafından kavramsallaştırılan pozitif psikolojinin amacı anlamaktır. Psikoloji bireysel davranışları açıklamaya yönelik düşünceler doğursa da aynı zamanda toplulukları incelemek için de yararlıdır (Hoy ve Tarter, 2011). Seligman pozitif psikolojinin önde gelen savunucularından birisi olmasına rağmen pozitif psikolojinin temeli hümanist psikoloji çalışmalarına dayanmaktadır. 1960’larda Abraham Maslow, Carl Rodgers ve diğer hümanist psikologlar, insan odaklı psikolojinin seyrini

değiştirmeye çalışarak bireyin önemini vurgulamıştır (Kurz, 2006). Akademik iyimserliğin kuramsal temellerini ise Coleman'ın sosyal sermaye teorisi ve Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi oluşturmaktadır (Anwar ve Haque, 2014).

İyimserlik geleceğe yönelik motive edici, duygusal ve bilişsel bir duruşu temsil eder. İyimserler; iyi şeylerin olacağına dair olumlu beklentiler oluştururlar, zorlu bir görevle karşı karşıya kaldıklarında bile üstesinden gelmek için çaba harcarlar. Bununla birlikte akademik iyimserlik, örgütsel ve bireysel olarak etkili okul yaratılmasını ve sürdürülmesini teşvik etmeye çalışır (Kurz, 2006). Önceki araştırmalar okul akademik iyimserliği üzerine yapılmıştır. Örneğin, bireysel öğretmen akademik iyimserliği de örgütsel karşılığına benzeyen bir yapı olarak görülmektedir (Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2010). İyimser öğretmenler, öğrencilerinin olumlu niteliklerini vurgulayarak öğrencilerin başarısına ve sosyal ilişkilerine katkı sağlayacağını düşünmektedirler (Hoy ve diğerleri, 2008).

Teorik olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal perspektiften ele alınan akademik iyimserliğin bilişsel boyutunu yeterlik, duyuşsal boyutunu güven, davranışsal boyutunu ise akademik vurgu oluşturmaktadır (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Spesifik olarak araştırmalarda akademik iyimserlik güven, öz-yeterlik ve akademik vurgu boyutları çerçevesinde kavramsallaştırılmıştır (Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2010).

Okul yapılarının ve süreçlerinin işleyiş biçimi önemlidir. Tüm okullar merkeziyetçi yapı dâhilinde belli bürokratik işlem ve prosedürleri uygulamasına rağmen bazı okulların yapı ve işleyişlerinde farklılıklar olabilmektedir. Bu farklılıklar olumlu anlamda gerçekleşirse öğretmen öz yeterliğini, akademik vurguyu ve güveni destekleyerek akademik iyimserliğin gelişmesine katkıda bulunabilir (McGuigan ve Hoy, 2006).

2.2.2. Akademik İyimserliğin Teorik Temelleri

Akademik iyimserliğin ortaya çıkmasının temelinde yatan nedenleri anlamamıza yardımcı olan teoriler bulunmaktadır. Bu bölümde sosyal sermaye teorisi ve sosyal bilişsel teoriye değinilmiştir.

2.2.2.1 Sosyal Bilişsel Teori

Öğretmenlerin öz yeterlik duygusu Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına dayanmaktadır (Kurz, 2006). Öz yeterlik akademik iyimserliğin bilişsel kısmına yönelik bireysel inançları ifade eder. Bu teori öz-yeterlik inançlarının, insan motivasyonunun ve eylemlerinin düzenlenmesinde bilişsel hedefler ve sonuca dair beklentilerin uyum içinde çalıştığı nedensel bir yapıdır (Bandura, 1998). Bununla birlikte Bandura (1998) öz yeterliği, "Kişinin eylemlerinden beklenen sonucu elde edebilmesi için yeteneklerini bu doğrultuda düzenleme ve yürütmeye dair inancı olarak ifade etmektedir". Zimmerman'a (2000) göre öz-yeterlik kişinin kişisel niteliklerinden çok performans yeteneklerine bağlıdır.

Yeterlik inancı, davranışın ana unsurudur. İnsanlar yaptıklarıyla istedikleri sonuca ulaşamayacaklarını düşünürlerse başarısızlık veya zorluklarla karşılaştıklarında herhangi bir teşvik unsuru kalmamış olur. Dolayısıyla insanların yeteneklerine olan inancı sahip olduğu becerileri olumlu ya da olumsuz olarak kullanmalarını etkiler. Kişinin kendinden duyduğu şüphe en iyi yetenekleri etkisiz kılabilir. Kişinin yaptıklarıyla istenen değişiklikleri üretme gücüne dair sahip oldukları inanç bu açıdan çok önemlidir (Bandura, 1998). Çoban ve Demirtaş'a (2011) göre öz yeterlik duygusu yüksek bireyler zorluklarla karşılaştıklarında diğerlerine göre daha rahat davranabilir ve daha çok verim alabilirler.

2.2.2.2. Sosyal Sermaye Teorisi

Sosyal sermaye kavramına ait ilk kullanım 1916'da Lyda Judsen Hanifan tarafından gerçekleştirilmiştir (Şan ve Şimşek,2011). Fakat bu kavramın yaygın bir şekilde kullanılmaya başlaması 1980'lerin ortasından itibaren Amerikalı Sosyolog James Coleman ve Fransız Sosyolog Bourdieu sayesinde olmuştur (Portes, 1998). Coleman bu kuramı fonksiyonalizm temelinde ele alırken Bourdieu ise kuramı çıkar-sınıf çatışması temelinde işlemiştir (Rogosic ve Baranovic, 2016). Coleman ve Bourdieu'nun sosyal sermaye kuramı ile ilgili çalışmaları sosyoekonomik eşitsizlikler ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi açıklama gayretinden doğmuştur (Field, 2008 akt. Türk, 2015).

Coleman, kişisel yeteneklerin insan sermayesinin ortaya çıkmasındaki önemini vurgularken, yüksek sosyal sermaye ile okulu erken bırakma olasılığının azalması

arasında ilişki kurar (Coleman, 1988 akt., Gillies ve Edwards, 2006). Dolayısıyla Coleman sosyal sermaye ile eğitim düzeyi arasında bir ilişki tespit etmiştir. Coleman'ın sosyal sermaye kuramını takip eden araştırmacılar sosyal sermayeyi aile içindeki sosyal sermaye ve topluluğun, grupların sosyal sermayesi olarak vurgulayıp işlevselleştirirler. Coleman'ın sosyal sermaye anlayışı bireyselliği aşarak kurumların bir özelliği haline gelir. Böylece sosyal sermaye eğitim kurumları düzeyinde ölçülebilir (Rogosic ve Baranovic, 2016).

Bourdieu'ye göre sosyal sermaye kuramı ise büyük ölçüde dış faktörler ve sosyoekonomik statüye göre belirlenir. Başka bir tanımda aile ve diğer sosyal ilişkilerden ortaya çıkan sosyal sermaye bireyin maddi ve kültürel statüsü tarafından şekillenir (Bourdieu, 1997; akt. Gillies ve Edwards, 2006). Bu açıdan Coleman'ın sosyal sermaye teorisine bakış açısına göre daha kötümser bir özellik göstermektedir. Bununla birlikte Coleman'ın sosyal sermaye kuramı aile içindeki ilişkileri kapsarken Bourdieu aile içi ilişkileri kültürel sermaye olarak kabul ederek sosyal sermaye kuramının içine almaz (Rogosic ve Baranovic, 2016). Akademik iyimserliğin bileşenlerinden biri olan güven kavramı sosyal sermaye kuramının özünü oluşturur (Coleman, 1988). Bu anlamda sosyal sermaye öğretmenlerin velilere ve öğrencilerine oluşturduğu güven ve aradaki sosyal ağ olarak düşünülebilir.

2.2.3. Okul Akademik İyimserliği

Coleman ve meslektaşları (1966), tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde "Eğitimde Fırsat Eşitliği" başlığıyla yayınlanan raporda öğrenci başarısında okul etkisinin çok az olduğu buna karşın sosyoekonomik faktörlerin önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir (akt. McGuigan ve Hoy, 2006). Coleman Raporundan beri çeşitli araştırmacılar öğrenci başarısında fark yaratan ve sosyoekonomik durumun etkilerini azaltan okul özelliklerini belirlemek için çalışmalar yaptılar (Wagner ve DiPaola, 2011).

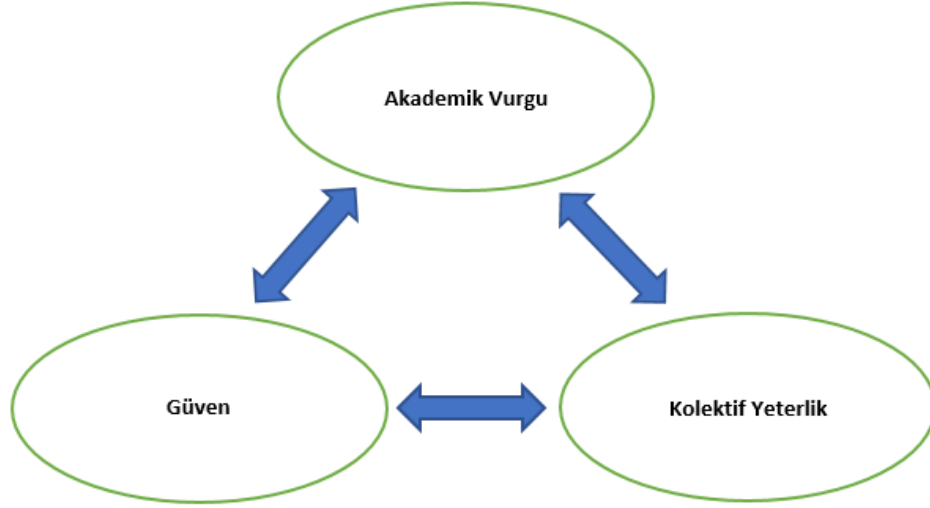
Coleman Raporuna ilk karşı çıkan araştırmacılardan biri olan Edmons (1979), etkili okullarla ilgili araştırmasında sosyoekonomik durumu düşük olmasına rağmen etkili olan okulların özelliklerini; öğrenci başarısına dair beklentilerin yüksek olduğu güçlü liderliğin sergilendiği okullar olarak belirlemiştir.

Hoy ve meslektaşları, Coleman'ın sosyo-ekonomik faktörlerin okul başarısını etkilediği fikrine katılmakla beraber bu faktörlerin kontrol altına alınsa bile öğrenci

başarısına etki eden kolektif yeterlilik, güven ve akademik vurgu olmak üzere başka faktörler de olduğunu belirtmektedir (Hoy ve diğerleri, 2006). Coleman'ın iddialarını çürütmek için o zamandan günümüze kadar çeşitli araştırmacılar öğrencilerin başarıları üzerinde okulların etkisi ve okul başarısını artıran faktörler ile ilgili çalışmalar yapmışlardır (Hoy ve diğerleri, 2006; Chang, 2011; Woolfolk Hoy, 2012; Malloy ve Leithwood, 2017). Örneğin Hoy ve Tarter (2011), okullarda neyin işe yaradığını ve etkili olduğunu araştırmanın okulları iyileştirmede çok önemli bir rol oynadığına inanırlar. Bu araştırmalar, hangi okulların nitelikli öğrenciler yetiştirdiğini, hangi çalışma ortamlarının daha faydalı olduğunu, hangi eğitim politikalarının daha fazla katılımı sonuçlanacağını belgeleyebilmelidir düşüncesini savunurlar.

Okul akademik iyimserliği kolektif yeterlik, öğrenci ve velilere duyulan güven ve akademik vurgu olmak üzere birbiriyle ilişkili olan üç bileşenden oluşan, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları içeren bir yapıdır. Kolektif yeterlik bilişsel boyutu, güven duyuşsal boyutu, akademik vurgu ise davranışsal boyutu oluşturur (Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy,2010). Şekil 1'de görüldüğü gibi bu üç boyut birbiriyle etkileşim halindedir. Okulun velilere ve öğrencilere güveni kolektif yeterliği teşvik eder bu da güveni güçlendirir. Güven kuvvetli olduğunda öğretmenler yüksek akademik standartlar belirler ve akademik başarı artar. Akademik vurgu da kolektif yeterliği güçlendirir (Beard ve diğerleri, 2010). Okul akademik iyimserliği güven ve kolektif öğretmen yeterliği ilişkine yönelik model Şekil 1'de gösterilmiştir.

Okul akademik iyimserliğinin boyutlarından biri olan kolektif yeterlik, bir okuldaki öğretmenlerin okulun çabalarının öğrencilerde olumlu etkiler oluşturacağına olan inancıdır (Beard, Hoy, Woolfolk Hoy,2010). Yeterlik inançları okulların etkililiği ve öğrenci başarısı ile ilişkilidir. Hoy ve meslektaşları kolektif yeterlik ne kadar güçlü olursa akademik vurgunun o kadar güçlü olacağını akademik vurgunun kolektif yeterlik yoluyla çalıştığını tespit etmişlerdir. Kolektif yeterlik duygusuna sahip okullar gelişme ve akademik başarı gösterirken yeterlik duygusu zayıf okullar akademik performansta düşüş yaşamış veya çok az ilerleme kaydetmiştir (Hoy ve diğerleri, 2006).



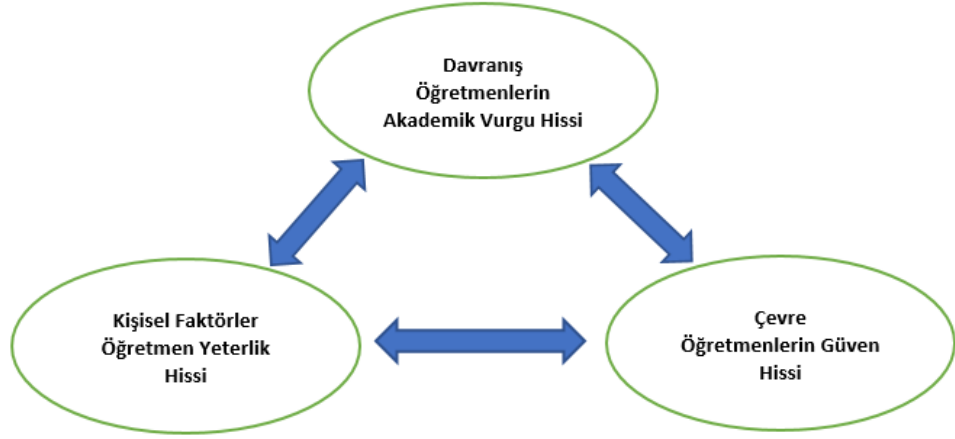
Şekil 1. Okulların Akademik İyimserlik Unsurlarının Üçlü İlişkisi (Hoy ve diğerleri, 2006)

Okul akademik iyimserliğinin bir diğer boyutu veli ve öğrencilere duyulan güvendir. Güven bir kişinin ya da grubun karşı tarafa karşı savunmasız olma istekliliğidir. Gösterilen bu savunmasızlık öğrenci ve velilerin dürüst ve güvenilir oldukları inancına dayanmaktadır (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Son boyut olan akademik vurgu ise bir okulun akademik başarıyı çok önemli bir amaç haline getirmesi ve bu yönde davranışlar sergilenmesi için uyguladığı baskıdır. Başarıya dair yüksek hedefler belirlemek sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda bile olumlu sonuçlar alınmasını sağlayabilir (McGuigan ve Hoy,2006).

2.2.4. Öğretmenlerin Akademik İyimserliği

Akademik iyimserlik Woolfolk Hoy, Hoy Kurzb'e (2008) kadar okul akademik iyimserliği olarak araştırmalara konu olmuştur. Hoy ve meslektaşları (2008) bu çalışmada yeterlik, akademik vurgu ve güvenin bireysel olarak da benzer anlamlara sahip olduğunu düşünerek akademik iyimserliği öğretmen akademik iyimserliği olarak ele almışlardır. Akademik iyimserlik öğretmenlerin bütün öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayabileceğine veliler ve öğrenciler ile güven temelli ilişkiler kurup velilerin desteğini alabileceğine ve öğrencilerin öğrenme sürecinde başarılı olabileceğine dair inancıdır (Hoy ve diğerleri, 2008).

Kurz'a (2006) göre iyimser öğretmenler kendileri, öğrencileri ve velileri hakkında olumlu inançlar taşırlar. Bununla birlikte öğretmenler davranışlarını yönlendirmek için inançlarına güvense de öğretmenin görev yaptığı ortam eğitimde önemli bir rol oynar. Öğretmenler farklı özellikler gösteren öğrencilerin bulunduğu sınıfın zorluğunu benimseyebilmeli ve performansını artırmanın yollarını bulabilmelidir. Farklı öğrenci geçmişleriyle ilgili zorluklardan biri olan öğrencilerin sosyoekonomik durumu da sınıf bağlamında önem teşkil etmektedir (Kurz, 2006). Bununla birlikte, güven güçlü olduğunda öğretmenler yüksek akademik standartlar belirler ve akademik başarı artar. Böylece akademik vurgu yeterliği gelişir (Beard ve diğerleri, 2010). Velilere ve öğrencilere güven yeterliği teşvik eder, bu da güveni güçlendirir. Akademik iyimserliğin bütün unsurları birbiriyle etkileşim halindedir (Wu ve Lin, 2018). Şekil 2' de bu etkileşimin nedensellik ilişkisi verilmiştir.



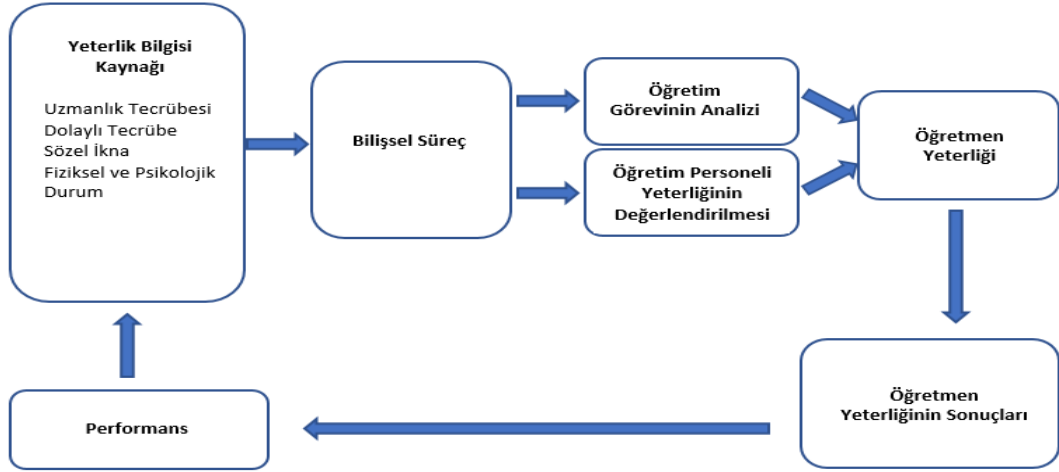
Şekil 2. Akademik İyimserliğe Göre Hizalanmış Üçlü Karşılıklı Nedensellik İlişkisi (Bandura,1986; akt. Kurz,2006).

2.2.4.1. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Boyutları

2.2.4.2. Öğretmen Öz-Yeterliği

Öğretmen öz yeterliği Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına dayanmaktadır (Kurz,2006). Bandura'ya göre öz-yeterlik, kişinin istediği kazanımları elde etmek için davranışlarını organize etmeye ve yeteneklerine olan inancıdır. İnsanların yeteneklerine dair inançları becerilerini hangi yönde kullanacaklarını etkiler (Bandura,1998). Bununla birlikte Bandura'ya (1988) göre yeterlik beklentilerinin; ustalık deneyimleri, dolaylı deneyimler, fiziksel ve duygusal durumlar ve sosyal ikna olmak üzere dört kaynağı

vardır. Bunların içerisinde yeterlik duygusunu geliştirmenin en etkili kaynağı ustalık deneyimleridir. Kişinin elde ettiği başarılar öz yeterliğine dair inancının artmasını sağlar. Güçlü bir yeterlik duygusu kararlı ve gayretli bir şekilde zorlukların üstesinden gelme konusunda deneyimi gerektirir. İkinci kaynak olan dolaylı deneyimlerde kişiler başkalarının başarılarına tanık olduğunda kendilerinin de başarılı olmak için gereken özelliklere sahip olduklarına inanırlar. Sosyal ikna insanların öz yeterliğine olan inançlarını artırmanın üçüncü yoludur. Çeşitli problemlerle karşılaşan kişiler gerekli yeteneklere sahip olduklarına sözlü olarak ikna edilirse başarılı olmak için daha fazla çaba sarf edecektir. Son olarak fiziksel ve duygusal durumlar öz yeterliği etkiler. Olumlu ruh hali öz yeterliği artırırken olumsuz ruh hali öz yeterliğin azalmasına sebep olur (Bandura,1998).



Şekil 3. Öğretmen Yeterliğinin Döngüsel Doğası (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy,1998).

Öz yeterlik görev başarısı üzerinde benlik kavramının etkilerine aracılık eder. Bununla birlikte kişilerin yeteneklerini abartmaları veya hafife almaları sahip oldukları becerileri kullanmaları noktasında etkili olabilmektedir (Goddard ve diğerleri, 2004). Kurt'a (2012) göre sosyal bilişsel kuramda ortaya konulan öz-yeterlik kavramı öğretmen performanslarının anlaşılması için önemli bir alt yapı sağlayabilir.

Öğretmenlerin yeterlik duygusu öğrencilerin öğrenmesini etkilemektedir. Yeterliği yüksek olan öğretmenler kendilerine daha çok inanır ve çaba gösterirler (Kurz, 2006). Yeterlik inançları okulların etkililiği ve öğrenci başarısı ile ilişkilidir (Hoy ve diğerleri, 2006). Hoy ve meslektaşları (2010), öz-yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin

öğrenciler için daha yüksek standartlar belirlediğini, daha fazla çaba harcadıklarını, öğrenci öğrenmesine daha çok önem verdiklerini ve zorluklarla karşılaştıklarında daha dirençli olduklarını belirtmektedirler. Kurz'a (2006) göre öğretmenlerin yeterlik duygusu, öğrenci ve velilere olan güveni ve sorumluluk duygusundan oluşur.

2.2.4.3. Öğretmenin Veli ve Öğrencilere Güveni

Öğrenci ve veliye güven öğretmenlerin öğrencilerin gereken çabayı göstereceklerine ve veliler tarafından destekleneceklerine olan inancıdır (Wagner ve DiPaola, 2011). Benzer bir tanımla güven öğretmenlerin, öğrenci ve velilerin eğitim ve öğretimi geliştirmek için iş birliği yapacaklarına dair inancıdır (Çoban ve Demirtaş, 2011). Tanımlardan yola çıkarak öğrenci ve veliye güven için öğretmenlerin ve öğrencilerin gereken çabayı göstereceklerine ve veliler tarafından destekleneceklerine olan inancı olarak ifade edilebilir.

İyimser öğretmenler kendileri, öğrencileri ve velileri hakkında olumlu inançlar taşırlar. Öğretmenler güvenilir bir ortam yarattığında öğrenciler kendilerini daha rahat hissederler ve aileler çocuklarının yüksek yararı için öğretmenler ile diyalog kurmaya başlar (Kurz, 2006). Woolfolk Hoy ve meslektaşlarına göre öğretmenler öğrencilerinin dürüstlüklerine ve öğrenmeye açık olduklarına güvenmelidirler (Woolfolk Hoy ve diğerleri, 2008). Bununla birlikte öğretmenler güvendikleri öğrencileri için daha yüksek standartlar belirlerler ve ailelere de bu konuda verecekleri destek açısından güvenirlere (Hoy ve diğerleri, 2008). İyimserliğe sahip öğretmenler öğrenciler için gereken öğrenme ortamını oluşturup öğrenciler ve ailelerinde olumlu inançları artırarak karşılıklı güvenin gelişmesini sağlayabilirler (Chang, 2011). Veliler ve öğrenciler ile güvene dayalı kurulan ilişkiler öğretmen etkililiği açısından da önemlidir (Beard ve diğerleri, 2010).

Güvene dayalı bir ilişki savunmasızlık, güvenilirlik, yeterlik, iyilikseverlik, açıklık ve dürüstlük duygularını içerir (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Savunmasızlık, insanların birbiriyle bilgi paylaşımı sonucunda güven temelli ilişkiler ortaya çıkmaktadır. Başka bir anlatımla başkasıyla paylaşım girildiği zaman güven temelli ilişkiler kurabilmek için kişiler karşı taraf ile ilişkisinde kendini riske atmaya gönüllü olmalıdır (Kurz, 2006). Yardımseverlik, insanların korunma ve ilgi görmeye ihtiyacı vardır. Bu nedenle ilişkilerde yardımseverlik güven kaynağı oluşturmaktadır.

Özellikle öğretmenler öğrenciler için kendilerini güvende hissedecekleri ortamlar oluşturmalarıdır (Kurz, 2006).

Güvenirlilik, tek başına bir güven ilişkisi sağlamaz. Söylenenlerle yapılanların tutarlı olması gerekir (Mishra, 1996). Yetkinlik (Beceri), öğretmenlerin öğrencilere gereken bilgi ve becerileri kazandırmak için sahip oldukları donanıma güvenilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler, öğretmenlerinin doğru ve güvenilir bilgi verdiklerine inanmaktadırlar (Kurz, 2006). Dürüstlük, şeffaf ilişkilerde güvenin temelini oluşturur. Eğer kişiler gerçeği olduğu gibi değil de çarpıtarak sunarlarsa bunun olumlu bir ilişki ortaya çıkarması beklenemez (Kurz, 2006). Güvene dayalı bir ilişki için açıklık ve şeffaflık temel olmalıdır. İnsanlar kendileriyle ilgili bilgileri paylaşmaya istekli olmalarının yanı sıra karşısındaki de aynı şekilde paylaşacağından emin olmalıdır (Kurz,2006). Mishra'ya (1996) göre belli bir derecenin üzerindeki açıklık güveni zedeleyebilir.

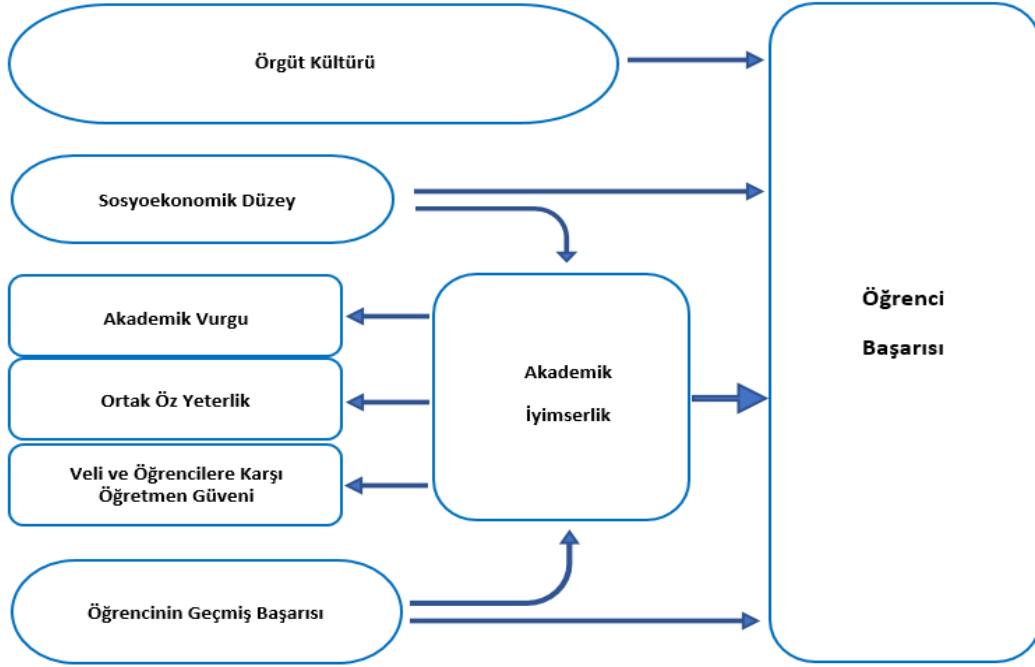
2.2.4.4. Öğretmenin Akademik Vurgusu

Akademik vurgu akademik iyimserliğin davranışsal yönüdür (Woolfolk Hoy ve diğerleri, 2008). Beard ve meslektaşlarına (2010) göre öğretmenlerin akademik vurgusu öğrencilerin dikkatini çekmenin yollarını bulma derecesidir. Akademik vurgu, öğrencilerle güvene dayalı ilişkiler kurma kapasitesine ilişkin inanç ve tüm öğrencilerine öğretebileceğine inanarak akademik görevlere öncelik vermedir. Öğretmenler akademik görevlere öncelik verdiğinde öğrenci başarısı için yüksek beklentiler oluştururlar. Güçlü akademik inanca sahip öğretmenler öğrencilerin sınıftaki görevlerde başarılı olmalarını beklerler (Kurz, 2006).

McGuigan ve Hoy'a (2006) göre akademik vurgu belirli bir hedef için baskıdır. Benzer bir tanımla öğrenmeye bağlı davranışlar için yapılan baskıdır (Beard ve diğerleri, 2010). Başarıya dair yüksek beklentiler belirlemek sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda bile olumlu sonuçlar alınmasını sağlayabilir (McGuigan ve Hoy, 2006). Öğretmenler farklı özellikler gösteren öğrencilerin bulunduğu sınıfın zorluğunu benimsemeli ve performansı en üst düzeye çıkarmanın yollarını bulmalıdır. Farklı öğrenci geçmişleriyle ilgili zorluklardan biri olan öğrencilerin sosyoekonomik durumu sınıf bağlamında önemli bir rol oynar. Akademik iyimserlik düzeyi yüksek öğretmenler

öğrencilerin sınırlılıklarını değil yapabileceklerini görmelerine önem verir ve akademik güçlerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için çaba gösterirler (Kurz,2006).

Woolfolk Hoy'a (2012) göre akademik olarak iyimser olmak öğretmenlerin öğrencileri için zorlu hedefler belirlemesine olanak tanır. Dolayısıyla yüksek beklentiler ve standartlar ortaya çıkarır (Beard ve diğerleri, 2010). Güven veren sınıf ortamı oluşturan öğretmenler öğrenci ve veliler arasında daha yüksek beklentiye sebep olabilir ve bu da öğrencileri daha iyi performans göstermeye teşvik edebilir (Schwabsky,2014). Şekil 4'te bunun akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin modeli gösterilmiştir.



Şekil 4. Akademik İyimserlik ve Öğrenci Başarısı İlişkisi (Hoy ve diğerleri, 2006'dan uyarlanmıştır)

2.2.5. İlgili Araştırmalar

Öğretmen akademik iyimserliği ile ilgili uluslararası ve ulusal bağlamda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. McGuigan ve Hoy (2006), öğrenciler için başarıyı artıracak akademik iyimserlik çalışmalarında öğretmenlerin işini kolaylaştırıcı liderliğin, müdür tarafından verilen desteğin akademik iyimserliği artırdığı yönünde sonuca ulaşmışlardır. Hoy ve meslektaşları (2006), araştırmaları sonucunda akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki tespit etmiştir. Öğretmenlerin

iyimserlik duygularını incelemek için pozitif psikoloji ve sosyal kavramsal teori çerçevesinde araştırmasının temelini oluşturan Kurz (2006), öğretmenlerin akademik iyimserlik duyguları ile mesleğe bağlılıkları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Woolfolk Hoy ve meslektaşları (2008), öğretmenin akademik iyimserliği araştırmasında bireysel düzeydeki bulguların okul düzeyindekilerle aynı olduğunu tespit etmişlerdir ve eğilimsel iyimserliğin, öğrenci merkezli uygulamaların ve öğretmen vatandaşlığı davranışlarının bireysel akademik iyimserliği desteklediği sonucuna ulaşmışlardır.

Beard ve meslektaşları (2010), araştırmalarında bireysel düzeyde akademik iyimserliğin ölçülebilir olduğunu doğrulamıştır. Bununla birlikte akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Wagner ve DiPaola (2011), akademik iyimserlik ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Ngidi (2011) de öğretmen akademik iyimserliği çalışmasında aynı sonuca ulaşmıştır. Chang'ın (2011), araştırma bulgularında dağıtımçı liderlik ve akademik iyimserlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Schwabsky (2014), öğrencilere ve ailelerine duyulan güvenin öğretmenlerin vatandaşlık davranışını etkilediğini ve iyimserlik ile öğretmenlerin vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini tespit etmiştir. Hong'un (2017), araştırmasında müdürlerin dönüşümcü liderlik sergilemeleri halinde, öğretmenleri motive edebildikleri ve öğretmenlerin akademik iyimserliğini artırabildikleri görülmektedir. Wu ve Lin (2018), öğretmen ve okul akademik iyimserliği üzerine yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretmen akademik iyimserliğinin öğrenci akademik başarısı ile güçlü ve pozitif bir ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte öğretmen ve okul akademik iyimserliği arasındaki olumlu pozitif ilişki de bulgular arasında yer almıştır.

Ulusal bağlamda ise Çoban ve Demirtaş'ın (2011), araştırma bulgularında akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Kılınç (2013) öğretmen akademik iyimserliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmasında incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin akademik iyimserlik duygusunun destekleyici, yönlendirici ve samimi okul iklimleriyle olumlu ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Özdemir ve Kılınç'ın (2014), bürokratik okul yapısı ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmasında öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları orta düzeyin üstünde bulunmuş, okulların bürokratik yapıları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik

düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Çalık ve Tepe (2019), öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkileri araştırdıkları çalışmalarında akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler ortaya çıkarmıştır. Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar (2020), araştırmaları sonucunda bireysel akademik iyimserlik, öğretmen öz-yeterliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit etmişler, öğretmen öz-yeterliğinin bireysel akademik iyimserlik ve öğretmen mesleki öğrenmesini açıklamada önemli bir değişken olduğunu belirtmişlerdir.

2.3. Sosyal Adalet Liderliği

2.3.1. Adalet Kavramı

Sosyal kurumların ilk erdemlerinden biri adalettir (Rawls,1971). Adalet Aristo'dan günümüze kadar tanımlanmaya çalışılan bir kavram olmuştur. Adalet Türk Dil Kurumu sözlüğünde, (1) “yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması”, (2) “hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme”, (3) “bu işi uygulayan, yeri ne getiren devlet kuruluşları”, (4) “herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021).

Adalet kavramı ilkesel olarak Platon'a dayanmakla birlikte Platon'un öğrencisi Aristoteles Platon'un ideal devletine karşı kendi adalet ve devlet anlayışını geliştirir (Topakkaya,2009). Platon devlet için doğru olanın aynı zamanda adil olduğuna inanır. Platon'a göre esas adaletsizlik kişinin içinde bulunduğu toplumsal sınıfı değiştirmeye çalışmasıyla gerçekleşir. Platon devleti yüceleştirilmiş ve kişileri bir kenara itmiştir. Bir diğer filozof Aristoteles'e göre adalet ise bütün erdemleri bünyesinde bulunduran ve kanunlara uyma ile ortaya çıkan en harika erdemdir (Topakkaya, 2008). Sonraki dönemlerde kavram politik açıdan Karl Marx ve meslektaşları tarafından ele alınmasıyla birlikte gelişmeye başlamıştır. Ona göre ödül ve ceza dağılımı olarak tanımlanan adaletin dağılımı nasıl gerçekleştireceği ile ilgili bir ölçüt bulunmamaktadır (Kararmaz, 2017). Bununla birlikte hukuk ve haklar arasında bir ilişki bulunmaktadır (Küçük, 2008). Haklar adalet tarafından güvence altına alındığında herhangi bir pazarlığa açık değildir (Rawls, 1971).

2.3.2. Sosyal Adalet

Adalet kavramı daha eskiye dayanmakla birlikte sosyal adalet kavramı anlamını daha geç kazanmaya başlamıştır. 1929 Dünya Ekonomik Bunalımı sonucu ortaya çıkan işsizlikler ve sonrasında 2. Dünya Savaşı ile yaşanan ekonomik ve siyasi gelişmelerin kavramın gelişmesinde etkisi büyük olmuştur (Topakkaya, 2009).

Sosyal adaletin teorik tartışması Rawls'ın 1971'deki "A Theory of Justice" adlı çalışmasına dayanmaktadır. Rawls, adil olanı belirleme sorununda iki ilkeyi öne sürer. Birinci ilke "herkes, benzer bir özgürlük sistemiyle uyumlu temel hak ve görevlerin dağılımında eşit hakka sahip olmalıdır". İkinci ilke "sosyal ve ekonomik eşitsizlikler toplumun en az avantajlı üyelerine fayda sağlayacak ve fırsat eşitliği koşullarında herkese açık makamlara bağlı olacak şekilde düzenlenmelidir". Rawls'a göre gelir dağılımının eşit olması gerekmez de yetki ve sorumluluk konularına herkes ulaşabilmelidir (Rawls, 1971). Rawls topluma ait maddi değerlerin ölçülü bir şekilde ortak havuz oluşturduğunu varsayar. Ona göre sosyal adalet ilkeleri sosyal iş birliğinin yarar ve yüklerinin dağılımını sağlar (Rawls, 1971). Kötü dağıtım sosyoekonomik adaletsizliğin sebebidir (Wang, 2016).

Hayek, Rawls'tan farklı şekilde dağıtımsal adaleti ilk olarak ekonomik süreçlerin işleyişi konusunda tarafsız bir teoriye dayandırır. Ona göre sosyal adalet kavramını sosyal herhangi bir kimse veya kurum kasıtlı olarak belirleyemez. Hayek'e göre piyasadaki mal ve hizmetlerin bedeli onları kullananlar tarafından belirlenir. Dolayısıyla en iyi sonucu sağlayacak olan en çok fayda sağlayıcıyı yapmaktır. Kuralların adil olması ve hile olmaması savunulsa da sonucu önceden bilmek mümkün değildir (Akt., Morison, 2005). Hayek'in adalet teorisine göre kurallar çerçevesinde gerçekleşen adalet sonuçları garanti etmez. Hayek, insanların eylemlerinin bilinçli olup olmadığına göre adil olup olmadığına bakar (Akt. Kurt, 2006).

Miller (1999), hak etme, yasal haklar, eşitlik ve gereksinimler olmak üzere sosyal adaleti dört unsur altında kavramsallaştırmış ve bu unsurların denge durumu olarak tanımlamıştır. Fakat bu dört unsurun dengede bulunduğu durumu yakalamak zor olduğu için sosyal adaleti gerçekleştirmek de zorlaşmaktadır (Akt. Sunal, 2011). Bununla birlikte Theoharis'e (2007) göre sosyal adalet; saygı, ilgi ve empatiden oluşan bir yapıdır. Goldfarb ve Grinberg (2002), sosyal adaleti sosyoekonomik ve bireysel durumlarda hakkaniyet, eşitlik ve insan haklarının kazanılması ve devam etmesine aktif

katılımla bu düzenlemelerde değişiklik ortaya çıkarma uygulaması olarak tanımlamıştır. English (2008) ise adaletsizliğin ahlaki veya tarihsel olarak belirlenmediğini, sabit veya kalıcı olmadığını ekonomik ve sosyal olarak aşılabileceğini belirtmiştir. Furman ve Gruenewald (2004), sosyal adalet kavramını sosyoekolojik bir çerçeveye yerleştirerek sosyal ve çevresel adalet kavramını sunmuşlardır. Zira mevcut sosyal adalet kavramını, başarı, fırsat ve ekonomik olarak eşitsizlikler ortaya çıkardığı için eleştiren ve hedeflere ulaşmak için bu eşitsizlikleri azaltmaya yönelik eğitimsel ve sosyal değişim olması gerektiğini savunan bir bakış açısını yansıtır (Furman ve Gruenewald, 2004). Floyd ve meslektaşlarına (2008) göre sosyal adalet ahlaki bir faaliyettir. Sonuç olarak, sosyal adaleti sağlama arzusu hakkaniyete dayanan bir değişim ortaya çıkarma duygusunu içerir (Shields, 2014). Ortak iyiyi temel alan bir demokrasi dūřuncesiyle yola çıkmak bireysel hak ve sorumlulukları dengelemek için sosyal adaletin ne kadar önemli olduğunu gōsterir (Hyttten ve Bettez, 2011).

Sosyal adalet kavramı sınırlı ve karmařık olmakla birlikte akademik başarı, eleřtirel bilinç ve kapsayıcı uygulamalarla iliřkilendirilir. Eleřtirel bilinç sūrekli olarak geliřen ve geliřimini sūrdürmeye devam eden bir hedeftir (McKenzie ve dięerleri, 2008). Sosyal adalet eylem olarak deęil de sōzlū ifade olarak deęer verildięinde gerçek ile uygulama arasındaki uçurum artabilir (Floyd ve dięerleri, 2008). Pek çok arařtırmacı sosyal adaleti tanımlamaya çalışmıştır. Buna raęmen sosyal adalet kavramının ne anlama geldięi konusunda bir gōrūř birlięi bulunmamaktadır (Berkovich, 2014). Sosyal adaletin her řarta uyan uzun zaman kullanılacak kesin bir tanımının yapılması zordur. ūnkū bugūnūn tanımı deęiřen dūnya ve evre řartlarının ilerleyen zamanlardaki ihtiyaçlarını karřılamayabilir. Dolayısıyla sosyal adalet kavramı ve anlayışı zamanın kořullarına göre yenilenmelidir (Turhan, 2010).

2.3.3. Liderlik

Liderlik, geçmişi çok eskiye dayanan uzun zamandan beri yōnetim alan yazınında araştırmalara konu olmuş bir kavramdır. Alan yazında çok fazla tanım yapılmış olmasına rağmen uzlaşılmayacak kadar çok farklı ifadeyi içinde barındırdığı için çok sayıda tanımı yapılmıştır. Kavramı ilk kullanan Samuel Johnson 1955'te bu kavramı "kaptan, kumandan, ōnde giden kimse" olarak tanımlamıştır. Liderlik, bireyin bir grup içerisinde diğerlerinin de kabulūnū alarak gōstermiř olduğu davranıştır

(İbicioğlu ve diğerleri, 2009). Başka bir tanımla liderlik güç ilişkilerini, ortak yönleri bireysel yetenekleri ve motivasyonu etkileyen hem duygusal hem de mantıksal öğelerden oluşan sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2020). Katz ve Kahn'a (1978) göre örgütteki kişileri daha fazla performans göstermek için güdüleyecek bir etki fazlalığı ortaya çıkarmaktır.

2.3.3.1. Liderlik Kuramları

Liderlik araştırmalarında ilk olarak liderin kişisel özellikleri ele alınmış daha sonra yalnızca kişisel özelliklerin yeterli olmadığı ortaya çıktığı için liderlerin davranışları da incelenmiştir. İlerleyen yıllarda yapılan araştırmalarda ise liderlerin içinde buldukları durumlar karşısında göstermiş oldukları liderlik özellikleri araştırılmıştır. Bu bağlamda teoriler özellik, davranışsal ve durumsal teoriler olarak üç grupta ele alınmıştır. Özellik teorisi, liderliği liderin sahip olduğu doğal özelliklerle açıklamaya çalışır. Bu teoriye göre lider doğuştan gelen liderlik özelliklerine sahiptir ve bu özellikler sayesinde lider olur. Davranışsal teori, liderliği liderin davranışlarına ve eylemlerine dayandırır. Bu teoriye göre liderlik öğrenilebilir bir beceridir ve liderin davranışları, takımın performansını etkiler. Durumsal teori liderliği liderin içinde bulunduğu durumla ilişkilendirir. Bu teoriye göre liderlik, liderin yetenekleri kişilik özellikleri ve liderlik davranışları ile liderin bulunduğu duruma bağlıdır (Alkın,2006).

2.3.3.1.a. zellikler Yaklaşımı

Liderlik ile ilgili ilk geliştirilen yaklaşım, özellik teorisi olarak bilinmektedir. Bu teori liderliğin doğuştan geldiğini, lider olmanın ğrenilemediğini ve liderlerin doğuştan sahip oldukları özellikler nedeniyle lider olduklarını savunmaktadır (Amanchukwu ve diğerleri, 2015). Doğal liderlerin, diğer insanlardan farklı fiziksel özelliklere ve yeteneklere sahip oldukları dşnlmektedir (Yukl, 1991; Koçel, 2003). Bu liderlerin sahip olduğu özellikler uzun süredir araştırılmaktadır. Teoriye göre liderin sahip olması gereken özellikler arasında fiziksel olarak enerjik ve aktif olmak, zeki ve bilgili olmak, akıcı ve kesin konuşmak, yaratıcı ve dürüst olmak, işle ilgili sorumluluk ve başarı odaklı olmak, sosyal olarak ise iş birliği yapabilme yeteneği ve nezaket bulunmaktadır (Daft,1999). Ancak, bu teori çok başarılı olamamıştır. Etkin liderlerin bu özelliklere sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bazı grup yeleri bu özelliklerin fazlasına sahip olmalarına rağmen lider olamadıkları grlmştir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

2.3.3.1.b. Davranışsal Yaklaşım

Davranışsal yaklaşım, lider özellikleri yerine liderlerin sergiledikleri davranışlar üzerinde durarak ortaya çıkan ikinci liderlik yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda liderliğin etkinliğini belirleyen faktörler; liderin planlama şekli, yetki devredip devretmemesi ve astlarla iletişim şekli gibi davranışlardır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Bu teorinin gelişmesinde çeşitli teorik ve uygulamalı çalışmaların katkısı olmuştur. Bunlar arasında Ohio State Üniversitesi liderlik modeli, Michigan Üniversitesi liderlik çalışmaları, Harvard Üniversitesi liderlik araştırmaları, McGregor'un X ve Y Kuramı, Yukl'un Liderlik Davranış Modeli, Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Modeli ve Likert Sistem 4 Modeli çalışmaları yer almaktadır (Yeşil, 2016). Bu çalışmaların sonucunda çeşitli liderlik şekilleri belirlenmiş ve etkinlikleri araştırma konusu olmuştur (Demir ve diğerleri, 2010).

2.3.3.1.c. Durumsallık Yaklaşımı

Bu teoriye göre, liderliğin etkinliği içinde bulunulan durumlara bağlıdır. Yaklaşımın temel varsayımı liderlik tarzının duruma bağlı olarak değişebileceğidir. Bu nedenle liderlik süreci karmaşık bir süreçtir ve lider, izleyenler ve koşullar arasındaki ilişkileri içerir (Tengilimoğlu, 2005). Farklı liderlik tarzları farklı kararlar almak için daha faydalı olabilir (Amanchukwu, 2015). Bu teoriye göre liderliğin tek doğru yolu yoktur (Han ve Navaz, 2016). Durumsallık yaklaşımları içerisinde Fiedler'in Durumsallık Kuramı, House ve Evans'ın Yol Amaç Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı, Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı, Reddi'nin Üç Boyutlu Liderlik Kuramı ve Ardışık Liderlik Kuramı yer almaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

2.3.4. Liderlik Türleri

Örgütsel sistemin en önemli bileşeninin liderlik olduğu bilinmektedir (Samanta,2018). Liderlik davranış şekilleri arasında birtakım farklılıklar bulunmakla birlikte hangisinin daha iyi olduğunu söylemek mümkün değildir (Özgenel ve Aktaş, 2020). Çağdaş liderlik türlerinin içinde dönüştürücü liderlik baskın bir rol oynar. Dönüştürücü liderliğin ortaya çıkışında baskıcı rekabet ortamı ve küreselleşme etkili

olmuştur (Demir ve diğerleri, 2010). Dönüşümcü liderliğin kurumsal sonuçlar üzerinde güçlü bir etkisi bulunmaktadır. Yammarino ve Bass (1990), geleneksel liderlik teorilerinin ödül veya yaptırım karşılığında lider ve çalışanlar arasındaki yerine getirilmesi gereken davranışları incelediğini savunur. Örgüt için kişisel çıkarların ötesinde bir liderlik modeli geliştirmiş ve bu model dönüşümcü liderlik olarak tanımlanmıştır (Akt. Samanta, 2018).

Dönüşümcü liderler örgütsel yapıyı harekete geçirerek ihtiyaçların temini için gayret gösterir, örgütte çalışanların yaratıcılıklarının gelişmesini sağlayacak ortamı oluştururlar. Bu liderlik tarzı cesaret sahibi olma ve güçlüklerle mücadele etme gibi bazı özellikleri de kapsar. Dönüşümcü liderlerin hedefi bağımlı çalışanlar ortaya çıkarmak yerine örgüte katkı sağlayacak eleştirel ve bağımsız düşünen yeniliklere açık çalışanlar ortaya çıkarmaktır (Tengilimoğlu, 2005). Bu liderler, çalışanları motive eder ve beklenenin ötesinde sonuçlar elde etmek için ilham verir (Samanta, 2018). Demir ve Okan'a (2008) göre dönüşümcü liderler güven duyulan ve rol model davranışlar sergileyen liderlerdir. Bu liderler bağlılığın önemini ve durumların sonuçlarını çalışanlara vurgulayarak çalışanlar tarafından izlenilmeye başlayacak ve çalışanlar liderle özdeşleşeceklerdir. Ortak amaçlar için çalışanlar ile etkileşime girmeleri söz konusudur. Dönüşümcü liderler aynı zamanda öğrenen liderlerdir (Han ve Navaz, 2016).

Etkileşimci liderlik, geleneklere bağlıdır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Lider, koşullu ödüller verir, iyi performans gösteren çalışanları takdir eder ve dışsal ödüller kullanır (Han ve Navaz, 2016). Liderlere itaat, çalışanların görevlerini yapmaları karşısında alacakları ödül, liderin beklentileri ve yapılması gereken işler açık bir şekilde belirlidir. Amaca ulaşıldığında ödül, ulaşılmadığında yaptırım uygulanmaktadır (Demir ve diğerleri, 2010). Etkileşimci liderlerin geçmişteki faydalı gelenekleri yeni nesillere bırakma konusunda faydalı hizmetleri vardır (Tengilimoğlu, 2005). Resmi kurallara göre hareket ederler (Samanta, 2018).

Weber'den günümüze karizma liderlik araştırmalarının konusu olmuştur (Demir ve diğerleri, 2010). Karizmatik liderler geniş kitleleri peşinden sürükleyen izleyenlerde heyecan ve coşku yaratarak motivasyonu sağlayan liderlerdir (Tengilimoğlu, 2005). Bu kişilerin iktidar ve lider olma güdeleri son derece yüksektir (Şimşek, 2006). Etik liderlikte liderler, etik davranışlar sergileyerek astlarına rol model olurlar. Ödül ve cezayı kullanarak etik ve etik dışı durumlar ile ilgili ipuçları vermek sergilediği rollerden

biridir (Kesimli, 2013). Otokratik liderler, çalışanlara ne yapmaları gerektiğini önceden iletirler. Çalışanların amaç ve politikaların belirlenmesinde hiç söz hakkı yoktur. Lider faaliyeti tayin eder, yapılmasını ister ve çalışanlar istenileni yerine getirirler (Tengilimoğlu, 2005). Lider yasal, zorlayıcı ve ödüllendirme gücü kullanan tam yetkili kişidir (İbicioğlu ve diğerleri, 2009). En önemli faydası kararların alınması ve uygulanması hızlı bir şekilde olmaktadır. Hızlı kararlar alınması gereken kriz durumlarında kullanılır (Amanchukwu, 2015). Bununla birlikte liderin bencil davranması yaratıcılığın azalmasına neden olabilir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Bürokratik otoritenin bulunduğu yerlerde daha çok görülmektedir. Modelin günümüzde pek fazla geçerliliği kalmamıştır (Küçüközkan, 2015).

Demokratik liderlik, insan merkezli bir liderliktir. Liderler yönetim yetkisini çalışanlar ile paylaşırlar. İç unsurlarla çalışanların motive oldukları düşünüldüğünden takdir etme vardır (Küçüközkan, 2015). Lider ve çalışanlar bir sosyal grup olarak hareket eder ve merkezi otorite yoktur (İbicioğlu ve diğerleri, 2009). Demokratik liderler çalışanları karar verme sürecine dâhil ederek çalışanların üretkenliğini ve iş tatminini artırabilirler. Büyük bir şeyin parçası olarak hissettikleri için maddi ödülünden daha fazla motive olurlar (Amanchukwu, 2015). Lider tarafından çalışanlar fikirlerini söylemeleri konusunda cesaretlendirilir (Tengilimoğlu, 2005). Demokratik liderlikte müdürler öğretmenlere rehberlik eder ve karar sürecine katılmalarını sağlar (Özgenel ve Aktaş, 2020).

Tam Serbesti Tanıyan (Laissez-faire) liderler, yönetim yetkisini kullanmaz. Grup üyeleri amaç, plan ve politikaları kendileri belirler (Küçüközkan, 2015). Liderler karar almada aktif rol oynamazlar, çalışanlar kendi kararlarını alırlar. Lider amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışanlara bağımlı durumdadır (İbicioğlu ve diğerleri, 2009). Liderin temel görevi kaynak sağlamaktır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Fransızca “bırakın” anlamına gelir. Olumlu olarak çalışanlara sağlanan özerklik iş tatmini ve üretkenliğin artmasını sağlayabilir. Bunun yanında çalışanlar zamanı yönetemez ve işleri düzgün yapamazsa zarar verici olabilir (Amanchukwu, 2015). Bu liderlik biçimi sorumluluk duygusuna sahip kişilerin olduğu yerlerde kullanılabilir (Küçüközkan, 2015).

2.3.5. Sosyal Adalet Liderliği

Sosyal adalet liderliğinin gelişimi incelendiğinde kavrama olan ilginin bilhassa 1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren artığı görülmektedir. Zaman içerisinde gelişim gösteren sosyal adalet düşüncesi, son dönemlerde eğitim bilimcilerin de ilgi gösterdiği konular arasında yerini almıştır (Oplatka, 2010). Sosyal adalet liderliği farklılaştırılmış kişilerin kurumlara katılımını sınırlamaya çalışan glerin sorgulanmasının sonucunda ortaya çıkmıştır (Lewis, 2016).

Sosyal adaletin okul liderliği alanına dahil edilmesi ABD'de 2002'de iki yayın ile birlikte hızlanmıştır. Daha sonra değişen liderlik programları içeriğini 2004'te Brown ele almıştır. Daha sonra Capper, Theoharis ve Sebastian sosyal adalet liderliği ile ilgili alanın teorisini genişletmişlerdir (Bogotch ve Guerra, 2014). Bogotch (2002), sosyal adaletin eğitim liderliği uygulamalarından ayrı tutulamayacağını savunmuştur. Eğitim liderliği alanında birçok araştırmacı sosyal adalet kavramı ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Yapılan araştırmaların liderlerin, yöneticilerin okullarda sosyal adalete nasıl öncülük edeceğine dair önemli katkıları olmuştur (Brooks ve diğerleri, 2007).

Liderin rolü yetkilendirme fırsatı sağlamak değil bunu kolaylaştırmaktır. Liderlikte önemli olan bunun bireysel bir çabadan ziyade topluluk çabası haline gelebilmesidir. Gerçek katılımlar sağladığı için sosyal adalet liderliğinin önemi büyüktür (Goldfarb ve Grinberg, 2002). Araştırmacılar sosyal adalet liderliğinin farklı yönlerine odaklandıkları için henüz ortaya bütüncül bir tanım çıkmamıştır (Furman, 2012). Furman (2012), sosyal adaletin birden çok anlamı barındıran bir şemsiye terim olduğunu ifade etmektedir. Sosyal adalet liderliği için yapılan çok boyutlu ve geniş kapsamlı tanımlara rağmen, tekileştirilmış grupların eşit olmayan şartlarının tanınması ve eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için gerçekleştirilen eylemler hakkında fikir birliği söz konusudur (Bogotch, 2002; Furman, 2012). Sosyal adalet liderliği ile ilgili birçok kavram mevcuttur. Berkovich (2014) sosyal adalet ve sosyal adalet liderliğinin tanımlarındaki ortak ve tekrarlanan noktaları tablolaştırmıştır.

Tablo 1. Sosyal Adaletin ve Sosyal Adalet Liderliğinin Tanımlarında Ortak Konular (Berkovich, 2014).

Sosyal Adaletin İdeolojik Gereççeleri	Sosyal Adaletin Sürdüğü Meta	Sosyal Adaletin Hedeflediği Meta	Eğitimdeki Sosyal Adaletsizliğin Tezahürü	Eğitimde Sosyal Adalet Uygulamaları
Liberal Demokratik Felsefe	Eşit yaşam fırsatları	Ekonomik yeniden dağıtım	Öğrenci başarısındaki fark	Başarıyı artırmak için eğitime destekleme
	Özerlik Eşit Katılım hakkı	Siyasi temsil	Ayrımcılık	Ötekileştirilmiş grupların kapsayıcı eğitimine destek verme
Eleştirel Hümanist Felsefe	Farklı kimliklere saygı	Kültürel tanınma	Taciz ve hoşgörüsüzlük	Eleştirel vatandaşlar geliştirme Farklılığa saygı duymak ve desteklemek, okul kültürüne teşvik etmek

Sosyal tabakalar arasında geçişi sağlamanın en önemli aracı eğitimidir (Kondakçı ve diğerleri, 2016). Öğrencilerin tam olarak potansiyellerine ulaşmaları ve kaliteli bir eğitim almaları için temel şart, adil bir öğrenme ortamıdır (Shields, 2014). Zaman içerisinde eğitim yöneticilerinin rol değişiklikleri yöneticiyi hiyerarşik bir gözetmen ve amirden reform çabalarına rehberlik edilmesine yardımcı olan bir lidere dönüştürmüştür (Lewis,2016). Okul müdürlerinin liderlik şekilleri, içinde bulunulan şartlara göre değişebilir. Bununla birlikte bir müdürün eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için eşitsizliğin ortadan kaldırılmasını temel amaç haline getirmesi ile sosyal adalet ve buna bağlı liderlik şekli öne çıkar (Yeşil ve Sincar, 2021). Sosyal adalet liderliği okullarda niteliği artırmada ve gelişimin sağlanmasında önemli bir yere sahiptir (Akyürek, 2021). Wang'a (2016) göre okul müdürlerinin sosyal adaletin sağlanmasında çok önemli bir rolleri vardır.

Theoharis (2007), ideal liderlik ve sosyal adalet liderliğinin aynı görüldüğünü fakat ikisinin birbirinden farklı olduğunu ifade etmektedir. Sosyal adalet liderliğinin iyi liderliğin çok ötesinde olduğunu belirterek iki liderlik arasındaki farkları aşağıdaki tabloda özetlemiştir.

Tablo 2. İyi Lider ile Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Farklar (Theoharis, 2007)

İyi Lider	Sosyal Adalet Lideri
Toplulukla bağlantı sağlamak için alt gruplar ile çalışır	Farklılıklara değer verir farklılıkları derinlemesine öğrenmeye ve anlamaya çalışarak kültürel saygıyı genişletir
Tüm çocuklar için başarıdan bahseder	Ötekileştirilmiş çocukların duygusal ve akademik başarılarına engel teşkil eden ayrıştırıcı programlara son verir
Farklı öğrencilere yönelik çeşitli programları destekler	Temel eğitimi ve müfredatı güçlendirerek farklı öğrencilerin buna erişimini sağlar
Mesleki gelişimi en iyi uygulamalarla kolaylaştırır	Mesleki gelişimi işbirlikçi yapılarla ırk, sınıf, cinsiyet ve engelliliği anlamlandırarak bir bağlama yerleştirir
İyi bir okul için ortak vizyon oluşturur	En kötü imkânlarla sahip öğrencilere sosyal ve akademik açıdan zenginlere verilen imkânlar sağlanmadıkça okulların büyük ve iyi olamayacağını bilir
Çalışanları güçlendirir ve iş birliği içinde çalışır	Her çocuğun başarılı olmasını ister fakat başarının önündeki engellerin iş birliği içinde nasıl çözüleceğine işaret eder
Koalisyonlar ve ağlar kurar	Kendisine destek verecek <u>aktivist</u> yöneticiler araştırır
Okulun gerçeklerini anlamak için verileri kullanır	Bütün verilere eşitlik çerçevesinden bakar
Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları olduğunu bilir	Topluluk oluşturma için bütün öğrencileri başarıya ulaştıracak bir araç olduğunu bilir
İyi bir okul oluşturmak için uzun ve çok çalışır	Okul yaşamı, topluluk ruhuyla iç içedir

Theoharis'e (2007) göre eğitimde sosyal adalet liderliği içinde bulunulan alana göre farklılaştırılabilir. Kurum içinde sosyal adalet liderlerinin eşitsizlikleri azaltmak için üç hedef belirlemesi gerektiğini ifade eder. Bunlar yönlendirme ve akademik başarıda eşitlik, kapsayıcı uygulamaları benimsemek ve eleştirel bilinç geliştirmektir.

Sosyal adalet liderleri cinsiyet, sınıf, engellilik gibi farklılıklar nedeniyle sosyal eşitsizliğe yol açan nedenleri en aza indirip bunlara çözümler üretmeye çalışır (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Sosyal adalet liderliği sergileyen yöneticiler haklarından mahrum bırakılmış grupların ötekileştirilmesini önlemek için ahlaki zorunlulukları bulduğuna inanırlar. Sosyal adalet liderliği haksızlığı önlemek için eylemde bulunmayı gerektiren bir zihniyettir (Rivera ve McCutchen, 2014). Bu liderlik türü eşitsizliklere karşı bir duruş sergilemeye çalışır (Goldfarb ve Grinberg, 2002).

Mathews ve Mawhinney'e (2014) göre okul yöneticileri var olan eşitsizliği kabul etmekle birlikte bu yapıları daha eşitlikçi hale getirecek becerilere sahip olmalıdır. Shields (2014), sosyal adaletin hâkim olduğu eğitimin öğrencilerin eşitlikçi ortamda öğrenmelerini sağlamanın yanı sıra içinde yaşadıkları dünyayı öğrettiğini belirtmiştir. DeMatthews ve Mawhinney'e (2014) göre bütün öğrenciler eşit haklardan yararlanmayı hak eder. Okul liderliği ayrımcılığı ve eşit olmayan uygulamaları reddeden bir okul kültürü oluşturmak için çaba göstermelidir. Berkovich'e (2014) göre eğitimde sosyal adaleti sağlama gayretinin ahlaki gerekçesi dışlanmış bireyleri kısa vadede okula uzun vadede topluma fayda sağlaması için kazanmaktır.

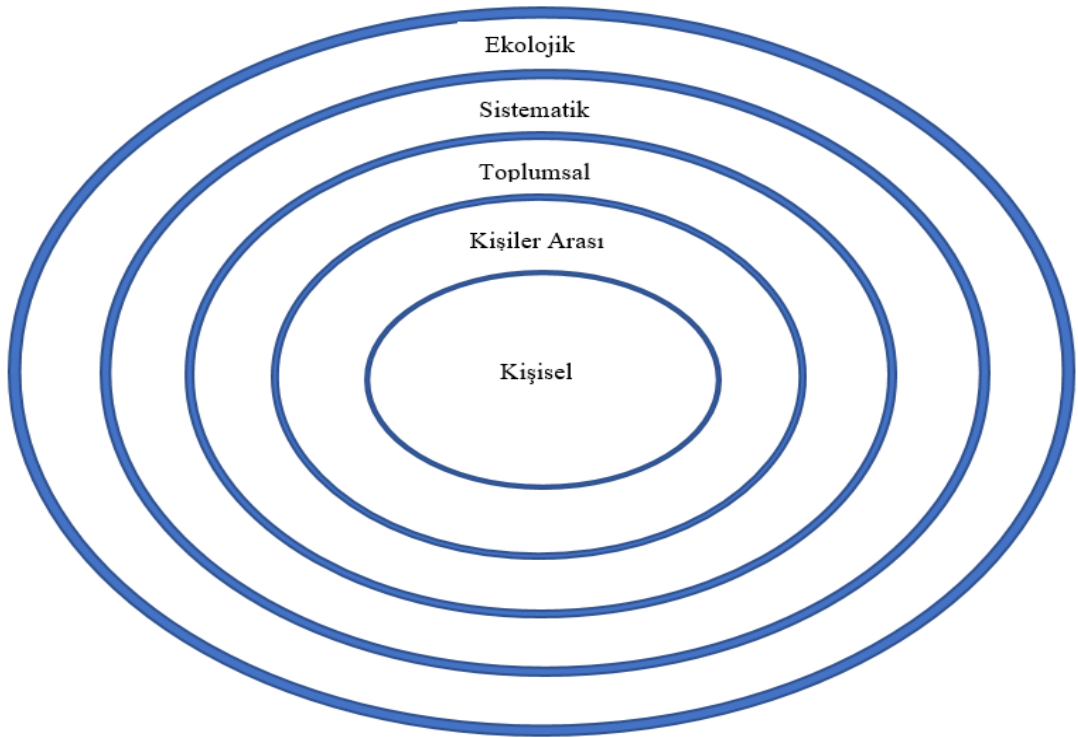
Eğitimde sosyal adalet, öğrencilere sosyal adaletin neye benzediğini göstermek değil adaletsizliğin tanınmasını ve sonuçlarının anlaşılmasını sağlamak için eleştirel bilinç uyandırmak ve geliştirmekle alakalıdır (Larson ve Murtadha, 2002). Gewirtz ve Cribb'e (2002) göre dağıtımsal, kültürel ve ilişkisel olarak sosyal adaletin üç biçimi dikkate alınmalıdır. Sosyal adalet liderliği öğretme ortamlarını bütünleştirme ve kapsayıcı ortamlar oluşturarak katılımı teşvik etmeyi içerir. Kapsayıcılık fırsat ve kaynaklara erişim imkânı sağlayarak farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermektedir. Bu uygulamanın kullanılma gerekçesi okul sistemindeki eşitsizliklerin bir nebze de olsa giderilmesi içindir. Sosyal adalet liderleri eleştirel bilinç geliştirerek öğrencileri ve kapsayıcı reform çabalarını savunurlar (Lewis, 2016). McKenzie ve meslektaşları da (2008) sosyal adaleti kapsayıcı eğitimle ilişkilendirir. Sosyal adalet liderinin karşılması beklenen gereklilikler öğrenci başarısını artırmak, öğrenci ve çalışanlar arasında eleştirel bilinci yükseltmek, öğrenci ve çalışanlar için heterojen öğrenme toplulukları yaratarak bu görevleri gerçekleştirmektir (McKenzie ve diğerleri, 2008). Bu liderler, eğitimde etkili olan öğrenci başarısı gibi faktörlerin önemli bir parçası olarak görmeye olanak tanıyan özellikleri somutlaştırırlar (Marshall ve Young, 2006). Dolayısıyla müdürler yalnızca düşük gelirli ya da dezavantajlı öğrencilere fayda sağlama anlamında değil bunun yanı sıra akademik başarının artmasıyla sonuçlanan okul değişimini de kolaylaştırırlar (McKenzie ve diğerleri, 2008).

Eğitim uzun vadeli ve devam eden bir süreç olduğu için ilerleme, sosyal adalet görüşlerinden kaynaklanan bir sonuç olmaktan daha çok evrimsel bir süreçtir. Sosyal adalet liderliği kurumsal çerçevede karşılaştığı engeller yüzünden genellikle sınırlıdır (Berkovich, 2014). Sosyal adaletin mükemmel olduğu okul ya da uygulayan mükemmel lider diye bir şey veya tanım yoktur. Bir lider sosyal adaletin bazı yönlerinde güçlü

olabilirken bazı yönlerinde zayıf olabilir. Dolayısıyla esas önemli olan liderlerin ideal ile uygulama arasındaki farkı kapatma çabalarıdır (McKenzie ve diğerleri, 2008).

2.3.6. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları

Sosyal adalet liderliğinin kavramsallaşmasında ortak temalar olduğu gibi farklı görüşler de bulunmaktadır. Furman (2012), sosyal adalet liderliğinin boyutlarını kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistematik ve ekolojik olmak üzere beş boyutta ele almıştır. Model her düzeyde uygulamanın karşılıklı bağımlılığını ve belirsizliğini önerir.



Şekil 5. Sosyal Adalet Liderliğinin Boyutları (Furman, 2012).

Kişisel Boyut: Furman'a (2012) göre kişisel boyut Okul yöneticilerinin öz eleştirel yapıya sahip olmalarını ve liderlerin kişisel değerlerinin liderliklerini nasıl etkilediklerini keşfetmelerini ve kendilerini tanımalarını içerir. Sosyal adalet liderleri öğrenciler için sosyoekonomik eşitsizliklerin giderilmesine yönelik çalışacaksa bu kişisel düzeyde değişiklikler gerektirir. Sosyal adalet kişiselleştirilip özümseirse daha sağlıklı çalışmalar yapılabilir (Marshall ve Oliva, 2006). Dolayısıyla sosyal adalet

liderlerinin öğrencilerin karşılaştıkları eşitsizlikleri azaltacak ve önleyecek bakış açısına sahip olmaları önemlidir.

Kişilerarası Boyut: Furman'a (2012) göre bu boyutta sosyal adalet liderleri öğretmenler, öğrenciler ve velilerle proaktif olarak güvene dayalı ilişkiler kurar. Bu boyut liderlerin iletişim becerisi ve kişisel yaklaşımlarına bağlıdır. Okullarda düzenlenen sosyal etkinlikler, ev ziyaretleri ve toplantılar gibi faaliyetler kişilerarası etkileşimin gelişmesinde faydalı olabilir.

Toplumsal Boyut: Bu boyut liderlerin okulun içinde bulunduğu toplum hakkında bilgi sahibi olmalarını, toplumsal grupların ve marjinalleştirilmiş öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine kapsayıcı ve demokratik bir yaklaşımla dahil edilmelerini içerir (Furman,2012). Adalet anlayışı çerçevesinde farklı kültürlerin beraber yaşaması ile alakalıdır. Bu boyut dezavantajlı ve ötekileştirilmiş grupların karar alma sürecine katılmalarını kapsar.

Sistemik Boyut: Bu boyutta düşünmek eleştirel bilinç gerektirir. Boyut tüm çocuklar için sosyal adaleti sağlamak adına okul düzeyinde sistemi eleştirmeyi, değerlendirmeyi ve dönüştürmeye çalışmayı içerir (Furman,2012). Öğrenmenin önünde engel teşkil eden uygulamaları ortadan kaldırmaya yönelik eylemler üzerinde düşünmeyi içerir.

Ekolojik Boyut: Furman ve Gruenewald'a (2004) göre ekolojik boyut, öğrencileri ve öğretmenleri yaşamlarını etkileyen çevresel ve ekonomik sorunlarla ilişkilendirmeyi içerir. Boyutlar içerisinde en kapsamlısıdır. Bu boyut eylem okul ve toplumsal gruplar arasında üretken bir ilişkiyi kolaylaştırma becerilerini kapsar (Furman,2012).

Sosyal adalet liderliğinin boyutlarına ilişkin alan yazında farklı araştırmalar da bulunmaktadır. Goldfarb ve Grinberg (2002), eleştirel ifade ve teşvik etme eğiliminin sosyal adalet liderliğinin bileşenleri olduğunu savunmuşlardır. Yeşil ve Sincar (2021), eğitimde sosyal adalet liderliği üzerine incelemelerinde sosyal adalet liderliğinin dağıtılmış, kültürel ve katılımcı olmak üzere üç boyutunu ortaya koymuşlardır. Özdemir ve Kütküt (2015) çalışmalarında sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç, destek ve katılım boyutu olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir.

2.3.7. Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sosyal adalet liderliği ile ilgili uluslararası ve ulusal bağlamda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır.

Furman ve Gruenewald (2004) sosyal adalet, ekolojik adalet ve pedagoji arasındaki bağlantılara dikkat çekerek sosyal adalet liderliğinin kapsamını genişletmiştir. Brown (2004), eğitim liderlerinin öğrenciler için adil ve sosyal açıdan sorumlu öğrenme uygulamalarını hayata geçirmeye çalışmaları durumunda, eğitim liderliği için hazırlanan programlarda önemli değişiklikler yapılması gerektiğini savunmuştur. Brown teori ve uygulama arasındaki uçurumu kapatmak için, liderlere sosyal değişim yaratma ve sosyal adalet liderliği sergileme konusunda rehberlik edecek hizmet içi eğitimlerin ve çeşitli etkinliklerin sağlanması gerektiğini öne sürmüştür. North (2006), adil eğitim topluluklarının sosyokültürel gruplar arasındaki eşitsizlikleri ele almanın yanı sıra kapsayıcı olması gerektiğini belirtmiştir. Brooks ve meslektaşları (2007), dağıtımcı liderlik ve sosyal adaletin nasıl sağlanabileceğini araştırdıkları çalışmalarında dağıtımcı liderlik ve sosyal adalet arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sosyal adalet liderliğinin yalnızca aktivist bireylerin sorumluluğunda olmadığını, zaman içinde resmi ve gayri resmi liderlerin ortaya çıktığını öne sürmüşlerdir. Çalışma, eğitim liderlerinin kültürü, iklimi ve toplumu etkilediğini ve bunun da liderlik faaliyetlerini etkilediğini açıklamıştır.

McKenzie ve meslektaşları (2008), mükemmel bir sosyal adalet liderinin mümkün olmadığını, bir liderin engelli öğrencileri dahil etmek gibi sosyal adaletin belirli yönlerinde güçlü olabileceğini, ancak İngilizce öğrenenlerin ihtiyaçlarını ele almada zayıf olabileceğini belirtmiştir. Genel olarak amaç, hedeflenen müdürlerin sosyal adalet uygulamasındaki eşitsizliği fark etmeleri ve ideal ile uygulama arasındaki uçurumu kapatmak için çalışmalarıdır. Van Steenwyk (2013), eğitimde eşitliği sağlamak için eğitim yatırımlarını planlayarak yoksulluğu ve sosyoekonomik eşitsizliği azaltma fırsatlarını araştırmıştır. Çalışma düşük ekonomik kaynaklara sahip olanların okulu bırakma ve düşük başarı gösterme eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Steenwyk'e göre, öğrenci ve velilerin çabalarının sonuçlarını daha hızlı görebilmek için liderlerin net ve gerçekçi hedeflere ihtiyacı vardır. Sosyoekonomik eşitsizliği ortadan kaldırmak için ulusal bir kalkınma planı hazırlanmalı ve eğitime yatırım öncelikli olmalıdır. Rivera-McCutchen (2014), okul liderlerinin eşitlik ve adaletsizlikle mücadele

odaklanan sosyal adalet tanımları arasında bir fikir birliği oluşturmuştur. Wang'ın (2016), çalışması ekonomik dağılım, sosyal tanınma ve sosyal adaletsizliğe yönelik çözümlere odaklanmış ve kültürel ve sosyo-ekonomik çeşitliliğin arttığı okullarda sosyal ve ekonomik adaletin sağlanmasına hizmet etmede müdürlerin görevlerini özetlemiştir. Oplatka ve Arar (2016), Batı okullarında sosyal adalete bağlılığın gözlemlendiğini, ancak geleneksel toplumlarda sosyal adaletin daha az görünür olduğunu ve bunun nedeninin sosyal adalet kavramı ile yerel kültür arasındaki uyum eksikliği olduğunu bulmuştur.

Ulusal alan yazında, Turhan (2010), sosyal adalet liderliği ile sosyal adaletin sağlanması arasında bir ilişki bulurken, Özdemir (2017), okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının okul tutumlarının ve bağlılığının önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Akyürek (2021), öğretmen görüşlerine göre okullarda sosyal adalet liderliğinin yeterli destek, eleştirel farkındalık ve katılım ile tatmin edici düzeyde olduğunu bulmuştur. Bozkurt (2022), sosyal adalet liderliğinin örgütsel vatandaşlık davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Son olarak, Yeşil ve Sincar (2021), sosyal adalet liderliğinin üç boyutunu tanımlamıştır: dağıtımçı, kültürel ve katılımcı. Okul liderlerinin, sosyal adalet liderliğine ulaşmak için tek taraflı bağlılık içeren hiyerarşik uygulamalardan ve politikalardan kaçınmaları gerektiğini savunmuşlardır.

3. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemleri kullanılarak kesitsel bir anket tasarımı kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu bölümde araştırma tasarımı, katılımcılar ve veri toplama prosedürleri, çalışma ölçekleri, güvenilirlik ve geçerliliği göstermek için doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da dahil olmak üzere bireysel ve okul düzeyindeki ölçümlerin özellikleri açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamaları, öğretmen akademik iyimserliği ve öğretmen örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki çok düzeyli yapısal eşitlik modeli (YEM) ile incelenmektedir. YEM, değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri analiz etmek için kullanılan istatistiksel bir tekniktir. YEM, gözlemlenen ve örtük (gizil) değişkenler arasındaki ilişkileri modellemeye olanak tanır. Bu tür modeller, ölçüm modelleri ve yapısal modeller olmak üzere iki ana bileşenden oluşur. Ölçüm modelleri, gizil değişkenlerin gözlemlenen değişkenlerle ilişkisini ifade eder ve gizil değişkenlerin gözlemlenen değişkenlere nasıl yansıdığını gösterir. Yapısal yol modelleri; gizil ve gözlemlenen değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri ifade eder ve böylece yol modelleri, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri belirlemeye yardımcı olur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu kapsamda YEM yol modelinin benimsendiği mevcut çalışmada, sosyal adalet liderliği, öğretmen akademik iyimserliği ve öğretmen örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki nedensel ilişkileri analiz etmek ve açıklamak için kullanılmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırma kapsamında, Karabük ilinin merkez ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Çalışmanın hedefi, yalnızca Karabük'teki resmi okullarda çalışan öğretmenlerle sınırlıdır. Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı strateji geliştirme biriminden elde edilen hedef evrenle ilgili bilgiler, Tablo 1'de sunulmuştur. Araştırmanın evreni Karabük ili merkez ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmada hedef evren Karabük ilinde bulunan

resmi okullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır. Hedef evrene ilişkin, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğü strateji geliştirme biriminden alınan bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Hedef Evrenin Okullara Göre Dağılımı

Okul Türleri	N
Okul Öncesi	220
İlkokul	749
Ortaokul	1001
Lise	1294
Toplam	3264

Çalışma evreninin zaman ve maliyet bakımından sınırlılıkları olduğu için örneklem alma yolu tercih edilmiş ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi seçilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme, evrene dahil olan tüm bireylerin örneklem içine girme olasılıklarının eşit olduğu örneklem yöntemidir (Büyüküstün, 2012). Tablo 2, örneklemin demografik özelliklere göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 2'de belirtildiği gibi, veriler 64 okulda görev yapan toplam 764 öğretmen den elde edilmiştir. Çalışmada örneklemin demografik değişkenleri incelendiğinde cinsiyete göre katılımcıların 371'i (%48.6) kadın, 393'ü (%51,4) erkek öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre 240'ı (%31.4) ilkokul ve ortaokul 524'ü (%68.6) lisedir. Öğrenim durumuna göre 644'ü (%84.3) lisans, 120'si (%15,7) lisansüstüdür. Son olarak katılımcı öğretmenlerin ortalama çalışma süresi ortalaması 9.26 (SS = 8.56)'dır.

Tablo 4. Araştırma Örneklemine Ait Demografik Özellikler

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	371	48.6
Erkek	393	51.4
Okul Türü	<i>f</i>	%
İlkokul-Ortaokul	240	31.4
Lise	524	68.6
Öğrenim Durumu	<i>f</i>	%
Lisans	644	84.3
Lisansüstü	120	15.7
Toplam	764	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın amacı, sosyal adalet liderliği, öğretmen akademik iyimserliği ve öğretmen örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu kapsamda araştırmacı, nicel veriler toplamak için dört farklı veri aracı kullanmıştır. Bu veri araçları, Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği, Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği ve Öğretmen Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği formundan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin demografik özelliklerini (örn. cinsiyet, öğrenim durum ve mesleki deneyim) belirlemeye yardımcı olmuştur. Sosyal adalet liderliği ölçeği, müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçmeyi hedeflemiştir. Bireysel akademik iyimserlik ölçeği, öğretmenlerin eğitim alanında olumlu bir bakış açısına sahip olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Son olarak, Öğretmen örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği, öğretmenlerin okulun genel amaçlarına nasıl katkıda bulduklarını ölçmek için kullanılmıştır.

3.3.1. Sosyal Adalet Liderlik Ölçeği

Okul liderlerinin okulda eşitlik ve adaletli bir yönetim anlayışını yansıtan sosyal adalet liderliği, Özdemir ve Pektaş (2017) tarafından geliştirilmiş, üç boyut ve 24 maddeli bir ölçektir. Sosyal adalet liderlik ölçeğinin birinci alt boyutunda okul müdürlerinin destek düzeyini ölçen on iki madde yer almaktadır. İkinci alt boyutunda okul müdürlerinin eleştirel bilinç düzeyinin belirlenmesine ilişkin dokuz maddenin olduğu görülmektedir. Son olarak ölçeğin üçüncü boyutunda okul müdürlerinin katılım düzeyini ortaya koyan üç madde bulunmaktadır. Bu ölçeğin boyutları okul müdürlerinin destek düzeyi (örn., Öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak kurslara katılmaları için onları teşvik eder.), eleştirel bilinç düzeyi (örn., Öğrencilerin açık fikirli olmasını teşvik eder.) ve katılım düzeyi (örn., Okul kıyafetini belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır.) şeklindedir. Öğretmenler, müdürlerinin her bir davranışı ne sıklıkla benimsediğini 5'li Likert tipi ölçek, (1 = kesinlikle katılmıyorum) ve (5 = kesinlikle katılıyorum) şeklinde yanıtlamışlardır.

Sosyal adalet liderliği ölçeğinin yapı geçerliği test edilirken, alt boyutlardan çok paternalist liderlik yapısının bütününe odaklanılmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada paternalist liderlik ölçeğinin yapı geçerliliğini incelemek için ikinci dereceden çok düzeyli doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İkinci düzey çok düzeyli doğrulayıcı

faktör analizi (DFA) sonuçları, verilerin iyi bir uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2/df = 1.79$, RMSEA = 0.05, SRMRgruplar-içinde = 0.02, SRMRgruplar-arasında = 0.03, CFI = 0.98, TLI = 0.97). Yakınsak geçerlilik için hesaplanan ortalama varyans özütü (AVE) değerleri 0.50'nin üzerinde (AVE gruplar-içinde = .87 ve AVE gruplar-arasında = .99) ve yapı güvenilirliği CR değerleri. 70 kesme değerini aşmıştır (CR gruplar-içinde = .94 ve CR gruplar-arasında = .99).

Sosyal adalet liderlik ölçeğinin güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayıları (α) incelenmiştir. Ölçeğin destek boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları. 79 ile. 84 arasında sıralanmış ve iç tutarlık katsayısı. 95 olarak hesaplanmıştır. Eleştirel boyutunun iç tutarlık katsayısı. 74 ile. 86 arasında sıralanmış ve iç tutarlık katsayısı. 97 olarak hesaplanmıştır. Katılım boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları. 68 ile. 80 arasında sıralanmış ve iç tutarlık katsayısı. 87 olarak hesaplanmıştır. Sosyal adalet liderlik ölçeğinin toplamı için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayısı. 980 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ölçeğin mükemmel düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.2. Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği

Bireyin akademik becerilerinin ve başarısının geliştirilebileceğine olan inancını ifade eden öğretmen akademik iyimserlik ölçeği, Beard ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ve 5'li likert tipinde (1 = Kesinlikle katılmıyorum ve 5 = Kesinlikle katılıyorum) derecelendirilen ölçeğin orijinal formu akademik önem, veli ve öğrenciye güven ve öğretmen öz yeterliği olmak üzere üç boyutta toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipinde yapılandırılmıştır 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişmektedir. Üç boyutlu ölçeğin örnek maddeleri şu şekildedir: (1) öğretmen öz yeterliği (örneğin, Öğrencilerinizi okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?), (2) veli ve öğrenciye güven (örneğin, Velilerin dürüst davrandıklarına inanırım.) ve (3) akademik vurgu (örneğin, Öğrencilerime çaba harcamalarını gerektirecek ödevler veririm.). İkinci derece çok düzeyli DFA model uyum indeksleri bu ölçeğin mükemmel düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2/df = 2.16$, CFI = 0.96, TLI = 0.96, RMSEA = 0.06, SRMRgruplar-içinde = 0.03, SRMRgruplar-arasında = 0.06). Ölçeğin AVE değerleri hem gruplar

içinde (AVE = 0.84) hem de gruplar arasında (AVE = 0.98) kabul edilebilir düzeydedir. Ek olarak, CR katsayıları hem grup içinde ($\omega = 0.94$) hem de gruplar arasında ($\omega = 0.99$) iyi düzeydedir.

Öğretmen bireysel akademik iyimserlik ölçeğinin özyeterlik boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları. 32 ile. 68 arasında sıralanmış ve iç tutarlılık katsayısı. 77 olarak hesaplanmıştır. Güven boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonu. 35 ile. 51 arasında sıralanmış ve iç tutarlılık katsayısı. 72 olarak hesaplanmıştır. Akademik vurgu boyutunun madde toplam korelasyonları. 37 ile. 58 arasındadır ve iç tutarlılık katsayısı.74'tür. Bireysel akademik iyimserlik ölçeğinin toplamı için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayısı. 81 olarak tespit edilmiş ve bu bulgu ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği

Öğretmenlerin çalıştıkları okulda gösterdikleri ekstra çaba ve katılımı ifade eden örgütsel vatandaşlık davranışı, DiPaola ve Hoy (2005) tarafından geliştirilmiş Taştan ve Yılmaz (2008) tarafından Türk kültürüne uyarlanan tek boyutlu bir ölçektir. Her bir madde için ölçek aralığı 5'li Likert tipine dayanmaktadır (1 = kesinlikle katılmıyorum ile 5 = kesinlikle katılıyorum arası). Ölçekteki yüksek değerler daha yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışına işaret ederken, düşük değerler öğretmenlerin daha düşük düzeyde vatandaşlık davranışını göstermektedir. Örnek maddeler arasında “Öğretmenler öğrencilere boş zamanlarında yardımcı olurlar”, ve “Öğretmenler yeni öğretmenlere gönüllü yardım eder” yer almaktadır. İkinci dereceden çok düzeyli DFA analizi modelinin uyumu tatmin edici düzeydedir ($\chi^2 /df = 2.27$, CFI = 0.96, TLI = 0.95, RMSEA = 0.04, SRMRgruplar-içinde = 0.02, SRMRgruplar-arasında = 0.04). AVE değeri eşik değeri olan. 50'yi aşmış (AVEgruplar-içinde 0.69 ve AVEgruplar-arasında = 0.88) ve CR, 0.70 olan kesme değerinin üzerinde çıkmıştır (CRgruplar-içinde = 0.93, CRgruplar-arasında = 0.99). Son olarak ölçeğin madde toplam korelasyonları. 77 ile. 88 arasında değişmekte ve Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0.94'tür.

3.4. Veri Toplama Süreci

Çok düzeyli YEM analizinin kullanıldığı araştırmada en az 50 okula ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışmada incelenen değişkenlere ilişkin ortak algıyı ortaya çıkarmak için her okuldan en az 10 öğretmenle iletişim kurulması hedeflenmiştir (Mass ve Hox, 2005). Bu bağlam doğrultusunda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamaları, öğretmen akademik iyimserliği ve vatandaşlık düzeylerini belirlemek için öğretmen görüşlerine odaklanılmıştır. Veri yeterliliğini sağlamak için çevrimiçi Google anket formları oluşturulmuştur. Anket formu okullara gönderilmeden önce okul müdürleriyle telefon ve e-posta yoluyla bağlantı kurulmuştur. Ayrıca Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Etik Kurulu ve Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ölçek uygulama izinleri okul müdürleriyle paylaşılmıştır. Okul müdürlerinden ölçek uygulama izni alındıktan sonra hazırlanan çevrimiçi anket formları okul öğretmen WhatsApp gruplarında paylaşılmıştır. Bu arada çevrimiçi anket formlarında çalışmanın yapılma amacına, toplanan anketlerin gizliliğine ve çalışmaya katılmanın gönüllülük esasına dayalı olduğuna dair bir aydınlatma formu eklenmiştir. Veri toplama sürecinde her okuldan bir okul müdür yardımcısı ölçekleri dağıtmak ve veri toplama sürecini yürütmek üzere seçilmiştir. Müdür yardımcılarının formları dağıtırken önyargılı davranmalarını önlemek için ölçekleri istekli öğretmenlere dağıtmışlardır. Seçilen öğretmenler ölçekleri doldurmuş ve araştırmacı eş zamanlı olarak ölçekleri kontrol etmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık 2 ay sürmüştür.

3.5. Veri Analizi

Bu çalışmada veri analizi için SPSS 25 ve Mplus 8.80 paket programları kullanılmıştır. Analizleri gerçekleştirmeden önce bazı ön analizler yapılmıştır. İlk olarak kayıp değerler ve aykırı değerler kontrol edilmiştir. Veri analizinde hangi parametrik ve non-parametrik testlerin kullanılması gerektiğini belirlemek için verilerin normallik varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları normallik dağılımı kapsamında incelenmiştir (Büyüköztürk, 2019). Araştırma verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının (-1,5, +1,5) (Tabachnick, Fidell ve Ulman, 2007), (-2, +2) (George ve Mallery, 2016) ve (-3, +3) (Büyüköztürk, 2019) aralıklarında verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Bu kapsamda sosyal adalet liderliğinin çarpıklık ve basıklık katsayıları. 56 ile.

78, akademik iyimserliğin çarpıklık ve basıklık katsayıları 56 ile. 78 ve öğretmen vatandaşlık davranışının 56 ile. 78 aralıklarında olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, çok değişkenli normalliği test etmek için Mahalanobis Uzaklığı testi uygulanarak aykırı değerler analiz dışında bırakılmıştır. Bu değerler çalışma değişkenlerinin normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca çok değişkenli analizlerde çoklu bağlantısallık sorunu ile karşılaşma olasılığı bulunmaktadır. Bu doğrultuda varyans şişme faktörü (VIF<5) ve tolerans indeksi (TI>0.10) incelenmiştir (Çokluk, Şekeroğlu ve Büyüköztürk, 2011). Uygulama analiz sonucunda VIF değerleri 5'ten küçük ve TI indekslerinin 0.10'dan büyük olduğu saptanmıştır. Bu değerler araştırma modelinde çoklu bağlantısallık sorununun olmadığını göstermektedir.

Yapısal yol modeli analizinden önce ortalama, standart sapma ve korelasyonlar hesaplandı. Ayrıca, grup içi uyum (Rwg) ve sınıf içi korelasyon katsayıları ICC (1) ve ICC (2) kullanılarak verilerin okul düzeyinde analizi için güvenilir olup olmadığı incelendi (Raykov ve diğerleri, 2017). Buna göre, tüm değişkenlerin Rwg değerleri. 70'in üzerindedir (Lüdtke ve Robitzsch, 2009) ve değişkenlerin grup içi uyumu güçlüdür. Ayrıca, her bir değişken için sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) (1) .05'in üzerinde olması öğretmenlerin puanlarının okul düzeyinde toplanmasının uygunluğunu göstermektedir. Okul düzeyindeki ortalamaların güvenilirliğini değerlendirmek için, her bir ölçüt için ICC (2) değerlerinin 0.50'nin üzerinde olması, verilerin okul düzeyinde güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Shrout ve Fleiss, 1979). Bu kapsamda, sınıf içi korelasyon ICC (1) ve ICC (2) puanları sırasıyla sosyal adalet liderliği için 0.234-0.745, öğretmen akademik iyimserliği için 0.209-0.756 ve öğretmen vatandaşlık davranışı için 0.098-0.561 olarak hesaplandı. Bu değerler, çok düzeyli bir analiz gerçekleştirmek için kabul edilebilir bir güvenilirlik göstermektedir.

Araştırma hem öğretmen hem de okul düzeyinde Mplus 8,8'de (Muthén ve Muthén, 1998-2017) Bayesian tahmin yöntemi kullanılarak çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi gerçekleştirerek test edildi. Bu analizin temel varsayımı, öğretmenlerin aynı okuldaki algılarının farklı okullardakilere göre daha homojen olduğudur (Raudenbush ve Bryk, 2002). Değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik yansız tahminler için çok düzeyli YEM kullanılır. Bu yöntem, doğrudan ve dolaylı etkilerin tahminindeki yanlılığı azaltır ve %95 (sıfırı (0) içermemesi) güven aralığı kapsamının doğruluğunu sağlar (Preacher ve Hayes, 2008). Etkilerin anlamlılık testini güçlendirmek için Bayesian tahmini için 10.000 tekrarlı örnekleme kullanılmış, boyutlar gözlenen ve temel

yapılar gizil değişkenler olarak kullanılmıştır. Bu model bireysel düzeyde bireysel akademik iyimserlik ve öğretmen vatandaşlık, cinsiyet, kıdem ve eğitim durumunu içermektedir. Okul düzeyinde ise sosyal adalet liderliği, bireysel akademik iyimserlik, öğretmen vatandaşlık davranışı ve okul türü kullanılmıştır. Yapısal modelin uyumu için ki-kare, serbestlik derecesi (df) ($\chi^2 / df = 2$), Karşılaştırmalı Uyum Endeksi (CFI> 0.90), Tucker-Lewis Endeksi (TLI> 0.90), Kareli Kök Ortalama Hata (RMSEA <0.08) ve Standart Hata Yakınsama Oranı (SRMR<0.08) yapısal eşitlik modeli uyumu değerlendirmesi için kullanılan istatistiksel göstergelerdir (Hu ve Bentler, 1999).

Son olarak, değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmek için çok düzeyli YEM analizlerinin işlem basamakları şu şekilde gerçekleştirildi (Heck ve Thomas, 2015). Bu kapsamda, sonuç değişkeni olan öğretmen vatandaşlık davranışının okul ve öğretmen düzeyindeki farkının anlamlılığını test etmek için Model 1'de, temel (boş) model kurulmuştur.

Model 1:

$$\text{Düzyen 1 (Öğretmen): } Y_{ij} + \beta_{0j} + \epsilon_{ij} \quad (1)$$

$$\text{Düzyen 2 (Okul): } \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \quad (2)$$

Burada Y_{ij} j okulundaki i öğretmenin vatandaşlık davranışını, β_{0j} j okul düzeyindeki öğretmenlerin ortalama vatandaşlık davranışı puanlarını, ϵ_{ij} j okulundaki i öğretmenin hata puanını, γ_{00} okullardaki tüm öğretmenlerin ortalama vatandaşlık davranışı puanını ve u_{0j} okul düzeyindeki hata puanını temsil etmektedir.

Ayrıca, bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarının Düzyen 1 ve Düzyen 2'den kaynaklandığını belirlemek için ICC (ρ) hesaplanabilir (Heck & Thomas, 2015). Bu ICC katsayısı aşağıdaki gibi formüle edilir:

$$ICC = \rho = \sigma^2_B / (\sigma^2_B + \sigma^2_w) \quad (3)$$

Burada σ^2_B gruplar arası varyans ve σ^2_w değişkenlerin grup içi varyansdır.

Model 2'de, analizin 1. Düzeyine öğretmen akademik iyimserlik değişkeni, kontrol değişkenleri (cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem) ile birlikte eklendi ve öğretmen vatandaşlık davranışı üzerindeki etki incelendi.

Model 2:

$$Y_{ij} = \beta_0j + \beta_1(\text{Akademik iyimserlik}_{ij}) + \epsilon_{ij} \quad (4)$$

$$B_{0j} = \gamma_{00}, \beta_{1j} = \gamma_{10} \quad (5)$$

Burada β_{1j} sabit etkiler olarak kullanılan Düzey 1 bağımsız değişkenlerinin etkileri için eğim tahmini, γ_{00} sabit kesişim ortalamaları ve γ_{10} sabit eğimlerdir.

Son olarak, Model 3'te, okul ve öğretmen düzeyindeki tüm değişkenler (sosyal adalet liderliği, öğretmen akademik iyimserliği ve öğretmen vatandaşlık davranışı), kontrol değişkeni (okul türü) ile birlikte analizin 2. Düzeyine dahil edilmiştir.

Model 4:

$$\text{Düzey 1 (Öğrenci): } \eta_{ij} = \alpha_j B_j \eta_{ij} + \Gamma_j \eta_{ij} + \zeta_{ij} \quad (6)$$

$$\text{Seviye 2 (Okul): } \eta_j = \mu + \beta \eta_j + \gamma X_j + \zeta_j \quad (7)$$

Bu denklemlerde, i Düzey 1'deki bireyleri, j ise Düzey 2'deki kümeleri ifade etmektedir. ζ_{ij} ve ζ_j artıklardır ve η_{ij} tüm rastgele etkilerin matrisidir. Yapısal modelde α_j kesişimler vektörü, B_j regresyon parametreleri matrisi, Γ_j eğim matrisi ve ζ_{ij} artıklar vektörüdür. Yapısal modeller arasında, η_j parametre matrislerinin her birinin rastgele elemanlarını içeren bir rastgele etkiler vektörünü ele alır. Tahmin edilen sabit etkiler μ , β ve γ 'da yer almaktadır. μ vektörü, rastgele etkilerin ortalamalarını ve düzeyler arası denklemlerin kesişimlerini içeren bir $rx1$ vektörüdür. β matrisi, rastgele etkilerin birbirleri üzerindeki eğimlerinin bir rxr matrisidir. γ matrisi, küme düzeyindeki değişkenler üzerindeki rastgele etkilerin eğim parametrelerinin bir rxs matrisidir.

4. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, öncelikle araştırma değişkenlerinin düzeyleri hakkında betimsel istatistikler sunulmuş ve değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Son olarak, okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmen akademik iyimserliği aracılığıyla öğretmen vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi hakkında çok düzeyli yapısal eşitlik modeli yol analizi bulguları sunulmuştur.

4.1. Sosyal Adalet Liderlik Ölçek Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik yapılan anket uygulamasında katılımcıların sosyal adalet liderlik ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin bulgularına yer verilmiştir. Katılımcıların değişkenlere ilişkin algularından elde edilen betimleyici istatistiklerin bulguları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5'e göre, sosyal adalet liderlik ölçeği destek alt boyutundaki ortalama değeri ($\bar{X}=3.96$) olarak saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu ile öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretmenleri yüksek düzeyde destekledikleri söylenebilir. Destek boyutu madde sırasına göre incelendiğinde 'Öğrencilerin başarısızlığını önleyecek tedbirler alır. ($\bar{X}=3.89$)', 'Düşük gelirlilere yardım eder. ($\bar{X}=4.10$)', 'Düşük gelirlilere öğrencileri korur. ($\bar{X}=4.05$)', 'Öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak kurslara katılmaları için onları teşvik eder. ($\bar{X}=4.03$)', 'Engelli öğrenciler için konforlu bir okul ortamı oluşturur. ($\bar{X}=3.96$)', 'Öğrencilerin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar. ($\bar{X}=3.96$)', 'İhtiyacı olan insanlara yardım etmeleri için öğrencileri teşvik eder. ($\bar{X}=3.98$)', 'Okulun güvenliği için gerekli tedbirleri alır. ($\bar{X}=4.13$)', 'Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir.

Tablo 5. Destek Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
S1 Öğrencilerin başarısızlığını önleyecek tedbirler alır.	3.89	1.00
S2 Düşük gelirli öğrencilere yardım eder.	4.10	.91
S3 Düşük gelirli öğrencileri korur.	4.05	.93
S4 Öğrencilerin gelişimlerini katkı sağlayacak kurslara katılmaları için onları teşvik eder.	4.03	.92
S5 Engelli öğrenciler için konforlu bir okul ortamı oluşturur.	3.96	.96
S6 Öğrencilerin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar.	3.96	.97
S7 İhtiyacı olan insanlara yardım etmek için öğrencileri teşvik eder.	3.98	.94
S8 Okulun güvenliği için gerekli tedbirleri alır.	4.13	.94
S9 Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir.	3.90	1.01
S10 Desteğe ihtiyacı olan insanlara ziyaret etmeleri için öğrencileri teşvik eder.	3.75	1.03
S11 Öğrencilerin teknolojiyi eğitimde aktif olarak kullanabilmeleri için ortamlar oluşturur.	3.91	1.01
S12 Başarısız düşük öğrencilerin başarılarını artırmak için çaba gösterir.	3.89	.97
Destek Toplam	3.96	0.40

($\bar{X}=3.90$)', 'Desteğe ihtiyacı olan insanları ziyaret etmeleri için öğrencileri teşvik eder. ($\bar{X}=3.75$)', 'Öğrencilerin teknolojiyi eğitimde aktif olarak kullanabilmeleri için ortamlar oluşturur. ($\bar{X}=3.91$)', 'Başarısız düşük öğrencilerin başarılarını arttırmak için çaba gösterir. ($\bar{X}=3.89$)'. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen görüşlerinin genel olarak 'Orta Düzeyde' ve 'Çoğunlukla' düzeyinde olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Eleştirel Bilinç Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
S13 Farklı görüşlere açıktır.	3.95	1.031
S14 Eleştiriye açıktır.	3.79	1.106
S15 Öğrencilerin açık fikirli olmasını teşvik eder.	3.88	1.014
S16 Öğrencilerin farklı kültürlere saygılı olmaları için onları teşvik eder.	3.96	.946
S17 Öğrencilerin toplumun genelinden farklı olan insanlara hoş görüş göstermesini teşvik eder.	4.01	.918
S18 İnanç ve görüşlerinden dolayı öğrencilere baskı yapmaz.	4.24	.887
S19 Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır.	3.91	1.011
S20 Öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine imkân sağlar.	3.97	.944
S21 Farklılıklara eşit mesafede durur.	3.94	.985
Eleştirel Bilinç	3.95	0.45

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal adalet liderlik ölçeği eleştirel alt boyutundaki ortalama değeri ($\bar{X}=3.95$) olarak saptanmıştır. Ulaşılan bu bulgu ile öğretmenlere göre okul müdürlerinin çoğunlukla eleştiriye açık olduğu söylenebilir. Eleştirel boyut madde sırasına göre incelendiğinde ‘Farklı görüşlere açıktır. ($\bar{X}=3.95$)’, ‘Eleştiriye açıktır. ($\bar{X}=3.79$)’, ‘Öğrencilerin açık fikirli olmasını teşvik eder. ($\bar{X}=3.88$)’, ‘Öğrencilerin farklı kültürlere saygılı olmaları için onları teşvik eder. ($X = 3.96$)’, ‘Öğrencilerin toplumun genelinden farklı olan insanlara hoşgörü göstermesini teşvik eder. ($\bar{X}=4.01$)’, ‘İnanç ve görüşlerinden dolayı öğrencilere baskı yapmaz. ($\bar{X}=4.24$)’, ‘Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır. ($\bar{X}=3.91$)’, ‘Öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine imkân sağlar. ($\bar{X}=3.97$)’, ‘Farklılıklara eşit mesafede durur. ($\bar{X}=3.94$)’, öğretmen görüşlerinin genel olarak ‘Çoğunlukla’ düzeyinde olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Katılım alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
S22 Okul kıyafetini belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır.	3.75	1.109
S23 Seçmeli derslerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerini dikkate alır.	3.56	1.205
S24 Okul kurallarını belirlerken öğrenci görüşlerini alır.	3.47	1.165
Katılım Toplam	3.59	0.51

Tablo 7’ye göre sosyal adalet liderlik ölçeği katılım alt boyutundaki ortalama değeri ($\bar{X}=3.59$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgu sonucunda öğretmenlere göre okul müdürlerinin çoğunlukla katılım sağladığı söylenebilir. Katılım boyutu incelendiğinde ‘Okul kurallarını belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır. ($\bar{X}=3.47$)’ifadesine öğretmenlerin ‘Bazen’ cevabını verdikleri; ‘Seçmeli derslerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerini dikkate alır. ($\bar{X}=3.56$)’, ve ‘Okul kıyafetini belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır. ($\bar{X}=3.75$)’ ifadelerine ise ‘Çoğunlukla’ cevabını verdikleri görülmüştür.

Tablo 8. Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeği Özyeterlik Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
A1.Öğrencilerinizi okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?	3.59	.575
A2. Öğrencilerinize nitelikli sorular sormada ne kadar beceriklisiniz?	3.66	.524
A3 Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	3.70	.494
Özyeterlik toplam	3.65	0.40

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen akademik iyimserliği özyeterlik alt boyutunun toplam ortalaması ($\bar{X}=3.65$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre özyeterlik boyutunun çoğunlukla öğretmenlerin akademik iyimserliğini yüksek düzeyde etkilediği söylenebilir. Özyeterlik boyutu incelendiğinde ‘Öğrencilerinizi okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz? ($\bar{X}=3,59$)’, ‘Öğrencilerinize nitelikli sorular sormada ne kadar beceriklisiniz? ($\bar{X}=3,66$)’, ‘Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? ($\bar{X}=3,70$)’ maddelerine öğretmenler genellikle ‘Sık sık’ yanıtını vermişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak özyeterlik öğretmen akademik iyimserliği üzerinde önemli bir rol oynamaktadır denilebilir.

Tablo 9. Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeği Güven Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
A4 Velilerin dürüst davrandıklarına inanırım.	3.47	.886
A5 Çalışmalarına velilerin destek olduklarına eminim.	3.25	1.030
A6 Öğrencilerimin dürüst davrandıklarına inanırım.	3.65	.830
A7 Öğrencilerimin başaracaklarına güvenirim.	4.09	.752
Güven Toplam	3.61	0.69

Tablo 9’ a göre, öğretmen akademik iyimserliği ölçeği güven alt boyutundaki toplam ortalama değer ($\bar{X}=3.61$) olarak saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre güven boyutunun öğretmenlerin akademik iyimserliğini etkilediği söylenebilir. Güven boyutu incelendiğinde ‘Velilerin dürüst davrandıklarına inanırım. ($\bar{X}=3.47$)’, ‘Çalışmalarına velilerin destek olduklarına eminim. ($\bar{X}=3.25$)’ maddelerine öğretmenler genellikle ‘Bazen’ cevabını vermişlerdir. ‘Öğrencilerimin dürüst davrandıklarına inanırım.

($\bar{X}=3.65$)', 'Öğrencilerimin başaracaklarına güvenirim. ($\bar{X}=4.09$)' maddelerine ise öğretmenler genellikle 'Sık Sık' cevabını vermişlerdir.

Tablo 10. Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeği Akademik Vurgu Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	Ss.
A8 Öğrencilerden yanıtlarına nasıl ulaştıklarını açıklamalarını isterim.	4.10	.736
A9 Öğrencilerimin baştan sağma ödevlerini kabul etmem.	3.64	1.099
A10 Öğrencilerime çaba harcamalarını gerektirecek ödevler veririm.	3.86	.828
A11 Derslerde başarılı olmaları için öğrencilerime baskı yaparım.	2.60	1.205
Akademik Vurgu	3.54	0.61

Tablo 10'a göre, öğretmen akademik iyimserliği ölçeği akademik vurgu alt boyutundaki toplam ortalama değer ($\bar{X}=3.54$) olarak saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre akademik vurgu boyutunun çoğunlukla öğretmen akademik iyimserliğini etkilediği söylenebilir. Akademik vurgu boyutu incelendiğinde 'Öğrencilerden yanıtlarına nasıl ulaştıklarını açıklamalarını isterim. ($\bar{X}=4.10$)', 'Öğrencilerimin baştan sağma ödevlerini kabul etmem. ($\bar{X}=3.64$)', 'Öğrencilerime çaba harcamalarını gerektirecek ödevler veririm. ($\bar{X}=3.86$)' maddelerine öğretmenlerin 'Sık Sık' cevabını verirken 'Derslerde başarılı olmaları için öğrencilerime baskı yaparım. ($\bar{X}=2.60$)' maddesine 'Bazen' cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 11. Öğretmen Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde	\bar{X}	SS.
V1 Öğretmenler öğrencilere boş zamanlarında yardımcı olurlar.	4.97	.96
V2 Öğretmenler ders zamanının çoğunu boşa harcarlar.	3.90	1.43
V3 Öğretmenler yeni öğretmenlere gönüllü olarak yardım eder.	4.94	1.09
V4 Öğretmenler yeni kurullarda (örn. disiplin) çalışmaya gönüllü olurlar.	4.28	1.28
V5 Öğretmenler müfredat dışı etkinliklere (örn. sosyal-kültürel aktivite) desteklemek için gönüllü olurlar.	4.60	1.14
V6 Öğretmenler okula ve toplantılara zamanında gelir.	5.10	.89
V7 Öğretmenler aday öğretmenlere yardım ederler.	5.15	.95
V8 Öğretmenler derse zamanında başlar ve ders zamanını etkin kullanır.	5.04	.97
V9 Öğretmenler çeşitli konulardaki bilgileri paylaşırlar.	5.09	.89
V10 Öğretmenler zamanlarının çoğunu kişisel işleri için ayırırlar.	3.61	1.48
V11 Öğretmenler okul kurullarında gönüllü olarak çalışırlar.	4.44	1.24
V12 Öğretmenler öğretimin kalitesini artırmak için yenilikçi önerilerde bulunurlar.	4.94	.95
Vatandaşlık toplam	4.67	.74

Tablo 11' e göre vatandaşlık ölçeği toplam ortalama değeri ($\bar{X}=4.67$) olarak saptanmıştır. Ölçek incelendiğinde 'Öğretmenler zamanlarının çoğunu kişisel işleri için ayırırlar. ($\bar{X}=3.61$)', 'Öğretmenler ders zamanlarının çoğunu boşa harcarlar. ($\bar{X}=3.90$)', 'Öğretmenler yeni kurullarda çalışmaya gönüllü olurlar. ($\bar{X}=4.28$)', 'Öğretmenler okul kurullarında gönüllü olarak çalışırlar. ($\bar{X}=4.44$)' maddelerine öğretmenler genellikle 'Kısmen Katılıyorum' cevabını vermişlerdir. 'Öğretmenler müfredat dışı etkinliklere desteklemek için gönüllü olurlar. ($\bar{X}=4.60$)', 'Öğretmenler yeni öğretmenlere gönüllü olarak yardım eder. ($\bar{X}=4.94$)', 'Öğretmenler öğretimin kalitesini artırmak için yenilikçi önerilerde bulunurlar. ($\bar{X}=4.94$)', 'Öğretmenler öğrencilere boş zamanlarında yardımcı olurlar. ($\bar{X}=4.97$)', 'Öğretmenler derse zamanında başlar ve ders zamanını etkin kullanır. ($\bar{X}=5.04$)', 'Öğretmenler çeşitli konulardaki bilgileri paylaşırlar. ($\bar{X}=5.09$)', 'Öğretmenler okula ve toplantılara zamanında gelir. ($\bar{X}=5.10$)', 'Öğretmenler aday öğretmenlere yardım ederler. ($\bar{X}=5.15$)' maddeleri ise öğretmenlerin 'Katılıyorum' cevabını verdikleri maddelerdir.

4.2. Sosyal Adalet Liderlik ve Öğretmen Akademik İyimserliği ve Öğretmen Vatandaşlık Davranışı İlişkisine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin sosyal adalet liderliği uygulamaları boyutları ile öğretmen akademik iyimserliği boyutları ve öğretmen vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi analiz etmek için yapılan iki düzeyli Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12'de yer alan öğretmen düzeyinde korelasyon testi sonuçları incelendiğinde, öğretmen akademik iyimserlik ile öğretmen vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.382$; $p<.01$) ilişki saptanmıştır. Okul düzeyinde ise öğretmenlerin vatandaşlık davranışı ile bireysel akademik iyimserlik pozitif yönlü orta düzeye yakın ($r=.277$; $p<.01$) ilişki ve sosyal adalet liderliği arasında pozitif yönlü orta düzeyli ($r=.324$; $p<.01$) ilişki bulunmuştur. Son olarak sosyal adalet liderliği ile öğretmen bireysel akademik iyimserliği arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=.614$; $p<.01$) bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarının artışı, öğretmenlerin akademik iyimserlik ve vatandaşlık davranışı algılarını artıracak anlamına gelmektedir.

Tablo 12. Sosyal Adalet Liderliği Öğretmen Akademik İyimserliği ve Öğretmen Vatandaşlık Davranışı arasındaki iki düzeyli Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Öğretmen Düzeyi (n =700)</i>									
1.Cins	-								
2.Kid	-.277**	-							
3.Egited	.009	.142**	-						
4.Akde	.056	.035	-.056	-					
5.Vatan	.076*	-.012	-.005	.382**	-				
<i>Okul düzeyi (N=67)</i>									
6.vatan						-			
7. Akde						.277**	-		
8. SosA						.324**	.614**	-	
9.Okult						.093**	-.242**	-.258**	-

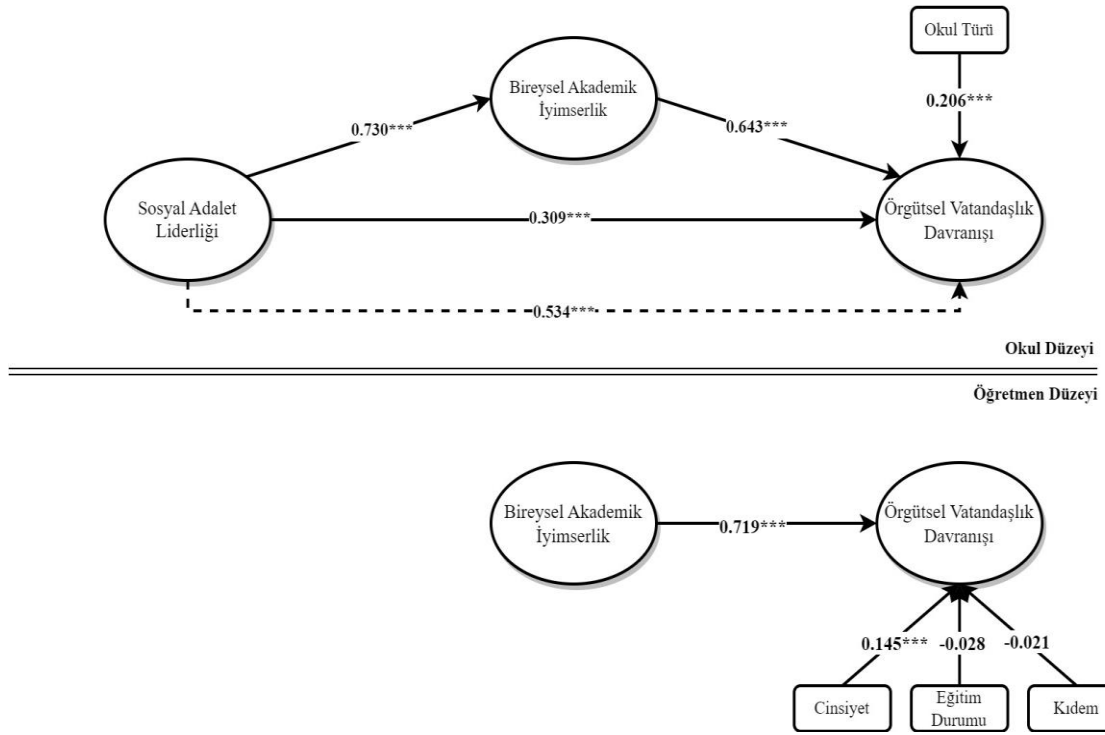
*p<.05, **p<.01 düzeyinde anlamlıdır. Akde: Akademik İyimserlik, SosA: Sosyal Adalet Liderliği, Vatan: Öğretmen Vatandaşlık Davranışı, Okult: Okul Türü, Egited: Eğitim Durumu, Kid: Kıdem, Cins: Cinsiyet

4.3. Çok Düzeyli Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular

Bu kısımda çok düzeyli yol analizi ile değişkenler arasındaki nedensel ilişkiler değerlendirilmiştir. Değişkenler arasındaki doğrusal ilişkilerin ortaya konulmasında korelasyon katsayısı önem arz etmektedir. Fakat istisna durumlar vardır ki korelasyon katsayısı, başka değişken veya değişkenlerden etkileniyorsa bu ilişkilerin açıklanmasında korelasyon katsayısı yetersiz kalmaktadır. Buna ek olarak modeldeki değişkenlerle ilişkili olduğu düşünülen farklı değişkenlerinde etkisi olabilmektedir (Gürbüz, 2019). Yol analizinde araştırmacı kuramsal olarak kurgulamış olduğu modelde değişkenler arasındaki ilişkilerin (yolların) gücünü sınamaktadır. Buna ek olarak bu ilişkilerin anlamlılık düzeylerinin test edilmesinde kullanılmaktadır. Test yapılırken birden çok değişkenin karşılıklı etkileşimleri analiz edilerek bütüncül bir bakış açısıyla modelin değerlendirilmesi sağlanmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2015). Çalışmalarda değişkenler arasında hesaplanan korelasyon katsayısında diğer değişkenlerle ilgili olan ilişkiden kaynaklanan kısımların bulunması istenildiğinde, genellikle “yol (path) analizi” kullanılmaktadır. Yol analizinin kullanılma amacı değişkenler arasında varsayılan nedensellik bağlarının önemini ortaya koymak, büyüklüğünü öngörmek ve çıkarımlar yapmaktır. Çok düzeyli yol analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada ilgilenilen değişkenler arasındaki bağlantıları belgelemek için üç aşamalı çok düzeyli yapısal eşitlik modeli analizi uygulanmıştır. İlk adımda, koşulsuz (null) model için hesaplanan ICC değeri 0.563 olarak tahmin edilmiştir (Model 1). Bu, öğretmenlerin vatandaşlık davranışlarındaki varyasyonun yaklaşık %59'unun okul düzeyindeki faktörlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Daha sonra Model 1'e alternatif olarak oluşturulan Model 2 ve Model 3'ün doğrulanması için χ^2 /df, RMSEA, CFI, TLI (0.937), SRMRgruplar-içi ve SRMRgruplar-arası uyum indeksleri incelenmiştir. Bireysel düzeyde akademik iyimserliğin öğretmen vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinin değerlendirildiği modelde uyum indeksleri şu şekildedir: (χ^2 /df =4.49, RMSEA=0.07, CFI=0.83, TLI=0.81, SRMRgruplar-içi=0.05 ve SRMRgruplar-arası =0.11). İkinci aşamada Model 2'de okul düzeyinde öğretmen akademik iyimserliğinin öğretmen vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi, üçüncü aşamada, Model 3'te müdür sosyal adalet liderliğinin öğretmen akademik iyimserliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Son olarak Model 4'te, modele bireysel ve okul düzeyindeki kontrol değişkenleri dahil edilerek sosyal adalet liderliğinin öğretmen vatandaşlık davranışı üzerindeki dolaylı etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda, final modelin χ^2 /df (2.28), RMSEA (0.02), CFI (0.96), TLI (0.95), SRMRgruplar-içi (0.02) ve SRMRgruplar-arası (0.05) gibi uyum indeksleri daha iyi düzeyde bir model uyumu ortaya koymuştur.

Model 1'e göre, öğretmen düzeyinde öğretmenlerin akademik iyimserlikleri onların vatandaşlık davranışlarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır ($\gamma = 0.719$, $p < 0.001$). Bu, daha yüksek akademik iyimserliğe sahip öğretmenlerin daha yüksek vatandaşlık davranışı sergiledikleri anlamına gelmektedir. Model 2, okul düzeyinde öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin onların vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif yönde yüksek anlamlı bir etkiye sahiptir ($\gamma = 0.643$, $p < 0.001$). Model 3 sonuçları, okul düzeyinde müdür sosyal adalet liderliğinin değişkeninin öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır ($\gamma = 0.719$, $p < 0.001$). Bu durum, müdür sosyal adalet uygulamalarının gelişmiş olduğu okullarda öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin önemli ölçüde artacağını göstermektedir. Final modelin sonuçları Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Final model YEM analizi sonuçları

Son olarak, tüm kontrol değişkenlerinin dahil edildiği Model 4’te sosyal adalet liderliği uygulamalarının etkisi, öğretmen akademik iyimserliği aracılığı ile öğretmenlerin vatandaşlık davranışını etkilemektedir ($\gamma = 0.309$, $p < 0.001$, sıfırı (0) içermiyor). Bu da bir okuldaki sosyal adalet liderliği uygulamalarının öğretmen akademik iyimserlik duygularını geliştirebileceği ve bunun da öğretmenlerin vatandaşlık davranışını artıracığı anlamına gelmektedir. Son olarak, okul türü bakımından lise okul türü öğretmenlerin vatandaşlık davranışları üzerinde en önemli etkiye sahiptir ($\gamma = 0.206$, $p < 0.001$).

5. BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulguların sonuçları, tartışması ve ortaya çıkan sonuçlardan yola çıkarak araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi ve akademik iyimserliğin aracılık rolüne dair öğretmen görüşleri; bu görüşler doğrultusunda cinsiyet, okul türü, öğrenim durumu, okuldaki çalışma süresi demografik özellikleri; okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi ve akademik iyimserliğin aracılık rolü arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma istatistikleri beraber değerlendirildiğinde öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğretmen akademik iyimserliğinin ve öğretmenlerin vatandaşlık davranışlarının yüksek düzeyde olduğunu savundukları görülmektedir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmen akademik iyimserliğinin ve öğretmenlerin vatandaşlık davranışlarının yüksek düzeyde olduğuna inandıklarını ortaya koymaktadır. Bu duruma göre sonuçlar, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğretmen vatandaşlık davranışının ve öğretmenlerin akademik iyimserliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada sosyal adalet liderliği ve öğretmen bireysel akademik iyimserliği arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüş ve sosyal adalet liderliğinin öğretmen bireysel akademik iyimserliğinin bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Okul düzeyinde müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışları öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkilidir. Bu durum müdürlerin sosyal adalet uygulamalarının geliştiği okullarda öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin önemli ölçüde artacağını göstermektedir.

Bu sonuç alan yazında yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008; Özdemir ve Pektaş, 2017). Okul müdürleri

öğretmenlerin başarılarını takdir etmeli ve gelişimlerini desteklemelidir. Nitekim okullarda pozitif iklimi tesis eden müdürler öğretmen öz yeterliğini, akademik vurguyu ve güveni destekleyerek akademik iyimserliğin gelişmesine katkıda bulunabilir ve öğretim süreçlerini kolaylaştıran müdürler öğretmenlerin iyimserliğini geliştirebilir (McGuigan ve Hoy, 2006).

Bu çalışmada sosyal adalet liderliği alt boyutlarından destek ve eleştirel bilinç öğretmenlere göre algılama düzeyleri çok yakın çıkarken katılım boyutunun algılama düzeyinin diğer boyutlardan daha az olduğu görülmektedir. Akyürek'in (2021), okullarda sosyal adalet liderliği üzerine yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ait algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca destek, eleştirel bilinç ve katılım boyutlarının da katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Özdemir'in (2017), sosyal adalet liderliği araştırmasındaki veriler okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını orta düzeyde sergilediklerini gösterirken Turhan ve Çalık'ın (2011), araştırmalarında ise okul müdürlerinin yüksek düzeyde sosyal adalet liderliği davranışları sergiledikleri belirtilmiştir. Araştırmalar arasındaki farklılıklar örnekleme farklılıklarından kaynaklanabilir.

Diğer bir sonuç ise; araştırma, bireysel akademik iyimserlik ile öğretmenlerin vatandaşlık davranışı arasında bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenlerin akademik iyimserlikleri vatandaşlık davranışlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu, daha yüksek akademik iyimserliğe sahip öğretmenlerin daha yüksek vatandaşlık davranışları gösterdikleri anlamına gelmektedir. Araştırma bireysel akademik iyimserliğin öğretmenlerin vatandaşlık davranışlarının bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Schwabsky (2014), öğrencilere ve ailelerine duyulan güvenin öğretmenlerin vatandaşlık davranışını etkilediğini ve iyimserlik ile öğretmenlerin vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini tespit etmiştir. Wagner ve DiPaola (2011), akademik iyimserlik ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Ngidi (2011) de öğretmen akademik iyimserliği çalışmasında aynı sonuca ulaşmıştır.

Öğretmen akademik iyimserliği alt boyutlarından özyeterlik boyutuna yönelik öğretmenlerin algı boyutu yüksek düzeydedir. Buna dayanarak öğretmenlerin etkili bir performans göstereceklerine dair inançlarının yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Diğer

boyutlar olan güven ve vurgu boyutlarında da öğretmenlerin algı düzeyi yüksek çıkmıştır. Bu da öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin kendisi ile iş birliği yaparak öğretimi geliştirmede destek alacağına olan inancını ve öğretmenlerin akademik çabaları hakkında öğrencilere ilettikleri yüksek beklentileri göstermektedir. Dolayısıyla alan yazında yapılan araştırmalarda olduğu gibi bu çalışmada da akademik iyimserliğin boyutlarının birbiriyle etkileşim halinde olduğu görülmektedir (Wu ve Lin, 2018). Yalçın (2013) ve Uzun'un (2014) araştırmalarında da akademik iyimserliğin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Özdemir ve Kılınç'ın (2014), bürokratik okul yapısı ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalarında öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının orta düzeyin üstünde olduğu belirtilmiştir.

Son olarak sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin vatandaşlık davranışları arasında pozitif bir ilişki olduğu ve sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin vatandaşlık davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Bu ilişkide bireysel akademik iyimserlik anlamlı bir aracı değişkendir. Bireysel akademik iyimserlik, sosyal adalet liderliği ve öğretmenlerin vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide aracılık rolü göstermiştir. Dolayısıyla bu sonuçlar sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırmada önemli olduğunu göstermektedir. Oğuz (2011), örgütsel vatandaşlık davranışı ve yöneticilerin liderlik stilleri arasında pozitif anlamlı ilişki tespit etmiştir. Liderlik davranışları öğretmenlerin performansının büyük ve önemli bir bileşenini oluşturur (DiPaola ve Hoy, 2005). Bu nedenle sosyal adalet liderliği uygulamaları, öğretmen akademik iyimserliği aracılığı ile öğretmenlerin vatandaşlık davranışlarını etkilemektedir. Sosyal adalet liderliği ile ilgili araştırmalar sınırlı sayıda. Mevcut araştırmalarda benzer sonuçlar elde edilmekle birlikte alt boyutlarda bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. (Akyürek, 2021; Arslan, 2019; Bozkurt, 2018). Bireysel akademik iyimserlik bu değişkenler arasındaki ilişkiye katkıda bulunmaktadır. Bireysel akademik iyimserlik, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisine aracılık etmektedir. Bu sonuca göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını artırmaları öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almalarını ve ekstra rol davranışları göstermelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla bu davranışların, öğretmenlerin akademik iyimserliğini geliştireceği ve öğretmenlerin okullarına ve mesleklerine yönelik

görevlerini yerine getirirken daha istekli olmalarını ve gönüllü davranışları daha fazla sergilemelerini sağlayacağı söylenebilir.

5.2. Sonuçlar

Zaman içerisinde gelişim gösteren sosyal adalet düşüncesi, son dönemlerde eğitim bilimcilerin de ilgi gösterdiği konular arasında yerini almıştır (Oplatka,2010). Her öğrencinin ilgi ve yetenekleri farklılık gösterdiği için eğitime olan ihtiyaçları da farklılık göstermektedir. Bu bağlamda sosyal adalet liderliği önem kazanmaktadır. Müdürler, öğretmenler de dahil olmak üzere okuldaki bütün bireylerin eğitim olanaklarından eşit bir şekilde faydalanmasını sağlamalıdır (McKenzie ve diğerleri, 2008). Bunun yanında bir okul müdürünün eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için eşitsizliğin ortadan kaldırılmasını temel amaç haline getirmesi ile sosyal adalet öne çıkmaktadır. Sosyal adalet lideri özellikleri bulunduran bir okul müdürü okulda olumlu ilişkiler geliştirmeye ve örgütsel adalete dikkat eder (Fraser, 2012). Bütün faktörler (öğrenci başarısı, okul gelişimi, öğretmen etkililiği, öğretmen performansı gibi), okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları kadar, öğretmenlerin vatandaşlık davranışları ve bireysel akademik iyimserlikleri ile de ilişkilidir. Bu bağlamda araştırma sonuçları okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve akademik iyimserliği üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Okul müdürlerinin okulu yalnızca prosedürel süreçlerle yönetmeleri öğretmenlerin inisiyatif almalarını, okul ve öğrenci gelişimi için yenilikçi fikirlerini ortaya koymalarını engelleyecektir. Bu durum öğretmenlerin okul ve öğrenciler adına çaba gösterme isteğini azaltacaktır. Okulda uygun bir iklimin olması öğretmenlerin okulla ve öğretimle ilgili süreçlerde daha fazla sorumluluk almalarına, sorunların çözümünde etkin rol oynamalarına yardımcı olacaktır. Bununla birlikte okul müdürlerinin öğretmenlere karşı davranışları, demokratik ve yapıcı bir ortam oluşturmaları, kaynak dağıtımında adil davranmaları ve yakın ilişkiler bu sürecin gelişmesini hızlandıracaktır. Araştırma, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarının öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ve vatandaşlık davranışları üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Okul düzeyinde öğretmenlerin vatandaşlık davranışı ile bireysel akademik iyimserliği pozitif yönlü orta

düzeve yakın ilişki ve sosyal adalet liderliği arasında pozitif yönlü orta düzeyli ilişki bulunmuştur. Okul düzeyinde öğretmenlerin akademik iyimserlikleri onların vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde yordamaktadır. Bu, daha yüksek akademik iyimserliğe sahip öğretmenlerin daha yüksek vatandaşlık davranışları gösterdikleri anlamına gelmektedir. Sosyal adalet liderliği ve öğretmen bireysel akademik iyimserliği arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal adalet liderliği uygulamaları, öğretmen akademik iyimserliği aracılığı ile öğretmenlerin vatandaşlık davranışını etkilemektedir. Bu durum da okuldaki sosyal adalet liderliği uygulamalarının öğretmen akademik iyimserliğini geliştirebileceği ve bunun da öğretmenlerin vatandaşlık davranışını artıracakđı anlamına gelmektedir.

5.3. Öneriler

Türkiye'nin bölgeleri arasında sosyo ekonomik farklılıklar oldukça derindir ve bu durum eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan okullara da yansımıştır. Güncel eğitim politikaları, her okulun kendi potansiyeli çerçevesinde geliştirilmesi ve okullar arasındaki farklılıkların azaltılması hedeflenmektedir (MEB, 2018). Alan yazında son yıllarda, okullardaki dezavantajlı durumu azaltmaya yönelik olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine yönelik davranışlar dikkat çekmektedir. Araştırma boşluğu bağlamında, sosyal adalet liderliği alanındaki araştırmaların büyük bir kısmı müdürlerin liderlik özellikleri gösterme düzeyini araştıran çalışmalardır. Türkiye'de akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar sınırlı sayıda bulunmakla birlikte sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermesi üzerindeki etkisinde akademik iyimserliğin aracılık rolünün ne düzeyde olduğuna dair yeterli çalışma bulgusu olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda mevcut araştırma, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini ve bu iki kavram arasındaki ilişkide bireysel akademik iyimserliğin aracılık rolünün etkisini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yeni bir bakış açısı kazandırmak için çıkarımlar yapılabilir.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Eğitim politikaları bağlamında, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB 2023 Eğitim Vizyonu) son yıllarda okul müdürlerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi, şartları elverişsiz gruplarda eğitimin niteliğinin artırılması, okullar arası başarı farklarının azaltılması ve örgütteki insan kaynağının verimli kullanılmasını stratejik hedefler arasına almıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre sosyal adalet liderliği uygulamaları, öğretmen akademik iyimserliği aracılığı ile öğretmenlerin vatandaşlık davranışını etkilemektedir. Bu durum da okuldaki sosyal adalet liderliği uygulamalarının öğretmen akademik iyimserliğini geliştirebileceği ve bunun da öğretmenlerin vatandaşlık davranışını artıracığı anlamına gelmektedir. Buna göre sosyal adalet liderliği uygulamaları okullar için çok önemlidir ve yöneticilerin sosyal adalet liderliğine yakın kişiler arasından tercih edilmesi önerilebilir. Bununla birlikte okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile ilgili tutumlarının örgütsel vatandaşlık ve akademik iyimserliği etkilediği sonucuna ulaşılması okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği eğitimlerinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırma sonucuna göre sosyal adalet liderliği, akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle okullarda sosyal adaletle ilgili uygulamalara yer verilmelidir. Daha spesifik olarak, öğretmen vatandaşlık davranışlarını geliştirmeyi amaçlayan bir okul müdürünün bireysel akademik iyimserliğe odaklanmayı bir hedef olarak göreceği söylenebilir. Bununla birlikte okul başarısının artmasına katkıda bulunmak amacıyla akademik iyimserliği geliştirmek için öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenip politikalar geliştirilebilir. Teşvik edici olması amacıyla il ve ilçelerde kurullar oluşturulup yöneticilerin sosyal adalet liderliği davranışları izlenip davranışın artmasına yönelik motivasyon artırmaya yönelik faaliyetler düzenlenebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma açısından bakıldığında, bu çalışmada sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğretmen vatandaşlık davranışının ve bireysel akademik iyimserliğin yalnızca öğretmen algılarına göre incelenmesi yöntemsel bir sınırlılıktır. Örneklem grubu genişletilip farklı gruplarla farklı ölçme ve değerlendirme ölçekleri kullanılarak araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

Türkiye’de konuyla ilgili çalışmalar sınırlıdır. Bu durum da politik girişimlerin artması ve desteklenmesi için daha fazla bulguya gerek olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yapılacak olan yeni çalışmalarda sosyal adalet liderliği ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar yapılabilir. Araştırma nicel yöntemle yapılmıştır. Nitel ya da karma araştırmalar kullanılarak sosyal adalet liderliği ve öğretmenlerin vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin doğasına yönelik daha detaylı sonuçlar ortaya konulabilir. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile ilgili bölgesel farklar olup olmadığını görmek için farklı bölgeler arası karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Yapılacak yeni araştırmalarda sosyal adalet liderliği sürecinin nasıl gerçekleştiğine yönelik incelenmesi amaçlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267–299.
- Aktaş, A., & Özgenel, M. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1–18.
- Akyürek, M. İ. (2021). Okullarda sosyal adalet liderliği: Bir karma yöntem çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 515–535.
- Akyüz, Ü., Demirkasımoğlu, N., & Erdoğan, Ç. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütündeki yöneticilerin örgütsel adalet algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 274–288.
- Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 1–16.
- Ali, U., & Waqar, S. (2013). Teachers' organizational citizenship behavior working under different leadership styles. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(2), 297–316.
- Alkın, M. C. (2006). *Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi ve konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Allison, B. J., Voss, R. S., & Dryer, S. (2001). Student classroom and career success: The role of organizational citizenship behavior. *Journal of Education for Business*, 76(5), 282–288.
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6–14.
- Anwar, M. (2014). Teacher academic optimism: A preliminary study measuring the latent construct. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(1), 10–16.
- Arslantaş, C. C., & Pekdemir, I. (2007). Dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 261–278.

- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları” na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 73–84.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13(4), 623–649.
- Bartlett, J. E., Kotrlik, J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43–50.
- 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.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136–1144.
- Belenkuy, C., & Yücel, C. (2017). *Örgütsel vatandaşlık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282–309.
- Blau, P.M. (1964) Justice in social exchange. *Sociological Inquiry*, 34, 193-206.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers’ organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138–156.
- Bogotch, I., & Reyes-Guerra, D. (2014). Leadership for social justice: Social justice pedagogies. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 33–58.
- Bogotch, I., Beachum, F., Blount, J., Brooks, J., & English, F. (2008). *Radicalizing educational leadership: Dimensions of social justice*. Rotterdam, The Netherlands: Brill.
- Bolino, M. C. (1999). Citizenship and impression management: Good soldiers or good actors? *Academy of Management Review*, 24(1), 82–98.

- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bozkurt, B. (2022). The Relationship between social justice leadership and organizational citizenship behaviours. *Participatory Educational Research*, 9(2), 88–102.
- Börü, M. D., & Güneşer, B. (2006). Algılanan örgütsel destek ve lider üye etkileşiminin örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve güvenin rolü. *Öneri*, 7(25), 43–58.
- 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(4), 378–408.
- Brooks, J. S., Miles, M. T., & Buck, P. S. (2008). From scientific management to social justice. And back again. Pedagogical shifts in educational leadership. *Iru AH Normore (Ed.), Scientific Management to Social Justice* (pp. 2–15). Canada: University of Calgary Press.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77–108.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim Okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571–602.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik (6. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491–515.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). The coleman report. *Equality of Educational Opportunity*, 1–32.

- Cropanzano, R., Anthony, E. L., Daniels, S. R., & Hall, A. V. (2017). Social exchange theory: A critical review with theoretical remedies. *Academy of Management Annals*, 11(1), 479–516.
- Çalık, T., & Nagihan, T. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul etkililiği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1471–1480.
- Çetin, M. (2003). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(17), 39–54.
- Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317–348.
- Çobanoğlu, N. (2021). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve yöneticiye sadakat ilişkisinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(53), 2775–2799.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları* (6.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daft, R.L. (1999). *Leadership theory and practice*. Fort Worth, TX: Dryden.
- 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(2), 124–133.
- Deckop, J. R., Cirka, C. C., & Andersson, L. M. (2003). Doing unto others: The reciprocity of helping behavior in organizations. *Journal of Business Ethics*, 47, 101–113.
- 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.
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844–881.
- Demir, C., Yılmaz, M. K., & Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129–152.
- Demir, H., & Okan, T. (2008). Etkilesimsel ve dönüşümsel liderlik: Bir ölçek geliştirme denemesi. *Yönetim Dergisi*, 19 (61), 72–90.

- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *International Journal of Educational Management*, 15(5), 238–244.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88(3), 35–44.
- Dipaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424–447.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.
- Ehrhart, M. G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit-level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 57(1), 61–94.
- Erken, B. (2010). *Çalışma ahlakının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi ve bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilecik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilecik.
- Erkılıç, E. (2021). Otantik liderliğin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adanmışlık üzerindeki etkisinin incelenmesi: Trabzon örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1512–1522.
- Falk, A., & Fischbacher, U. (2006). A theory of reciprocity. *Games and Economic Behavior*, 54(2), 293–315.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk (NCES report 93–470)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Fraser, K. (2012). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools* (Doctoral dissertation). University of San Francisco, USA.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191–229.
- Furman, G. C., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47–76.
- George, D., & Mallery, P. (2016). Frequencies. In *IBM SPSS statistics 23 step by step*. New York/London: Routledge.
- Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1997). Meta-Analytic review of leader–member exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 827–844.

- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499–509.
- Gillies, V., & Edwards, R. (2006). A qualitative analysis of parenting and social capital: comparing the work of Coleman and Bourdieu. *Qualitative Sociology Review*, 2(2), 42–60.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3–17.
- Goldfarb, K. P., & Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157–173.
- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161–178.
- Heck, R. H., & Thomas, S. L. (2015). *An introduction to multilevel modeling techniques: MLM and SEM approaches using Mplus*. Routledge.
- Homans, G. C. (1961). The humanities and the social sciences. *American Behavioral Scientist*, 4(8), 3–6.
- Hong, F. Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 165–185.
- Hoy W.K. & Miskel C.G. (2020). *Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama*. (S. Turan Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821–835.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97.
- Hoy, W. K. (2002). Faculty trust: A key to student achievement. *Journal of School Public Relations*, 23(2), 88–103.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427–445.

- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184–208.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2007). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. *Essential Ideas for the Reform of American schools*, 87–114.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446.
- 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.
- Humphrey, A. (2012). Transformational leadership and organizational citizenship behaviors: The role of organizational identification. *The Psychologist-Manager Journal*, 15(4), 247–268
- Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational Foundations*, 25, 7–24.
- İbicioğlu, H., Özmen, H. İ., & Sebahattin, T. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1–23.
- İpek, C. (2012). Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399–434.
- İvgin, A., & Demirtaş, H. (2022). The Relationship between academic optimism of schools and management style of principals. *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), 22–39
- Karacaoğlu, K., & Güney, Y. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel bağlılıklarının, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Nevşehir ili örneği. *Öneri Dergisi*, 9(34), 137–153.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In S. B. Stainback & W. C. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 3–15). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kararmaz, F. Y., & Uygur, G. T. D. (2017). *Hayek'te özgürlük zorlama ve özgür bir toplumun güvenceleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Karayel, M., Akkoç, İ., & Birer, İ. (2018). Örgütsel destek, sosyal destek ve lider desteğinin iş performansına etkisinde lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 19(2), 301–332.
- Beard, K.S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy. A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136–1144.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (Vol. 2). New York: Wiley.
- Kesimli, İ. (2013). Liderlik davranış türleri. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1–10.
- Khan, I. U., & Nawaz, A. (2016). A comparative analysis of leadership theories: a review. *Gomal University Journal of Research*, 32(2), 20–31.
- Khan, S. K., & Rashid, M. Z. A. (2012). The mediating effect of organizational commitment in the organizational culture, leadership and organizational justice relationship with organizational citizenship behavior: A study of academicians in private higher learning institutions in Malaysia. *International Journal of Business and Social Science*, 3(8), 83–91.
- Kılıç, D. B. Ç. (2016). Adams'ın eşitlik teorisi bağlamında müzik öğretmenlerinin iş tatminini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 193–23.
- Kılınc, A. Ç. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 621–634.
- Kılınc, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2020). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 373–394.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon-organizasyonlarda davranış klasik-modern-çağdaş yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., & Şenay, H. H. (2016). Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. *Eğitim yönetimi araştırmaları içinde* (ss. 353–361). Ankara: Pegem Akademi.
- Konovsky, M. A., & Organ, D. W. (1996). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 17(3), 253–266.

- Kurt (2006). Hayek'in özgürlük ve adalet teorisi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(3), 199–213.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 195–227.
- Kurz, N.M. (2006). The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, USA.
- Küçük, A. (2008). Adalet Kavramı ve Adalete İlişkin Bazı Teoriler. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 4(15), 91–121.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85–116.
- Larson, C. L., & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. *Teachers College Record*, 104(9), 134–161.
- Lawler, E. J., & Thye, S. R. (1999). Bringing emotions into social exchange theory. *Annual Review of Sociology*, 25(1), 217–244.
- Lee, U. H., Kim, H. K., & Kim, Y. H. (2013). Determinants of organizational citizenship behavior and its outcomes. *Global Business and Management Research*, 5(1), 54–65.
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: a genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324–341.
- Lüdtke, O., & Robitzsch, A. (2009). Assessing within-group agreement: a critical examination of a random-group resampling approach. *Organizational Research Methods*, 12(3), 461–487.
- Maas, C. J., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1(3), 86–92.
- Malloy, J., & Leithwood, K. (2017). Effects of distributed leadership on school academic press and student achievement. *How school leaders contribute to student success: The four paths framework* (pp. 69–91). Springer, Dordrecht.
- Marsh, H. W., Muthén, B., Asparouhov, T., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Morin, A. J., & Trautwein, U. (2009). Exploratory structural equation modeling, integrating CFA and EFA: Application to students' evaluations of university.
- Marshall, C., & Young, M. D. (2006). Gender and methodology. In C. Skelton, B. Francis, & L. Smulyan (Eds.), *The Sage handbook of gender and education* (pp. 63–78). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Marshall, C., & Oliva, M. (2006). Building the capacities of social justice leaders. *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (pp. 1–15). Boston, MA: Pearson.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214–228.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203–229.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., ... & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111–138.
- MEB (2018), Eğitim Politikası Görünümü Raporu, 26 Ekim 2022 tarihinde https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/03111424_EYitim_PolitikasY_Gorunumu_Turkiye_Raporu_2020.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2019), Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi Projesi, 24 Ekim 2022 tarihinde <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-baglaminda-okul-yoneticilerinin-mesleki-gelisimi-projesi/icerik/1006> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2023), Eğitim Vizyonu, 24 Ekim 2022 tarihinde https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Meierhans, D., Rietmann, B., & Jonas, K. (2008). Influence of fair and supportive leadership behavior on commitment and organizational citizenship behavior. *Swiss Journal of Psychology*, 67(3), 131–141.
- Miller, D. T. (1999). The norm of self-interest. *American Psychologist*, 54(12), 10–53.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis. *Trust in organizations: Frontiers of theory and research*. Newbury Par, CA.
- Mitchell, R. M., & Tarter, C. J. (2016). A path analysis of the effects of principal professional orientation towards leadership, professional teacher behavior, and school academic optimism on school reading achievement. *Societies*, 6(1), 5–6
- Morison, S. T. (2005). A Hayekian theory of social justice. *Nyujl & Liberty*, 1, 2–25.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (1998-2017). *Mplus user's guide (8.ed.)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

- Nawaz, Z.A., & Khan, I. (2016). Leadership theories and styles: A literature review. *Leadership, 16*(1), 1–7.
- Ngidi, D. P. (2012). Academic optimism: An individual teacher belief. *Educational Studies, 38*(2), 139–150.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning (s) of “social justice” in education. *Review of Educational Research, 76*(4), 507–535.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3*(3), 377–403.
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management, 23*(5), 375–389.
- Oplatka, I. (2010). The place of “social justice” in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study. In Bogotch, I. and Shields, C.M. (Eds.), *In international handbook of educational leadership and social (in) justice* (pp. 15–36). Springer, Dordrecht.
- Oplatka, I., & Arar, K. H. (2016). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: Ponderings on the application of western-grounded models. *International Journal of Leadership in Education, 19*(3), 352–369.
- Organ, A. J. (1997). *The regenerator and the Stirling engine*. United Kingdom: Wiley.
- Organ, D. W. (1988). Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome. Lexington books/DC heath and com.
- Organ, D. W., & Konovsky, M. (1989). Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of applied Psychology, 74*(1), 157–182.
- Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology, 48*(4), 775–802.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(191), 267–281.
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14* (40), 111–127.

- Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201–218.
- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576–601.
- Özdemir, S., & Kılınç, A. (2014). The relationship between bureaucratic school structure and teachers' level of academic optimism/Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1–23.
- Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2014). Impact of organizational citizenship behavior on organizational performance: A review and suggestions for future research. *Organizational Citizenship Behavior and Contextual Performance*, 10(2), 133–151.
- Podsakoff, P. M., Ahearne, M., & MacKenzie, S. B. (1997). Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 262–270.
- 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.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513–563.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1–24.
- Preacher, K.J., & Hayes A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods* 40(3), 879–891.
- Raudenbush, S.W., & Bryk. A.S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (vol. 1). Thousand Oaks, London: Sage.
- Rawls, J. (1971). A theory of justice. In G. Sher (ed.), *Ethics: Essential readings in moral theory* (pp. 388–401). London: Routledge.
- Raykov, T., Marcoulides, G. A., & Akaeze, H. O. (2017). Comparing between-and within-group variances in a two-level study: A latent variable modeling approach

- to evaluating their relationship. *Educational and Psychological Measurement*, 77(2), 351–361.
- Rivera-McCutchen, R. L. (2014). The moral imperative of social justice leadership: A critical component of effective practice. *The Urban Review*, 46, 747–763.
- Rogošić, S., & Baranović, B. (2016). Social capital and educational achievements: Coleman vs. Bourdieu. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 81–100.
- Samanta, I., & Lamprakis, A. (2018). Modern leadership types and outcomes: The case of Greek public sector. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, 23(1), 173–191.
- Schwabsky, N. (2014). Teachers' individual citizenship behavior (ICB): the role of optimism and trust. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 37–57.
- Shields, C. M. (2014). Leadership for social justice education: A critical transformative approach. *International handbook of educational leadership and social (in) justice*, 323–339. Springer, Dordrecht.
- Shrout, P.E., & Fleiss J.L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420–428.
- Smith, C., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 653–677.
- Sunal, O. (2011). Sosyal politika: Sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(03), 283–305.
- Sürücü, L. (2021). Lider üye etkileşimi: Literatür taraması. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 17(1), 257–277.
- Şan, M. K., & Şimşek, R. (2011). Sosyal sermaye kavramının tarihsel-sosyolojik arkaplanı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(1), 88–110.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal zekânın, ana-baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics (Vol. 5)*. Boston, MA: Pearson.
- Tastan, M. & Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 87–96.
- TDK (2021), Güncel Türkçe Sözlük, <https://www.tdk.gov.tr> 18 Ekim 2022 tarihinde sayfasından erişilmiştir.

- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1–16.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258.
- Topakkaya, A. (2008). Adalet kavramı bağlamında Aristoteles-Platon karşılaştırması. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 27–46.
- Topakkaya, A. (2009). Sosyal adalet kavramı sadece bir ideal midir? *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1–14.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Turhan, M. (2010). Social justice leadership: Implications for roles and responsibilities of school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1357–1361.
- Türk, E. (2015). Sosyolojik düşüncede sosyal sermaye tartışmaları: Pierre Bourdieu ve James Samuel Coleman bağlamında karşılaştırmalı bir analiz. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD)*, 1(2), 127–149.
- Uzun, T. (2018). Okullarda algılanan örgütsel destek, örgütsel güven, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 958–987.
- Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239–250.
- Ünüvar, T. G. (2006). *An integrative model of job characteristics, job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior* (Doctoral dissertation). Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Van Breukelen, W., Schyns, B., & Le Blanc, P. (2006). Leader-member exchange theory and research: Accomplishments and future challenges. *Leadership*, 2(3), 295–316.
- Van Steenwyk, N. (2014). Reducing socioeconomic inequity by improving the equity of education. *International Handbook of educational leadership and social (in) justice*, (pp. 971–992). Dordrecht, Netherlands: Springer.

- Wagner, C. A., & Dipaola, M. F. (2011). Academic optimism of high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement. *Journal of School Leadership, 21*(6), 893–926.
- Wang, F. (2016). From redistribution to recognition: How school principals perceive social justice. *Leadership and Policy in Schools, 15*(3), 323–342
- Wayne K. Hoy & Celil G. Miskel (2020). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (ev.Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Wooldridge, B., Schmid, T. ve Floyd, SW (2008). Strateji sürecine orta dzey ynetim perspektifi: Katkılar, sentez ve gelecekteki araştırmalar. *Yönetim Dergisi, 34* (6), 1190–1221.
- Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator, 47*(2), 91–100.
- Wu, J. H., & Lin, C. Y. (2018). A multilevel analysis of teacher and school academic optimism in Taiwan elementary schools. *Asia Pacific Education Review, 19*, 53–62.
- Yammarino, F. J., & Bass, B. M. (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human Relations, 43*(10), 975–995.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 158–180.
- Yeşil, E., & Sincar, M. (2021). Eğitimde sosyal adalet liderliği üzerine bir inceleme. *ağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 8*(1), 288–296.
- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik leğinin türkçeye uyarlanabilirliğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yukl, G., & Falbe, C. M. (1991). Importance of different power sources in downward and lateral relations. *Journal of Applied Psychology, 76*(3), 416–430.
- Yücel, C., & Taşçı, S. K. (2008). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*, 685–706.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82–91.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Sosyal adaletin ve sosyal adalet liderliğinin tanımlarında ortak konular	55
Tablo 2: İyi lider ile sosyal adalet lideri arasındaki farklar (Theoharis, 2007).....	56
Tablo 3: Araştırma hedef evrenin okullara göre dağılımı.....	63
Tablo 4: Araştırma örneklemeine ait demografik özellikler.....	63
Tablo 5: Destek alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	72
Tablo 6: Eleştirel bilinç alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	72
Tablo 7: Katılım alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	73
Tablo 8: Öğretmen akademik iyimserliği ölçeği özyeterlik alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	74
Tablo 9: Öğretmen akademik iyimserliği ölçeği güven alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	74
Tablo 10: Öğretmen akademik iyimserliği ölçeği akademik vurgu alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	75
Tablo 11: Öğretmen örgütsel vatandaşlık ölçeğine ilişkin öğretmen görüşleri.....	75
Tablo 12: Sosyal adalet liderliği öğretmen akademik iyimserliği ve öğretmen vatandaşlık davranışı arasındaki iki düzeyli korelasyon analizi sonuçları.....	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1:** Okulların akademik iyimserlik unsurlarının üçlü ilişkisi (Hoy ve diğerleri, 2006).....40
- Şekil 2:** Akademik iyimserliğe göre hizalanmış üçlü karşılıklı nedensellik ilişkisi41
- Şekil 3:** Öğretmen yeterliğinin döngüsel doğası (Tschannen-moran, Woolfolk Hoy ve Hoy,1998).....42
- Şekil 4:** Akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı ilişkisi(Hoy ve diğerleri, 2006'dan uyarlanmıştır).....45
- Şekil 5:** Sosyal adalet liderliğinin boyutları (Furman, 2012).....58
- Şekil 6:** Final model YEM analizi sonuçları.....79

EKLER

EK-1 ÖLÇME ARACI

ÖĞRETMEN FORMU

Değerli Öğretmenim;

Bu anket, "Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Akademik İyimserliğin Aracılık Rolü" adlı araştırma için veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Amacımız hiçbir şekilde sizi değerlendirmek veya sizin performansınızı ölçmek değildir. Sizden her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği işaretlemeniz istenmektedir. Verilecek yanıtlar sadece akademik çalışma için kullanılacak ve başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Yoğun işleriniz arasında anketi doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Banu KÜÇÜK

Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz:

1. Kadın () 2. Erkek ()

Toplam Hizmet Süreniz (Lütfen yıl olarak yazınız):

Okul Türünüz:

1. İlkokul () 2. Ortaokul () 3. Lise ()

Öğrenim Durumunuz:

1. Lisans () 2. Yüksek Lisans () 3. Doktora ()

Bu okuldaki çalışma süreniz:

BÖLÜM II
SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda Okul Müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarıyla ilgili maddeler bulunmaktadır. Okul Müdürünün sosyal adalet liderliği ile ilgili davranışları ne derecede gösterdiğini size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek (x) belirtmeniz istenmektedir. Lütfen boş cevap bırakmayınız. Bu okulda müdür;	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğrencilerin başarısızlığını önleyecek tedbirler alır.					
2. Düşük gelirli öğrencilere yardım eder					
3. Düşük gelirli öğrencileri korur.					
4. Öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacak kurslara katılmaları için onları teşvik eder.					
5. Engelli öğrenciler için konforlu bir okul ortamı oluşturur.					
6. Öğrencilerin isteklerini yerine getirmek için okulda eşit fırsatlar sağlar.					
7. İhtiyacı olan insanlara yardım etmek için öğrencileri teşvik eder.					
8. Okulun güvenliği için gerekli tedbirleri alır.					
9. Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir.					
10. Desteğe ihtiyacı olan insanlara ziyaret etmeleri için öğrencileri teşvik eder.					
11. Öğrencilerin teknolojiyi eğitimde aktif olarak kullanabilmeleri için ortamlar oluşturur.					
12. Başarısı düşük öğrencilerin başarılarını artırmak için çaba gösterir.					
13. Farklı görüşlere açıktır.					
14. Eleştiriye açıktır.					
15. Öğrencilerin açık fikirli olmasını teşvik eder.					
16. Öğrencilerin farklı kültürlere saygılı olmaları için onları teşvik eder.					
17. Öğrencilerin toplumun genelinden farklı olan insanlara hoş görü göstermesini teşvik eder.					
18. İnanç ve görüşlerinden dolayı öğrencilere baskı yapmaz.					
19. Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır.					
20. Öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine imkân sağlar.					
21. Farklılıklara Eşit mesafede durur.					
22. Okul kıyafetini belirlerken öğrenci görüşlerini dikkate alır.					
23. Seçmeli derslerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerini dikkate alır.					
24. Okul kurallarını belirlerken öğrenci görüşlerini alır.					

BÖLÜM III
ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK ÖLÇEĞİ (ÖVÖ)

Aşağıda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilgili maddeler bulunmaktadır. Aşağıdaki davranışları ne derecede gösterdiğinizizi size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek (x) belirtmeniz istenmektedir. Lütfen boş cevap bırakmayınız.		Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Öğretmenler öğrencilere boş zamanlarında yardımcı olurlar.						
2.	Öğretmenler ders zamanının çoğunu boşa harcarlar.						
3.	Öğretmenler yeni öğretmenlere gönüllü olarak yardım eder.						
4.	Öğretmenler yeni kurullarda (örn. disiplin) çalışmaya gönüllü olurlar.						
5.	Öğretmenler müfredat dışı etkinliklere (örn. sosyal-kültürel aktivite) desteklemek için gönüllü olurlar.						
6.	Öğretmenler okula ve toplantılara zamanında gelir.						
7.	Öğretmenler aday öğretmenlere yardım ederler.						
8.	Öğretmenler derse zamanında başlar ve ders zamanını etkin kullanır.						
9.	Öğretmenler çeşitli konulardaki bilgileri paylaşırlar.						
10.	Öğretmenler zamanlarının çoğunu kişisel işleri için ayırırlar.						
11.	Öğretmenler okul kurullarında gönüllü olarak çalışırlar.						
12.	Öğretmenler öğretimin kalitesini artırmak için yenilikçi önerilerde bulunurlar.						

BÖLÜM IV
BİREYSEL AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ (BAİ)

Aşağıda öğretmenlerin iyimserlik inançlarıyla ilgili maddeler bulunmaktadır. Aşağıdaki davranışları ne derecede gösterdiğinizizi size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek (x) belirtmeniz istenmektedir. Lütfen boş cevap bırakmayınız.		Hiç	Çok Az	Biraz	Sık Sık	Düğüce Çok
1	Öğrencilerinizi okul çalışmalarında başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?					
2	Öğrencilerinize nitelikli sorular sormada ne kadar beceriklisiniz?					
3	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
No		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
4	Velilerin dürüst davrandıklarına inanırım.					
5	Çalışmalarına velilerin destek olduklarına eminim.					
6	Öğrencilerimin dürüst davrandıklarına inanırım.					
7	Öğrencilerimin başaracaklarına güvenirim.					
8	Öğrencilerden yanıtlarına nasıl ulaştıklarını açıklamalarını isterim.					
9	Öğrencilerimin baştan sağma ödevlerini kabul etmem.					
10	Öğrencilerime çaba harcamalarını gerektirecek ödevler veririm.					
11	Derslerde başarılı olmaları için öğrencilerime baskı yaparım.					

EK-2 Sosyal Adalet Liderlik Ölçeği Kullanım İzni

Sayın Banu KÜÇÜK

Geliştirmiş olduğumuz Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğini tezinizde veri toplama aracı olarak kullanmanızdan büyük memnuniyet duyarız. Ölçek maddelerini ekte paylaşıyorum.

İyi dileklerle

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

.....
Hacettepe Üniversitesi/Hacettepe University
Eğitim Fakültesi/Faculty of Education
Eğitim Bilimleri Bölümü/Department of Educational Sciences
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı/Sub-Department of Educational Administration
Bevtepe Yerleşkesi, Çankaya, Ankara, Türkiye

.....
banu küçük <
Değerli Hocam,

>, 20 Ara 2022 Sal, 14:44 tarihinde şunu yazdı:

Doç. Dr. Mahmut POLATCAN hocamla birlikte 'Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Akademik İyimserliğin Aracılık Rolü' isimli yüksek lisans tez çalışması yapıyoruz. Bu çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak size ait olan 'Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğini' kullanmayı planlıyoruz. Çalışmamıza katkı sağlayabilerseniz çok mutlu olurum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim. Çalışmalarınızda kolaylıklar diler, saygılar sunarım.

EK-3 Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği Kullanım İzni



Kürşad Yılmaz

Kime: Siz



Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği...
88 KB

Merhaba

Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim...

Not: Ölçek için verilen izin, kullanım iznidir. Bu izin, Ölçek üzerinde yapısal bir müdahaleyi kapsamamaktadır.

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz

--

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Edebiyat Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Dumlupınar Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

<http://kursadyilmaz.blogspot.com/>

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz

Kyrgyz-Turkish Manas University

Faculty of Humanities

Department of Pedagogy

Dumlupınar University

Faculty of Education

Department of Educational Sciences

<http://kursadyilmaz.blogspot.com/>

EK-4 Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği Kullanım İzni

gulizar yıldız

Kime: Siz

Yanıtı şununla başla:

Teşekkür ederim.

Yapacağım, teşekkür ederim.

Anladım, teşekkürler!

Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim.

banu küçük

şunları yazdı (21 Ara 2022 10.52):

Sayın Hocam,

Doç. Dr. Mahmut POLATCAN hocamla birlikte 'Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki: Akademik İyimserliğin Aracılık Rolü' isimli yüksek lisans tez çalışması yapıyoruz. Bu çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak size ait olan 'Akademik İyimserlik Ölçeğini' kullanmayı planlıyoruz. Çalışmamıza katkı sağlayabilerseniz çok mutlu olurum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim. Çalışmalarınızda kolaylıklar diler, saygılar sunarım.

EK-5 Etik Kurul İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 17.08.2022
TOPLANTI NO : 2022/06

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

Karar 15:

28/06/2022 tarihli Doç. Dr. Mahmut POLATCAN'ın Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mahmut POLATCAN danışmanlığında yürütülen "Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Akademik İyimserliğin Aracılık Rolü" konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu mevcudun oy birliği ile kabul edilmiştir.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Elif Çepni". Below the signature, the text "ASLI GİBİDİR" is printed in a small, bold font.

Prof. Dr. Elif ÇEPNİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

EK-6 Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Ölçek Uygulama İzni



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-27105693-300-186311
Konu : Araştırma İzni Hk.(Sena KOÇAK-Banu
KÜÇÜK)

08.11.2022

KARABÜK İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE İl Milli Eğitim Müdürlüğü KARABÜK

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Eğitim Yönetimi Programı **2128229011** numaralı öğrencisi **Banu KÜÇÜK**'ün, Üniversitemiz Öğretim Üyesi **Doç.Dr. Mahmut POLATCAN** danışmanlığında yürüttüğü " Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Akademik İyimserliğin Aracılık Rolü " adlı tez çalışması ile Enstitümüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Eğitim Yönetimi Programı **2028229030** numaralı öğrencisi **Sena KOÇAK**'ın , Üniversitemiz Öğretim Üyesi **Doç.Dr. Mahmut POLATCAN** danışmanlığında yürüttüğü " Sosyal Adalet Davranışları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki: Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracı Rolü " adlı tez çalışması amacıyla öğrencilerin talep dilekçesi ekinde belirttiği araştırma verilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin araştırmasını gerçekleştirmesi için istenen verilerin kendilerine bildirilmesi kolaylığının sağlanması hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. İzzet AÇAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Araştırma İzni Hk. (37 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BSMLVT7DP7

Belge Doğrulama Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=4043&eD=BSDLV74RK&eS=186311>

Adres: Demir Çelik Kampüsü Yükseköğülür Birası Merkez/Karabük

Telefon: (370) 418-9393 Belge Geçer: (370) 418-7241

e-Posta: iletisim@karabuk.edu.tr

İnternet Adresi: <http://www.karabuk.edu.tr>

Keş Adresi: karabukuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: İbrahim ERGÖL

Unvanı: Bilişim Yönetmeni





T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-20-64124810
Konu : Tez Çalışması

23.11.2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Karabük Üniversitesi Rektörlüğünün (Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü) 08.11.2022 tarihli ve E-27105693-300-186311 sayılı yazısı.
b) 16.11.2022 tarihli Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı.

Karabük Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Eğitim Yönetimi Programı öğrencisi Banu KÜÇÜK'ün, Öğretim Üyesi Doç.Dr. Mahmut POLATCAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Akademik İyimserliğin Aracılık Rolü" adlı tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Okul Öncesi hariç Resmi Okul ve Kurum Müdürlüklerinde görev yapan öğretmenlere yönelik yapmayı İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile istemektedir.

İlgi (b)'de kayıtlı Rehberlik ve Araştırma Komisyon Kararı ile uygun görülen tez çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adnan CANSIZ
Şube Müdürü

OLUR
Nevzat AKBAŞ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Adres : Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No:6 Kat 4 no:412 Merkez/Karabük
Telefon No : 0 (370) 412 22 80
E-Posta: stratejigelistirme78@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Feray ÇINAR
Unvan : Memur
Faks: 3704242333
İnternet Adresi: <http://karabuk.meb.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4b3e-4432-341b-899a-0d7a kodu ile teyit edilebilir.

KARABÜK ÜNİVERSİTESİNE

05/11/2022

BAŞVURU NO	202211054215470282
ÜNİVERSİTE ADI	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	EĞİTİM ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
BÖLÜM ADI	EĞİTİM YÖNETİMİ
ÜNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	
KONU	SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNİN ÖĞRETMENLERİN VATANDAŞLIK DAVRANIŞI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ:AKADEMİK YİMSERLİĞİN ARACILIK ROLÜ
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğretmen,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	KARABÜK
KURUM TÜRLERİ	Resmî İlkokul, Resmî Ortaokul, Resmî Yatılı Bölge İlkokulu, Resmî Yatılı Bölge Ortaokulu, Resmî Anadolu Lisesi, Resmî Fen Lisesi, Resmî Sosyal Bilimler Lisesi, Resmî İmam - Hatip Ortaokulu, Resmî İmam - Hatip Anadolu Lisesi, Resmî Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmî Meslekî Eğitim Merkezi, Resmî Çok Programlı Anadolu Lisesi, Resmî Güzel Sanatlar Lisesi, Resmî Spor Lisesi, Resmî Görme Engelliler İlkokulu, Resmî Görme Engelliler Ortaokulu, Resmî İşitme Engelliler İlkokulu, Resmî İşitme Engelliler Ortaokulu, Resmî Bilim Sanat Merkezi, Resmî Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Resmî Halk Eğitim Merkezi, Meslekî ve Teknik Açık Öğretim Okulu, Açık Öğretim Ortaokulu, Açık Öğretim Lisesi, Açık Öğretim İmam-Hatip Lisesi, Resmî Öğretmenevi, Resmî Akşam Sanat Okulu.
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Adres:MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ERGENEKON MAHALLESİ SAFİR SOKAK NO:1 MERKEZ KARABÜK- Telefon:(531) 794-5222-

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamanı için Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Katılım Kabul Formu
Veri toplama araçları


İmza
BANU KÜÇÜK
Öğrenci

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile KARABÜK VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ulaştırılması gerekmektedir.



Konu : Araştırma Uygulama İzni Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Ek-1

Danışmanlığımı yürüttüğüm Banu KÜÇÜK isimli ve 2128229011 numaralı anabilim dalınız tezli yüksek lisans programı öğrencisinin "Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Akademik İyimserliğin Aracılık Rolü" konulu tez çalışması kapsamındaki araştırmalarını Karabük ili ve ilçelerindeki Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul, ortaokul ve liseelerde yapabilmesi için gerekli izin alınması hususunda;

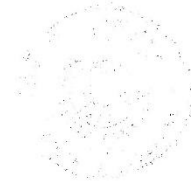
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

13214969780

Doç. Dr. Mahmut POLATCAN

Ek:

- 1- Araştırma İzni Taahhütnamesi (1 Sayfa)
- 2- Araştırma Ölçek Formları (3 Sayfa)
- 3- Başvuru Belgesi(ayse.meb.gov.tr) (2 Sayfa)
- 4- Etik Kurul Kararı (2 Sayfa)
- 5- Kurum Dışı İzn Formu (1 Sayfa)
- 5- Fez Önerisi (6 Sayfa)
- 7- Zönnüllü Katılım Formu (1 Sayfa)



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.11.2022-E.185839

T.C
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

UYGULANACAK ANKET ÇALIŞMASI (KURUM DIŞI) İZİN FORMU

Danışmanlığını yürüttüğüm Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 2128229011 öğrenci numaralı Banu KÜÇÜK'ün Anket Çalışmasını aşağıda belirtilen kurumlarda uygulayabilmesi için gerekli izinlerin alınması hususunda; 07/11/2022

Danışman:

Sorumlu Araştırmacı (Danışman) Adı Soyadı: Mahmut POLATCAN

Öğrenci:

Araştırmacının (Öğrenci) Adı Soyadı: Banu KÜÇÜK

Araştırmanın Konusu : Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki

Etkisi: Akademik İyimsenliğin Aracılık Rolü

Sorumlu Araştırmacının Bağlı Olduğu Birim: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Bilimsel Araştırmanın Yapılacağı Yer/Kurum/Kuruluş (aynısı): Araştırma Millî Eğitim Bakanlığına

Bağlı Karabük İli ve İlçelerindeki Tüm Resmi İlkokul, ortaokul ve Liseler.



M. Polatcan
Doç. Dr. Mahmut POLATCAN

İmza

Ek. Etik Kurul Kararı, Anket Çalışması

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : E-16172654-100-186003
Konu : Araştırma İzni Hk.

07.11.2022

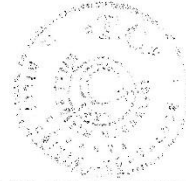
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı akademik personeli Doç.Dr.Mahmut POLATCAN'ın Araştırma Uygulama İzni ile ilgili vermiş olduğu dilekçeler ve ekleri yazımız ekinde sunulmuştur. Gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ
Anabilim Dalı Başkanı V.

Ek:

- 1- Araştırma Uygulama İzni Hk. Banu Küçük (17 Sayfa)
- 2- Araştırma Uygulama İzni Hk. Sena KOÇAK (19 Sayfa)



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BSELVP43KT

Belge Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=4043&eD=BSELVP43KT&eS=186003>

Adres: Demir Çelik Kampüsü Yükseköğülter Binası Merkez/Karabük

Telefon: (370) 418-9393 Belge Geçer: (370) 418-7241

e-Posta: iletisim@karabuk.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.karabuk.edu.tr>

Kep Adresi: karabukuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: İlnur ÖZGAN AŞIK
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
EĞİTİM ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞI
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Banu KÜÇÜK
Kurumu	Karabük Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Eğitim Yönetimi Programı
Araştırma yapılacak iller	Karabük İli
Araştırma yapılacak Eğitim kurumu ve kademesi	Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Okul Öncesi hariç Resmi Okul ve Kurum Müdürlüklerinde görev yapan öğretmenler
Araştırmanın Konusu	"Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Akademik İyimserliğin Aracılık Rolü"
Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez/önerisi	-
Veri toplama araçları	1-Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Komisyonumuz söz konusu tez çalışması kapsamında ilgili yazı ve eklerini incelemiş olup gönüllülük esasına dayalı olarak derslerin akış ve düzenini bozmadan Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Okul Öncesi hariç Resmi Okul ve Kurum Müdürlüklerinde görev yapan öğretmenlere yönelik uygulanması planlanan söz konusu tez çalışmasının ekinde sunulan testin/anketin/ölçeğin ve etkinliğin uygulamasında sakınca bulunmadığına komisyonumuz tarafından oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır
Muhalef Üyenin Adı SOYADI :	Gerekçesi :

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME KOMİSYONU

Komisyon Başkanı
16.11.2022

Karabük İl Millî Eğitim Şube
Müdürü

Asil Üye

Özkan ÖZÇELİK
Karabük Rehberlik ve Araştırma
Merkezi Müdürü

Asil Üye

Emrah AKÇAR
Karabük Rehberlik ve Araştırma
Merkezi Rehberlik Öğretmeni



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-44653020-605.01-64223520
Konu : Tez Çalışması

24.11.2022

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) 08.11.2022 tarihli ve E-27105693-300-186311 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 23.11.2022 tarihli ve E-44653020-20-64124810 sayılı onayı.
c) 16.11.2022 tarihli Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı ile Müdürlüğümüze bağlı Okul Öncesi hariç Resmi Okul ve Kurum Müdürlüklerinde görev yapan öğretmenlere yönelik Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Eğitim Yönetimi Programı öğrencisi Banu KÜÇÜK'ün, Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mahmut POLATCAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Akademik İyimserliğin Aracılık Rolü" konulu tez çalışması yapma isteği belirtilmiş olup; Valilik Makamının İlgi (b)'de kayıtlı onayı ile uygun görülmüştür.

İlgi (b)'de kayıtlı Valilik Oluru, İlgi (c)'de kayıtlı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün Komisyon Kararı ile uygun görülen tez çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması, araştırma sonucu düzenlenecek özet raporun araştırmaların tamamlanmasından sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, araştırma çalışmasının yapılmaması yada tamamlanamaması durumunda Müdürlüğümüze ait "stratejigelistirme78@meb.gov.tr" e-posta adresine öğrenci yada danışmanı tarafından e-posta yoluyla bilgilendirme yapılması ve adı geçenlere tebliğ edilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Nevzat AKBAŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (a) Yazı ve Ekleri
- 2-İlgi(b) Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 3-İlgi (c) Karar (1 Sayfa)

Adres : Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No:6 Kat 4 no:412
Merkez/Karabük
Telefon No : 0 (370)412 22 80
E-Posta: stratejigelistirme78@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Feray ÇINAR
Uyruan : Memur
İnternet Adresi: <http://karabuk.meb.gov.tr> Faks:3704242333

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1bd5-a0fd-363b-8d81-00c0 kodu ile teyit edilebilir.



ÖZGEÇMİŞ

Banu KÜÇÜK, 2003 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümünden mezun oldu. 2006 yılında Kocaeli Üniversitesi Yüksek Lisans (TEZSİZ)/ Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliğini bitirdi. 2003'te mezun olduktan sonra 9 yıl Özel Öğretim Kurumlarında çalıştı. 2012 yılında Rize Gülbahar Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak atandı. 2013 yılında atandığı Karabük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 2017 yılından itibaren başladığı müdür yardımcılığı görevine devam etmektedir.