



**OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET  
LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE  
ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU ARASINDAKİ  
İLİŞKİ: KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİNİN  
ARACI ROLÜ**

**2024  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ**

**Sena KOÇAK**

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

**OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI  
İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ: KOLEKTİF  
ÖĞRETMEN YETERLİĞİNİN ARACI ROLÜ**

**Sena KOÇAK**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. Mahmut POLATCAN**

**T.C.**

**Karabük Üniversitesi**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Olarak Hazırlanmıştır**

**KARABÜK**

**Ocak 2024**

## İÇİNDEKİLER

|   |    |
|---|----|
| İÇİNDEKİLER .....                         | 1  |
| TEZ ONAY SAYFASI.....                     | 5  |
| DOĞRULUK BEYANI .....                     | 6  |
| ÖN SÖZ .....                              | 7  |
| ÖZ.....                                   | 8  |
| ABSTRACT.....                             | 9  |
| ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ.....                | 10 |
| ARCHIVE RECORD INFORMATION .....          | 11 |
| KISALTMALAR .....                         | 12 |
| ARAŞTIRMANIN KONUSU .....                 | 14 |
| ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....          | 14 |
| ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....                 | 15 |
| ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ/PROBLEMLERİ.....    | 15 |
| EVREN VE ÖRNEKLEM .....                   | 16 |
| ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI ..... | 16 |
| 1. GİRİŞ .....                            | 17 |
| 1.1. Problem Durumu .....                 | 17 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....             | 20 |
| 1.3. Araştırmanın Problem Cümleleri.....  | 20 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi.....              | 21 |
| 1.5. Sayılılar .....                      | 22 |
| 1.6. Sınırlıklar .....                    | 22 |
| 1.7. Tanımlar .....                       | 23 |
| 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....                 | 24 |

|   |    |
|---|----|
| <b>2.1. İş Doyumu</b> .....   | 24 |
| <b>2.1.1. İş Doyumu Kavramı</b> .....                               | 24 |
| <b>2.1.2. İş Doyumu ile İlgili Başlıca Kuramlar</b> .....           | 25 |
| <b>2.1.2.1. Kapsam Kuramları</b> .....                              | 25 |
| <b>2.1.2.1.a. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı</b> .....        | 25 |
| <b>2.1.2.1.b. ERG Kuramı</b> .....                                  | 27 |
| <b>2.1.2.1.c. Çift Faktör (Hijyen-Güdülenme) Kuramı</b> .....       | 29 |
| <b>2.1.2.1.d. McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Kuramı</b> .....  | 29 |
| <b>2.1.2.1.e. McGregor'un X ve Y Kuramı</b> .....                   | 30 |
| <b>2.1.2.2. Süreç Kuramları</b> .....                               | 31 |
| <b>2.1.2.2.a. Eşitlik Kuramı</b> .....                              | 31 |
| <b>2.1.2.2.b. Cornell Modeli</b> .....                              | 32 |
| <b>2.1.2.2.c. Beklenti Kuramı</b> .....                             | 32 |
| <b>2.1.2.2.d. Hedef Belirleme Kuramı</b> .....                      | 33 |
| <b>2.1.2.2.e. Porter-Lawler Kuramı</b> .....                        | 34 |
| <b>2.1.2.2.f. Öz Yeterlik Kuramı</b> .....                          | 34 |
| <b>2.1.3. İş Doyumunun Önemi</b> .....                              | 35 |
| <b>2.1.4. İş Doyumunun Boyutları</b> .....                          | 35 |
| <b>2.1.5. İş Doyumuna Etki Eden Faktörler</b> .....                 | 36 |
| <b>2.1.5.1. Bireysel Faktörler</b> .....                            | 37 |
| <b>2.1.5.2. Örgütsel Faktörler</b> .....                            | 39 |
| <b>2.1.6. Öğretmen İş Doyumu</b> .....                              | 41 |
| <b>2.1.7. İş Doyumu ile İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar</b> ..... | 42 |
| <b>2.1.7.1. Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar</b> .....        | 42 |
| <b>2.1.7.2. Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar</b> .....       | 44 |
| <b>2.2. Kolektif Yeterlik Kavramı</b> .....                         | 47 |
| <b>2.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram</b> .....                           | 48 |
| <b>2.2.2. Öz Yeterlik</b> .....                                     | 50 |
| <b>2.2.2.1. Bilişsel Süreçler</b> .....                             | 52 |
| <b>2.2.2.2. Motivasyonel Süreçler</b> .....                         | 52 |
| <b>2.2.2.3. Duyuşsal Süreçler</b> .....                             | 53 |
| <b>2.2.2.4. Seçimsel Süreçler</b> .....                             | 53 |
| <b>2.2.3. Öz Yeterliğin Kaynakları</b> .....                        | 53 |

|  |    |
|--|----|
| 2.2.4. Öğretmen Öz Yeterliği ve Tarihsel Gelişimi.....   | 54 |
| 2.2.5. Kolektif Öğretmen Yeterliği Kavramı .....   | 56 |
| 2.2.6. Kolektif Öğretmen Yeterliği Kaynakları .....  | 58 |
| 2.2.7. Kolektif Öğretmen Yeterliği Modeli.....   | 59 |
| 2.2.8. Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Pozitif Sonuçları.....   | 60 |
| 2.2.9. Kolektif Öğretmen Yeterliği ile İlgili Yapılmış Araştırmalar.....                             | 61 |
| 2.2.9.1. Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar .....  | 61 |
| 2.2.9.2. Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar .....   | 63 |
| 2.3. Sosyal Adalet Liderliği.....  | 66 |
| 2.3.1. Sosyal Adalet Kavramı .....   | 66 |
| 2.3.2. Sosyal Adaletin Boyutları .....   | 68 |
| 2.3.3. Sosyal Adalet Kavramının Tarihçesi.....   | 69 |
| 2.3.4. Eğitimde Sosyal Adalet .....  | 70 |
| 2.3.5. Sosyal Adalet Liderliği.....  | 72 |
| 2.3.6. Sosyal Adalet Liderliği Boyutları.....  | 73 |
| 2.3.7. Sosyal Adalet Liderleri .....   | 74 |
| 2.3.8. Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....                                  | 77 |
| 2.3.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....  | 77 |
| 2.3.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....  | 78 |
| 2.4. Sosyal Adalet Liderliği, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve İş Doyumu<br>Arasındaki İlişkiler ..... | 79 |
| 2.4.1. Sosyal Adalet Liderliği ile Kolektif Öğretmen Yeterliği İlişkisi .....                        | 79 |
| 2.4.2. Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmen İş Doyumu İlişkisi .....                                 | 80 |
| 2.4.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Öğretmen İş Doyumu İlişkisi .....                             | 81 |
| 3. YÖNTEM .....  | 82 |
| 3.1. Araştırma Modeli.....   | 82 |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....   | 82 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....   | 84 |
| 3.3.1. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği.....   | 84 |
| 3.3.2. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği.....   | 85 |
| 3.3.3. İş Doyum Ölçeği.....  | 86 |
| 3.4. Verilerin Toplanması.....   | 86 |
| 3.5. Ortak Yöntem Yanlılığı .....  | 87 |

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| 3.6. Verilerin Analizi .....     | 87  |
| 4. BULGULAR VE YORUM.....        | 89  |
| TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 92  |
| KAYNAKÇA.....                    | 96  |
| TABLolar LİSTESİ .....           | 141 |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....           | 142 |
| EKLER .....                      | 143 |
| ÖZGEÇMİŞ .....                   | 154 |

## TEZ ONAY SAYFASI

Sena KOÇAK tarafından hazırlanan “OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ: KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİĞİNİN ARACI 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. 17/01/2024

**Ünvanı, Adı Soyadı (Kurumu)**

**İmzası**

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

.....

Üye : Doç. Dr. Ramazan CANSOY ( KBÜ)

.....

Üye : Doç. Dr. Mahmut POLATCAN ( KBÜ)

.....

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile Yüksek Lisans Tezi derecesini onamıştır.

Doç. Dr. Zeynep ÖZCAN .....

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 oluştuğunu 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: Sena KOÇAK**

**İmza:**



## ÖN SÖZ

Bu çalışmanın oluşma sürecinde yoğun çalışma temposuna rağmen araştırmanın her aşamasında görüşleriyle bana yol gösteren, çalışmaya dair tüm sorunlarımla ilgilenen, engin bilgi ve deneyimiyle her türlü desteği sağlayan ve yardımını esirgemeyen saygıdeğer hocam ve danışmanım Doç. Dr. Mahmut POLATCAN'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim yönetimi alanında aldığım eğitimde emeği olan değerli hocalarım Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ ve Doç. Dr. Ramazan CANSOY'a teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitim sürecimde her zaman yanımda olan sevgili annem Zübeyde KOÇAK ve babam Olgun KOÇAK'a, hayatımın her aşamasında yanımda olan kardeşim Kubilay KOÇAK'a sevgilerimi; bu süreçte zorluklara beraber göğüs gerdiğim arkadaşım İrem YAVUZ'a ve yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Seda Nur KURT'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Sena KOÇAK

## ÖZ

Bu araştırma eğitim yöneticilerinin sosyal adalet liderliği düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında olduğu düşünülen doğrudan ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracı etkisi ile dolaylı ilişkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma verileri Türkiye Karabük ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kamu ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan toplam 356 öğretmenden toplanmıştır. Söz konusu çalışmada sosyal adalet liderliği bağımsız, kolektif öğretmen yeterliği mediatör ve öğretmen iş doyumunu bağımlı değişkendir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır ve Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile söz konusu değişkenlerin ilişkileri analiz edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki düşük düzeyde olup anlamlı ve pozitifdir. Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişki orta düzeyli, anlamlı ve pozitifdir. Ayrıca sosyal adalet liderliği ile kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişki düşük düzeyli olmasına karşın pozitif yönlü ve anlamlıdır. Buna göre mevcut araştırma modelinde kolektif öğretmen yeterliği sosyal adalet liderliği ile öğretmen iş doyumunu ilişkisinde kısmi aracıdır. Özetle mevcut araştırma doğrultusunda MEB'e bağlı kurumlarda yer alan okul müdürlerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarının aynı kurumda çalışan öğretmenler açısından mesleki doyumlarına katkı sağladığı ve bu ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü oynadığı ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın hâlihazırda yürütmekte olduğu mevcut eğitim politikası ve bu politikanın eğitim öğretim kurumlarında uygulamasına ile ilgili birtakım çıkarımlara değinilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Sosyal adalet liderliği, İş doyumunu, Kolektif öğretmen yeterliği, Öğretmen, Okul müdürü

## **ABSTRACT**

This paper investigates the direct associations between the social justice leadership practices of school principals and teachers' job satisfaction and indirect associations between variables through mediating role of collective teacher efficacy. In the study in which the correlational survey model, the sample comprised 356 teachers working in public primary, secondary and high schools affiliated with the Ministry of National Education in Karabük province of Turkey. In this study social justice leadership was constructed as an predictor variable, collective teacher efficacy as a mediator, and teacher job satisfaction as a responding variable. Structural Equation Modeling (SEM) was used to test the structural associations between the variables. Results indicated that the relationship between the social justice leadership behaviors exhibited by school principals and teachers' job satisfaction levels is low, significant and positive. The relationship between collective teacher efficacy and teacher job satisfaction is moderate, significant and positive. Social justice leadership had a direct effect on the teachers' job satisfaction and an indirect effect through collective teacher efficacy. Although the relationship between social justice leadership and teacher job satisfaction through collective teacher efficacy is low-level, it is positive and significant. Accordingly, in the current research model, collective teacher efficacy plays a partial mediator role in the relationship between social justice leadership and teacher job satisfaction. Deductions for policy, practice and investigation are discussed.

**Keywords:** Social justice leadership, Job satisfaction, Collective teacher efficacy, Teacher, School principal

## ARŞİV KAYIT BİLGİLERİ

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Tezin Adı</b>          | Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin İş doyumu Arasındaki İlişki: Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Aracı Rolü |
| <b>Tezin Yazarı</b>       | Sena KOÇAK  |
| <b>Tezin Danışmanı</b>    | Doç. Dr. Mahmut POLATCAN  |
| <b>Tezin Derecesi</b>     | Yüksek Lisans Tezi  |
| <b>Tezin Tarihi</b>       | 17/01/2024  |
| <b>Tezin Alanı</b>        | Eğitim Bilimleri  |
| <b>Tezin Yeri</b>         | KBÜ/LEE   |
| <b>Tezin Sayfa Sayısı</b> | 154   |
| <b>Anahtar Kelimeler</b>  | Sosyal Adalet Liderliği, İş Doyumu, Kolektif Öğretmen Yeterliği, Öğretmen, Okul Müdürü  |

## ARCHIVE RECORD INFORMATION

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Name of the Thesis</b>    | The Relationship Between School Principals' Social Justice Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: The Mediating Role of Collective Teacher Efficacy |
| <b>Author of the Thesis</b>  | Sena KOÇAK   |
| <b>Advisor of the Thesis</b> | Assoc. Prof. Dr. Mahmut POLATCAN   |
| <b>Status of the Thesis</b>  | Master's Degree  |
| <b>Date of the Thesis</b>    | 17.01.2024   |
| <b>Field of the Thesis</b>   | Educational Sciences   |
| <b>Place of the Thesis</b>   | UNIKA/IGP  |
| <b>Total Page Number</b>     | 154  |
| <b>Keywords</b>              | Social Justice Leadership, Job Satisfaction, Collective Teacher Efficacy, Teacher, School Principal  |

## KISALTMALAR

|                   |                                    |
|-------------------|------------------------------------|
| <b>Akt.</b>       | : Aktaran                          |
| <b>AVE</b>        | : Ortalama Varyans Özüdü           |
| <b>Çev.</b>       | : Çeviren                          |
| <b>DFA</b>        | : Doğrulayıcı Faktör Analizi       |
| <b>F</b>          | : Fark                             |
| <b>GA</b>         | : Güven Aralığı                    |
| <b>MEB</b>        | : Milli Eğitim Bakanlığı           |
| <b>Mplus 8.80</b> | : Confirmatory Factor Analysis     |
| <b>N</b>          | : Elaman Sayısı                    |
| <b>RMSA</b>       | : Ortalama Karakök Yaklaşık Hatası |
| <b>S.</b>         | : Sayfa                            |
| <b>Sd</b>         | : Serbestlik Derecesi              |
| <b>SPSS</b>       | : Statistical For Social Sciences  |
| <b>SRMR</b>       | : Ortalama Karakök Değeri          |
| <b>Ss</b>         | : Standart Sapma                   |
| <b>TL</b>         | : Tolerans İndeksi                 |
| <b>TLI</b>        | : Tucker-Lewis Uyum İndeksi        |
| <b>YEM</b>        | : Yapısal Eşitlik Modeli           |
| <b>vb.</b>        | : ve benzeri                       |
| <b>vd.</b>        | : ve diğerleri                     |

**VIF** : Varyans Şişme Faktörü

## ARAŞTIRMANIN KONUSU

Mevcut çalışma okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkiyi konu almaktadır. Ek olarak sosyal adalet liderliği uygulamaları ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık etkisi incelenmiştir. Mevcut araştırma, sosyal adalet liderliği kavramının öğretmen iş doyumunu düzeyini doğrudan etkileme düzeyini, kolektif öğretmen yeterliği kavramı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme düzeyini ve bu değişkenlerin deneysel bağlantılarını incelemeyi amaçlamaktadır.

## ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği uygulamaları ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Aynı zamanda mediatör değişken olan kolektif öğretmen yeterliğinin oynadığı rolünü saptamaktır. Araştırma sonucunda ortaya çıkacak bulguların okul yöneticileri, öğretmenler ve sosyal adalet liderliği alanında çalışacak olan araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Araştırma sosyal adalet liderliği ve öğretmen iş doyumunu ilişkisini incelemektedir. Okul yöneticilerinin sergilediği sosyal adalet liderliği davranışlarından hangilerinin, öğretmenlerin iş doyumunu artıracak ve kolektif öğretmen yeterliğinin bu ilişkide nasıl bir aracı rol üstleneceğini ortaya çıkarması beklenmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğundan bu yana Balkanlardan önemli göçler almış ve 2011 yılından itibaren Suriye’de başlayan savaşla çok sayıda Suriyeli sığınmacı ülkemize gelmiştir. Bunun yanında toplumumuzda batılılaşma sürecinin başlaması ile kapitalizm ve kentleşme politikaları sonucu sosyo-ekonomik sınıflar oluşmuş özellikle 80’li yıllardan itibaren yerel dinamiklerden beslenen bir sermaye sınıfının ortaya çıkması ile sınıflı topluma geçiş hızlanmıştır (Özdemir, 2012). Türkiye’de mevcut bir diğer sorun ise akraba evliliği oranının yüksek olmasıdır. TÜİK (2020) verilerine göre Türkiye’de akraba evliliği oranı %25’tir. Akraba evliliği nedeniyle çocukların engelli olma tehlikesi %8-9’a yükselmektedir (Uskun, 2001).

İlk olarak bedensel ve zihinsel engelli öğrencileri normal eğitim süreçlerine dâhil etme ile ortaya çıkan ve temelinde sosyal adalet bulunan kapsayıcı eğitim, zamanla toplumda dezavantajlı sayılan tüm öğrencileri dâhil ederek onların eğitime,



kültüre ve topluma katılımını artırmayı amaçlaması okul müdürlerinin de sosyal adalet liderliği davranışlarını artırmalarını gerektirmiştir. Müdürlerin sadece öğrencilere değil aynı zamanda farklı sosyo-ekonomik ve kültürel geçmişlerden gelen öğretmenlere de sosyal adalet liderliği göstermesi, başka bir deyişle eşit mesafede durması gerekmektedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin öğrenci başarısını etkilemesi, sosyal adalet liderliği ve öğretmen iş doyumunu bağlantılarının ortaya çıkarılması hem literatüre hem de Türkiye ve benzeri özelliklere sahip ülkelerin eğitim politikalarına katkı sağlaması açısından önemli sayılabilir.

## **ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarının öğretmen iş doyumunu ile ilişkisini ve kolektif öğretmen yeterliğinin aracı etkisini araştıran bu çalışma, nicel araştırma yöntemi ilişkisel tarama modelinde kurgulanmıştır. Söz konusu araştırmanın bağımsız değişkeni sosyal adalet liderliği, aracı değişkeni kolektif öğretmen yeterliği ve bağımlı değişkeni öğretmen iş doyumudur.

## **ARAŞTIRMA HİPOTEZLERİ/PROBLEMLERİ**

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarının ve öğretmen iş doyumunu arasındaki bağlantıyı tespit etmek ayrıca kolektif öğretmen yeterliği aracı değişkeninin bu ilişkide oynadığı rolü saptamak için yürütülen bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap bulmaya çalışılmıştır:

- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmenlerin iş doyumları ne düzeydedir?
- Sosyal adalet liderliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki nasıldır?
- Sosyal adalet liderliği ve öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişki nasıldır?
- Kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişki nasıldır?
- Kolektif öğretmen yeterliği, sosyal adalet liderliği ve öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkide anlamlı bir aracılık rolü oynamakta mıdır?

## **EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın evreninde Karabük ilindeki kamu ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 3297 öğretmen bulunmaktadır. Bu evrende bulunan 356 öğretmene uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılmış ve çalışma 356 üzerinden devam ettirilmiştir. Yöntem bölümünde evren ve örnekleme ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

## **ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI**

Mevcut araştırmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, araştırma verilerinin yalnızca Karabük ilinden toplanmış olmasıdır. Türk eğitim sisteminin üniter ve hiyerarşik olması nedeniyle, okul müdürlerinin benzer liderlik davranışları olmasına rağmen farklı bölgelerden toplanan verilerle başka sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle yapılacak olan benzer çalışmaların farklı örneklemeler üzerinden yürütülmesi önerilebilir. Diğer sınırlılık ise araştırmada kullanılan model ile ilgilidir. Mevcut araştırmanın ilişkisel tarama modelinde tasarlanması değişkenler arasında nedensel ilişkilerin tespit edilmesini zorlaştırmıştır. Araştırma değişkenlerinin birbirini nasıl etkilediğine ilişkin boylamsal ve deneysel çalışmalarla daha sağlıklı çıkarımlar yapılabilir. Ayrıca nitel araştırma yöntemi kullanılarak farklı bilgiler elde edilebilir. Son olarak öğretmenlerden veri toplanması ve öğretmenlerin kendi değerlendirmelerini abartmış olma ihtimalleri de araştırma için önemli bir sınırlılıktır. Öğretmenler verdiği cevaplarda yaşadığı olumlu veya olumsuz olayların etkisiyle müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını, okul içi kolektif yeterlik düzeyini ve kendi iş doyumunu düzeylerini olduğundan daha az veya daha fazla göstermiş olabilir fakat okul müdürünün liderlik davranışlarını okul öğretmenlerinin değerlendirmesi mevcut durumun tespiti açısından önerilen bir uygulamadır (Thoonen vd. 2011). Bu nedenle gelecek araştırmalar için hem okul müdürlerinden hem de öğretmenlerden verilerin toplanması önerilebilir. Son olarak araştırmada kullanılan uygun örnekleme tekniğinin yanlılık oranının fazla olma ihtimali araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. İleriki araştırmalar için örneklem seçiminde daha güvenilir bir yöntemin kullanılması önerilebilir.

# 1. GİRİŞ

Giriş bölümünde problem durumu, araştırmanın kuramsal temelleri, araştırmaya konu olan kavramlar ve ilgili alanyazın özeti bulunmaktadır.

## 1.1. Problem Durumu

Küreselleşmeyle toplumsal olarak nüfusun farklılaşması, ekonomik dönüşüm, enformasyon teknolojilerinin artması, aile biçimlerinin ve yaşam tarzlarının değişmesi gibi sonuçların ortaya çıkmasıyla insanlar ve toplumlar dünyadaki gelişmelerden daha çok haberdar olmaya başlamıştır. Bu değişmelerin yanında küreselleşmenin bir sonucu olarak bilgi toplumları ortaya çıkmış, beyaz yakalılara olan ihtiyaç artmıştır (Balay, 2004; Zencirkıran, 2001). Bir başka ifadeyle bilgi toplumunun ortaya çıkmasıyla bilgi üretimi, üretilen teknolojik aletleri kullanabilecek ve bilgi üretebilecek insan gücünü yetiştirmek önem kazanmış, dolayısıyla eğitimin sürekliliği ön plana çıkmış ve öğrenme yaşam biçimi haline gelmiştir (Ünal, 2009). Böylece toplumlar üretim ve tüketim konusunda rekabet eder hale gelmiştir. Bir yandan bireylerin evrensel değerleri benimsemesi beklenirken diğer yandan ise kendi toplumsal değerlerini bilen bireylerin yetiştirilmesinin beklenmesi sonucu aynı zamanda toplumların uluslararası rekabette yer alabilmesi için eğitime yeni işlevler yüklenmiştir. Bu kapsamda eğitim hem ülkelerin rekabet gücünü geliştirecek hem de toplumsal bütünlüğü sağlayacak bir faktör olarak görülmeye başlanmıştır (Karip, 2005).

Küreselleşme süreci ile birlikte ekonomik gelişme hedeflenirken sosyal gelişme ve adalet göz ardı edilmiş; eşitsizlik, yoksulluk ve dışlanma sorunları artmıştır (Zencirkıran, 2001). Bu sorunlar eğitim alanına da yansımıştır. 1966 yılında yayımlanan Coleman Raporu'na göre öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsü, onların başarılarını da farklılaştırmaktadır. Okullara yapılan harcamaların ve okul olanaklarının düşünüldüğü kadar etkili olmadığı hatta ikincil derecede önemli olduğu ortaya çıkmış; öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu gibi sınıfa beraberlerinde getirdikleri etkenlerin daha önemli olduğunu belirtmiştir (Coleman, 1966). Bourdieu ise Fransız eğitim sisteminde yaptığı araştırmalar sonucu öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede bile egemen sınıfların değerlerinin öne alındığını kaydetmiştir (Bourdieu, 1988). Bu durum yalnızca öğrencilerle sınırlı kalmamış,

yapılan araştırmalarda öğretmenler arasında da hem kişisel hem de göreve ilişkin ayrımcılık yapıldığı ortaya çıkmıştır (Can ve Can, 2019; Gündeyirli ve Aypay, 2022). Örneğın bir araştırmada nöbet dağılımı, izin, performans değerlendirmesi ve ders programı gibi göreve ilişkin ayrımcılık sorunları olduğu belirtilmiştir (Polat ve Hiçyılmaz, 2017). Diğer çalışmalarda ise din, kıdem, cinsiyet, arkadaşlık ilişkisi, siyasi görüş ve etnik köken farklılığından kaynaklanan kişisel sorunlar ayrımcılık konusu olmuştur (Demirtaş ve Demirbilek, 2019; Orange, 2018).

Okullardaki ayrımcılık davranışları güvensizlik iklimi yaratma, örgütten ayrılma niyeti, motivasyon eksikliği, örgütsel adalet algısını, bireysel performansı ve iş doyumunu olumsuz etkileme gibi negatif sonuçlar doğurmaktadır (Dailey ve Kirk, 1992; Demirtaş ve Demirbilek, 2019; Folger, 1977; Hoy ve Tarter, 2004; Polat ve Kazak, 2014). Yaşanan toplumsal değişmelerle birlikte öğretmenlerden farklı geçmişlerden ve kültürlerden gelen öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabilme ve bu farklılıklara saygı duyma, sorumlu yurttaşlar yetiştirme ve onları tam donanımlı olarak topluma kazandırma gibi yeni yeterlikler beklenmektedir. Öğretmenlerin bu yeterlikleri yaşama geçirmesi iş doyumlarıyla doğru orantılıdır (Caprara vd., 2006; Yurdabakan, 2002). İş doyumunu yüksek olan bir öğretmenin sınıfındaki atmosfer de olumlu etkileneceğinden, öğrenciler de pozitif duygularda olacak ve dolayısıyla öğrencilerin başarısı da artacaktır (Moskowitz ve Dewaele, 2019). Başka bir deyişle öğretmenlerin işinden duyduğu doyum yükseldikçe motivasyonu ve performansı yükselecektir dolayısıyla eğitimin kalitesi ve verimi de artacaktır (Balcı, 2002).

Meslektaşlar arasında güven (Akar, 2018), bireysel öz yeterlik (Kasalak ve Dağyar, 2020), meslektaş iş birliği (Toropova vd., 2020) ve kolektif öğretmen yeterliği (Donohoo, 2018) gibi kavramlar ile öğretmen iş doyumunu arasında pozitif bir ilişkinin olduğuna dair araştırma kanıtları mevcuttur. Spesifik olarak bu araştırmanın aracı değişkeni olarak ele alınan kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olduğu bir okulda belirli sorunların daha çabuk çözüme ulaşması ve bazı iyileştirilmelerin yapılması olasıdır (Demir, 2019; Vatou ve Vatou, 2019). Kolektif yeterlik, grubun belirli kazanımlara ulaşmak için yaptıkları planlama ve uygulamalara olan ortak inancı anlamına gelmektedir (Bandura, 1997). Kolektif yeterliğinin yüksek olduğu bir okulda öğretmenler, öğrenci başarılarına ilişkin sorumluluk alır; her öğrencinin öğrenebileceğini düşünür, onları motive eder ve başka öğretmenlerle birlikte yaptığı çalışmalarda başarı gösterir (Goddard ve Goddard, 2001). Bu tür okullarda,

öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olsa bile bu durumun öğrencinin başarısı üzerindeki olumsuz etkisi azalır (Bandura, 1997). Kolektif yeterlik ile güven arasında olumlu bir bağlantı olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır (Goddard vd., 2000; Goddard vd., 2004; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Yapılan başka bir araştırmaya göre kolektif öğretmen yeterliğinin ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin güçlü ve pozitif şekilde bağlantılı olduğu görülmüştür (Demir, 2019).

Yoğun rekabetin yaşandığı günümüzde örgütlerin verimli olması için kaynakların etkili kullanımı önemlidir. En önemli örgüt kaynağı olan ve zamanının çoğunu iş yerinde geçiren çalışanların yeterince verimli olabilmelerini sağlayan iş doyumunu, çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Akşit Aşık, 2010). Araştırmalar iş doyumunun adalet, yönetsel kontrol, kararlara katılma, sorumluluklarını genişletme, liderlik tipleri gibi örgütsel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Eğimli, 2009). İş doyumuyla ilişkilendirilen en önemli kavramlardan biri de okul müdürlerinin liderlik davranışlarıdır (Abdullah vd., 2021; Allen ve Meyer, 1993; Hulin ve Smith, 1964; Ma ve MacMillan, 1999; Thekedam, 2010; Yılmaz ve Ceylan, 2011). Alanyazında liderlik ve iş doyum arasındaki ilişkiye dönük pek çok çalışma bulunmaktadır (Bogler, 2001; Cansoy, 2019; Çetin ve Özcan, 2004; Dou vd., 2016; Evans, 2001; Grassie ve Carss, 1973; Heller, 1993; Maheshwari, 2021; Menon, 2014; Nguni vd., 2006; Taş ve Önder, 2010; Tok ve Bacak, 2013; Vrgovic ve Pavlovic, 2014; Yılmaz ve Ceylan, 2011; Yohannes ve Wasonga, 2021). Çalışmalar daha çok dönüşümcü liderlik, dağıtımcı liderlik, öğretimsel liderlik ve hizmetkar liderlik stilleri ile iş doyum düzeyi arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik olarak yapılmıştır (Cansoy, 2019; Çoğaltay vd., 2006; Georgolopoulos vd., 2018; Leithwood ve Jantzi, 2005; Liu, vd. 2020; Maheshwari, 2021; Medley ve Larochelle, 1992; Samancıoğlu vd., 2020; Siswanto, 2022; Tanrıoğen ve Çoban, 2019). Öte yandan iş doyumunu ile örgütsel adalet ile ilgili çeşitli araştırmalara da rastlanmıştır (Demirtaş ve Kılıç, 2016; Kılıç, 2020; Sezgin ve Yıldızhan, 2013; Tanrıverdi ve Paşaglu, 2014).

Yapılan araştırmalar sonucu liderlik stilleri ve öğretmen iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiye dönük geniş bir bilgi tabanı bulunmaktadır fakat alanyazında hâlâ bazı boşluklar olduğu görülmüştür. Türkiye’de sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiye dönük çalışmalar sınırlı olmakla birlikte kolektif öğretmen yeterliğinin aracı etkisini içeren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki eğitimin hedef ve politikalarında sosyal adalet liderliğinin yer alması gerektiği

belirtmiştir çünkü eğitimde sosyal adalet, hedeflere ulaşmada olumsuz durumları en aza indirmeyi amaçlamaktadır (Bohn ve Sleeter, 2000; Şişman, 2006). Bu konuda okullarda müdürlerin sosyal adaleti sağlamada en önemli aktör olduğu ve yöneticilerin, çalışanların iş doyumlarını sağlamakla yükümlü olduğu düşünülmektedir (Başaran, 2000; Oplatka, 2010).

Sonuç olarak söz konusu kavramlar arasında bulunan ilişkiyi tahlil etmek için yapılacak çalışmaların ilgili eğitim politikalarına yön vermeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple çalışmaların hem literatüre hem de ülkemiz ve emsal özellikleri olan ülkelerin eğitim uygulamalarına kaynak olacağı düşünülebilir. Aynı zamanda söz konusu araştırma ile elde edilecek sonuçların uygulayıcılara öğretmenlerin iş doyumunu artırma konusunda yardımcı olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı araştırmada, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarının öğretmenlerin iş doyum düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmış ve sosyal adalet liderliği ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkide öğretmen kolektif yeterliğinin aracılık etkisi incelenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği uygulamaları ve öğretmen iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi kolektif öğretmen yeterliğinin aracı rolüyle belirlemek amaçlanmıştır.

## **1.3. Araştırmanın Problem Cümleleri**

- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmenlerin iş doyumları ne düzeydedir?
- Sosyal adalet liderliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki nasıldır?
- Sosyal adalet liderliği ve öğretmen iş doyumları arasındaki ilişki nasıldır?
- Kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen iş doyumları arasındaki ilişki nasıldır?
- Kolektif öğretmen yeterliği, sosyal adalet liderliği ve öğretmen iş doyumları arasındaki ilişkide anlamlı bir aracılık rolü oynamakta mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Türk eğitim sisteminin temel ilkelerinden biri olan eğitimde fırsat eşitliği, eğitimin ayırım gözetmeksizin herkese açık olması ve herkesin nitelikli eğitim alması; dolayısıyla eğitimin kapsayıcı olması gerektiği ile ilgilidir (MEB, 2020). Kapsayıcı eğitim, ilk olarak engelli öğrencilerin eğitime entegrasyonu ile ilgili olsa da (Florian, 2014), son zamanlarda kültürel çeşitliliğin artmasıyla kullanım alanı genişlemiştir (Taylor ve Sidhu, 2012). Kapsayıcı eğitim, toplumsal profilin aksine dezavantajlı konumda olan öğrencilerin eğitimden dışlanmamasını sağlamayı amaçlamakta (Thomas, 1997) başka bir ifadeyle eğersiz ve ancaksız sınıflarda tüm çocukların bir arada bulunmasıdır (Hodkinson, 2020). Kapsayıcı eğitimde ortak amaç yaratmak, yetki ve sorumlulukları paydaşlar arasında dağıtmak ve öğrencileri aktif şekilde okul içi süreçlere dâhil etmek gerekmektedir (MEB, 2020).

Sosyal adalet liderliğinin boyutlarından biri olan kapsayıcılık, bir okul müdürünün adaletli, işbirlikçi, bireysel farklılıklara önem veren, etkin iletişim kuran, yönetimde demokratik olan, tüm görüşlere değer veren, destekleyici ve yönlendirici niteliklere sahip bir yönetici olmasını gerektirmektedir (Katzman, 2007; MEB, 2020). Başka bir deyişle okul müdürlerinin okul içinde sosyal adaleti sağlamaları gerekmektedir. Sosyal adalet liderliği davranışları gösteren bir okul müdürünün öğrencilere, öğretmenler ve diğer çalışanlara adaletli davranması gerekmektedir.

Araştırmalara göre öğretmenlerin hedeflere güçlü bir bağlılık duygusu hissetmesi için kolektif yeterlik algılarının yüksek olması gerekmektedir. Kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olmasının bir sonucu da bildikleri konularda amaçlı eylemlerde bulunma, karmaşık görevleri yerine getirme, öğretme etkililiği gibi anlamlara gelmekte olan öğretmen failliği ile arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu (Bellibaş vd., 2021; Lipponen ve Kumpulainen, 2011; Pantić, 2015). Kolektif yeterliklerinin yüksek olmasının bir diğer sonucu ise öğretmenlerin iş doyumlarını artırmasıdır (Demir, 2019; Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Vatou ve Vatou, 2019). Diğer bir ifadeyle bir okulda algılanan kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olması, öğretmenlere iş doyumunu ile hedefler doğrultusunda harekete geçme gücü sağlayacaktır.

Kapsayıcı eğitime verilen önemin, kapitalizmle birlikte toplumun sosyo-ekonomik sınıflara ayrılmaya başlaması, engelli bireylerin toplumda her alanda katılımının sağlanması gerektiğine olan inanç ve 2011 yılından itibaren savaş nedeniyle Türkiye'ye göç eden sığınmacılarla birlikte toplumda oluşan kültürel ve sosyo-ekonomik çeşitliliğin artması gibi nedenlerle okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği konusunda gerekli yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin sergilediği sosyal adalet liderliği uygulamaları ile öğrenci başarısı ve belirlenen hedeflere ulaşmada kilit noktada bulunan öğretmenlerin iş doyum düzeyi arasındaki ilişkiyi kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla tespit etmek alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada sosyal adalet liderlik ölçeği, kolektif öğretmen yeterliği ölçeği ve iş doyum ölçeğinin kullanıldığı nicel bir araştırma yapılmıştır. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği uygulamaları ile öğretmenlerin iş doyumları arasında bulunan ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin aracı rolü oynayıp oynamadığını tespit etmek için yapılan bu araştırma, benzer çalışmalar yapılması halinde yol gösterici olması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

## **1.5. Sayıtlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekte yer alan sorulara nesnel şekilde cevap verdikleri kabul edilmektedir. Çalışmada kullanılmış olan ölçme araçları bilimsel açıdan geçerli ve güvenilir araçlardır.

## **1.6. Sınırlıklar**

Mevcut çalışmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırma Karabük ilinde 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde kamu ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
- Çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde görev yapan öğretmenlerin “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği”, “İş Doyum Ölçeği” ve “Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği” araçlarına vermiş olduğu yanıtlar ile sınırlıdır.



- Araştırmanın ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış olması değişkenler arasında nedensel ilişkilerin tespit edilmesini zorlaştırması bakımından araştırmanın bir diğer sınırlılığı olmuştur.
- Araştırma örnekleme için kullanılan uygun örneklem tekniği yanlılığın artması ve örnekleme seçilme olasılığının bilinmemesi nedeniyle araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Sosyal Adalet:** Toplumdaki farklı bölgelerin hayat biçimleri, gelir seviyesi vb. niceliklerin fırsat eşitliği etrafında göz önünde bulundurulmasıyla sosyal alanda temin edilen uyum halidir (TDK, t.y.).

**Sosyal Adalet Liderliği:** Okullarda başarılı olamayan azınlıkların, iktisadi açıdan dezavantajlı konumda bulunanların, kadınların vb. başarılarını artırmaya odaklanmış olan liderlik biçimidir (Marshall ve Oliva, 2006).

**Okul:** Çevresiyle etkileşim içerisinde olan ve çalışanların bir araya gelerek ortak çıkarlar etrafında ortak çalışmalar yaparak elde edilmesi istenen sonuçları gerçekleştirmek için çalıştığı planlı ve belli ilkeleri olan birliklerdir (Bursalıoğlu, 2011).

**Okul Müdürü:** Okulların devamı için hem resmi yetkileri hem de resmi olmayan önderlik özellikleri bulunan bireylerdir (Bursalıoğlu, 2011).

**Kolektif Öğretmen Yeterliği:** Bir örgütte bulunan üyelerin grup olarak sosyal sistemin başarı becerisine ait algısıdır (Bandura, 1997).

**İş Doyumu:** Kişinin dürüstçe işinden memnun olmasını sağlayan psikolojik, fizyolojik ve çevresel koşullardır (Hoppock, 1935).

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde iş doyumu, kolektif öğretmen yeterliği ve sosyal adalet liderliği kavramlarının gelişimlerine, özelliklerine, kuramlarına ve kapsamlarına ilişkin literatür bulunmaktadır. Değişkenlerin öğretmen iş doyumuyla bağlantıları ve daha önce yapılmış çalışmalar analiz edilmiştir. Ek olarak çalışmanın değişkenlerinin birbiriyle olan ilişkileri tartışılmıştır.

### 2.1. İş Doyumu

#### 2.1.1. İş Doyumu Kavramı

Modern dünyada insanlar günlerinin önemli kısmını iş yerinde geçirmekte ve bu durum uzun yıllar devam etmektedir. Bu nedenle insanların yaşamlarından doyum almalarını da etkileyen iş doyumlarının sağlanması önemlidir (Keser, 2005). 1920'li yıllarda ortaya atılan ve Robert Hoppock tarafından 1935 yılında kullanılan iş doyumu kavramı, çalışanların işiyle ilgili hislerini ve memnuniyetlerini açıklamak için kullanılan bir kavram olarak ele alınmıştır (McNichols vd., 1978; Sevimli ve İşcan, 2005). Vroom (1964) iş doyumu kavramını, kişilerin meslekleri ile ilgili duygusal tutumları olarak tanımlamıştır. Locke (1969), bu kavramı insanların işlerinin değerlerine ulaşmasını sağlayan ya da ulaşmasını kolaylaştıran değerlendirmelerin sonucu olan hoş duygusal durumlar olarak tanımlamıştır. Bireylerin işlerinden doyum alıp almadığı, işlerinden istedikleri ve işlerinin onlara sundukları sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Hackman ve Oldham (1975) ise çalışanların işlerine karşı beslediği memnuniyet olarak açıklamıştır. Davis ve Nestrom (1985) iş doyumu kavramının çalışanların iş yerindeki kişisel davranışlarıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. İş doyumu çalışanların, çalışma hayatlarını değerlendirmesi sonucu ulaştığı haz duygusudur (Başaran, 1988). Hulin ve Judge (2003) ise iş doyumunu bireylerin işleri ile ilgili geliştirdikleri bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerin bileşenleri bulunan çok boyutlu psikolojik tepkiler olarak tanımlamıştır. Bu tepkiler; iyi kötü, olumlu olumsuz olarak sıralanabilir (Judge vd., 2009). Son olarak Neelamegam (2010) iş doyumunu bireylerin işlerini ve işlerinden elde ettikleri

tecrübeleri değerlendirmesi ile birlikte oluşan olumlu duygusal hal olduğunu belirtmiştir.

İş doyumunu kavramının tanımında dikkat çekilen noktalar arasında bireylerin önemseydiği bir şeye sahip olma isteği, bu isteği hayata geçirme derecesi ve bireylerin isteklerinin, değerlerinin ve kazandıklarının farkında olmama ya da bunları yanlış şekilde algılama olasılığı bulunmaktadır. İş doyumunun işe ve örgütteki temaslara yönelik duygusal ve bireye özgü bir tepki olması; onun incelenmesini, genelleştirilmesini ve ölçülmesini zorlaştırmaktadır. Zira bireylerde doyum sağlayan işin nitelikleri yaş, cinsiyet, inanç, değer, tecrübe ve beklenti gibi kişisel özelliklere göre değişiklik göstermektedir (Barutçugil, 2004).

### **2.1.2. İş Doyumu ile İlgili Başlıca Kuramlar**

Söz konusu kavrama ait kuram 1920’li yıllarda ortaya atılmış ve o yıllardan beri çeşitli kuramlar çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bölümde iş doyumunu kavramı iki grupta ele alınmıştır. Bunlardan ilki kapsam kuramları, ikincisi ise süreç kuramlarıdır.

#### **2.1.2.1. Kapsam Kuramları**

Kapsam kuramları, insanları neyin harekete geçireceğine odaklanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Diğer bir görüşe göre ise bu kuramlar kişilerin koşullarına, bunların kişiyi yönlendirdiği davranışlara odaklanmaktadır (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2014). Söz konusu kuramlar beş başlık halinde detaylıca incelenmiştir.

##### **2.1.2.1.a. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı**

Maslow’a (1943) göre bireylerin ihtiyaçları beş ayrı kategoriden oluşmaktadır ve bireyler ihtiyaçlarını bir bütün olarak hissetmektedir. Mide veya ağız ihtiyacı diye bir varlığın olmadığını söylemektedir. Başka bir deyişle doyumun bireyin tek bir parçasında değil bütününde hissedildiğini belirtmiştir. Söz konusu aşamalılık ilkesine göre bireyin ihtiyaçları piramit şeklinde sıralanmıştır (Maslow, 1943).



**Şekil 1:** Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Özkalp ve Kırel, 2010)

Piramidin en alt basamağında bulunan fiziksel ihtiyaçlar arasında nefes alma, yiyecek, içecek, ısınma gibi tüm canlılar için geçerli ve doğuştan var olan ihtiyaçlar bulunmaktadır ve bu ihtiyaçlar karşılandığında diğer ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013; McLeod, 2018). İkinci basamakta güvenlik ihtiyacı bulunmaktadır. Bir arada yaşayan insanlar doğal olarak korunma ihtiyacı hissetmektedirler. Bu basamakta yasa, düzen, istikrar, korkusuzluk gibi faktörler yer almaktadır. Maslow, tüm organizmaların güvenlik arayan mekanizmalar olduğunu belirtmiştir. Örgütler açısından bakıldığında güvenlik ihtiyacı güvenli ve adil çalışma ortamı, iş güvencesi, sigorta ve emeklilik sistemleri çalışanların güvenlik ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Kaynak, 1990; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Maslow, 1943; McLeod, 2018).

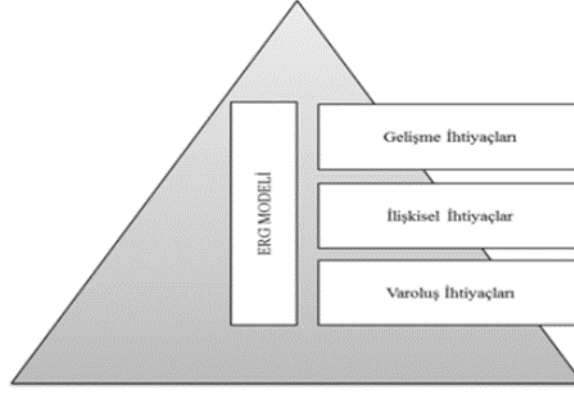
Üçüncü basamaktaki sosyal ihtiyaçlar arasında arkadaşlık, aile ilişkileri, bir gruba ait olma, sevgi, kabul görme gibi faktörler bulunmaktadır. Bireyler sağlam sosyal ilişkilere ihtiyaç duymaktadırlar. Örgüt açısından bakıldığında ekip arkadaşlarıyla arkadaşlık ilişkileri, örgüt içi sosyal faaliyetler bu basamakta sayılabilir. Bu ihtiyaçları karşılanmayan bireyler yalnızlık yaşayacaklardır (Bolat vd., 2018; Can vd., 2012; Jeyashree, 2015). Sevgi ihtiyacından sonra gelen dördüncü basamak saygı ihtiyacını oluşturmaktadır. Saygı ihtiyacı tanınma, statü, itibar, başarı gibi dışsal faktörlerle ilgilidir. Bu ihtiyacın giderilmemesi kişinin kendisini zayıf görmesi ve çaresizlik hissi ile sonuçlanabilir (Greenberg ve Baron, 1993; Maslow, 1987). Son olarak piramidin en üst basamağını oluşturan kendini gerçekleştirme ihtiyacında

bireyin kendi potansiyeli, yetenekleri, yaratıcılık, adil olma, ideal kişilik tipine ulaşma ve ilerleme gibi faktörler bulunmaktadır. Örgütler açısından bakıldığında bireylere yaratıcılıklarını kullanmaları için imkân verme, anlamlı işler gibi faktörler kişilerin kendini gerçekleştirme ihtiyaçları arasında bulunmaktadır (Can vd., 2012; Gordon, 1999; Kalish, 1973; Mathes, 1981).

Maslow'a göre insanların ihtiyaçları hiyerarşik bir sıra halinde ortaya çıkmakta ve her ihtiyacın bir önemi bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar belirli derecede karşılandığında ise bireyler doyum yaşamaktadır (Eğinli, 2009). İşcan ve Timuroğlu'nun (2007) yaptığı araştırma sonucuna göre ise Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üst noktada bulunan yaratıcılık iş doyumunu için önemli bir konumdadır. Öte yandan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı bazı araştırmalarca desteklenirken bazı araştırmacılar ise söz konusu hiyerarşiyi eleştirmiştir. Yapılan eleştiriler, her bireyin bahsedilen hiyerarşide ilerlemediği ve önceliklerinin değişebildiği, ihtiyaçların net olarak birbirinden ayrılmadığı, uygulamada belirsizlikler bulunduğu, açık, kesin ve ölçülebilir yönlerinin bulunmadığı ve genellikle öznel yargılar içermediği yani ampirik bir araştırmaya değil de kişisel gözlem ve kanaate dayandığı yönündedir (Can vd., 2015; Goble, 2004). Bir diğer eleştiri ise söz konusu teorinin çoğunlukla eğitilmiş ve zeki bireylere dayandırıldığı yönündedir (Hoffman, 1988).

#### **2.1.2.1.b. ERG Kuramı**

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden yola çıkarak Clayton Alderfer tarafından yeniden ele alınan bu ihtiyaçlar; var olma (existence), ilişki kurma (relatedness) ve gelişmedir (growth). Bu kurama göre ihtiyaçlar belirli bir hiyerarşiye göre hareket etmekten ziyade birbirini tamamlamakta ve kişinin bir ihtiyaç tarafından motive edilmesi için hiyerarşide altta bulunan ihtiyacın giderilmesi gerekliliğini kabul etmemektedir. Alderfer tarafından belirlenen üç temel gereksinim şu şekilde sıralanmıştır (Alderfer, 1969):



**Şekil 2:** Alderfer'in ERG Kuramı (Tekin ve Görgülü, 2018).

En alt basamaktaki varoluş ihtiyaçları yiyecek, içecek, korunma ve güvenlik gibi hayatımızı devam ettirmemiz için gerekli olan ihtiyaçlarımızı içermektedir. Örgüt açısından bakıldığında ücret ve uygun çalışma koşulları en alt basamakta bulunmaktadır (Çoban ve Özdemir, 2020). İkinci basamakta bulunan ilişkisel ihtiyaçlar güvenlik, aidiyet ve saygı faktörleriyle ilgilidir. Eğer birey iş arkadaşlarıyla ve üstleriyle olumlu etkileşim içindeyse ve kendisine saygı duyulduğunu hissediyorsa iş doyumunu olumlu etkileyecektir (Çoban ve Özdemir, 2020). En üst basamakta bulunan gelişme ihtiyacı yaratıcılık ve başarı faktörüyle ilgilidir. İlerleme ve yükselme imkânı sağlanırsa bireylerin iş doyumunun önemli ölçüde artması beklenmektedir (Çoban ve Özdemir, 2020).

Maslow'un kuramına göre ihtiyaçların daha esnek olduğunu savunan söz konusu bu kuram, bireysel farklılıklara daha fazla önem göstermektedir. Maslow'a göre üst basamaklardaki ihtiyaçların ortaya çıkabilmesi için alt basamaklardaki ihtiyaçların giderilmesi gerekirken ERG kuramı bireylerde ihtiyaçların aynı anda çıkabileceğini ve alt seviyedeki ihtiyaçların üst seviyedeki ihtiyaçların doğması için ön koşul olmadığını ifade etmektedir. Bir diğer fark ise Maslow'a göre karşılanmış bir ihtiyaç bireyler için artık motivasyon kaynağı olamayacakken ERG kuramına göre karşılanmamış yüksek seviyelerdeki ihtiyaçlar bireylerin alt seviyedeki ihtiyaçlara gerileyeceğini savunmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

ERG teorisinde yer alan ihtiyaçlar karşılandıkça çalışanların iş doyumunu da olumlu etkilenmektedir. Başka bir deyişle çalışanlar elde ettiği maddi ve fiziksel imkânlarla yeme, içme barınma gibi varoluşsal ihtiyaçlarını giderirken aldığı olumlu

geri dönütlerle ilişkisel ihtiyaçlarını gidermektedir. Ödül ve terfi imkânları ise gelişme ihtiyaçlarını gidermektedir (Tekin ve Görgülü, 2018).

#### **2.1.2.1.c. Çift Faktör (Hijyen-Güdülenme) Kuramı**

Frederick Herzberg tarafından ortaya atılan bu kuram daha çok özendirme araçlarını odak noktası olarak almıştır. Bu kuram iş doyumunu açısında en önemli kuramlardan biri olarak kabul edilmiştir. Herzberg ve arkadaşları tarafından yapılan testler sonucu özendirme araçlarını güdüleyici etmenler ve hijyen etmenler olarak iki kısma ayırmıştır (Drafke ve Kossen, 1997; Eren, 2020; Luthans, 2011).

Hijyen faktörler bulunmadığı takdirde bireylerin iş doyumusuzluğuna neden olan fakat bulunduğu ise bireylerin motivasyonunda çok fazla artırım sağlamayan faktörlerken güdüleyici faktörler bulunduğu takdirde çalışanların motivasyonunu önemli düzeyde yükselten faktörlerdir. Güdüleyici etmenler arasında işin kendisi, sorumluluk, ilerleyebilme imkânı, statü, başarı ve tanınma gibi faktörler bulunurken hijyen etmenler arasında şirket politikaları, ücret, maaş, iş yeri şartları, iş yerindeki güvenlik gibi faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerin tek başına bireyi güdüleyici bir etkisi bulunmasa da söz konusu faktörlerin eksik olması durumunda bireyde güdülenme gerçekleşmeyecektir. Aynı zamanda doyum ve motive edici faktörlerin olmaması doyumusuzluğa neden olmazken, bu faktörlerin varlığı çalışanların iş doyumunda artışı sağlayacaktır. Yani Herzberg iş doyumunun karşıtının iş doyumusuzluğu olmadığını belirtmiştir (Çetinkanat, 1988; Eren, 2020; Herzberg vd., 1959; Kondalkar, 2007).

#### **2.1.2.1.d. McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Kuramı**

David McClelland'ın kuramına göre bir ihtiyaç ne kadar güçlüyse kişi ihtiyacını tatmin etmeyi sağlayacak davranışı göstermeye o kadar motive'dir (Pardee, 1990). İhtiyaçlar kişinin çevresiyle etkileşimi sonucunda öğrenilir ve ödüllendirilen davranışlar sıklıkla tekrarlanma eğilimindedir (Gibson vd., 1979). Teoriye göre insanların ihtiyaçları üç başlıkta toplanmıştır: Bu ihtiyaçlar başarıya, ilişki kurma ve güç ihtiyaçlarıdır (Pardee, 1990).

İlk olarak, başarı ihtiyacı kişinin yetiştiği aileden, dininden ve girdiği yarıştan etkilenen faktördür (McClelland, 1961). Bireylerde potansiyel olarak bulunan bu faktör, en iyi olma ve mükemmelliğe ulaşma arzusudur (Şimşek vd., 2014). Yüksek başarıma ihtiyacı hisseden insanlar sorunlara çözüm bulmak için kişisel sorumluluk alan, makul hedefler koyan ve riskleri hesaplayan ve son olarak ne kadar iyi yaptıklarıyla ilgili somut geri dönüt isteyen kişilerdir (Pardee, 1990). İkincisi, ilişki kurma ihtiyacı diğer insanlarla arkadaşlık ilişkisi ya da bağlantı kurma, bir gruba üye olma, toplumsal bağlantı geliştirme gibi sosyal faktörlerden oluşmaktadır (Schermerhorn vd., 2000). İlişki kurma ihtiyacı yüksek olan insanlar kamusal faaliyetlerde en üst seviyede olmayı seven, diğerleriyle sürekli iletişim halinde olan ve bilgi paylaşma ihtiyacında olan insanlardır ve iletişim onlar için yeri doldurulamaz bir bileşendir (McClelland, 1961). Sonuncusu, güç ihtiyacı, kişinin hem kendi işini hem de diğer insanların işlerini kontrol etme ve otonom olma ihtiyacıdır (Gordon, 1999). Ayrıca McClelland'a göre güç toplumsallaştırılmış ve kişiselleştirilmiş güç olarak ikiye ayrılmaktadır. Kişiselleştirilmiş güçte güç sahibi gücü statü olarak görmekte ve kendi ilgileri için kullanmaktadırlar. Toplumsallaştırılmış güçte ise bireyler başkalarıyla, örgütsel amaçlarla ilgilenir ve topluma fayda sağlamaya çalışırlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

#### **2.1.2.1.e. McGregor'un X ve Y Kuramı**

Maslow'un temel gereksinimler kuramında yola çıkılarak oluşturulan bu kurama göre bireyler işlerine olan bakış açıları, güdülenmelerinin temeli ve çalışma alışkanlıklarına göre motivasyon kaynakları açısından X ve Y şeklinde gruplara ayrılmaktadır. X kuramına göre çalışanların güdülenmesi ve hedeflerine ulaşması için ödül, ceza veya kontrol araçları kullanılması gerekmektedir. Y kuramına göre ise çalışanların güdülenmesi ve hedeflerine yönelmesi konusunda kendileri motivasyon kaynağıdır. Yönetim ise çalışma koşullarını ve yöntemlerini düzenlemelidir (McGregor, 1957).

Davranışsal olarak X kuramındaki bireyler işten kaçınan, çalışmaya istekli olmayan ve sorumluluk almak istemeyen, çalışmaları için korkutulmaları gereken, kendilerini ön planda tuttuklarından dolayı örgüt amaçlarını önemsemeyen kişilerdir (Can vd., 2015; Robbins ve Judge, 2017). Y kuramında ise bireyler işi doğal bir süreç



olarak algılayan, işten kaçınmayan, öğrenmeyi isteyen ve sorumluluktan kaçınmayan, ödüllerin yanında başarı gereksinimini de gidermek için hedeflerine yönelen ve hedeflerine ulaşmak için kendini denetleyip yönlendiren kişilerdir (Can vd., 2015; Robbins ve Judge, 2017).

McGregor'a göre Y teorisi X teorisine göre daha geçerlidir. Güdülenmişlik düzeyi karara katılım, sorumluluk, görevler ve örgüt içi ilişkiler ile artacaktır (Robbins ve Judge, 2017). Y teorisinde yöneticiler çalışanları korkutmak yerine onlara esnek iş saatleri ve işlerinden doyum elde edecekleri ortam yaratmalı ve onları karar katılmaya teşvik etmelidir (Solmuş, 2004).

### **2.1.2.2.Süreç Kuramları**

Süreç kuramlarının, kapsam kuramlarından farkı kişinin kendisinden kaynaklanan etmenlerden çok dışsal etmenlere odaklanmasıdır (Öztürk, 2003). Süreç kuramlarını oluşturan faktörler dinamikler ve birbirleriyle ilişkilidir. Davranışı bir süreç olarak görmek, davranışın ortaya çıkmasından sonuna kadar olan zamanda ortaya çıkan faktörleri açıklamaktadır. Sonuç olarak bu sürece odaklanıldığında ortaya çıkan bireysel farklılıklara dikkat etmektedir (Gülner, 2007; Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2014). Bu bölümdeki kuramlar altı başlık altında incelenmiştir.

#### **2.1.2.2.a. Eşitlik Kuramı**

Adams'ın 1963 yılında geliştirdiği bu teori yetersiz veya fazla ödüllendirilmiş bireylerin eşitliği yeniden oluşturmak için çabalayacağını savunmaktadır. Başka bir ifadeyle eşitlik veya eşitsizliğe yönelik tepkiler, farklı girdi ve çıktıların işlevidir (Huseman vd., 1987). Söz konusu girdiler bireyin bir işe başlarken yanında getirdiği eğitim, tecrübe, zekâ, statü ustalık gibi birey tarafından algılanan niteliklerdir. Sonuçlar ise bireyler tarafından algılanan girdiler için beklenen ödüller veya karşılıktır. Girdilerle sonuçlar arasında bir dengesizlik mevcutsa kişi eşitsizlik hisseder (Adams, 1963; McCormick ve Ilgen, 1980). Bu teorinin dört önemli terimi bulunmaktadır. Bu terimler eşitliği ve eşitsizliği algılayan kişi, girdileri ve çıktıları karşılaştıran kişi, kişilerin beraberinde getirdiği girdiler, kişiler tarafından algılanan ücret, tazminat, onay gibi çıktılarıdır (Gibson vd., 2012). Birey kendini, girdi ve çıktıları diğer bireylerle

kıyaslama yoluyla da eşitsizliği tespit edip bu eşitsizlikleri düzeltmeye yönelik davranışlarda bulunabilir (Greenberg, 1990). Sonuç olarak söz konusu teoride girdi-çıkıtı oranının dengeli olduğu ve eşit muamele gördüğü durumlarda bireylerin motivasyonu olumlu etkilenmekte ve doyuma ulaşmaktadır (Greenberg, 1990; McCormick ve Ilgen, 1980).

#### **2.1.2.2.b. Cornell Modeli**

Smith, Kendall ve Hulin'in (1969) geliştirdiği ve Cornell Modeli'nin temel hatlarını oluşturan referans çerçevesi kavramı, bireyin bir konuda değerlendirme yaparken dikkate aldığı iç ölçüler anlamına gelmektedir. Referans çerçevesi kavramı zamansal bakış açısı, mutlak görelî boyut ve tanımlayıcı-değerlendirici boyut olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Toker, 2007).

Zamansal bakış açısı kısa süreli ve uzun süreli olarak ikiye ayrılmıştır. İş değiştirme uzun süreli referansa, iş yerine giderken yapmayı hedeflediği işler kısa süreli referansa örnek gösterilebilir (Sun, 2002). Mutlak-görelî boyut bireylerin değerlendirme yapmak için kullandığı standartlarıdır. Bu standartlar bazen bağlamdan bağımsız bazen de yaptığı kıyaslamalarla görecelidir (Sun, 2002). Tanımlayıcı boyut ise iş ile ilgili ve yoruma kapalı olan mesai saatleri, sıcaklık, kirlilik gibi faktörleri içerirken değerlendirici boyut, yoruma açık olan yöneticinin yeterliği veya adaleti gibi konularla ilgilidir (Sun, 2002). Özetle bu modele göre iş doyumunu bireylerin işleri veya işlerinin farklı boyutlarıyla ilgili duygusal tepkileridir (Toker, 2007).

#### **2.1.2.2.c. Beklenti Kuramı**

Temelleri Lewin ve Tolman tarafından yapılan araştırmalara dayanan teoriye göre insanlar davranışlarını bilinçli olarak seçerler ve insanların kendiliğinden güdülenmiş olduğunu reddederler. Bireylerin motivasyonları, yaşadıkları çevreye bağlıdır (Şimşek vd., 2014). Vroom ise Lewin ve Tolman'ın düşüncelerini çalışanların motivasyonlarına uygulayarak beklenti kuramını geliştirmiştir (Onaran, 1981). Teoriye göre insanların alternatifler içinde yaptığı seçimler davranışla eş zamanlı meydana gelen psikolojik durumla ilgilidir (Vroom, 1964).

Vroom'a göre çalışan yüksek çaba göstermenin iyi ve örgütsel ödülle sonuçlanacağını düşünürse motive olur. Eğer performans değerlendirme sistemi çalışanlara çekici gelirse çalışanlar örgütsel amaçlara ulaşmak için ellerinden gelenin en iyisini yaparlar (Kondalkar, 2007). Beklenti kuramının dört varsayımı bulunmaktadır. Bu varsayımlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013) ilk olarak bireylerin kurumlara karşı takındıkları tutumları bireysel ihtiyaçları, motivasyonları ve geçmiş iş tecrübeleriyle ilgili beklentileri etkilemektedir. İkinci olarak bireyler davranışlarını kendi bilinçli tercihleri ile göstermektedir. Üçüncü olarak bireylerin kurumlardan beklentileri farklıdır. Son olarak bireyler alternatifler arasından tercih yapmaktadır. Ayrıca bu kuram üç temel ilişkiye dayanmaktadır (Robbins ve Judge, 2013): *Çaba-performans ilişkisi*; birey ne kadar çok çaba gösterirse o kadar yüksek performans sergiler. *Performans-ödül ilişkisi*: Eğer birey belli bir seviyede performans gösterirse istediği ödülü alır. *Ödül- kişisel amaç ilişkisi*: Eğer birey istediği ödülü alırsa kişisel amaçlarını ve ihtiyaçlarını tatmin edebilir.

Beklenti kuramına göre kişilerin hak ettiğini düşündüğü veya alması gerektiğini düşündüğü ile aldığı şeyler arasındaki fark onların iş doyumlarını belirlemektedir (Lawler, 1994; Porter, 1962; Vroom, 1964). Bir başka ifadeyle çalışan hak ettiğine inandığı şeyleri elde edemezse bu durum iş doyumsuzluğu ile sonuçlanır (Lawler, 1994). Ödüllere verilen kişisel değer farklı olacağından örgütler bu durumda çalışanların ihtiyaçlarını giderecek ödüller bulmalı ve çalışanlara başarılı olacakları konusunda güven vermelidir (Şimşek vd., 2014).

#### **2.1.2.2.d. Hedef Belirleme Kuramı**

Locke tarafından geliştirilmiş olan kurama göre bireyin davranışlarını hedefleri ve önceden düşündüğü istekleri belirlemektedir. Kişilerin hedefleri ile motivasyonları arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır (Locke and Wood, 1990). Eğer bireyin belirlediği hedefleri basit ise motivasyonu da aynı oranda düşük olacaktır. Dolayısıyla bireyin gerçekleştirmek istediği hedefleri zorlaştıkça motivasyonu da artacaktır. Bu konuda önemli olan örgütteki hedeflerin açık ve anlaşılır biçimde belirlenmesidir. Böylece birey belirlenen hedeflere göre motivasyon düzeyini artırabilmelidir (Locke ve Latham, 2002). Hedef belirlemenin beş ana adımı bulunmaktadır (Gibson vd., 2012); bu adımlar insanların, örgütün ve teknolojinin hedef belirlemeye uygun olup

olmadığına karar verme, kişilerarası etkileşimi, iletişimi, eğitimleri ve hedef belirlemeyi artırmak için bir eylem planıyla çalışanları hazırlama, hedefleri müdürlerin ve astların anlayabileceği şekilde vurgulama, gerekli düzeltmeleri yapmak için gerekli hedefleri gözden geçirme ve son olarak belirlenmiş, düzenlenmiş ve tamamlanmış hedefleri gözden geçirmeyi kapsamaktadır.

Kurama göre hedeflerin motivasyon üzerinde üç rolü bulunmaktadır (Günbayı, 2000). Öncelikle açık ve anlaşılır hedefler bireylerin başarılarını artıracaktır. Daha sonra zor ve başarıya ulaştırılmayacak hedefler bireylerin daha istekli ve hırslı olmasına neden olacak dolayısıyla da başarıları artacaktır. Son olarak kişisel hedefler ile örgütsel hedefler, şartlar ve ortam faktörlerinin zıtlık durumu arttıkça başarı azalacak, zıtlık durumu azaldıkça bireylerin uyum seviyesi yükseleceğinden başarı artacaktır. Locke'a (1969) göre bireylerin yapılan işten doyum sağlaması, işinden elde ettiği kazanımlar ile elde etmek istediği kazanımlar arasındaki fark ile ilişkilidir. Beklentileri ile elde ettiği kazanımlar arasında fark yok ise yaptığı işten doyum sağlayabileceğini eğer fark var ise doyumsuzluk yaşayabileceğini ifade etmiştir.

#### **2.1.2.2.e. Porter-Lawler Kuramı**

Porter ve Lawler tarafından geliştirilen bu kuramda tatmin ve performans arasındaki ilişki dikkate alınmıştır (Baysal ve Tekarslan, 1987). İlk üç basamak Vroom'un modeliyle aynı olmasına rağmen çabanın performansla doğrudan ilişkili olmadığını savunmuştur (Luthans, 1981). Porter-Lawler kuramına göre performans ve doyum içsel ve dışsal ödüllerle sağlanır. Söz konusu ödül birey tarafından diğerleriyle kıyaslanarak adaletli olup olmadığına yönelik algılarına göre değerlendirilmektedir. Birey kendi aldığı ödülü diğer kişilerin aldığı ödüllerle karşılaştırdığında ödülün başarısına uygun olmadığını düşünürse doyumsuzluk meydana gelmektedir (Dalğan, 1998; Tutar, 2012).

#### **2.1.2.2.f. Öz Yeterlik Kuramı**

Öz yeterlik kuramı Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu kuram bireyin bir işi başarıyla tamamlayabileceğine olan inancı ile ilişkilidir (Lunenberk ve Orstein, 2013). Öz yeterlik algısı yükseldikçe kişinin bir işi

başarabileceğine olan güveni de yükselmekte, kişi daha fazla çaba sergilemekte ve zorlukların üstesinden gelmeye çalışmaktadır (Robbins ve Judge, 2017). Bandura'ya göre öz yeterlik geçmiş performans, temsili deneyim, sözlü ikna ve duygusal ipuçları olmak üzere dört faktörün etkisiyle ortaya çıkmaktadır (Lunenberg ve Ornstein, 2013). Bireylerin karşılaşılabileceği iş yaşamlarında ve iş dışı yaşamlarında stresli durumlarla baş etmede, değişmesi güç bir yetkinliğe inancı, onların iş doyumlarını da olumlu şekilde etkileyeceği düşünülmektedir (Akgündüz, 2013; Luszczynska vd., 2005).

### **2.1.3. İş Doyumunun Önemi**

Kişiler yeni tanıştıklarında birbirlerine işlerini sormakta ve pek çok insan kendini ünvanıyla tanıtmaktadır. Dahası iş, kişilerin sosyal çevresini de belirleyen faktörlerden biridir. Hayatları boyunca yeteneklerini ortaya çıkarmak isteyen bireyler için işleri dönüm noktasıdır. Kişinin yaptığı işte iyi olması da önem arz etmektedir (Judge ve Klinger, 2008). Örgütler açısından bakıldığında modern çağda zamanının büyük kısmını iş yerinde geçiren bireyler yaptığı işten mutlu olursa işine olan bağlılığı artar ve iş yerinde verimi yükselir (Erdoğan, 1996; Telman ve Ünsal 2004). İş doyumunun sağlanmasıyla örgüt içerisinde negatif davranışların önüne geçilmesi çalışanlar arasında dayanışmayı da artıracak, ortaya çıkan iş daha kaliteli hale gelecektir (Luhans, 2011).

Toplum her anlamda derinden etkileyen kurumlar olan okullarda da öğretmenlerin iş doyumlarının sağlanması önemli bir faktördür. İşini severek ve isteyerek yapan öğretmenlerin iş doyumunun yüksek olmasının sonucunda öğretmenler okulda daha verimli zaman geçirecek, neyi nasıl öğretecekleri hakkında pozitif hissedecekler ve dolayısıyla öğrencilerin başarıları da artacaktır (Albert ve Levine, 1988; Çiçek Karakaya ve Çoruk, 2017; Toropova vd., 2020).

### **2.1.4. İş Doyumunun Boyutları**

İş doyumunun boyutları içsel ve dışsal boyut olarak ikiye ayrılmıştır (Weiss, vd., 1967). Örgütte güvenlik, ahlaki değerler bireysel başarı, bireyin örgütte tanınması, takdir edilmesi, işin kendinden gelen veya yüklenen sorumluluk nedeniyle oluşan tatmin duygusu, terfi imkânları ve terfiye bağlı görev değişikliği gibi iş ile ilgili

nitelikler ve özelliklerden dolayı aldığı içsel dönütler, içsel doyum boyutunu oluşturmaktadır (Çavuş ve Abdılđaev, 2014; Weiss, vd., 1967). Dışsal doyum ise kişilerin arkadaşlarıyla ilişkileri, işletme politikası, yönetim şekli, denetleme şekli, yöneticilerin astlarıyla ilişkileri, çalışma şartları ve ücret gibi işin çevresi ile ilgili unsurlardan oluşmaktadır (Çavuş ve Abdılđaev, 2014; Weiss, vd. 1967).

Spector (1985; 1997) ise iş tatmini için dokuz alt boyut belirtmiştir. Söz konusu bu boyutlar, ücret, yükselme, yöneticiler/yönetim, ilave imkânlar, muhtemel ödüller, iş yeri koşulları, çalışma arkadaşları, işin kendisi ve iletişimdir. *Ücret* faktörü için, çalışanların iş doyumunu açısından önemli bir faktör olmasına rağmen tek başına yeterli olmadığı ve diğer çalışanların ücretleri ile karşılaştırıldığında anlamlı sonuçları olduğu belirtilmiştir (Aşan ve Erenler, 2008; Eroğluer, 2011). *Yükselme boyutu*, çalışanların örgütte hiyerarşik şekilde ilerleme imkânı ile ilgilidir (Spector, 1997). *Yöneticiler/yönetim boyutu*, yöneticilerin iş görenlere karşı tutum ve davranışlarıyla ilgilidir. Yöneticilerin davranışları ile çalışanların beklentileri uyuşmadığı takdirde, çalışanların iş doyum düzeyleri olumsuz etkilenebilmektedir (Keleş, 2007; Kılıç ve Saygılı, 2021). *İlave imkânlar*, ulaşım, servis, yemek, kıyafet gibi olanaklar ile ilgili boyuttur (Kılıç ve Saygılı, 2021). *Muhtemel ödüller*, çalışanların başarılı olması sonucu elde ettiği parasal ve parasal olmayan ödüllerle ilgilidir (Kılıç ve Saygılı, 2021). *Çalışma koşulları*, işlerin kural, politika ve koşullarının çalışanları olumlu veya olumsuz etkilemesi ile ilgili boyuttur (Spector, 1997). *İş arkadaşları boyutu*, çalışanların çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerini kapsamaktadır (Kılıç ve Saygılı, 2021). *İşin kendisi* yani yapılan işin türü, ilgi çekici olması, daha fazla sorumluluk gerektirmesi gibi faktörlerin iş doyum üzerinde olumlu veya olumsuz etkisi bulunmaktadır (Chacko, 1983). Son olarak *iletişim*, örgütteki yatay ve dikey iletişim de çalışanların iş doyumunu etkileyen boyutlardan biridir (Kılıç ve Saygılı, 2021).

### **2.1.5. İş Doyumuna Etki Eden Faktörler**

Bireylerin iş doyum düzeyleri diğer paydaşların fikirleri, iletişim, örgüt kültürü, ücret, diğer çalışanlarla ilişkiler, işin kalitesi, kişisel gereksinimler ve demografik değişkenler gibi faktörlerden etkilenebilir (Başaran, 2008; Lawler, 1973). İş doyumunu bireysel algı ile ilgili olduğundan farklı çalışanlar, belirli durumlarda farklı doyumlar elde edebilirler (Barutçugil, 2004). İş doyumuna etki eden faktörler, Spector (1997)

tarafından yapılan çalışma sonucunda kişisel ve örgütsel faktörler olarak ikiye ayrılmıştır. Bireysel faktörler yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, kişilik, kıdem ve medeni durumken örgütsel faktörler ücret, terfi ve gelişim olanakları, çalışma koşulları, işin kendisi, yönetim biçimi ve çalışma arkadaşlarıdır.

### 2.1.5.1. Bireysel Faktörler

İş doyumunu etkileyen faktörlerden biri bireyin *yaş*ıdır. Bazı çalışmalara göre bireylerin iş doyumunu etkileyen demografik faktörlerden olan yaş arttıkça iş doyumunda artmaktadır. Yaşın artmasıyla birlikte kişiler daha iyi işlerde ve daha iyi pozisyonlarda çalışmakta, dolayısıyla aldığı ücret de artmaktadır. Bir diğer nedeni ise bireylerin yaşı arttıkça beklentilerinin daha gerçekçi olması ve işlerine uyum sağlamalarıdır (Bernal vd., 1998; Bodur ve Güler, 1997; Dağdeviren vd., 2007; Quinn vd., 1974; Spector, 1977; Weaver, 1980). Bazı çalışmalara göre yaşın artmasıyla iş doyumunda azalmaktadır çünkü bireylerin yaşı arttıkça enerji ve coşkuları azalmakta, bireyler daha gerçekçi olmaktadır (Herzberg vd., 1957; Jewell, 1998). Bir diğer görüş ise bir işe yeni başlayanların akranlarına kıyasla iş doyumunun yükselmesi, yaşlarının arttıkça akranlarının daha çekici işler bulmasıyla iş doyumunun düşmesi ve son olarak yaşlı çalışanların karşılaştırmaları daha az yapmaya başlamasıyla iş doyumunun tekrardan yükseldiği ile ilgili “U” şeklindedir (Clark vd., 1996). Bu çalışmaların yanında yaş faktörünün de söz konusu kavramla ilişkisinin anlamlı olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Adıgüzel vd., 2011; Aksu, 2012; Tunacan ve Çetin, 2009). Örneğin Karademir’in (2016) coğrafya öğretmenlerine ve Adıgüzel, Karadağ ve Ünsal’ın (2011) fen ve teknoloji dersi öğretmenlerine yönelik araştırmalarında yaş ile iş doyumunu arasındaki ilişki anlamlı çıkmamıştır.

İş doyumuna etki eden bir diğer bireysel etken ise *cinsiyet ve medeni durum*dur. Bireylerin cinsiyetleri işe karşı değerlendirmelerinin değişmesine neden olabilir (Eğinli, 2009). Bazı araştırmalarda kadınların iş doyum düzeyi erkeklere göre yüksekken (Clark, 1997; Green, 2000), bazı araştırmalarda erkeklerin iş doyum düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtilmiştir (Green, 2000; Hulin ve Smith, 1964; Tunacan ve Çetin, 2009). Diğer taraftan bazı araştırmalarda kadın ve erkeklerin iş doyum düzeyleri farklarının anlamlı olmadığı görülmüştür (Brief vd., 1977; De Vaus ve McAllister, 1991; Smith ve Plant, 1982). Örneğin kadınların terfi etmek, daha fazla

ücret almak için erkek çalışanlara göre daha fazla çaba sarf etmeleri, iş dışı sorumlulukları daha fazla yüklenmeleri gibi nedenlerle iş doyum düzeyleri daha düşük olduğu gözlemlenmiştir (Hulin ve Smith, 1964; Aslan Yılmaz ve Dönmez, 2013). Lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre işlerinden daha fazla doyum aldığı ortaya çıkmıştır (Tunacan ve Çetin, 2009). İş doyumunun medeni durum ile ilişkisi incelendiğinde evlilerin bekarlara oranla işlerinden daha fazla doyum aldığı ortaya çıkmıştır (Saner ve Eyüpoğlu, 2013). Bunun nedeninin ise evliliğin iş beklentileri üzerinde değişiklik yapabileceği, aile hayatının çalışma hayatına yansiyebileceği belirtilmiştir (Mwamwenda, 1997; Telman ve Ünsal, 2004). Bununla birlikte Şahin'in (2013) yaptığı çalışmaya göre evli bireylerin iş doyum düzeylerinin daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeni olarak ise evli bireylerin sorumluluklarının daha fazla olması belirtilmiştir (Tutar, 2014).

Eğitim düzeyi de bireylerin iş doyumunu etkileyen faktördür. Yapılan çalışmalara göre kişilerin eğitim seviyesi yükseldikçe iş doyumunu da aynı oranda artmaktadır (Akşit Aşık, 2010). Bu durumun nedeni bireyin kendi koşullarını diğer insanların koşullarıyla kıyaslamasıdır (Karaman, 2010). İşcan ve Timuroğlu (2007) tarafından yapılan bir çalışma, eğitim düzeyinin artmasıyla bireylerin iş doyum düzeyini olumlu etkilediğini göstermiştir. Öğretmenlerle yapılan bir diğer çalışmada eğitim düzeyinin öğretmenlerin iş doyum düzeyini anlamlı şekilde etkilemediği belirtilmiştir (Koruklu vd., 2013). Bütün bunların yanında bireylerin eğitim düzeylerine uygun konumlarda çalışmaları gerektiği, aksi halde mutsuzluk, stres ve sıkıntı gibi nedenlerle iş doyum düzeylerinin düşebileceği belirtilmiştir (Eğinli, 2009).

Bireylerin *kişilik özellikleri* iş doyum düzeyleri üzerinde etkili bir diğer faktördür. Her bireyin kendine özgü kişiliği, değer yargıları ve inançları bulunmaktadır (Erdoğan, 1996). Pozitif bireyler daha canlı ve sosyalken negatif duygulara sahip bireyler daha stresli, mutsuz ve olayların negatif yönünü gören bireylerdir (Weiss ve Cropanzano, 1996). Sosyal, dışadönük ve girişken bireylerin iş doyumunu daha yüksekken stresle başa çıkamayan bireylerin iş doyumlarının daha düşük olduğu görülmüştür (Rothman ve Coetzer, 2002). Benzer şekilde olgun ve dengeli kişilik yapısına sahip bireylerin buldukları örgütte daha verimli olabileceği belirtilmiştir (Aşık, 2010).



*Kıdem*, bireylerin çalıştıkları örgütte saygınlık görmelerini sağlayan bir unsurdur (Can, 2006). Kıdem ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin pozitifdir (Erdoğan, 1996). Örneğin öğretmenler üzerinde Karabulut (2014) ve Crossman ve Harris (2006) tarafından yapılan araştırmalarda aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamışken Ereş ve Akyürek (2016) tarafından yapılan araştırmada ise kıdemle öğretmenlerin iş doyum düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğu görülmüştür. Öte yandan bazı araştırmalarda kıdem ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında arzularının engellenmesinden dolayı negatif bir ilişki bulunmuştur (Anghelache, 2015; Blase, 1982; Lortie, 1975).

### 2.1.5.2. Örgütsel Faktörler

Örgütsel faktörler başlığı altında işin kendisi, çalışanların aldığı ücret, gelişim olanakları ve terfiler, çalışma koşulları, yönetim biçimi ve çalışma arkadaşları faktörleri incelenecektir.

Söz konusu değişkenin önemli kaynaklarından biri *işin kendisidir* (Koustelios ve Tsigilis, 2005; Luthans, 1995). Bireylerden beklenen görevlerin açık olması, bireylerin sorumluluklarını yerine doğru getirmesini sağlayacak dolayısıyla da iş doyumunu yükselecektir (Cherrington, 1994; Tekin ve Görgülü, 2018). Esnek saatler ve yaratıcılık gibi etkenler de iş doyumuna etki etmektedir (İşcan ve Sayın, 2010). İşin çok zor veya kolay olması da iş doyumunu etkileyecek etkenlerdendir. Çok kolay bir iş zamanla monotonlaşacağı ve çok zor bir iş bireylerin psikolojik açıdan yıpranmasına neden olacağı için iş doyumunu da olumsuz etkileyecektir (Erdoğan, 1996). Tunacan ve Çetin (2009) tarafından meslek lisesi öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada atölye ve laboratuvar dersi öğretmenlerinin iş doyum düzeyi kültür dersi öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni olarak ise meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerle birlikte yeni bir şey tasarlama ve üretmesi sebebiyle iş doyum düzeyinin yüksek olabileceği, kültür dersi öğretmenlerinin ise sınıfta, anlatım tarzıyla ders işleme nedeniyle işlerini monoton bulması olabileceği düşünülmüştür.

Çalışanın emeğinin karşılığında aldığı *ücret* de iş doyumunu sağlayan en önemli etkenlerden biridir (İmamoğlu vd., 2004). Aynı zamanda toplumda maaş ve saygınlık kavramları eşleştirilmektedir (Tunacan ve Çetin, 2009). Ücretin yeterliği ve ihtiyaçlarına uygunluğunun yan sıra diğer çalışanlarla da dengeli dağılımı iş doyum

düzeşini etkileyen bir faktördür (Eroğlu, 1996). Bireşlerin aynı işi yapan kişilerden farklı ücretler alması ya da kendinden az iş yapanlardan az ücret alması iş doşum düzeyini olumsuz etkileyecektir (Saygılı ve Çelik, 2011). Günbayı ve Tokel'in (2012) araştırma sonuçlarına göre ise ücret ve sosyal olanaklar öğretmenlerin iş doşum düzeylerinin düşük olmasına neden olmaktadır.

Bireşlerin *gelişim olanakları* ve bunun sonucunda elde ettiği *terfiler* iş doşumun kaynaklarından biridir (Tekin ve Görgülü, 2018). Terfi hem ücret artımı sağlayan hem de pozisyonlarını yükselten bir faktördür (Bozkurt ve Bozkurt, 2008). Bununla birlikte terfi imkânı bireşleri çalışmaya yönelten bir etkidir. Bireşler yükselme imkânı olmayan ve ücretinin artmayacağını düşündüğü bir iş için çabalamanın anlamsız olacağını öngördüğünden iş doşumunun olumsuz etkilenebileceğı düşünölmektedir (Can vd., 2014). Aynı zamanda terfilerin adil bir şekilde yapılması da önemlidir. Eğer adil olmayan bir terfi durumu olursa iş doşumunun olumsuz etkileneceğı belirtilmiştir (Özkalp, 2003).

İş doşumunu etkileyen bir diğer faktör *çalışma koşullarıdır*. Isı, nem, havalandırma, ışık, gürültü, çalışma saatleri ve dinlenme araları, iş yerinin konumu, temizliğı ve teçhizat gibi faktörler iş doşumunu etkilemektedir (Bozkurt ve Turgut, 1999; Özkalp, 2003). Bireşlerin fiziksel ve görevsel ihtiyaçlarını sağlayacak faktörler iş doşumu ve verimi açısından önemlidir (Başaran, 2000). Rahat, gürültüsüz, yeterli ısıtmanın yapıldığı, konforlu mobilyaların bulunduğu, tehlikenin bulunmadığı örgütlerde iş doşumu olumlu etkilenmektedir (Eğriboyun, 2015; Erdoğan, 1996). Bütün bunların yanında çalışma koşullarının kötü olması iş doşumunu olumsuz etkilerken söz konusu kötü koşulların düzeltilmesinin iş doşumunu olumlu etkilediğı söylenememektedir (Tietjen ve Myers, 1998).

Örgütlerin *yönetim biçimi* yani yöneticilerin çalışanlara karşı tutumu iş doşumunu etkileyen bir diğer faktördür. Çalışanların ekonomik beklentilerinin yanında ihtiyaçlarının da farkında olan, adaletli yöneticilerin olduğı örgütlerde bireşler kendini değerli hissetmekte dolayısıyla iş doşumu olumlu şekilde etkilenmektedir (Eğimli, 2009). Çalışanlara yaptıkları işten dolayı övgüde bulunulması ve dönüt sağlanması bir sonraki işi de daha iyi yapmalarını sağlayacaktır (Başaran, 2000). Örneğın öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada öğretmenlerin kararlara daha çok katılmak istediğı ve kararlara katılmanın iş doşumunu pozitif şekilde etkilediğı ortaya çıkmıştır (Celep,

1990; Köklü, 2012). Başka bir araştırmada ise örgütsel adaletin sağlanmasının öğretmenlerin iş doyum düzeylerini pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır (Nojani vd., 2012). Doyum ve doyumсуzluğun beklentilerin adaletli şekilde karşılanmasına bağlı olduğu belirtilmiştir (Siegel ve Lane, 1987; Smither, 1994).

Son olarak bireylerin *çalışma arkadaşlarının* destekleyici olması, arkadaşlarından yardım alabilmesi iş doyumunu olumlu etkileyecektir. Örgütlerde bulunan biçimsel ve biçimsel olmayan arkadaş gruplarının içindeyse ve dünya görüşleri birbirine uyuyorsa iş doyumunun yükselmesi beklenmektedir (Özkalp, 2003). İyi bir iş grubu ya da etkili bir takım, işleri daha eğlenceli hale getirmektedir (Luthans, 2011). Okulda öğretmenler sürekli insanlarla iç içe olduğu için sosyal ilişkileri önemsemektedir (Yuh ve Choi, 2017). Özellikle işbirliğinin olduğu bir çalışma ortamı iş doyumunu olumlu etkilemektedir (Ereş ve Akyürek, 2016). Benzer şekilde kişilerin çalışma arkadaşları ile iletişim içinde olması da iş doyumunu olumlu etkilemektedir (Altinkurt ve Yavuz, 2014).

### **2.1.6. Öğretmen İş Doyumu**

Öğretmen iş doyumunu, öğretmenlerin işlerine ve bir öğretmen olarak rollerine olan duygusal yanıtlarıdır (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Öğretmenlerin iş doyumunun düşük olması verdikleri öğretim faaliyetlerinden faydalananları da olumsuz etkileyecektir. İş doyumunu verimli ve etkili öğretimin yanı sıra öğretmenlere daha olumlu toplumsal yaşantı daha sağlıklı fiziksel ve psikolojik sağlık anlamına da gelmektedir (Yılmaz ve Ceylan, 2011).

Öğretmen iş doyumunu etkileyen birçok faktör olmasına karşın en önemli faktörün okul yöneticisinin desteği olduğu belirtilmektedir (Grissom, 2011). Yöneticileri hakkında olumlu duygulara sahip öğretmenlerin başka okullara gitme olasılıkları düşmekte, öğretmenler birbirleriyle kolektif ilişkiler geliştirmekte ve güven düzeyleri yükselmektedir (Johnson vd., 2012). Sergiovanni (1967) tarafından Herzberg'in motivasyon ve hijyen teorisi test edilmiş, sonucunda ise başarı, tanınma, sorumluluk gibi faktörlerin öğretmenlerin iş doyumuna katkı sağladığı; öğrenci ve akranlarla ilişkiler, denetim tekniği, okul politikası ve yönetimi, adaletsizlik, statü ve kişisel yaşam gibi faktörlerin genel olarak öğretmenlerin iş doyumсуzluğuna neden olduğu görülmüştür.

İş doyumunu yalnızca iş hayatına değil, hayatın diğer alanlarına da etki etmektedir. Locke'a (1976) göre bu etkiler hayat doyumunu etkisi, fiziksel sağlığa etki, performansa etki ve verime etki olarak dörde ayrılmaktadır. Klassen ve Chiu'ya (2010) göre ise iş doyumunu öğretmenlerin tutumlarını, performansını, bağlılığını, devamsızlığını, fiziksel ve zihinsel sağlığını etkilemektedir. Kötü çalışma koşulları, planlama ve hazırlık için yetersiz zaman, ağır iş yükü gibi nedenlerin iş doyumunu olumsuz etkilediği ve meslekten ayrılma riskinin yükseldiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin aynı zamanda kendini geliştiremediği ve yaptıkları işin gereksinimlerini karşılayamadığı durumlarda da motivasyonları azalmakta ve dolayısıyla iş doyumsuzluğu oluşmaktadır (Akçamete vd., 2001). Öğretmenlerin iş doyumunu öğrenci başarısı ve öğretmen performansı açısından öğretmen başarısıyla da önemli derecede ilgilidir. Düşük iş doyum düzeyi olan öğretmenler öğrencilerin başarısında düşüşe ve devamsızlıklarında yükselmeye dolayısıyla başarısızlık nedeniyle öğrencilerin daha depresif ve daha az yaratıcı olmasına neden olmaktadır (Suriansyah, 2018). Sonuç olarak toplumun ilerlemesini sağlayacak her açıdan sağlıklı bireyler yetiştirmek ve eğitimin niteliğinin artırılması için öğretmen iş doyumunu araştırmak önemlidir.

### **2.1.7. İş Doyumu ile İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar**

Çalışmada iş doyumunu ile ilgili yapılan araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar olarak incelenmiştir.

#### **2.1.7.1. Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar**

Evcimen (1998) çalışmasında öğretmenlerle iletişime geçme seviyesi arttıkça iş doyum düzeylerinde anlamlı artış olduğunu belirtmiştir. Günbayı (1999) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin idare ve denetleme şekli ve çalışanların birbiriyle ilişkilerinin çok yüksek düzeyde, çalışma koşulları ve ödentiler boyutlarından yüksek düzeyde etkilendiği tespit edilmiştir. Yıldırım'ın (2001) çalışmasında öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ekonomik anlamda düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin kamuda çalışan öğretmenlere göre işlerinden fazla doyum sağladıkları, cinsiyet, kıdem ve görev yapılan bölgelerin iş

doyumunu etkilediği, yöneticilerin kültürel liderlik rolleriyle öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Çağlıyan (2007), kamu ve vakıf üniversiteleri üzerinde yapmış olduğu çalışmada tükenmişlik ve iş doyumunun olumsuz şekilde ilişkili olduğunu; kadınların erkeklere oranla işlerinden fazla tatmin olduğunu, kıdem ve medeni duruma göre iş doyumunun değişmediğini ve genel olarak iş doyum düzeyinin düşük olduğunu belirtmiştir. Taşdan'ın (2008) çalışması sonucunda öğretmenin ve okulun değer uyum düzeyi ile öğretmen iş doyumunu arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmuştur. Tunacan ve Çetin'in (2009) lise öğretmenleriyle yaptığı çalışması öğretmenlerin iş doyumuna etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Meslek dersleri öğretmenlerinin ve kadın öğretmenlerin daha fazla doyum sağladığını tespit etmişlerdir. Çankaya (2010) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğrenci kaynaklı güvenlik ve bina güvenliği boyutları ile söz konusu kavram arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yılmaz ve Ceylan (2011) çalışmasına göre öğretmenlerin algıladıkları liderlik uygulamaları ile iş doyum düzeylerinin ilişkisinin anlamlı olduğu belirtilmiştir. Branşlar ile iş doyum seviyeleri arasındaki farklılığın da anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Tan'ın (2012) çalışmasında takım liderlik davranışları ile ilişkisinin anlamlı olduğu belirtilmiştir.

Demirtaş ve Alanoğlu'nun (2015) çalışma sonuçlarına göre yönetsel kararlara katılım ve iş doyum düzeyi arasında orta; eğitimsel kararlara katılım ve iş doyum düzeyi arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Kadioğlu ve Zafer Güneş (2018) çalışmasında okul kültürü ile güçlü şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin kadınlardan güçlü ve yaş ile iş doyum seviyesinin doğru orantılı olduğu ortaya çıkmıştır. Ateş'in (2019) çalışmasında farklılıkların yönetimi ile arasında güçlü bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir. Kılıç'ın (2019) çalışmasında otantik liderlik ve motivasyon arasında orta düzeyde ilişki olduğu belirtilmiştir. Taş ve Selvitopu (2020) tarafından yapılan çalışmada mesleki motivasyon alt boyutlarının iş doyum düzeyini yordadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin iş doyumları ile yaş, kıdem ve lisans mezuniyet durumlarına göre anlamlı ilişki tespit edilirken cinsiyet ile arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Kalkan (2020) tarafından yapılan araştırma bulgularında öz yeterlik ile arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Dağlı ve Kalkan'ın (2021) yaptığı çalışmada güçlendirici liderlik davranışları, öz yeterlik ve iş doyumunu arasında orta düzeyde ilişki bulunmuş; öz yeterliğin söz konusu kavramlar arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisi olduğu belirtilmiştir. Annakkaya ve Başkan (2021) tarafından yapılan çalışmada örgütsel destek ve psikolojik sermaye ile orta seviyede ilişkili olduğu; psikolojik sermayenin söz konusu kavramlar arasında kısmi aracılık etkisine sahip olduğu söylenmiştir. Azimli ve Ada (2022) tarafından yapılan çalışmada dönüşümcü liderlik ile ilişkisinin güçlü olduğu belirtilmiştir. Güler ve avuşoğlu'nun (2022) beden eğitimi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada mesleki kıdemin farklılaşıka iş doyumunun da farklılaştığı ve bunun anlamlı olduğu tespit edilmiştir. İş doyumunu ve iş yaşam kalitesi alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu grlmştir.

### **2.1.7.2. Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar**

Klecker ve Loadman (1996) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin güçlendirilmesinin iş doyumları güçlü şekilde etkilediği grlmştir. Ololube (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitim politikaları ve yönetimi, ücret ve ek faydalar, maddi ödüller gibi faktörlerin ğretim performansında büyük etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Thekedam (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okul iklimi ve çevresel etmenler tarafından güçlü şekilde etkilendiği grlmştir. Juozaitiene ve Simonaitiene (2011) alışmasında öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen sayđı ve g faktörlerinin zayıf, finansal teşvik ve maaş gibi fizyolojik ve güvenlik ihtiyaç basamaklarını oluşturan faktörlerin güçlü olduğunu belirtmiştir. Geske ve Ozola (2013) tarafından yapılan analiz çalışmasında öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin olumlu ve demokratik bir okul kültüründen etkilendiği ortaya çıkmıştır. Jahan ve Ahmed'in (2018) yapmış olduğu çalışmada cinsiyet, okul yeri ve tipi, faydalara karşı tutum ve işe katılım gibi faktörlerin iş doyumunu için belirleyiciler olduğu ortaya çıkmıştır.

Sugiarti ve Rasto (2019) ise çalışmalarında işe katılımın öğretmenlerin iş doyum düzeylerini güçlü şekilde etkilediğini belirtmiştir. Bibi, Khalid ve Hussain (2019) tarafından yürütülen çalışmada örgütsel destek ve örgütsel bağlılık ile söz konusu kavrama doğru orantılı şekilde etkisinin olduğu grlmştir. Sahito ve Vaisanen (2019) tarafından yürütülen çalışmada elverişli çalışma şartlarının,

promosyon olanaklarının, adil ödül sisteminin, okul müdürü desteğinin, iş arkadaşları ve grubun, öğretmenleri yetkilendirmenin ve arkadaşlığın öğretmenlerin iş doyumun etkileyen güçlü faktörler olduğu bulunmuştur. Öte yandan otokratik yönetim stiline, güvensizliğin, şeffaf olmayan sistemin, iş ve hayat dengesizliğinin, etkisiz öğretme/öğrenme ortamının ve kaynak eksikliğinin öğretmenlerin iş doyumsuzluğunun ana faktörleri olduğu belirtilmiştir. Wang, Li, Luo ve Zhang (2019) tarafından yapılan çalışma sonucunda düşük başarı, sosyoekonomik dezavantajlar, davranışsal problemler, sınıf içi disiplin, okul konumu, okulun öğretim özerkliği, paydaşların katılımı, deneyim, öğretmen öz yeterliği, öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğretmen iş birliği ve etkili profesyonel gelişim faktörlerinin öğretmen iş doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Dahası öğretmen eğitim politikalarının öğretmen iş doyumunu ve iş yerinde kalması için önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Admiraal, Veldman, Mainhard ve van Tartwijk (2019) tarafından yapılan çalışmada iş doyumunu olan kıdemli öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişkisinin kaliteli olmasına önem verirken iş doyumsuzluğu yaşayan öğretmenlerin doyumsuzluğunu dış koşullar ve çalışma koşulları ve hükümet politikaları gibi okul tabanlı faktörlere bağladığı ortaya çıkmıştır.

Toropova, Myrberg ve Johansson'ın (2020) yaptığı çalışmada okul çalışma koşulları, iş yükü, öğretmen iş birliği ve okuldaki öğrencilerin disiplinlerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenlerin iş doyum düzeyleriyle yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Kadın öğretmenlerin ve mesleki gelişime daha fazla maruz kalan daha etkili öğretmenlerin işlerinden daha fazla tatmin sağladığı ortaya çıkmıştır. Kengatharan (2020) çalışması sonucunda öğrenci yükümlülüğünün öğretmen iş doyumunu etkileyen öğrenci davranışları üzerinde kısmi etkisi olduğunu belirtmiştir. Öğretmen otonomisinin ise öğrencilerin davranışları ve öğretmen iş doyumunu arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu belirtmiştir. Lopes ve Oliveira (2020) tarafından yapılan çalışma sonucunda sınıf disiplini ve öğretmen öz yeterliği gibi öğretmen zeminli değişkenlerin, devlet/özel okul değişkeni haricinde okul zeminli değişkenlerden daha etkili belirleyici olduğu görülmüştür. Ek olarak kişilerarası iletişim ile ilgili değişkenlerin en önemli iş doyumunu belirleyicisi olduğu söylenmiştir. Abdullahi'nin (2020) yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin eğitimsel nitelikleri ve iş doyum düzeyleri arasında bir bağlantı ve yaş, cinsiyet, ücret, çalışma deneyimi ve medeni durum gibi faktörlerle önemli bir ilişkisi olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin

iş doyumu ve özellikle mesleki gelişimin ve iş birlikçi liderlik uygulamalarının olduğu okul kültürü arasında ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Bernarto ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre dönüşümcü liderliğin sadece söz konusu kavramı değil aynı zamanda örgütsel destek ve yaşam doyumunu da olumlu olarak etkilediği belirtilmiştir. Ek olarak algılanan örgütsel desteğin iş doyumunu ve iş doyumunun da yaşam doyumunu olumlu şekilde etkilediğini belirtmişlerdir.

Andrade ve arkadaşları (2021) gerçekleştirdikleri araştırmada ülkelerin jeopolitik ve kültürel farklılıklarının da önemli olduğunu, batı dünyası için geçerli olan iş doyumu yaklaşımının diğer ülkeler için uygulanırken söz konusu ülkelerin kültürel yapılarının ve jeopolitik konumlarının ön plana alınması gerektiğini vurgulamıştır. Andrade, Westover ve Peterson (2021) tarafından yapılan çalışmada süpervizörlerin bulunduğu ve süpervizörlüğün etkili şekilde gerçekleştirildiği iş yerlerindeki çalışanların iş doyumlarının yüksek olduğu, verimin arttığı ve kişilerarası ilişkilerin geliştiği ortaya çıkmıştır. Maheshwari (2021) tarafından yapılan çalışma sonucunda dönüşümcü liderliğin sadece öğretmenlerin işlerinden aldığı doyumu değil aynı zamanda performanslarını da pozitif olarak etkilediği belirtilmiştir. Etkileşimsel liderliğin iş doyumu ve performansı üzerinde olumsuz etkisinin bulunduğu belirtilmiştir. İş doyumunun liderlik stili ve öğretmen performansı arasında aracı bir rolü olduğu ortaya çıkmıştır. Kumar (2022), çalışması sonucu öğretmenlerin iş doyumunun iş performansını ve kişisel iyi oluşu doğrudan yordadığını belirtmiştir. Ek olarak doyumu daha yüksek olan öğretmenlerin iyi oluş durumları düşük ya da orta seviyede olsa bile iş performansının da yükselme eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Zhang, Huang ve Xu (2022) tarafından yapılan çalışma sonucunda dönüşümcü liderliğin paylaşılan amaç, iş birlikçi hareket, öğrenci öğrenmesine, mesleki öğrenme topluluklarının beş bileşeni olan kolektif odak, özel uygulama ve yansıtıcı diyalog üzerinde önemli bir etkisini olduğu ve bu beş bileşenin de öğretmen iş doyumunun önemli derecede yordadığı ve iki değişkenin aracı değişkeni olduğu söylenmiştir. Dönüşümcü liderliğin de öğretmen iş doyumunu önemli derecede etkilediği ortaya çıkmıştır.



## 2.2. Kolektif Yeterlik Kavramı

Kuramsal temelleri farklı kaynaklara dayanan kolektif yeterlik kavramı, bir örgütte bulunan bireylerin örgütsel hedefleri gerçekleştirmek için yapmaları gereken faaliyetleri düzenleme ve yönetme konusunda gruplarına güvenleridir (Bandura, 1997; Goddard vd., 2004). Bu tür inançları barındıran ve performansa bağlı olan yapılar motivasyon etkisini içermektedir (White, 1959). Söz konusu kavramın kuramsal temellerini sosyal bilişsel kuram oluşturmaktadır (Goddard ve Goddard, 2001).

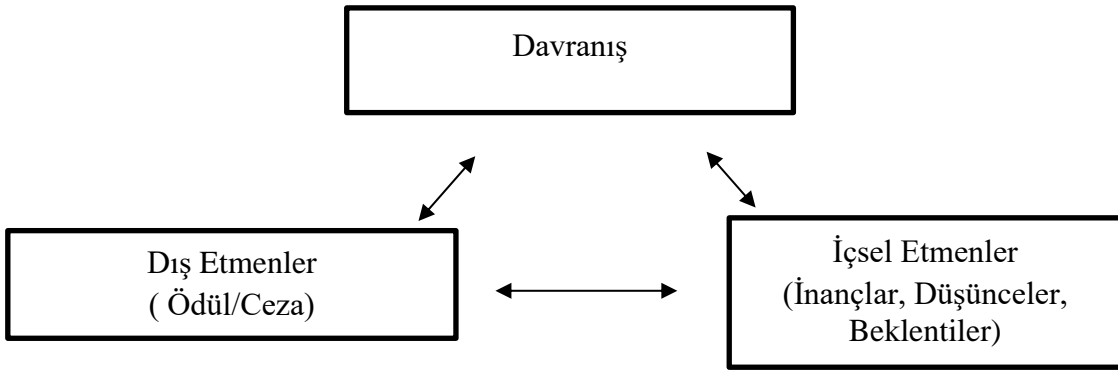
Bandura (2001) tarafından sosyal bilişsel kuramın temeli olan kişisel eylemlilik ve öz yeterlik kavramları bireysel düzeyden grupsal düzeye genişletilmiş, kolektif eylemlilik ve kolektif yeterlik kavramları ortaya çıkarılmıştır. Kolektif yeterlik bir grupta bulunan bireylerin öz yeterlik inançlarından fazlasıdır çünkü gruptaki mevcut etkileşimli, koordineli ve sinerjik dinamikleri içermektedir (Bandura, 2001). Başka bir ifadeyle elde edilen kazanımlar üyeler arası sinerjik ve dinamik etkileşimlerin bir sonucudur (Bandura, 2000). Gruplarda başarıyı doğrudan etkileyen kolektif yeterlik, sosyal bir algıdır ve grup düzeyinde ortaya çıkmaktadır (Kurt, 2012; Oben Ürü vd., 2021). Kolektif yeterlik grup düzeyinde bir olgu olarak kavramsallaştırılırsa bireylerin kolektif yeterlik algılarının kavramsal olarak uygun bir biçime toplanmasına odaklanmak gerekmektedir (Shamir, 1990). Grup üyelerinin yeterlik inançlarının farklılığı, bu inançlardaki merkezi eğilim kadar anlamlıdır. Özellikle eğer grup algısı yeterince güçlüyse grup yetkinliği derecesi konusunda üyeler arasında tam bir mutabakat olan grupların üyelerinin grup yeterlikleri konusunda fikir birliğine varamamış gruplar üyelerine göre daha uyumlu olduğu söylenebilmektedir (Zaccaro vd., 1995). Liderlik uygulamaları kolektif yeterliğin önemli bir belirleyicisidir (Weldon ve Weingart, 1993). Astları yeterlik inançları konusunda ikna eden ve bunları geliştiren liderlik uygulamaları grubun önceki performansları gibi kolektif yeterliğin belirleyicisi olabilmektedir (Zaccaro vd., 1995). Destekleyici, yönlendirici, katılımcı ve başarı odaklı liderlik uygulamaları grupların amaçları doğrultusunda gelişmesini sağlamaktadır (House and Mitchell, 1974; Yukl, 1989).

Kolektif yeterliğin güçlü olduğu örgütlerde zorluklar daha kolay çözülür, bireyler zorluklar karşısında kolay vazgeçmez ve başarısızlık sonucu pes etmezler (Erdoğan, 2018; Goddard vd., 2004; Zaccaro, 1995). Kolektif yeterlik yükseldikçe ortak hedefleri gerçekleştirmeye yönelik çaba da aynı oranda yükselir (Goddard ve

Skrla, 2006). Gruplar zor hedefler belirler ve bu hedeflere bağlıdırlar (Weldon ve Weingart, 1993).

### 2.2.1. Sosyal Bilişsel Kuram

Söz konusu kuram, davranışın çevre etkisi ya da kişinin mizacından kaynaklı bir şekillenme ve kontrol sonucu oluştuğunu iddia eden kuramların tersine, psikososyal işlevi davranış, çevre ve diğer kişisel faktörleri üçlü karşılıklı nedensellik açısından ele alır (Bandura, 1986; Wood ve Bandura, 1989). Söz konusu kurama göre insanlar çevresel faktörlerin etkisinde edilgen organizmalar olmaktan ziyade, kendi hayatını aktif olarak biçimlendiren organizmalardır (Bandura, 1986). Bu teori, motivasyon, öğrenme ve otokontrolde sosyal çevrenin kritik bir rol oynadığını vurgulayan insan işleyişine psikolojik bir perspektiften bakmaktadır (Schunk ve Usher, 2019). Davranışın tek bir etmen tarafından belirlenmediğini, içsel ve dışsal etmenler tarafından belirlendiğini söyleyen Bandura, karşılıklı belirleyici terimini kullanmıştır. Yani davranış, fayda ve yaptırım gibi dış ve ümit, kişisel fikir gibi bireysel faktörlerin etkileşimiyle oluşmaktadır (Burger, 2006). Sosyal biliş, günlük yaşantımızda bizlere insanlararası ilişkileri geliştirmek ve sürdürmek için diğerlerinin hareketlerini anlamlandırmamıza olanak veren sosyal bilgileri algılama, işleme ve yorumlama olanağı tanımaktadır (Ciampi vd., 2018).



**Şekil 3:** Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı (Burger, 2006)

Sosyal bilişsel kuram insan davranışlarını Türkçeye eylemlilik olarak çevrilmiş olan agency kavramı ile ele almaktadır (Bandura, 1986). Eylemlilik kavramına göre bireyler bağımsız olarak hareket edebilir, kendi yaşamlarını ilgilendiren kararlar

verebilir ve bu kararların sorumluluğunu alabilir (Bandura, 1989). Eylemlilik insanların kendini geliştirmesine, bulunduğu çevreye uyum sağlamasına ve kendini yenilemesine yardımcı olur (Bandura, 2001). Bireyler eylemlilik özelliklerini hedefler koyma ve bu hedeflere ulaşabilmek için stratejiler uygulama gibi bilişsel ve otokontrol yeteneklerini kullanarak çalıştırmaktadırlar (Bandura, 1977; Bandura, 1997). Eylemlilik duygusunu geliştirmede bireylerin kasıtlı şekilde koyduğu hedeflere ulaşmak için düşünce ve eylemlerini yönlendirme kapasitesi kritik bir öneme sahiptir (Usher ve Schunk, 2018). Eylemliliğin dört özelliği bulunmaktadır. Bunlar kasıtlılık, öngörü, öz yansıtıcılık ve öz tepkiselliktir (Bandura, 2000).

*Kasıtlılık* özelliği kişilerin, eylem planları ve bu planları gerçekleştirme niyetleridir. Çoğu insan arayışı diğer eylemlere katıldığı için kesin bir eylemlilikten bahsedilememektedir (Bandura, 2006). Kolektif çabalar ortak bir amaç ve eylem farkındalığının birbiriyle ilgili planlarının koordinasyonunu içerir. Etkili bir grup performansı kolektif kasıtlılık sayesinde yürütülür (Bandura, 2006; Bratman, 1999). İnsanların eylemlerinin olası sonuçlarını tahmin etmesi ve önlem almaları ya da kendilerini motive etmeleri eylemliliğin *öngörü* özelliği ile ilgilidir bu nedenle öngörü gelecek temelli planların ötesindedir. Gelecek andaki eylemlere neden olamaz çünkü somut bir varlık değildir (Bandura, 2006). Eylemi gerçekleştirenler sadece planı ve öngören değil aynı zamanda kendilerini düzenleyenlerdir (Bandura, 1986). Eylemlilik sadece üzerine düşünülmüş bir seçim yapma yeteneği ve eylem planı değildir. Eylemlilik, uygun eylem biçimlerini kurar, onlar için kendini motive eder ve uygulamaları düzenler (Bandura, 2006). Bu çok yönlü öz yönetim, düşünce ile eylemi bağlamak için açıklayıcı boşluktaki, *öz tepkisellik* sürecinde işlemektedir (Bandura, 1991; Carlson, 2002). Son özellik olan *öz yansıtıcılık* ise bireylerin kendi amaç, değer ve hedeflerini değerlendirmesi ve gerektiğinde değişiklik ya da düzenleme yapması ile ilgilidir (Bandura, 1986; Bandura, 2000). Başka bir ifadeyle bireyler sadece eylemleri gerçekleştirmez, kendi işleyişlerini inceler ve öz farkındalık ile öz yeterliklerini yansıtır, düşüncelerini seslendirir ve gerektiğinde düzeltmeler yapar (Bandura, 2006).

Bandura'ya (2000) göre eylemlilik sadece kişisel değildir ve kişisel, temsili ve kolektif olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Bandura, 2001). Kişisel eylemlilik kognitif, duyuşsal ve motivasyonel süreçlerin kullanılarak bireylerin davranışlarını biçimlendirmeleri anlamına gelmektedir. Temsili eylemlilik bireylerin hayatlarında etkisi olan koşulların doğrudan kontrolleri olmadığı zaman istedikleri sonuçlara

ulaşmak için gerekli kaynaklara, bilgilere ve araçlara sahip diğer kişileri etkiledikleri eylemlilik biçimidir (Bandura, 2006). Kolektif eylemlilik ise insanlar gruplar halinde yaşadığı ve belirli hedeflere gruplar halinde ulaşmak için yaptıkları çalışmalarda biraraya getirdikleri bilgi, beceri ve kaynaklarla geleceklerini şekillendirmeleri ile ilgilidir (Bandura, 2001).

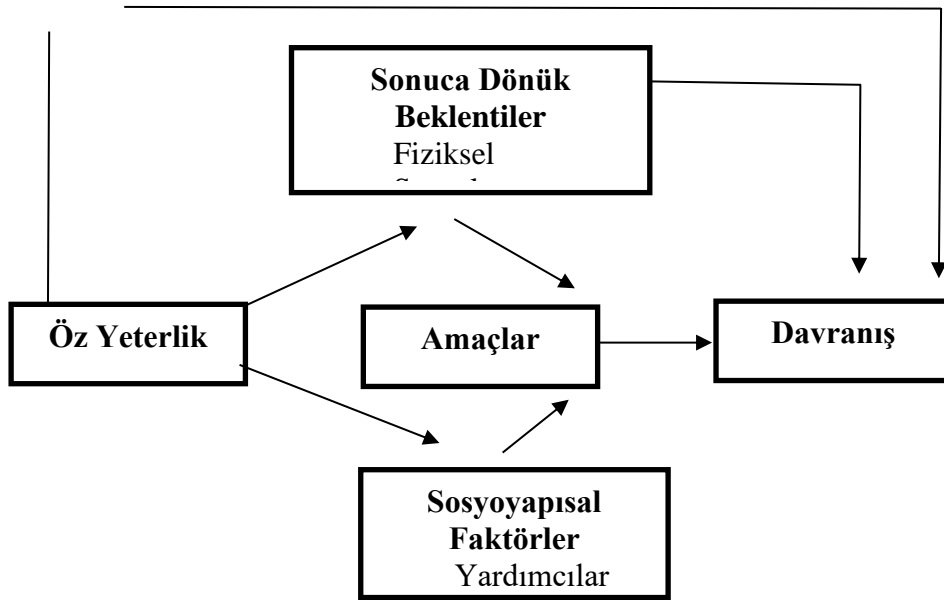
İnsan eylemliliğini oluşturan temel faktör yeterlik algısıdır (Bandura, 1997). İnsanlar nesnel olarak doğru olandan çok inandıkları şeylerle motive oldukları için yeterlik inancı önemli bir kaynaktır. Ayrıca yeterlik inancı hedefleri, beklentileri, engel ve fırsat algılarını da etkilediği için insanların işleyişlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 1982; Bandura, 1989).

### **2.2.2. Öz Yeterlik**

Öz yeterlik kavramı, bireylerin kendi davranış, düşünce, his ve eylemlerini kontrol etmelerine ve karar almalarına olan inancı, kendine güveni ve başarılı olabileceklerine olan inancıdır (Bandura, 1977; Bandura, 1986; Kışlacık, 2014). Bandura'ya (1971) göre bu inanç sistemi bireylerin öğrenmesi, motivasyonu ve performansı tarafından doğrudan etkilenmektedir.

Öz yeterlik inancı azim, kararlılık ve dolayısıyla performans ile doğru orantılıdır. Söz konusu bu inanç sistemi, bireylerin harcayacağı çabaların niceliğini, zorluklara karşı dayanma süresini, hatalara karşı gösterdikleri esnekliği ve stres düzeylerini etkilemektedir (Goddard vd., 2000). Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler zorlukları tehdit olarak değil, uzmanlaşılacak güçlükler olarak görürler (Bandura, 1994). Öz yeterlik inançları düşük olan bireyler, zor görevler karşısında kişisel eksikliklerine, karşılaşılabilecek handikaplara ve başarılı olamamaları halinde olumsuzluklara odaklanarak kişisel bir tehdit olarak görüp uzaklaşmak ister ve çabucak vazgeçerler (Bandura, 1997). Öz yeterlik aniden ortaya çıkmamaktadır. Yeterlik değerlendirmesi bireylerin kendi öz yeterliklerini değerlendirmek için başarılı performanslar, dolaylı deneyimler, sosyal ikna biçimleri ve fizyolojik, duygusal işaretler gibi bilgi kaynaklarını kullandığı bilişsel bir süreçtir (Bandura, 1977a; Joët vd., 2011; Schunk ve Usher, 2019; Usher, 2009).

Okullarda ise öğrenci motivasyonu ve performansı öğretmenlerin temel güdülenme kaynağı olduğu için öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile doğru orantılıdır (Goddard vd., 2000). Öğretmen öz yeterlik algıları ile öğrencilerin akademik başarıları birbiriyle ilintilidir (Woolfolk Hoy, 2019). Öz yeterlik inancı duruma özgü olduğu için öğretmenler her ortamda aynı öz yeterlik inancını farklı hissedebilirler (Goddard vd., 2000). Protheroe (2008) ise öz yeterliği güçlü olan öğretmenlerin planlamaya daha çok önem verdiğini, yeni fikir ve yöntemlere açık olduğunu, güçlükler ve aksilikler karşısında daha tutarlı ve esnek olduğunu, öğrencileri hataları karşısında daha az eleştirdiğini belirtmiştir. Öğrenme konusunda kendini yeterli hisseden öğrenciler, hedef koyma, etkili öğrenme stratejilerini kullanma, hedeflerinin gelişimini izleme ve değerlendirmede ve öğrenme için etkili fiziksel ve sosyal çevre yaratma gibi bilişsel ve davranışsal eylemleri ile meşgul olma eğiliminde olmaktadır (Schunk ve DiBenedetto, 2016). Klassen ve arkadaşları (2011) öğretmen öz yeterliğinin öğrenci çıktıkları ile orta düzeyli bir ilişkisinin olduğunu belirtirken Zee ve Koomen (2016) öğretmen öz yeterliği ve öğrenci çıktıkları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir.



**Şekil 4:** Öz Yeterlik ile Diğer Değişkenler Arasındaki Yapısal İlişkiler (Bandura, 2003)

Şekilde görüldüğü üzere öz yeterlik algısı hedefler ve beklentileri dolayısıyla da öz motivasyonu ve eylemleri etkilemektedir. Öz yeterlik algısının, sonuç beklentilerinin caydırıcı ve teşvik edici özelliği bulunmaktadır. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler iyi performans ile olumlu sonuçlar beklerken öz yeterlik algısı düşük kişiler kötü performans ve olumsuz sonuçlar beklemektedirler (Bandura, 2003).

İnsan davranışlarını etkilemede potansiyeli olan söz konusu bu inancın etkisi kognitif, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçleri tarafından gösterilmektedir (Bandura, 1993; Pajares, 1997). Devam eden bölümde bahsedilen süreçler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **2.2.2.1. Bilişsel Süreçler**

Algılanan öz yeterlik yükseldikçe belirlenen hedeflerin zorluğu ve hedefe bağlılık artmaktadır (Bandura, 1993). Performans üzerinde etkisi olan düşünce süreçleri bilişsel yapılandırma ve çıkarımsal düşünme olarak ortaya çıkabilmektedir (Bandura, 1997). Bilişsel yapılandırmada, öncelikle eylem aşamaları düşüncede şekillenmekte ve daha sonra eylem için yönlendirici olmaktadır (Bandura, 1993). Çıkarımsal düşünmede ise bireyler, eylemlerinin olası sonuçları hakkında tahminde bulunmaktadır (Bandura, 1997).

### **2.2.2.2. Motivasyonel Süreçler**

İnsanlar eylemlerini yönlendirmek için öncelikle kendilerini motive etmekte ve inançlar oluşturmaktadırlar. Kendileri için koydukları hedeflere ulaşmak amacıyla plan yapmaktadırlar (Bandura, 1993). Bilişsel motivasyon üç teoriyi temel almaktadır. Bu teoriler atıf teorisi, beklenti-değer teorisi ve hedef teorisidir (Bandura, 1997).

*Atıf teorisi*, bireyin davranışlarının sebeplerini dayandığı şeyleri açıklamaya çalışmaktadır (Weiner, 1972). Öz yeterliği yüksek olan bireyler başarısızlık nedenlerini yeteri kadar çaba göstermemelerine bağlarken öz yeterlik algısı düşük olan kişiler başarısızlık nedenlerini yeteneksiz olmalarına bağlayabilmektedirler (Chwalisz vd., 1992). *Beklenti değer teorisine* göre motivasyon sonuçlara verilen değerlere göre değişmektedir. Başka bir ifadeyle bireylerin motivasyonları elde edecekleri sonuçlara bağlı olarak değişmektedir (Vroom, 1964). Son olarak *hedef teorisine* göre

motivasyonun kaynağını bireyin hedefleri oluşturmakta ve bireyler gerçekçi olmayan hedefler yerine gerçekçi hedeflere yönelmektedir (Bandura, 1995; Locke, 1968). Hedefler zorlaştıkça bireylerin motivasyonu ve odaklanması artmaktadır. Dolayısıyla bireylerin performansı da artmaktadır (Bandura, 1993).

### **2.2.2.3. Duyuşsal Süreçler**

Bireylerin öz yeterlik inançları ve motivasyonları, tehdit edici durumlar karşısında etkilenebilmektedir. Öz yeterlik inançları düşük olan bireyler karşılaştıkları tehditleri ve zorlukları yönetemeyeceklerine inandıkları için kaygı düzeyleri yüksek olacak, olası tehditlerin de ciddiyetlerini büyütürken endişe içinde olacaklardır. Buna karşın öz yeterlik algıları yüksek olan bireyler ise karşılaştıkları tehditleri kontrol edebileceklerine inanarak olumsuz duygulara kapılmayacaklardır. Daha yorucu, mücbir ve tehlikeli faaliyetleri yapmayı daha çok göze alacaklardır (Bandura, 1993; Bandura, 1995; Bandura, 1997).

### **2.2.2.4. Seçimsel Süreçler**

Bireyler kısmen yaşadıkları çevrenin bir ürünüdür (Bandura, 1997). Bireylerin öz yeterlik algıları çevresini ve faaliyetlerini etkileyerek şekillendirmektedir. İnsanlar seçimleri sonucu hayatlarını etkileyen beceriler, ilgi alanları ve sosyal ilişkiler geliştirmektedir (Bandura, 1995). Seçilen çevredeki sosyal etkiler, yeterlik algısını etkilemektedir (Bandura, 1997).

### **2.2.3. Öz Yeterliğin Kaynakları**

Bandura (1997) yeterlik inançlarının kaynaklarının doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna ve psikolojik ve duygusal durumlar olduğunu belirtmiştir. Bu kaynaklar sayesinde yeterliğin geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Öz yeterlik inancı farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler ile şekillenmektedir.

Öz yeterliğin ilk kaynağı doğrudan deneyimlerdir. Doğrudan deneyimler bireyin kendi deneyimleriyle elde ettiği bilgilerdir ve öz yeterlik inancı oluşturmada en etkili yoldur (Bandura, 1995; Usher ve Pajares, 2008). Birey dış etkenler veya şans

etkeni ile görevini başarılı olarak yerine getireceğine inaniyorsa öz yeterlik inancı artmayabilmektedir (Bandura, 1993). İkinci kaynağı dolaylı deneyimler için ise bireylerin öz yeterlik inançlarında sadece kendi deneyimlerinin etkisi değil, dışarıdaki bireyleri demografik özelliklerine göre seçip gözlemleyerek de elde edeceği bilgilerle şekillenebileceği söylenmektedir (Bandura, 1997; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Model alınan örneklerle bağlamsal özelliklerin kendi özelliklerine benzer olması dolaylı deneyimlerin başarılı olması için gereklidir (Tschannen- Moran ve Barr 2004). Bir diğer kaynak sosyal iknadır. Sosyal ikna, kolay ulaşılabılır olduğu için en çok kullanılan fakat kısıtlı bir etkiye sahip olan yöntemlerden biridir (Bandura, 1977). Sosyal ikna, bireyin tecrübelerine ve güven duyduğu bireylerle girdiği sözlü iletişimlerle kendi başarısını ve yeterlikleri ile ilgili kazandığı bilgilerdir (Tschannen- Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Koçluk uygulamaları öz yeterlik inancını önemli bir derecede artırabilmektedir (Tschannen- Moran, 2010). Son olarak psikolojik ve duygusal durumlar, bireylerin öz yeterlik algısı üzerinde etkili bir kaynaktır. Bireyler kendi yeterliklerini değerlendirirken fiziksel başarılar, stresle başa çıkma, duygusal durumlar gibi etkenlerden etkilenmektedir (Bandura, 1997). Psikolojik duygu ve durumlar bireylerin öz yeterlik algısını etkilemektedir (Goddard, 1998). Bireylerin zorlu görevlerde stressiz davranması öz yeterlik algısının yüksek olduğunu gösterirken stres düzeyinin yüksek olması öz yeterlik inancının düşük olduğunu gösterebilmektedir (Oettingen, 1995).

Bandura (1993) öz yeterlik kavramını öğretmenler bağlamında ele almıştır. Öğretmenlerin yetenek ve öz yeterlikleri öğrencilerin bilişsel gelişimini desteklemektedir (Bandura, 1997). Yüksek yeterlik inancı olan öğretmenler öğretim etkinliklerine, ihtiyacı olan öğrencilere yapılacak olan rehberlik faaliyetlerine, akademik başarıya daha fazla zaman ayırır ve önem verirken düşük yeterlik inancı olanlar akademik olmayan faaliyetlere daha fazla vakit harcamakta, hızlı sonuç alamadığında öğrencilerden çabuk vazgeçmekte ve onları eleştirmektedir (Bandura, 1997).

#### **2.2.4. Öğretmen Öz Yeterliği ve Tarihsel Gelişimi**

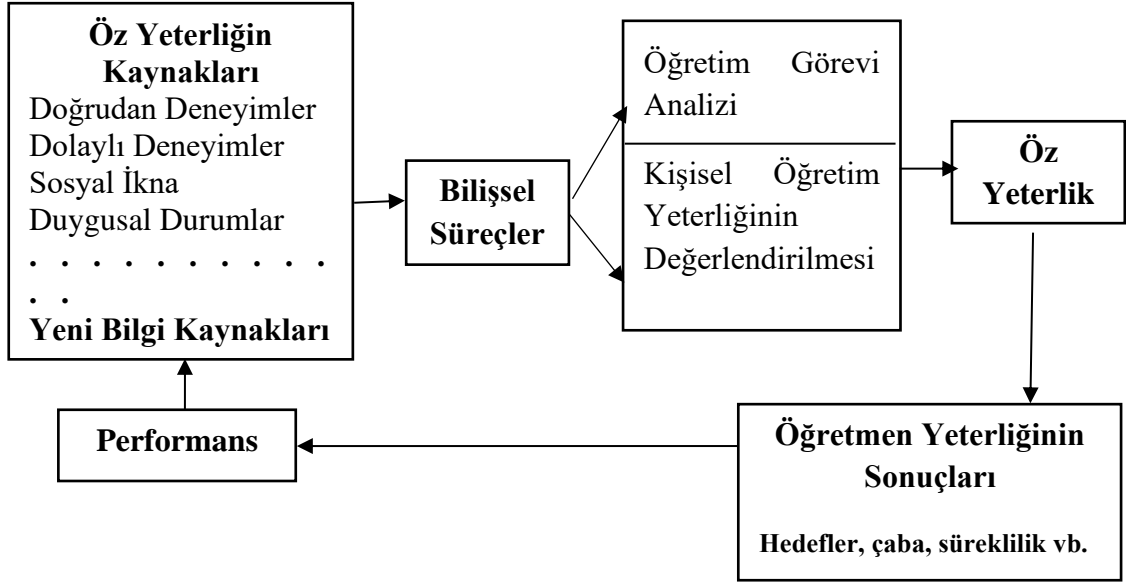
Söz konusu kavramı kullanan ilk kuruluş RAND'dır. Söz konusu çalışmada 1976 yılında öğretmenlere yapılan iki soruluk anket Rotter'ın kontrol odağı



çalışmasına dayanmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkilerinin olup olmadığına dair inançları ölçülmüştür ve aralarında anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir (Armor vd., 1976). 1977 yılında yapılan bir diğer araştırmada da 1976 yılında yapılan araştırma sonucunda benzer şekilde öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısı ile pozitif ve güçlü bir ilişkisinin bulunduğu görülmüştür (Bergman vd., 1977).

Öğretmen yeterliği kavramının ortaya çıkmasında ve bu kavramın ölçülmesinde kolaylıkla uygulanabilir temellerin oluşturulmasını sağlayan diğer iki önemli araştırma ise Guskey ve Rose ve Medway tarafından 1981 yılında yapılan araştırmalardır. Öğretmenlerin, öğrenci akademik seviyelerinde kendi etkilerine olan inançlarını içsel ve dışsal olmak üzere 28 maddelik Öğretmen Kontrol Odağı Ölçeği'nin kullanıldığı çalışma sonucunda sınıf içi olayların sorumluluğunu üzerine alan öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenlemeyi sürdürdüğünü ve öğrenci çıktılarını kendi eylemlerine bağlayan öğretmenlerin öğrenci hatalarıyla karşılaştıklarında alternatif öğretim stratejileri deneyebileceğini belirtmişlerdir (Rose ve Medway, 1981). Guskey (1981) ise öğrenci başarı ve başarısızlıklarına ilişkin öğretmen mesuliyetlerini incelemek amacıyla bireysel ve dış faktörlerden oluşan 30 maddelik bir ölçek hazırlamıştır. Guskey (1981) yaptığı bu araştırma sonucunda öğretmenlerin olumlu olaylar için olumsuz olaylara göre daha çok sorumluluk aldığını belirtmiştir.

Bandura (1977) yaptığı çalışmalarda öz yeterlik kavramını genişleterek söz konusu kavramı açıklamıştır. Ardından RAND araştırmaları ile Bandura'nın ortaya koyduğu kavramı bir araya getirerek iki faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir (Gibson ve Dembo, 1984). Bandura (1993) öz yeterlik kavramını öğretmenler bağlamında ele almıştır. Bandura'ya (1997) göre öğrencilerin bilişsel gelişimlerini sağlayan öğrenme ortamlarını oluşturmak öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına ve yeteneklerine bağlıdır. Yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin ekstra çaba ve uygun tekniklerle öğrenebileceğine inandıklarını belirtmiştir. Öz yeterlikleri düşük olan öğretmenlerin ise dezavantajlı grupta bulunan öğrenciler için daha az şeyler yapabileceğine inandıklarını söylemiştir.



**Şekil 5:** Öğretmen Öz Yeterliğinin Gelişim Süreci Döngüsü (Tschannen-Moran vd., 1998).

Öğretmen yeterliği bağlama özgüdür. Öğretmenler kendilerini farklı koşullar altında daha çok veya daha az yeterli hissedebilmektedir. Şekilde bulunan modelde, genel ve kişisel öğretim yeterliği olmak üzere özdeş olmayan fakat birbiriyle ilişkili iki değişken ortaya çıkmaktadır. Öğretim görevinin bağlamını analiz ederken öğretimi zorlaştıran ya da kısıtlayan faktörlerin görelî önemleri, öğrenme fırsatları sağlayan kaynakların değerlendirilmesine karşı ölçülmüştür. Öğretim yeterliğinde öz algıyı değerlendirirken öğretmenler, bu özel öğretim bağlamında kişisel zayıflıklar ya da sorumluluklara karşı yetenekler, bilgiler, stratejiler ya da kişisel özelliklerini yargılamaktadır. Bu iki bileşenin etkileşimi yakındaki öğretim görevi için yargılamayı beraberinde getirmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998).

### 2.2.5. Kolektif Öğretmen Yeterliği Kavramı

Bandura (1993) kolektif yeterlik kavramını sosyal bir yapı olan okullar düzeyinde ele almış ve algılanan bu inancın öğretim kurumlarında önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Grupların ve örgütlerin gücü, yollarına çıkan zorlukların üstesinden gelebilme kapasitelerine olan inançlarına dayanmaktadır (Bandura, 1986). Bandura (1997) kolektif yeterlik kavramını “Bir grubun belli seviyelerde üretme becerileri için ihtiyaç duyulan organizasyon ve yönetim eylemlerinin evreleri

hakkındaki ortak inançlarıdır.” şeklinde tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre söz konusu kavram okul öğretmenlerinin grupça öğrencilere göstermeyi hedeflediği pozitif tesirlerin faaliyetleri yönetebileceklerine ve düzenleyebileceklerine olan inançları olarak tanımlamıştır (Goddard ve Goddard, 2001). Adams ve Forsyth (2006) ise söz konusu kavramı öğretmenlerin öğrenci başarısını desteklemek amacıyla belirlenen faaliyetleri gerçekleştirmeye yönelik ortak inançları olduğunu belirtmiştir.

Okullar öğrencilerin başarılarını değişik şekillerde etkilemektedir ve okulların en büyük sorunlarından biri de öğrencilerin akademik başarılarına nasıl katkı sağlayacağını öğrenmektir (Goddard vd., 2000). Kolektif öğretmen yeterliği okullar arasında farklılık gösteren ve sistematik olarak öğrenci başarısıyla ilişkilendirilen en güçlü yapılardan birisidir (Bandura, 1993; Bandura, 1997). Araştırmalara göre söz konusu kavram ile öğrencilerin akademik başarıları karşılıklı olarak pozitif bir etkileşim içindedir (Bandura, 1993; Goddard vd., 2000; Mawhinney vd., 2005; Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Aynı zamanda kolektif öğretmen yeterliği okul müdürlerinin iş birliğini desteklemesi, örgüt kültürü ve ortamı gibi faktörlerden etkilenmektedir (Arıkan, 2009; Fancera ve Bliss, 2011; Mosoge vd., 2018). Kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olması öğretmenlerin, akademik başarısızlık durumunda bireysel yetersizlik, sosyoekonomik durumun düşük olması, aile gibi nedenleri öne sürmeyip başarısızlık konusunda sorumluluk almasını sağlamaktadır (Schechter ve Tschannen-Moran, 2006). Kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olduğu okullarda öğretmenler akademik olarak sınıf seviyesinin altında bulunan öğrenciler için fazladan zaman ayırmakta, onlara esnek hoşgörülü davranmaktadır ve eğitimde yeni yol ve yöntemlere açık olmaktadır (Tschannen-Moran ve Barr, 2004).

Sonuç olarak bir okulda kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olması, okulda paylaşılan bir sorumluluk duygusunun bulunması anlamına gelmektedir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Bu tür okullarda öğrenciler için zorlayıcı hedefler belirlenmektedir ve başarısızlıklar yetersizlik değil, geçici güçlüklerdir (Bandura, 1997; Goddard ve Skrla, 2006).

## 2.2.6. Kolektif Öğretmen Yeterliği Kaynakları

Öz yeterlikle benzer süreçleri içeren kolektif öğretmen yeterliğinin temel bilgi kaynakları da öz yeterlik gibi doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve duygusal durumlardır (Bandura, 1997; Goddard vd., 2000; Goddard vd., 2004).

Örgüte doğrudan ve güçlü dönüt sağlayan ve önemli bilgi kaynakları olan *doğrudan deneyimler* öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını da etkilemektedir (Cybulski vd., 2005; Goddard ve Skrla, 2006). Kişiler gibi örgütler için de doğrudan deneyimler en etkili bilgi kaynağıdır (Adams ve Forsty, 2006) çünkü başarı hakkında gerçek kanıtlar sağlar (Bandura, 1997). Okulların başarı puanları, doğrudan deneyimlerin önemli bilgi kaynaklarını oluşturmaktadır (Ross vd., 2004).

*Dolaylı deneyimler*, bir örgütün diğer örgütlerle iş birliği ve mentorluk ilişkilerini de içerebilen, diğer örgütlerin bünyesinde uygulanan başarılı program ve politikaları gözlemi ve devamında modelleme kaynağıdır (Ross vd., 2003). Öğretmenler için diğer okulların ve meslektaşlarının başarıları önemli bir bilgi kaynağıdır (Goddard vd., 2000). Örneğin dolaylı deneyimler aracılığıyla modelleme ve gözlem uygulamaları ikna sosyal ve etkili durumlara başvurulmuş pozitif tutum ve inançları sürdürme yoluyla alınan güçlü geri dönütler yapıcı yeterlik değerlendirmeleri meydana getirmektedir (Bandura, 1986; Goddard vd., 2004). Kendilerine benzer bağlamsal özellikleri olan diğer öğretmenlerin kullandığı ve okullarda kullanılan etkili öğretim yöntemleri ve etkinlikleri ile ilgili aldıkları bilgiler dolaylı deneyim olarak değerlendirilebilir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004).

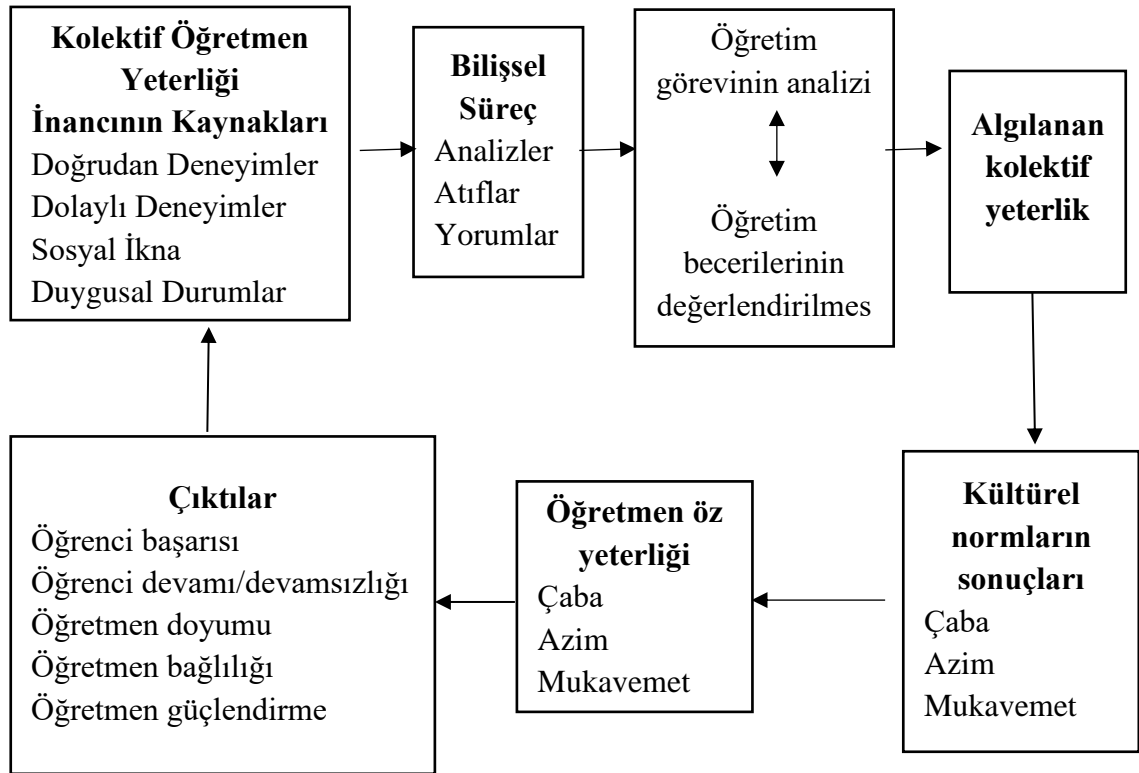
*Sosyal ikna* kolektif düzeyde kaynağı sosyal çevrede açıklık, iş birliği ve sosyal ağlar ile dayanışmaya bağlıdır (Adams ve Forsyth, 2006). Öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları, görüşmeler, çalıştaylar, koçluk sistemi, sağlanan dönütler ve mesleki gelişim fırsatları gibi uygulamalarla gelişebilmektedir (Goddard vd., 2004). Bu yöntemde önemli olan kişinin uzmanlığı, güvenilirliği ve dürüstlüğüdür (Bandura, 1997; Donohoo, 2017).

Kolektif yeterliğin son kaynağı *duygusal durumlardır*. Bireylere benzer şekilde örgütler de duygusal tepkiler verebilmektedir (Goddard vd., 2000). Söz konusu kaynak örgütlerin zor koşulların baskısına ve stresine dayanmak için kolektif yeterlik algılarını içermektedir (Adams ve Forsyth, 2006). Bir okulda bulunan öğretmenler

desteklendiklerini ve cesaretlendirildiklerini hissederse pozitif duygular geliştirerek kolektif yeterlik inançlarını da güçlendirebilmekte ve dahası kolektif yeterlik inançları üzerindeki olumsuz etkiler azalabilmektedir (Cybulski vd., 2005).

### Öğretmen Yeterliği Modeli

Kolektif öğretmen yeterliği modeli inanç kaynakları, bilişsel süreç, öğretim görevi analizi, algılanan kolektif yeterlik, kültürel norm sonuçları, öğretmen öz yeterliği ve çıktıları içeren döngüsel bir süreçten oluşmaktadır. Aşağıda kolektif yeterliğin sosyal bilişsel temellerini yansıtan şekil, örgütlerde kolektif yeterlik oluşumunu ve etkisini betimleyen bir ön kavramsal model özetlenmektedir. Aynı zamanda kolektif yeterliğin olası sonuçlarını da vermektedir fakat kültürlere göre değişimler de yaşanabilir. Algılanan kolektif yeterliğinin çıktılarının en iyi şekilde anlaşılması örgüt kültürünü nasıl geliştireceğimizi anlama potansiyeli taşımaktadır (Goddard vd., 2004).



Şekil 6: Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Kaynakları, Bileşenleri, Çıktıları ve Etki Süreci (Goddard vd., 2004).

Temeli öğretim görevi ve öğretim becerilerinin analizine dayandırılmış olan söz konusu modelde, kolektif öğretmen yeterliği inancının gelişmesinde anahtar rol oynayan temel bileşenler olan öğretim görevi ve öğretim becerileri, bilişsel süreçlerden geçirilerek analiz ve değerlendirmeler sonucunda oluşmaktadır (Goddard vd., 2000). Kısaca “Görev ne?” sorusuna cevap veren öğretim görevi analizi olası zorluklar karşısında öğretmenlere fikirler vermektedir (Cybulski vd., 2005; Goddard vd., 2000).

### **2.2.8. Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Pozitif Sonuçları**

Kolektif öğretmen yeterliğinin önemli sonuçları bulunmaktadır (Brinson ve Stainer, 2007). Bu bölümde, kolektif öğretmen yeterliği sonuçlarından bazıları hakkında bilgi verilmiştir. Kolektif öğretmen yeterliğinin ilk pozitif sonucu öğrenci performansı ile ilgilidir. Araştırmalara göre kolektif öğretmen yeterliği öğrenci başarısına önemli derecede katkı sağlamaktadır (Çoğaltay ve Karadağ, 2017; Demir, 2019; Hattie, 2016). Bu konuda yapılmış olan çalışmalar sonucu öğrencilerin akademik başarı seviyesi ile kolektif öğretmen yeterliği arasında olumlu bir bağlantı bulunmuş ve dahası öğrencilerin akademik başarısı üzerinde kolektif öğretmen yeterliğinin öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinden daha fazla etkisi olduğu tespit edilmiştir (Bandura, 1993; Hoy vd., 2002; Moolenaar vd., 2012; Sandoval vd., 2011). Goddard ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin ırk, sosyo-ekonomik durum ve cinsiyet gibi okula beraberinde getirdikleri özellikler dikkate alındığında kolektif öğretmen yeterliğinin akademik başarıda etkisinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

İkinci sonuç sosyo-ekonomik farklılıkların etkilerini azaltmasıdır. Badura'nın (1993) araştırmasına göre öğrencilerin başarıları üzerinde sosyo ekonomik durumlarından çok kolektif öğretmen yeterliğinin etkisi bulunmaktadır. Goddard ve diğerlerinin (2000) ve Sandoval ve diğerlerinin (2011) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Parker ve diğerlerinin (2006) yaptığı araştırma sonucunda da kolektif öğretmen yeterliğinin etkisinin öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyin etkisinden daha fazla olduğu görülmüştür.

Bir diğer sonuç ise veli ve öğretmenler arasındaki ilişkileri artırmasıdır. Galindo ve Sheldon (2012) yaptığı çalışma sonucunda, ailenin eğitime katılımının öğrencilerin okuma ve matematik başarısında önemli bir etkisinin olduğunu tespit

etmiştir. Benzer şekilde Wilder (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda da ailenin eğitime katılımının öğrencilerin başarılarında olumlu etkisinin bulunduğu görülmüştür. Kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek olduğu okullarda öğretmen ve veli ilişkileri, öğretmenlerin zorluklarla başa çıkabileceğine olan inancı sayesinde velileri sürece daha fazla dâhil etmesi sayesinde gelişmektedir (Brinson ve Lucy, 2007; Ross ve Gray, 2006).

Öğrenci ve öğretmen bağlılığı oluşturması kolektif öğretmen yeterliğinin pozitif sonuçlarındandır. Öğretmen öz yeterliği ile kolektif öğretmen yeterliği pozitif ve güçlü şekilde ilişkilidir (Cansoy ve Parlar, 2018; Ninković ve Knežević Florić, 2018). Güçlü bir kolektif yeterlik öğretmenlerin bireysel becerilerini de etkili şekilde kullanmaya yönlendirmektedir. Böylece kolektif yeterliğin yüksek olduğu okullarda bulunan öğretmenler grup olarak daha zor hedefler benimsemekte ve (Mulvey ve Klein 1998), söz konusu kavramın öğretmen bağlılığı ile arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Cansoy vd., 2020; Ross ve Gray, 2006; Thien vd., 2021; Ware ve Kitsantas, 2007). Dahası Donohoo (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre kolektif öğretmen yeterliği ile öğrencilerin duygusal bağlılığı arasında pozitif ilişki bulunmaktadır.

### **2.2.9. Kolektif Öğretmen Yeterliği ile İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Çalışmada kolektif öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar olarak incelenmiştir.

#### **2.2.9.1. Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar**

Kurt (2012) tarafından yapılan çalışma sonucu kolektif yeterliğin yükselmesinin öz yeterlik algısının güçlenmesine de katkı sağladığı tespit edilmiştir. Çalık ve arkadaşları (2012) yaptıkları araştırma sonucunda okul yöneticilerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarının söz konusu kavram üzerinde sadece doğrudan değil aynı zamanda öz yeterlik aracılığıyla dolaylı, pozitif yönde ve anlamlı etkisinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Turhan ve Yaraş (2014) yaptıkları araştırma ile okul büyüklüğüne göre program liderliği, kolektif yeterlik algısı ve örgütsel öğrenme düzeylerinin farklılaşmasının anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Zafer Güneş (2014)

kolektif öğretmen yeterliği, öğretmen, yönetici örgütsel güven ve farkındalık arasında güçlü ilişkilerin bulunduğunu belirtmiştir. Argon ve Zafer Güneş (2015) yaptığı araştırma ile öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını yüksek düzeyde bulmuştur. Ayrıca demografik ve branş değişkenlerinin kolektif yeterlik algılarının anlamlı şekilde farklılaştırdığını tespit etmiştir.

Uğurlu ve arkadaşlarının (2018) yaptığı çalışma ile bilgi okuryazarlığı ve etkili okul ile söz konusu kavramın arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Erdoğan (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda örgütsel vatandaşlık davranışı ve akademik başarı ile arasındaki bağlantının güçlü olduğu söylenmiştir. Bu değişkenlerin düşük sosyo-ekonomik durumda bulunan okullardaki öğrencilerin de başarısını artırmaya yardımcı olabileceği tespit edilmiştir. Özdemir, Demirkol, Erol ve Turhan (2018) tarafından yapılan çalışmada söz konusu kavramı önemli şekilde etkileyen okul kültürü algısı kavramı üzerindeki etki düzeyinin orta olduğu belirtilmiştir. Bir diğer sonuç öğretmenlerin kolektif yeterlik algısının demografik değişkenlere göre farklılaşmasında anlamlı kanıt bulunamamasıdır. Koçak ve Özdemir (2019b) ise yaptıkları araştırma ile bütün liderlik eğilimlerinin kolektif öğretmen yeterliğinde etkilerinin anlamlı olduğunu tespit etmiştir. Demir (2019) tarafından yapılan çalışma sonucu söz konusu kavramın öğretmen iş doyumunu pozitif yönde etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin derste kullandıkları yöntem ve disiplin alt boyutları da iş doyumunu kavramını güçlü şekilde etkilemektedir.

Atasoy ve Çakıroğlu (2020) tarafından fen bilgisi öğretmeni adaylarıyla yapılan araştırma sonucunda kolektif yeterliğin grup üyelerinin fen öğretimi gelişiminde belirleyici bir rol oynadığı ve fen eğitimcilerinin derslerini kolektif yeterlik geliştirmeye yönelik düzenlemesi gerektiği belirtilmiştir. Yüner ve Özdemir'in (2020) yaptığı araştırma sonucu okul etkililiği ile arasında anlamlı ve orta düzeyde bir bağlantı bulunduğu saptanmıştır. Kaplan ve Dinçer (2021) tarafından yapılan çalışmada kolektif öğretmen yeterliği alt boyutları arasında en düşük algı öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik algısı olurken en yüksek algı öğrenci disiplini boyutuna yönelik ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine yönelik kolektif yeterlik algısında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bekâr öğretmenlerin, öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik algıları evli öğretmenlerinkinden fazla çıkmış ve dahası kıdem arttıkça söz konusu kavramın ve öğretim stratejileri boyutunun algısının yükseldiği belirtilmiştir. Güzel sanatlar alanındaki öğretmenlerin de kolektif



yeterlik algıları sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algularından daha düşük seviyede bulunmuştur. Bellibaş, Karadağ ve Gümüş (2021) tarafından yapılan araştırmayla öğretmen failliği ile ilişkisinin güçlü olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim düzeyi yükseldikçe kolektif yeterlik algısının düştüğü ve okul büyüklüğü, velilerin eğitim düzeyi gibi değişkenlerden etkilendiği sonucuna varılmıştır. Bozkurt, Çoban, Özdemir ve Özdemir (2021) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sosyo-ekonomik halinin, öz yeterliğin ve öğretmenlerin kolektif yeterliğinin öğrencilerin başarılarında etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin kurumsal kültürü algılayış biçimlerinin, kolektif yeterlik algularında anlamlı şekilde farklılaştırdığı ifade edilmiştir.

### **2.2.9.2. Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar**

Goddard ve diğerleri (2000) yaptıkları çalışmada kolektif yeterlik ölçeği geliştirmiş ve test etmiştir. Öğrencilerin okuma ve matematik seviyesi ile olumlu bir bağlantısının olduğu saptanmıştır. Goddard ve Goddard (2001) çalışma sonucunda öğretmen öz yeterliğinin öğretmen kolektif yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Goodard ve diğerlerinin (2004) araştırmasında ise kolektif öğretmen yeterliğinin örgüt kültürü için önemli bir rolde olduğu ve kolektif yeterlik duygusunun öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını artırdığı ortaya çıkmıştır. Tschannen-Moran ve Barr (2004) çalışması sonucunda kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısına olumlu katkılarının bulunduğunu belirtmiştir. Yazma becerisine sosyo-ekonomik düzeyden bağımsız olarak katkısı olduğu saptanırken matematik ve İngilizce başarısına bağımsız bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Adams ve Forsyth (2006) araştırması ile kolektif öğretmen yeterliği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ve okulun önceki yıl başarısı ile güçlü bir bağlantısının olduğunu, okulun sosyoekonomik durumu ve okulun kademesi arasında olumsuz ama anlamlı bir bağlantı olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Demir (2008) araştırması ile söz konusu kavramın dönüşümcü liderlik uygulamaları, kurum iş birliği kültürü ve öğretmen öz yeterliği ile arasında güçlü bir bağlantı bulunduğunu dile getirmiştir. Burcham (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre kolektif öğretmen yeterliğinin lise fen bilimleri başarısına pozitif katkısı olduğu sonucuna varılmıştır. Klassen (2010) iş doyumunu ile arasında güçlü bir bağlantı olduğunu, mesleki stres ile arasındaki bağlantının ise negatif olduğunu

belirtmiştir. Chong ve diğerleri (2010) yaptıkları araştırma ile kolektif yeterlik ile öz yeterlik ve akademik iklim arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkilerin bulunduğunu belirtmişlerdir.

Kurt, Duyar ve Calik (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda dönüşümcü liderlik ile arasında güçlü bir ilişki bulunduğu ve öz yeterlik ile liderlik arasındaki ilişkide mediatör rolü oynadığını belirtilmiştir. Eells (2011) çalışması sonucunda kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısına olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir. Lee, Zhang ve Yin (2011) yaptıkları araştırma sonucunda öğrenci disiplini ve öğretim stratejileri ile bağlantısının güçlü olduğu sonucuna varmışlardır. Sørli ve Torsheim (2011) ise yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen kolektif yeterlik düzeyinin arttıkça öğrencilerin problemleri azaldığını, kolektif öğretmen yeterliği azaltıkça problemleri arttığını belirtmişlerdir. Hattie (2012) çalışması sonucunda da Eells (2011) çalışmasına benzer şekilde öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında kolektif öğretmen yeterliği olduğu sonucuna varmıştır.

Derrington ve Angelle (2013) çalışması sonucunda öğretmen liderliğinin geneli ile kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif yönde ilişkinin bulunduğu belirtilmiştir. Öğretmen liderliğinin alt boyutlarından uzman paylaşımı ve paylaşılan liderlik ile kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif yönde ilişki bulunurken müdür inisiyatifi ile kolektif öğretmen yeterliği arasında negatif bir ilişkinin bulunduğu belirtilmiştir. Ramos, Silva, Pontes ve Nina (2014) yaptığı araştırma sonucunda kolektif öğretmen yeterliğinin öğrencilerin akademik başarısına doğrudan etkisinin olduğunu fakat sosyo-ekonomik düzey gibi dezavantajların kolektif yeterlik inancını etkilediğini belirtmiştir. Lim ve Eo (2014) tarafından yapılan çalışma ile yansıtıcı düşünce ile arasında güçlü ilişkilerin bulunduğu saptanırken örgüt politikaları ve öğretmen tükenmişliği ile arasında olumsuz ilişkilerin olduğu belirtilmiştir. Belfi ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda, okulun sosyo-ekonomik durumu, okulun önceki yıl başarısı ve aracı bir rolü de bulunan okul temelli sosyal sermaye arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilirken okulun etnik yapısı ile negatif yönde ve anlamlı ilişkisinin bulunduğu belirtilmiştir. Voelkel ve Chrispeels'in (2017) yaptıkları araştırma sonucu söz konusu kavram ile öğretmenlerin mesleki öğretmen topluluğuna ilişkin genel düşünceleri arasında güçlü bağlantıların bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Abedini, Bagheri ve Sadighi (2018) çalışması sonucunda kavramın temelini oluşturan öğelerin öğretim yeteneği, karar verme yeteneği, zor durumlarla başa çıkma becerisi, etkili iletişim kurma becerisi, olumlu iklim yaratma yeteneği, meslektaşlarla iş birliği yapma yeteneği ve disiplini sürdürme becerisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ninković ve Knežević Florić (2018) araştırmaları sonucunda dönüşümsel liderlik alt boyutları ve öğretmen öz yeterliği ile öğretmen kolektif yeterliği arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Buna rağmen dönüşümsel liderliği oluşturan boyutlar ile öğretmen öz yeterlik algıları arasında anlamlı bağlantı bulunamamıştır. Donohoo (2018) tarafından yapılan araştırmada okul geliştirmek için sağlanan katkıların yükseldiği, mesleki tatmin, okula bağlılık ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere öğretim ve mesleki gelişim konusunda pozitif tutumlar gibi olumlu sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Son olarak kolektif öğretmen yeterliğinin performans hedefi ile negatif yönde bir ilişkisi olduğu ve öğrenci duygusal bağlılığı ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Skaalvik ve Skaalvik (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre kolektif öğretmen yeterliği ile iş kaynakları ve aitlik arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Kolektif yeterlik ile işe bağlılık birbiriyle ilişkilidir ve öğretmen öz yeterliğinin aracı bir etkisi bulunmaktadır.

Liu (2021) araştırması sonucunda öğretmen liderliği tanıma, kolektif çalışma, katılım ve pozitif çevre ile grup yeterliği arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ek olarak kolektif yeterlik tek bir değişken olarak ele alındığında gelişimsel odağın boyutları, uygunluk, katılım ve pozitif çevrenin kolektif öğretmen yeterliği ile pozitif bir ilişkisi bulunduğu belirtilmiştir. Thien, Lim ve Adams (2021) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin öğretmenlik mesleği hariç okula, öğrencilere ve öğretmeye olan bağlılığı arasında doğrudan ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır ve kolektif öğretmen yeterliğinin aracı bir rolü bulunmaktadır. Da'as ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada Arap, Yahudi, Türk ve Amerikalı öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği ölçülmüş, en yüksek yeterlik algısı Amerika'da çıkarken en düşük yeterlik algısı Türkiye'de çıkmıştır. Moosa (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda kolektif öğretmen yeterliğinin müdür liderliği, öğretmen mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin öz yeterliği ve örgütsel faktörler olmak üzere dört ana faktörden etkilendiği belirtilmiştir. Ek olarak kolektif öğretmen yeterliğinin öğrenci öğrenmesi ve öğretmen öğrenmesi üzerinde önemli etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Siriparp ve diğerleri (2022)

tarafından yapılan çalışma bulguları sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla öğretmen öz yeterliğini etkilediği görülmüştür.

### **2.3. Sosyal Adalet Liderliği**

#### **2.3.1. Sosyal Adalet Kavramı**

Locke, Rousseau ve Kant'ın toplumsal sözleşme geleneğini sürdüren Rawls (1971) adalet kavramını hakkaniyet (doğruluk) olarak ele almıştır ve adaletin sosyal kurumların önde gelen erdemi olduğunu belirtmiştir. Yani sosyal kurumlar kurulurken adalet kriterinin düşünülmesi önemlidir. Rawls'a (1972) göre adalet toplumsal imkân ve hakların adil dağıtımıdır. Siyasal ve toplumsal düzeydeki kararlar adalet ilkesine dayandırılmalıdır (Rawls, 1999). Rawls'ın bahsettiği ayrım ilkesi ise toplumda dezavantajlıların üstünlüğünü artırmaya yöneliktir ve adaletin topluma tarafsız gözle bakması gerektiğini belirtmektedir (Eryılmaz, 2020).

İçinde yaşadığımız çok yönlü, karmaşık toplumların her parçasına insanların değerli şekilde tanınması ve herkesin anlamlı etkileşime ve katılıma hak kazanması kapsayıcılık ilkesidir. Örneğin okulda veya işte, kulüplerde veya sinemalarda, oyun alanlarında veya plajlarda, sağlık merkezinde veya süpermarkette, kapsama hakkı duyulan ve bilinen fakat görülmeyen yetersizliği olan bireylerin hakkıdır. Katılımı etkileyen engellerin ve sosyal yapıların kaldırılmasını gerektiren kapsama, bireysel bir haktır ve bütün toplumun sorumluluğudur. Kapsama, farklılıkların kabulünü ve çeşitliliği övmeye dayanmakta olduğu için ayrımcılıkla mücadele etmek ve bu eşitliği teşvik etmek için siyasi bir ortam ve irade olmalıdır (Jones, 2010).

Kökleri sosyal adalet ilkelerine dayanan kapsayıcı toplumlar yaş, cinsiyet, etnik köken, ırk, yetenek, din, göçmenlik ve sosyo-ekonomik durumdan bağımsız şekilde tüm bireylere ve gruplara topluma erişim ve tam katılım imkânı sağlamaktadır (Lutfiyya ve Bartlett, 2020). Tam kapsama kültürel, ekonomik, sosyal, çevresel, yasal, fiziksel, ilişkisel ve uzamsal boyutların hepsini kapsamaktadır (Laidlaw Foundation, 2002). Abbott ve diğerleri (2017) kapsayıcı bir toplumun fakir ve dışlanmış bireylerin ve toplulukların ekonomik, sosyal ve kültürel hayata katılımı ve sosyal hayattan zevk almaları için gerekli fırsat ve kaynakları kazanmalarını garanti ettiğini belirtmiştir.

Geniş anlamda kapsayıcı bir toplumun sosyal faydaları arasında adil ve hakkaniyetli bir dünyanın yaratılmasının yanında ekonomik faydalar ve paylaşılan refah fırsatlarını içermektedir (UNDESA, 2009). İş gücünün ve cinsiyet eşitliğinin varlığı daha büyük bir ekonomik büyümeye katkı sağlamaktadır (Ward vd., 2010).

Therborn (2007) sosyal kapsayıcılık için beş aşamalı bir süreç tanımlamıştır. İlk aşama görünür olma aşamasıdır. Tüm insanların mevcut olması, tanınması ve söz sahibi olması ile ilgilidir. İkinci aşama düşünme aşamasıdır. Tüm insanların ihtiyaç ve önceliklerinin, politika yapıcılar tarafından değer görmesi ve ele alınması ile ilgilidir. Üçüncü adım olan sosyal etkileşimlere erişim adımı tüm bireylerin sosyal faaliyet ve ağlara serbestçe katılması ile ilgilidir. Dördüncü adım olan haklar adımı yasal hakların ve sosyal hizmet hakkının korunması ve ihlal edilen hakların sorgulanması ile ilgilidir. Son adım ise topluma tam katılım için kaynakların ayrıca zaman, erişilebilirlik ve saygı gibi tam katılımı destekleyen ilgili kaynakların sağlanması ile ilgilidir.

Sosyal adalet ise Türk Dil Kurumu (t.y.) tarafından toplumda bulunan farklı bölgelerdeki hayat biçimleri, gelir seviyesi vb. niceliklerin fırsat eşitliği etrafında göz önünde bulundurulmasıyla sosyal alanda temin edilen uyum hali olarak tanımlanmıştır. Söz konusu kavram Eflatun, Aristo, J.J. Rousseu, Kant, Rawl, Hobbes ve McClelland gibi düşünürler için de önemli bir kavram olmuştur (Bursa, 2015; Turhan, 2007; United Nations, 2006). Sosyal adalet geleceğe dönükken adalet geçmişe dönük bir kavramdır (Kaya, 2000). Sosyal adaletin amacı toplumdaki üyelerin ihtiyacını karşılamak ve toplumda bulunan tüm üyelerin tam ve eşit katılımını sağlamaktır ve sosyal adaletin sağlandığı toplumlarda kaynakların dağıtımının üyeler arasında eşit olmasının yanında, tüm üyeler fiziksel ve psikolojik olarak güvendedir. Bireyler bireyselliklerini koruyabilmekte, diğer bireylere ve topluma olan sorumluluklarını yerine getirebilmektedir (Börü, 2019).

Sosyal adalet için çeşitli tanımlar mevcuttur. Rawls'a (1972) göre emtiaların, hakların ve mesuliyetlerin eşit dağıtılmasıyla sosyal adaletin sağlanacaktır yani ekonomik ve toplumsal anlamda eşitliğin sağlanması gerekmektedir. Walster ve Walster (1975) bireylerin aldıkları ve elde ettiklerinin oranı eşit olduğunda eşit bir ilişkinin var olabileceğinden söz etmişlerdir. Gewirtz (1998) sosyal adaleti bozulan düzenden dolayı marjinalleşen, ötekileştirilen ve dışlanan grupların beklentilerini karşılamak olarak tanımlamıştır. Barry (2005) sosyal adaleti her tür adaletsizliğin

iyileştirilmesi olarak tanımlamıştır. Bell (2007) sosyal adaletin sağlanmasının kaynakların eşit dağıtımıyla ilgili olduğunu belirtmektedir. Murrell (2006) söz konusu kavramı kurumlarda baskıların etkisiyle ortaya çıkan ayrımcı davranışları fark etmek ve bunları kaldırmaya çalışmak olarak tanımlamıştır. Sosyal adalet kavramı hak, adalet, eşitlik, eşitsizlik, eşit fırsat, pozitif ayrımcılık ve çeşitlilik gibi kavramları barındıran fakat daha güçlü bir anlam içeren terimdir (Blackmore, 2009; Özdemir ve Kütküt, 2015).

Bir toplulukta sosyal adalet sağlanırsa söz konusu toplulukta süreçler demokratik şekilde işler, iş birliği ve farklılıklara saygı bulunur (Furman ve Shields, 2005). Sosyal adaletin olduğu bir toplumda bireyler kendilerini güvende hisseder, bireyselliklerini korur ve topluma olan sorumluluklarını yerine getirir (Bell, 1997).

### **2.3.2. Sosyal Adaletin Boyutları**

Sosyal adalet kavramının üç boyutu bulunmaktadır. Söz konusu bu boyutlar dağıtımcı, kültürel ve ilişkisel olarak tanımlanmıştır (Gewirtz ve Cribb, 2002). Dağıtımcı adalet toplumdaki maddi varlıkların dağıtımıyla ilgilidir (Furman, 2012; Özdemir, 2017). Dağıtımcı adalet toplumda adalet ve eşitliğin sağlanması için kaynak ve fırsatların yeniden dağıtılması ile ilgilidir (Cochran-Smith, 2009). Gewirtz (1998) dağıtımcı adaleti ikiye ayırmıştır. Birincisi fırsatların eşitliğine göre başarıya ulaşmada herkesin imkânları eşitse eşit olmayan sonuçlar makul görülebilmektedir. İkincisi çıktılarının eşitliğinde ise toplumdaki grupların başarıya ulaşmada önünde bulunan dezavantajlara doğrudan müdahale yoluyla eşitliği sağlamak amaçlanmaktadır.

İlişkisel adalet ilişkilerin doğasıyla ilgilidir ve vurgulanan güçtür (Gewirtz, 1998). Toplum tarafından marjinalleştirilmiş grupların kendileri ile ilgili alınacak kararlara katılımlarıdır (Furman, 2012; Gewirtz ve Cribb, 2002; Özdemir ve Pektaş, 2017). İlişkisel adalette iki etken bulunmaktadır. Birinci etken, kaynakların dağıtımında alınan kararların, karardan etkilenenlere net şekilde açıklanmasıyla ilgilidir. İkinci etken ise kararları uygulayan kişilerin kararlardan etkilenenlere saygılı davranmasıyla ilgilidir (Jawahar, 2002). Power ve Gewirtz (2001) ilişkisel adaletin yokluğunu bazı insanların kendi yaşam ve hareketlerini etkileyen koşulların kararına katılımlarını engelleyen bireyler ve gruplar arası ilişki kalıpları olarak tanımlamışlardır.

Kültürel adalet toplumu oluşturan alt kümelere eşit yaklaşım şeklinin benimsenmesi ile ilgilidir (Özdemir, 2017). Fraser (1997) kültürel adalet yokluğunu kültürel dominasyon, tanımama ve saygısızlık olarak üçe ayırmıştır. Kültürel adalet yokluğu bireylerin kendi kültürlerine yabancı ve/veya düşman olarak gördüğü kültürleri yorumlama ve iletişim kalıplarına maruz bırakmasıdır. Tanımama ise yetkili temsili, iletişimsel ve yorumlayıcı uygulamalar aracılığıyla görünmez kılınmasıdır. Son olarak saygısızlık, basmakalıp toplum içinde kültürel temsiller ve/veya günlük yaşam durumlarında rutin olarak kötülenmek veya aşağılanmak anlamına gelmektedir.

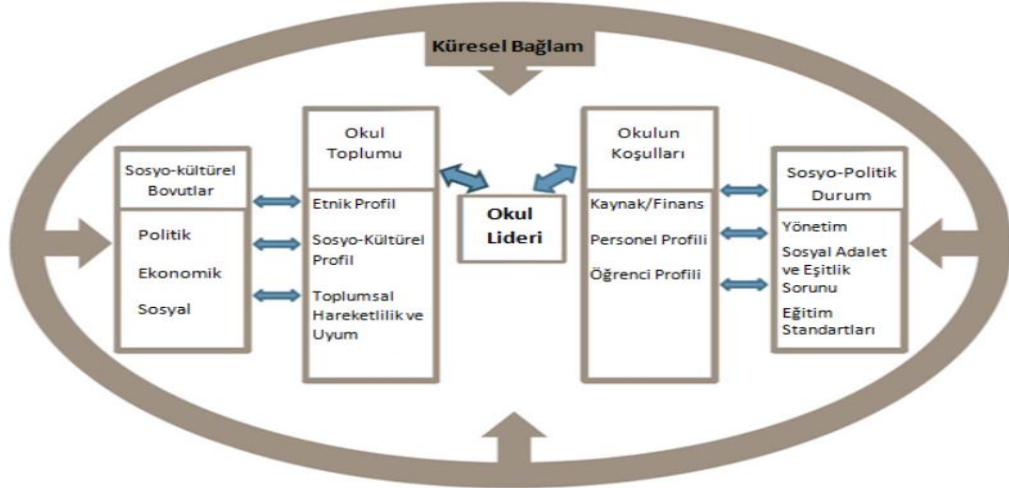
### **2.3.3. Sosyal Adalet Kavramının Tarihçesi**

Sosyal adalet kavramı insanlığın başlangıcına kadar dayanmasına rağmen toplumsal ve ekonomik haklardan öncelikle bahseden kişi Fransa'daki devrimin lideri Robespierre 'dir (United Nations, 2006). İnsan sosyal bir varlık olarak diğer bireylere ve varlıklara ihtiyaç duymaktadır ve bu durum adaleti gerekli kılmıştır (Küçükçene ve Aydoğan, 2018). Kişilerin fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının sınırlı olduğunu düşünen ve işçiyi iş sürecinin mekanik bir parçası olarak gören klasik yönetim anlayışından sonra gelen neo-klasik yönetim anlayışı ile örgütte insan unsuru ve sosyal gruplar ön plana çıkmıştır (Hoy ve Miskel, 2020; Özdemir, 2018). 19. yüzyılda ise söz konusu kavram şehirlere çalışmak için göç etmiş olan kişilerin sorunlarına dikkat çekmek amacıyla reform yapmayı planlayan kişiler tarafından gündemde tutulmuştur (Novak, 2000). 1848 Fransız Anayasası ile sosyal devlet anlayışı ortaya konmuş; sosyal hak ve özgürlükler hususlarında sosyal hukuk anlayışı getirilmeye çalışılmıştır (Kapani, 1980). Almanya'da 1919 Weimar, 1947 İtalyan, 1949 Alman ve 1958 Fransız Anayasaları ile bu anlayış korunmaya çalışılmıştır (Akad ve Dinçkol, 2002). XX. ve XXI. yüzyıllarda, Amerika Birleşik Devletleri ve dünya çapında, bir toplumun tüm üyelerinin yaşadığı, geçmişe ve prosedürel adalete bakılmaksızın temel insan haklarına ve toplum yararlarına eşit erişim imkânı sağlayan bir dünyanın farkındalığını teşvik eden çeşitli sosyal adalet akımları meydana gelmiştir (Hemphill, 2015). Bu bağlamda sosyal adalet toplumdaki her aşamada bulunan bireylerin günlük yaşantısında insan haklarının dışa vurum şekli olarak tanımlanmıştır (Edmund Rice Centre, 2000).

Bir diğerk teori olan kurtuluş teorisi yoksulların ızdırabı, m¼cadelesi, umudu, toplumu ve ideolojileri ayakta tutan eleştirilerin Hristiyanlık inancının yorumlanmasını içeren Kurtuluş Teorisi sosyal adalete dayalı bir diğerk akımdır (Berryman, 1987). Üünc¼ akım ise sağlık hizmetlerine ¼nem verilmekle birlikte biyoetik alanında ortaya çıkmıştır (Hemphill, 2015). ¼nlenebilir farklılıkların, insanlar arasında sağlık eşitsizlikleri biçiminde sosyal adaletsizliği yansıtabileceği belirtilmiştir (Farmer vd., 2006). Ülkemizde ise sosyal adalet anlayışı anayasal metinlerle g¼vence altına alınmıştır ve temel ilkelerden biri T¼rkiye Cumhuriyeti Devleti sosyal bir hukuk devletidir, anlayışıdır (T¼rkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

### 2.3.4. Eğitimde Sosyal Adalet

K¼reselleřme ile birlikte artan toplumsal farklılıklar, hızlı n¼fus değişimleri, pl¼ralist toplumlar, eğitim politikaları değişimleri, sosyo-ekonomik farklılıklar, sosyo-ekonomik farklılıkların akademik başarıdaki tesiri, toplumda oluşan eşitsizliklerin eğitime yansımaları vb. etkenler sonucu sosyal adalet kavramı eğitimde g¼ncellik kazanmış ve ¼ne çıkmıştır (Bozkurt, 2018; Furman ve Shields, 2005; Marshall ve Oliva, 2006; Rapp, 2002; Tomul, 2009).



Şekil 7: Sosyal Adalet Bağlamında Okul (Slater vd., 2014)

Eğitimde sosyal adalet 1950 ve 1960 yıllarında sadece sınıflar çerçevesinde tartışılmıştır. S¼z konusu tartışmalar, 1960 ve 1970 yıllarında yerini kadın erkek



eşitliği ve etnik köken konularına bırakmıştır. 1980 ve 1990 yıllarında ise eşitsizlik alanlarının aynı kapsamda fakat birbirinden farklı ele alınamayacağı söylenmiştir (Griffiths, 2003). Slater ve diğerleri (2014) sosyal adalet bağlamında okulları sosyo-kültürel boyutlar, okul toplumu, okul koşulları ve sosyo-politik durumlar bakımından ele almıştır.

Türk Milli Eğitim Kanunu'nda yer alan genellik ve eşitlik, fırsat ve imkân eşitliği ile din, dil, ırk ve cinsiyet ayrımı yapılmadan vatandaşların eğitim hakları güvence altına alınmıştır. Maddi imkânlardan yoksun olan başarılı öğrenciler için parasız yatılılık, burs gibi çeşitli yollarla gerekli yardımlar yapılmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) fakat uygulamada farklılıklar, adaletsizlikler ve eşitsizlikler görülebilmektedir. Örneğin TEDMEM (2020) tarafından yayımlanan raporda öğrencilerin %60'ı EBA'ya giriş bile yapmamış ve söz konusu öğrencilerin öğretime erişimleriyle ilgili herhangi bir bilgiye erişilemediği belirtilmiştir. PISA (2018) sonuçlarında evinde internet bağlantısı olan öğrenci oranı %75,9 ve en az bir tane televizyon olan öğrenci oranı %99,2 olduğu belirtilmiştir (TEDMEM, 2018). Bir diğer örnek ise özellikle doğu ve güneydoğu bölgelerinde bulunan kız çocuklarının okullaşma oranının düşük olmasından kaynaklı başlatılan "Haydi Kızlar Okula" kampanyasıdır (UNICEF, 2003).

Dünyanın birçok yerinde eğitim kurumlarının öncelikli amacının akademik başarının yüksek olması gerektiği anlayışı hâkimdir. Eğitimde sosyal adalet anlayışı akademik başarıdan öte bir anlayış konumundadır (Shields, 2014). Eğitim kurumlarında farklılıkları deneyimleyen öğrenciler çok kültürlü gruplarda anlaşılması güç olan sorunların çözümlerini tecrübe etmiş olurlar (Banks, 2006). Söz konusu kavramın eğitim kurumlarında öğrencilere içinde buldukları hayatı anlamasını ve aktif katılımcıları olmalarını sağlamalı, adalet, eşitlik ve insan hakları konularında etkin rol oynamalarını sağlamalıdır (Shields, 2014).

Sosyal adalet kavramı eğitimde etnik köken, toplumsal sınıf, cinsiyet, engellilik gibi nedenlerle tarih boyunca ve günümüzde ötekileştirilmiş grupları merkeze almaktadır (Wakiaga, 2016). Başka bir deyişle okullardaki ötekileştirmenin farkına varıp adaleti sağlamaya yönelik ve eşitlikçi adımlarla mevcut ötekileştirmeyi ortadan kaldırmaya çalışmaktır (Theoharis, 2007b). Çıktılar farklı olsa bile, süreçte aynı nitelikte eğitim alınmasını sağlamak esastır (Garratt ve Forrester, 2014). Eğitimcilerin

görevi eşitsizliklere ayna tutmaktan çok öğrencilere dünyayı değiştirebilecekleri beceriyi, tavrı ve güveni kazandırmak olmalıdır (Arar, 2014). Bu kavram eğitim kurumlarında, kültürel ayrılıkları öğrenme, tanıma ve söz konusu farklılıklara saygı duymaktır (Theoharis, 2007b).

### **2.3.5. Sosyal Adalet Liderliği**

Sosyal adalet liderliği, 2000'li yılların başında eğitim yönetimi alanında dikkat çekmeye başlamış bir liderlik yaklaşımıdır (Özdemir, 2018). Tüm insanların haklarının gözetildiği bir dünya için okullardan beklentilerin büyük olması sosyal adalet liderliğine olan ilgiyi artırmıştır (Ryan, 2006). Günümüzde risk altında bulunan ve dezavantajlı olan çocukların eğitim olanaklarından faydalanabilmesini sağlamak için günümüz eğitim yöneticilerine büyük bir görev düşmektedir (Çelik, 2015). Sosyal adalet liderliği hakkında çeşitli tanımlar bulunmaktadır.

Marshall ve Olivia (2006) sosyal adalet liderliğinin eğitim kurumlarında başarısız konumda bulunan azınlık, kadın ve ekonomik açıdan dezavantajlı olanların başarılarını artırmaya odaklı bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Brooks ve diğerlerine (2007) göre sosyal adalet liderleri ise farklı sosyal yapılar arasında bağlantı sağlayan, transformist ve eleştirel liderlerdir. Theoharis (2007) sosyal adalet liderliğini, etnik köken, sosyal sınıf, cinsiyet, fiziksel veya zihinsel yetersizlik bulunması gibi nedenlerle geçmişte ve günümüzde marjinalleştirilmiş grupların savunucusu ve lideri olarak tanımlamıştır. Theoharis (2007) sosyal adalet liderinin özelliklerini beş maddede toplamıştır. Söz konusu özelliklere göre sosyal adalet liderleri farklılıklara önem verir ve saygı duyar. Bir diğer özelliği mesleki gelişim ve ırk, sınıf, cinsiyet ve engelliliklerin farkındalığını artırma konusunda kolektif çabaların teşvik edilmesini düşünür. Üçüncü olarak her öğrenciye akademik ve sosyal anlamda öğrenebilmesi için fırsat verilmesinin önemini savunur. Sosyal adalet liderlerinin her çocuğun başarıyı elde etmesinin önemini vurgulaması bir diğer özelliğidir. Son olarak sosyal adalet liderleri, diğerleriyle iş birliği yapar ve bunun önemini kabul eder.

Fraser (2012) söz konusu kavramın ümitsiz koşullarda dahi kişilerin başarılı olmalarının yanında daha iyi olması amacıyla ortamı düzenlemek için onların faaliyetlerini destekleyecek liderlik tarzı olarak tanımlamıştır. Furman (2012) sosyal adaletin eğitimsel fırsat ve çıktılarda marjinal grupların deneyim ve yetersizliklerine

odaklandığını ve doğasının henüz anlaşılabilir olmadığını belirtmiştir. DeMatthews ve diğerleri (2016) sosyal adalet liderliğinin statükoculuk ile okul ve toplum arasında bir diyalog sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Koçak ve Özdemir'e (2019a) göre sosyal adalet liderliği dezavantajlı konumda bulunan öğrencilerin diğerleri ile aynı eğitim olanaklarından yararlanmalarına odaklanan bir liderlik yaklaşımıdır.

Sosyal adalet liderliği ile ilgili birçok tanım bulunmasına rağmen tanımlara bakıldığında ortak noktaları herkese eşit fırsat oluşturmak ve genel amacının eşitsizliği ortadan kaldırmak olduğu görülmektedir. Okullarda bütün öğrencilerin verilen eğitimden eşit faydalanabilmesi için ayrımcılığın önüne geçilmelidir (Blackmore, 2009). Sosyal adalet liderliğinin sosyal eşitsizliğe direnen bir rolü bulunmaktadır (Marshall ve Oliva, 2006; North, 2008; Theoharis, 2007b).

### **2.3.6. Sosyal Adalet Liderliği Boyutları**

Söz konusu kavramla ilgili alanyazında farklı görüşler mevcut olmasına rağmen çoğunlukla eleştirel bilinç, destek ve kapsama boyutlarında olduğu kabul edilmektedir (Brooks ve Miles, 2006; Katzman, 2007; Miller ve Martin, 2015; Oakes vd., 2000).

İlk olarak *destek*, okul yöneticilerinin zenginleştirilmiş eğitim programlarından tüm öğrencilerin en iyi şekilde yararlanmasını sağlamak için çaba göstermesidir (Oakes, vd., 2000). Zengin içeriklere ulaşma konusunda zorluk çeken öğrencilerin başarı düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu belirtilmiştir (Brown, 2006). Sosyal adalet liderleri toplumsal ayrışmaların akademik yaşantıda ortaya çıkardığı ve akademik başarıyı etkileyen durumları ortadan kaldırarak başarıyı artırma yönünde çalışan, dezavantajlı grupları güçlendirerek etnik köken, toplumsal sınıf, cinsiyet, fiziksel ve zihinsel yetersizlik ve diğer farklılıkların neden olduğu ötekileştirmeye maruz kalan gruplar başta olmak üzere tüm öğrencileri destekleyen kişilerdir (Enslin, 2006; Özdemir ve Pektaş, 2017; Theoharis, 2007b; Tomul, 2009).

*Eleştirel bilinç* boyutu ise sosyal adalet liderlerinin baskı marjinalleştirme süreçleri konusunda eleştirel farkındalık geliştirmeleri sosyal adalet liderliğini anlama, geliştirme ve kurumsallaştırma konusunda yardımcı olmaları ile ilgilidir (Brooks ve Miles, 2006). Bu boyut sosyal, politik, ekonomik baskıları ve çelişkileri görerek

harekete geçmektir (Freire, 2004). Sosyal adalet liderleri ırk, sınıf ve din gibi konularda değerlerini, varsayımlarını, önyargılarını ve davranışlarını nasıl etkilediğini fark ederek kendi kapasitesini geliştirmeyi çabalamaktadır (Furman, 2012). Geliştirdiği bu bilinci öğrencilerine de kazandırmaya çalışır (McKenzie, vd., 2008). Eleştirel bilinç boyutunda, bireylere sosyal haklar konusunda farkındalık yaratılmakta ve okulda öğrencileri ayırtıran bilincin değiştirilmesi için çabalanmaktadır (Alsburry ve Shaw, 2005; Reyes ve Wagstaff, 2005).

*Kapsama* müdürlerin, öğrenci, öğretmen, veli ve diğer paydaşların eğitim-öğretim sürecine aktif şekilde katılmalarını sağlaması ve okul ortamını herkese açık hale getirmesiyle ilgilidir (DeMatthews, 2014). Kapsama boyutu ile ilgili bir diğer yaklaşım ise dezavantajlı öğrenciler ile görece avantajlı öğrencileri bir araya getirerek eğitime erişimde öğrenciler arasında hakkaniyet sağlamaya çalışmaktır (Katzman, 2007). Sosyal adalet liderleri, kapsama boyutu bağlamında farklı özelliklere sahip öğrencileri şubelerde bir araya getirerek oluşturdukları heterojen sınıflarda çeşitlilik sağlamaktadırlar (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Özdemir ve Pektaş, 2017).

### **2.3.7. Sosyal Adalet Liderleri**

Sosyal adalet liderleri, eğitimde eşitliği sağlamaya çalışan ve destekleyen liderlerdir (Çelik, 2015). Sosyal adalet liderlerinin sahip olması gereken özelliklerle ilgili çeşitli fikirler bulunmaktadır. Genel olarak sosyal adalet liderlerinin hak ve adaleti sağlamaya çalışan, görev tutkusu olan, alçak gönüllü, öğrencilerin ihtiyaçlarını ön plana alan, vizyon sahibi, bildiği yolda ilerleyen, katılımcı ve demokratik, toplumsal eşitsizlik hakkında farkındalık kazandıran kişiler olduğu ifade edilmektedir (Furman, 2012; Theoharis, 2008). Furman (2012) sosyal adalet liderlerinin doğası ile ilgili altı tema belirlemiştir. Bu temalar eylem odaklılık ve dönüşümcülük, adanmışlık ve ısrarcılık, kapsayıcılık ve demokratiklik, ilişkisellik ve ilgililik, yansıtıcılık, sosyal pedagoji odaklılıktır.

*Eylem odaklılık ve dönüşümcülük boyutu* baskı dışlama ve marjinalleştirmeye yüksek ve eleştirel bir farkındalık kazandırma ile ilgilidir (Brooks ve Miles, 2006). Rapp (2002) ise söz konusu boyutu sosyal adalet liderlerinin okul içindeki ve dışındaki baskıcı ve sömürücü sosyal ilişkilere kafa tutan, karşı duran, başkaldıran, düzeni bozan, karşıt halleri olan ve dönüştürmeye çalışan kişiler olarak özetlemiştir.

*Adanmışlık ve ısrarcılık boyutu*, sosyal adalet liderlerinin değişme ve dönüşme için derin bir ısrarcılık ve adanmışlıkla inatla devam etmesi ile ilgilidir (Bozkurt, 2018). İnat, adanmışlık ve cesaret sosyal adaletin okullarda kaçınılmaz bariyer ve dirençlere karşı çalışması için gereklidir (Blackmore, 2002; Jansen, 2006; Riehl, 2000; Theoharis, 2007a; Theoharis, 2007b). *Kapsayıcılık ve demokratiklik boyutu* ile ilgili Ryan (2006) bireyleri kurumsal uygulama ve süreçlerine anlamlı şekilde dâhil edilerek sosyal adaletin sağlanabileceğini belirtmiştir. Otantik katılımlar sosyal adaletin temelidir (Goldfarb ve Grinberg, 2002) ve kapsayıcı uygulamalar aile ve toplumun yürekte yaptıkları işbirliğini içermektedir (Scheurich ve Skrla, 2003). *İlişkisel ve ilgililik boyutu* sosyal adalet liderlerinin otantik iletişime dayalı şefkatli ilişkiler geliştirmesi ile ilgilidir (Furman, 2012). Sosyal adalet liderlerinin iletişimleri ilişki odaklı, bütünsel ve ahlaki temelli olmalıdır (Dantley, vd., 2008). Sosyal adalet liderlerinin farklı bağlamlarda diyalog kurması marjialleştirilmiş grupların okullar gibi kültürel topluluklara anlamlı şekilde dâhil edilmesi, toplumların bir araya gelmesini engelleyen faktörlerin aşılması için önemlidir (Ryan, 2007).

*Yansıtıcılık* boyutu sosyal adalet liderlerinin kişisel farkındalık ve büyüme için eleştirel öz yansıtıcıları ile ilgilidir (Furman, 2012). Eleştirel öz yansıtma kişisel varsayım, değer ve inançların derinlemesine incelenmesini içermektedir (Brown, 2004). Sosyal adalet liderleri kendi farkındalıklarını kazanmanın yanında eğitim liderleriyle de ön yargılarını yok etmek konusunda tartışmaya girmektedir (Dantley, 2005). *Sosyal pedagoji odaklılık boyutu* sosyal adalet liderlerinin K-12 okullarında sosyal pedagojinin yasalaşmasını öncelik alması ile ilgilidir (Furman ve Gruenewald, 2004). Bu boyuta göre eğitim programları sosyal adalet değerlerine göre düzenlenmeli, önleyici ve düzenleyici olmalıdır (Bozkurt, 2018).

Theoharis (2007) ise iyi lider ve sosyal adalet lideri farklarını içeren bir tablo oluşturmuştur:

**Tablo 1:** İyi Bir Lider ile Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Farklar (Theoharis, 2007b)

| <b>İyi Lider</b>  | <b>Sosyal Adalet Lideri</b>   |
|---|---|
| Sosyal ilişki için toplumdaki bütün gruplarla iş birliği yapar. | Farklılıklara değer verir, farklılıkları derinlemesine öğrenir ve anlar, kültürel saygıyı genişletir.   |
| Bütün çocuklar için başarıdan bahseder.                         | Marjinal gruplarda bulunan çocukların hem duygusal hem de akademik olarak başarıya ulaşmasına engel olan ayrıştırıcı programları sonlandırır.   |
| Farklı öğrenciler için farklı program destekler.                | Eğitimin özünü ve müfredatı güçlendirir ve farklı öğrencilerin bu öze ulaşmalarından emin olur.   |
| En iyi uygulamalarla mesleki gelişimi sağlar.                   | İşbirlikçi yapı ve bağlamda etik köken, sosyal sınıf, cinsiyet ve fiziksel veya zihinsel yetersizliği anlamlandırmaya çalışarak mesleki gelişim için elverişli ortam hazırlar.                          |
| Kolektif bir vizyon inşa eder.                                  | Okulda zor şartlar altındaki çocukların hem akademik hem de sosyal anlamda daha ayrıcalıklı akranlarıyla aynı zengin olanaklara sahip oluncaya kadar iyi bir eğitim-öğretim kurumu olamayacağını bilir. |
| Çalışanları güçlendirir ve onlarla iş birliği yapar.            | Her çocuğun başarılı olmasını ister ama başarıya ulaşmadaki problemleri iş birliği içinde çözmeye çalışır.  |
| Koalisyonlar bağlar ve kurar.                                   | Kendini destekleyecek diğer etkin yöneticileri araştırır.   |
| Okulun gerçeklerini anlamak için veriler kullanır.              | Bütün verileri tarafsızca inceler.  |
| Çocukların bireysel ihtiyaçları olduğunu anlar.                 | Topluluk ve farkındalık oluşturmanın, bütün çocukların birlikte başarılı olabilmeleri için bir araç olarak kullanır.  |
| Büyük bir okul için uzun saatler fazlaca çalışma yapar.         | Yaşam, toplum ve okul ruhu ile bütünleşir.  |

Sosyal adalet liderlerinin altı özelliği bulunmaktadır (Murillo Torrecilla ve Hernández Castilla, 2011). İlk olarak sosyal adalet liderlerinin, okul vizyonunu sosyal adalet üzerine geliştirmesi, bu vizyonu paylaşması ve gerçekleştirmek için kararlar almasıdır. İkinci olarak sosyal adalet liderlerinin sosyal adalet temelli bir okul kültürünü teşvik etmektir. Bir diğer özellikleri ise personel gelişimini liderlik üzerine odaklamalarıdır. Sosyal adalet liderleri, öğrenme ve öğretim süreçlerine önem vermektedir. Beşinci özellikleri okul ile ailenin iş birliğini ve aile içinde eğitim anlayışını özendirilmektedirler. Son olarak ise sosyal adalet liderleri, öğrenci değerlerini sosyal sermayeye yaymaktadırlar.

### **2.3.8. Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar olarak incelenmiştir.

#### **2.3.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Turhan'nın (2007) araştırması sonucunda etik liderlik arasındaki bağlantının güçlü olduğu ortaya çıkmıştır. Tomul (2009) tarafından ilköğretim öğretmenleri ile yapılan çalışma sonucu sosyal adalet liderliği önündeki engellerin sınırlı imkânlar, yetersiz bilgi ve kanunların olduğu belirtilmiştir. Özdemir ve Kütküt (2015) yaptığı çalışma ile eleştirel bilinç, destek ve kapsama boyutlarını içeren bir ölçek geliştirmiştir. Yapılan çalışmalar sonucu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Özdemir'in (2017) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin öğrencilerin okul bağlılığı ve tutumları arasında güçlü bir bağlantı olduğu belirtilmiştir.

Özdemir ve Pektaş (2017) araştırmalarında okul akademik iyimserliği değişkeniyle güçlü şekilde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bozkurt'un (2018) çalışması sonucu yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile güçlü şekilde bağlantısının olduğu görülmüştür. Büyükgöze ve diğerlerinin (2018) çalışmaları sonucu öğrenci bağlılığı ile orta düzeyde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Börü (2019) çalışmasında ilkokullarda sosyal adalete yönelik mevzuata dayalı uygulamalarda değişiklik yapılması gerektiği ve eğitim sistemimizdeki uygulamaların faydalı olmasının öğretmen ve yöneticilerin hassasiyetleri ile ilişkisinin bulunduğunu

belirtmiştir. Çobanoğlu (2021) söz konusu liderlik özellikleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel özdeşleştiğini ve yöneticiye olan bağlılığının arttığını belirtmiştir. Güler (2021) öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının genel olarak orta düzeyde olduğu ve öğrenci motivasyonunu pozitif yönde etkilediği belirtmiştir. Yıldırım'ın (2021) ve Yalçın ve Köse (2021) öğretmenler ile yaptığı araştırmalarda söz konusu kavram ile ilgili uygulamalar arttıkça öğretmenlerin motivasyonlarının da arttığını bulgulamışlardır.

Cinar Baransel ve Nayır (2022) yaptıkları çalışma ile söz konusu kavramın öğrencilerin okula aidiyet duygularını yükselttiğini ve iki kavramın alt boyutları arasında güçlü ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Keskin (2022) toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dayanan, öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunun, kadınların olgunluk kuramında vurgulanan olgunlaşmaya erişmelerini zorlaştırdığını fakat sosyal adalet liderliğinin feminizasyonun önüne geçmede bir çözüm olabileceğini belirtmiştir. Bozkurt ve Aktaş (2022) Suriyeli gönüllü eğitimciler ile yaptıkları çalışma sonucunda sosyal adalet liderliği değişkenlerinden destek, katılım ve dağıtıcı adalet boyutlarına ilişkin algıları yüksekken eleştirel bilinç boyutuna ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu ve demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

### **2.3.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Brooks ve arkadaşları (2007) çalışması sonucunda sosyal adalet liderlerinin yapılar arasında bağlar kurabilen, eleştirel düşünebilen toplumsal dönüşümcü aktivistler olduğunu belirtmiştir. Theoharis (2007) çalışmasında sosyal adalet liderliği ile ilgili bir teori geliştirmeyi amaçlamış ve sonucunda ise sosyal adaletin müdürler tarafından nasıl sağlandığı, karşılaştıkları engeller ve geliştirdikleri stratejiler ile ilgili bilgiler verilmiştir. Jean-Marie (2008) çalışmasında söz konusu liderlerin eşitliğe güçlü ve derin bir yönelimlerinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca toplumdaki çeşitliliğe dönük farkındalıklarının olduğunu belirtmiştir. Theoharis ve O'Toole (2011) çalışması İngiliz dili öğrencileri için okullarda sosyal adaletin önemine dair bir araştırmadır. Sonucunda okul müdürünün ELL çerçevesinde personelin mesleki gelişimle uğraştığı bir ikili sertifika programını okula adapte etmesine öncülük etmekte olduğu belirtilmiştir. Bir diğer sonuç ise okul müdürünün genel eğitim takımları ve ikinci dil olarak İngilizce



öğretmenlerinin bir takım olarak planladığı ve tüm öğrencilerin katıldığı bir yardımcı öğretim programını okula adapte etmekte olduklarıdır.

Ruich (2013) araştırması sonucunda sosyal adalet liderliğinin örgüt iklimine olumlu bir katkısı olduğunu belirtmiştir. Slater ve arkadaşları (2014) Kosta Rika ve İngiltere’de yürüttüğü çalışma sonucunda iki ülkenin ekonomik, sosyal ve çevresel koşullarının farklı olmasına rağmen her iki ülkede de okul yöneticilerinin toplumdaki adaletsizliklere karşı koymanın önemli olduğunu söylediklerini belirtmişlerdir. Allen ve arkadaşları (2017) sosyal adaletin müfredata yansımalarının öğrencilerin başarısını olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Wang (2018) yaptığı çalışma sonucunda söz konusu liderlik davranışları gösteren müdürlerin, adil bir toplum oluşturmaya çalıştıklarını, öğrencileri okulun merkezine koyduğunu, sosyal adalet ile insanları geliştirmeyi, okul iklimi oluşturmayı ve topluluklarla olumlu ilişkiler kurmayı hedeflediğini belirtmiştir. Arar ve arkadaşları (2019) sosyal adalet liderliği uygulamaları ile yaptığı kültürlerarası karşılaştırma çalışması sonucunda Türkiye’de sosyal adalet algısının öğrenciler arasındaki fırsat eşitliği oluşturulamaması konusunda olduğu sonucuna varılmıştır. Sosyal adalet liderliği konusundaki baskılara direnmek için okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine dair güçlü bir inancı olması gerektiği belirtilmiştir.

## **2.4. Sosyal Adalet Liderliği, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler**

### **2.4.1. Sosyal Adalet Liderliği ile Kolektif Öğretmen Yeterliği İlişkisi**

Alanyazında iki kavram arasındaki potansiyel ampirik ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalarda kolektif yeterliğin daha çok okul akademik iyimserliği kavramının bir ögesi olarak ele alındığı görülmektedir (Özdemir ve Pektaş, 2017). Örneğin Feng ve Chen (2018), sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği üzerine yaptığı araştırma sonucu sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliğinin bir boyutu olan kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin pozitif olduğunu belirtmişlerdir. Farklı bir anlatımla, yöneticiler söz konusu liderlik davranışlarını gösterdikçe okuldaki öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları

dolayısıyla kazanımlara ulaşmak için yaptıkları planlama ve uygulamalara olan ortak inancı artacak ve iş doyumları yükselecektir.

Kolektif öğretmen yeterliği ve liderlik arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda Ross ve Gray (2006) dönüşümcü liderlik (Ross ve Gray, 2006) ve öğretim liderliği (Qadach vd., 2019) ile kolektif öğretmen yeterliği arasında güçlü bağlantılar bulunduğu ileri sürülmüştür. Buna göre liderlik uygulamalarının kolektif öğretmen yeterliği ile ilişkili olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmada alanyazında bulunan boşluktan hareketle sosyal adalet liderliği ve öğretmen iş doyumunu arasında kolektif öğretmen yeterliğinin aracı etkisi olup olmadığı sorusunun yanı sıra sosyal adalet liderliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki doğrudan ilişkinin nasıl olduğu da araştırılmıştır.

#### **2.4.2. Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmen İş Doyumu İlişkisi**

Sosyal adalet liderliği ile öğretmen iş doyumunu ilişkisine yönelik araştırmalara bakıldığında alanyazında boşluk olduğu görülmüştür. Bu konuda yapılan araştırmalar daha çok örgütsel adalet ve liderlik tipleri ile arasındaki ilişkiye yoğunlaşmıştır (Kılıç, 2020; Dou vd., 2016; Grassie ve Carss, 1973; Leithwood ve Jantzi, 2005; Liu, vd. 2020).

Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalara göre eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik uygulamaları sergilemesinin öğretmenlerin işlerinden doyum sağladığı sonuçlarına varılmıştır (Kishen vd., 2020; Tesfaw, 2014; Zacharo vd., 2018). Dağıtımçı liderlik üzerine yapılan araştırmalarda da öğretmen iş doyumunu ve dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkinin pozitif olduğu belirtilmiştir (Hulpia vd., 2009; Liu ve Watson, 2020; Sun ve Xia, 2018). Öğretmenlerin iş doyumunu olumlu etkileyen bir diğer değişken etik liderliktir (Işık, 2020; Qing, 2019; Rizwan vd., 2017). Diğer yandan otokratik liderlik (Ch, 2017; Faith ve Kenneth, 2012; Sahito ve Vaisanen, 2019), toksik liderlik (Elma, 2013; Orunbon, 2021; Snow, 2021; Uysal, 2019). Ek olarak örgütsel adalet ve öğretmen iş doyumunu arasında yapılan araştırmalar sonucunda aralarında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (Bakotic ve Bulog, 2021; Dunder ve Tabancali, 2012; Zainalipour vd., 2010). Yapılan araştırmalara dayanarak sosyal adalet liderliğinin öğretmen iş doyumunu ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür.

### **2.4.3. Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Öğretmen İş Doyumu İlişkisi**

Bandura (1997) örgütlerin güçlerinin, örgütteki insanların birleşik güçlerinden kaynaklandığını ve yapacağı iş birliği ile olumlu hislerin ortaya çıkacağını dolayısıyla da öğretmenlerin işlerinden memnuniyetinin artacağını ileri sürmektedir. Mevcut bazı araştırmalara göre kolektif öğretmen yeterliğinin iş doyumu üzerinde olumlu bir etkisi bulunmaktadır (Demir, 2019; Donohoo, 2018; Klassen vd., 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2021; Vatou ve Vatou, 2019; Yurt, 2022). Kolektif yeterlik algısının, örgütün amaçlarına ulaşmada önemli bir faktör olmasının yanında öğrencilerin akademik başarısı, öğretmen bağlılığı ve iş doyumu gibi tutumlarda pozitif etkisi de bulunmaktadır (Goddard vd., 2004). Kolektif öğretmen yeterliğinin olduğu okullarda, öğretmenler öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimleri için pozitif tutumları bulunmaktadır (Donohoo, 2018). Bazı araştırmalara göre ise kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmenlerin iş doyumu üzerinde önemli ve doğrudan bir etkinin olmadığı yönündedir (Caprara vd., 2003; Fathi ve Rostami, 2018; Viel-Ruma vd., 2010).

### 3. YÖNTEM

Yöntem bölümünde, mevcut çalışmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analizleri ile ilgili detaylar verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ile okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmen iş doyumuna düzeyine olan etkisi ve kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmış ve nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırma modeli ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Mevcut çalışmanın evreninde, Karabük ilindeki kamu ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 3297 öğretmen bulunmaktadır. Çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde araştırmacının evrene kolayca ve hızlıca ulaşmasını sağlayan uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Söz konusu teknikte, seçilme olasılığı bilinmemektedir (Dawson ve Trapp, 2001). Örneklem alınacak öğretmen sayısı belirlemek için Özdamar'ın (2003) örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o - 1}{N}}$$

$$n_o = (t^2 PQ / d^2)$$

P değeri belirli bir özelliğe sahip olma, Q değeri ise belli bir özelliğe sahip olmama oranıdır. Eğer P tahmini yoksa P=Q ve 0,5 olarak hesaplanabilir. Böylece varyans en yüksek değer olan .25 bulunmaktadır. Böylece örneklemin en yüksek büyüklüğüne ulaşılabilir. Evren için sapma d=.05, güven düzeyi (1-a)= .95 olarak hesaplanmıştır. Güven düzeyi ile ilgili olan t değeri ise 1.96 olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırma için örneklem büyüklüğü şu şekilde hesaplanmıştır:

$n_o = (t^2 PQ) / d^2$  formülü kullanılarak mevcut değerler kullanıldığında

$$n_0 = (1.96^2 \times 0.25) / 0.05^2 = 0.9604 / 0.0025 = 384.16 \text{ bulunmuştur.}$$

Hesaplanan  $n_0 = 384.16$  değeri formülde yerleştirildiğinde

$$n = \frac{384.16}{1 + \frac{384.16 - 1}{3297}} = n = \frac{384.16}{1.11621475} = 344,163 \text{ bulunmuştur.}$$

Örneklem büyüklüğünün hesaplama işlemi sonucuna göre örneklemin 344 olarak hesaplanabilmektedir. Bu bağlamda oluşturulan bir elektronik form Karabük Milli Eğitim Müdürlüğü kanalıyla araştırmanın evrenini oluşturan eğitim-öğretim kurumlarında görev yapmakta olan 3297 öğretmene ulaştırılmış ve formu 356 öğretmen cevaplamıştır. 356 öğretmen için yapılan analizler sonucu eksik ve hatalı kodlama, boş bırakma ve uç değer olmadığı için analizlerde 356 form kullanılmıştır. Örnekleme ait demografik özellikler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Araştırma Örneklemine Ait Demografik Özellikler

| <b>Cinsiyet</b>       | <b>F</b> | <b>%</b> |
|-----------------------|----------|----------|
| <b>Kadın</b>          | 184      | 51.7     |
| <b>Erkek</b>          | 172      | 48.3     |
| <b>Öğrenim Durumu</b> | <b>F</b> | <b>%</b> |
| <b>Lisans</b>         | 289      | 81.2     |
| <b>Lisansüstü</b>     | 67       | 18.8     |
| <b>Okul Türü</b>      | <b>F</b> | <b>%</b> |
| <b>İlkokul</b>        | 60       | 16.8     |
| <b>Ortaokul</b>       | 101      | 28.4     |
| <b>Lise</b>           | 195      | 54.8     |
| <b>Toplam</b>         | 356      | 100      |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51.7’si (n = 184) kadın, % 48.3’ü (n = 172) erkektir. Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin 289’u (%81.2) lisans mezunu iken 67’si (%18.8) lisansüstü eğitim mezunudur. Okul türü bakımından öğretmenlerin %16.9’u (n = 60) ilkokul, %28.4’ü (n = 101) ortaokul ve %54.8’i (n = 195) lisede görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin yaş ortalaması 39.02 (ss = 17.61) ve mesleki deneyim süresi ortalaması 14.28 (ss = 9.35)’tir. Son olarak örnekleme dâhil edilen okulların öğrenci sayısı 427.89 (ss = 367.45) bulunmuştur.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmada veriler toplanırken sosyal adalet liderliği, kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen iş doyumunu olmak üzere üç ölçme aracı kullanılmıştır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyeti, yaşı, kıdem yılı, öğrenim düzeyi, çalıştıkları okul türü, branşı ve okullarında bulunan yaklaşık öğrenci sayısını tespit etmek için sorulardan oluşan bir bölüm hazırlanmıştır. Söz konusu ölçeklerle ilgili bilgiler detaylı şekilde ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

#### 3.3.1. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

Mevcut araştırmada kullanılmış olan sosyal adalet liderliği ölçeğini Özdemir ve Pektaş (2017) likert tipi 5'li (1= hiç katılmıyorum, 2= çok az katılıyorum, 3=biraz katılıyorum, 4=çoğunlukla katılıyorum, 5= tamamen katılıyorum) derecelendirme ölçeğinde geliştirmiştir. Destek, eleştirel düşünme ve katılım olmak üzere 3 boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt boyutu olan destek düzeyi ölçen on iki madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12. maddeler), ikinci alt boyutu olan eleştirel düzeyi ölçen dokuz (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21. maddeler) ve üçüncü alt boyutu olan katılım düzeyini ölçen üç (22, 23, 24. maddeler) madde yer almaktadır. Sosyal adalet liderliğinin destek boyutunun düzeltilmiş madde korelasyonları .749 ile .867 arasında ve iç tutarlık katsayısı .961, eleştirel boyut için ise düzeltilmiş madde korelasyonları .754 ile .922 arasında ve iç tutarlık katsayısı .972, katılım boyutunun düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .793 ile .843 arasında ve iç tutarlık katsayısı .901 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .980 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara göre ölçeğin mükemmel düzeyde güvenilir olduğu söylenebilmektedir. Sosyal adalet liderliği ölçeği için uygulanan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları uyum indeksleri  $\chi^2/df=3.17$ , CFI= .958, TLI=.951, RMSEA=0.072 ve SRMR=0.072 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre ölçek kabul edilebilirdir (Sümer, 2000).

Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı ile değerlendirilmiş ve bu değer 0.972 çıkmıştır. Bu değer ölçeğin iç tutarlığının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Tekrarlanan DFA sonucunda ölçeğin uyum indeksi mükemmel derecededir ( $\chi^2/df=3.52$ ,  $p<.001$ , CFI=0.934, TLI=0.920, RMSEA=0.084

ve SRMR=0.049). AVE değeri kesme değeri olan 0.50'yi aşmış (AVE= 0.59) ve CR, 0.70 olan eşik değerinin üzerinde çıkmıştır (CR = 0.97). Bu hesaplamalara göre ölçek iyi düzeydedir ve Türkiye'de bulunan okullarda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araçtır.

### 3.3.2. Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Anketin ikinci bölümünde öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını ölçmek için 12 maddeden oluşan kolektif öğretmen yeterliği ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilmiştir. Erdoğan ve Dönmez (2015) söz konusu ölçeği Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. 5'li (1=hiç, 2=az, 3=Orta, 4=çok, 5=tam) likert tipinde geliştirilmiş olan ölçekte öğrenci disiplinine yönelik ve öğretimsel stratejilere yönelik kolektif yeterlik olmak üzere iki faktör bulunmaktadır ve her faktöründe altışar madde bulunmaktadır. Korelasyon katsayıları .83 ile .87 arasında bulunmuştur. Ölçek açımlayıcı faktör analizi ile elde edilmiş ve bir örneklem grubu üzerinde doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Sonuç olarak modelde bulunan tüm faktör yükleri anlamlı çıkmış ( $P < 0.05$ ) ve uyum indeksleri hesaplandığında [ $\chi^2 /sd = 2.04$ , Goodness of Fit Index (GFI) = .92, Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = .90, Comparative Fit Index (CFI) = .96, Tucker-Lewis Index (TLI) = .98, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = .072] iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Ek olarak ölçeğin orijinaliyle uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları .85 ile .88 arasında, güvenilirlik katsayılarının .78 ile .88 arasında bulunmuştur (Erdoğan ve Dönmez, 2015). Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı .88, öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik faktörü için .86, öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik faktörü için .85 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçek kabul edilebilirdir.

Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı ile değerlendirilmiş ve bu değer 0.948 çıkmıştır. Bu değer ölçeğin iç tutarlığı mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir. Tekrarlanan DFA sonucunda ölçeğin uyum indeksi iyi derecededir ( $\chi^2/df=1.97$ ,  $p < .001$ , CFI=0.987, TLI=0.980, RMSEA=0.052 ve SRMR=0.023). AVE değeri kesme değeri olan 0.50'yi aşmış (AVE= 0.60) ve CR, 0.70 olan eşik değerinin üzerinde çıkmıştır. (CR = 0.94). Bu

bulgulara göre kolektif öğretmen yeterliği ölçeği, ölçek iyi düzeydir ve Türkiye’de bulunan okullarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araçtır.

### **3.3.3. İş Doyum Ölçeği**

Tezer (1991) tarafından geliştirilen ve yine Tezer (2001) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan iş doyum ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutludur. Ölçek 4’lü likert tipinde hazırlanmıştır. Mevcut ölçekten alınabilecek puanlar 10 ile 40 arasındadır. İş doyum ölçeği için yapılan faktör analizleri sonucunda maddelerin faktör yükleri .79 ile .52 arasında değişmektedir. Analiz sonucuna göre tek faktörün açıkladığı varyans miktarı %48.4’tür. Yapılan çalışma sonucu ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı .81 çıkmıştır. Söz konusu bulgulara göre iş doyum ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliği tatmin edici niteliktedir.

Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirliği Cronbach’s Alpha katsayısı ile değerlendirilmiş ve bu değer 0.892 çıkmıştır. Bu değer ölçeğin iç tutarlığı iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Tekrarlanan DFA sonucunda ölçeğin uyum indeksi mükemmel derecededir ( $\chi^2/df=1.88$ ,  $p<.001$ ,  $CFI=0.985$ ,  $TLI=0.976$ ,  $RMSEA=0.050$  ve  $SRMR=0.026$ ). AVE değeri kesme değeri olan 0.50’yi aşmış ( $AVE= 0.57$ ) ve CR, 0.70 olan eşik değerinin üzerinde çıkmıştır ( $CR = 0.88$ ). Bu hesaplamalara göre ölçek iyi düzeydir ve Türkiye’de bulunan okullarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araçtır.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Çalışma için gerekli verilerin toplanması konusunda Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden izin alınmıştır. Ardından araştırmanın okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanması için <https://ayse.meb.gov.tr/basvurudev/> adresinden uygulama izni başvurusunda bulunulmuştur. Etik kurul izni, başvuru dilekçesi, üç ölçek ve kişisel bilgi formlarının Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulanması için izin alınmıştır. Araştırma örnekleminde bulunan okullara anket formunun tatbik edilebilmesi için Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin yazısının örneği



ve araştırma ölçeklerinin bulunduğu anketin linki oluşturularak internet aracılığı ile okul müdürlerine gönderilmiştir ve veriler toplanmıştır.

### **3.5. Ortak Yöntem Yanlılığı**

Kesitsel çalışmalarda araştırmacılar bazı konularda ortak yöntem yanlılığı ile karşılaşabilirler. Bunlardan bazıları verilerin aynı kaynaktan toplanması, anket maddelerinin ifade özelliği ve anketteki yerleri gibi nedenlerdir (Podsakoff vd., 2003). Bu nedenle, mevcut çalışmada bazı tekniklerle potansiyel ortak yöntem yanlılığı azaltılmaya çalışılmıştır (MacKenzie ve Podsakoff, 2012). Öncelikle anket maddelerinin anlaşılır ve açık olmasına dikkat edilmiş dahası değişken başlıklar kullanılmamıştır. Ayrıca katılımcıların anonimliği garanti edilmiştir. Prosedürel çözümlerin yanısıra yöntem yanlılığının olumsuz etkileri istatistiksel yöntemlerle de azaltılabilir (Podsakoff vd.,2012). Çalışmada bu amaçla ölçeklerin kabul edilebilirlik düzeyini hesaplamak için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

### **3.6. Verilerin Analizi**

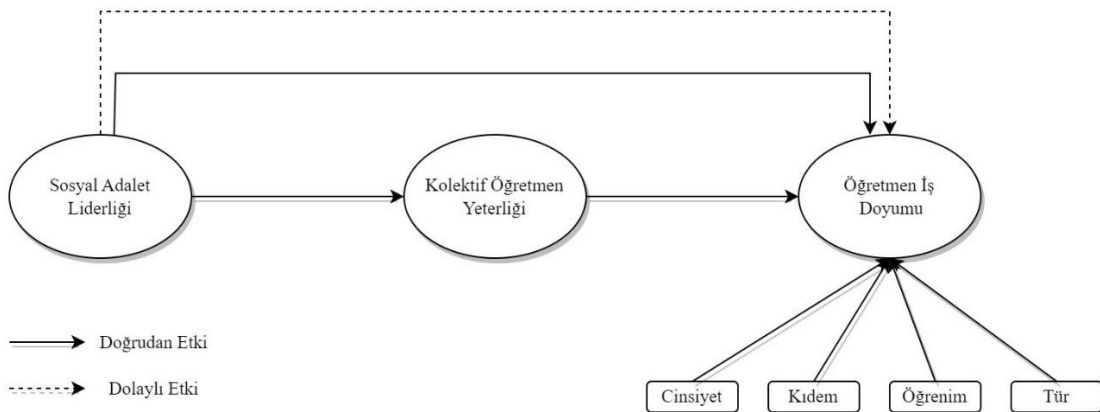
Mevcut araştırmada veriler SPSS 26 programı ile analiz edilmiştir. İnternet üzerinden elde edilen 356 form üzerinden yapılan analizler sonucu aykırı değerler bulunmaması nedeniyle 356 formun tamamı analiz edilmiştir. Araştırmanın analiz işlem basamakları aşağıda ayrıntılı şekilde anlatılmıştır.

İlk olarak ölçüm modelinde bulunan sosyal adalet liderliği, öğretmen iş doyumunu ve kolektif öğretmen yeterliği değişkenlerinin geçerlik analizi için DFA analizi uygulanmış ve bileşik güvenirlik analizleri .70'ten yüksek olması gereken Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Geçerlik analizinde ölçeğin yakınsak geçerliği için ortalama ayıklanmış .50 eşik değerini aşması gereken varyans değeri hesaplanmıştır (Hair, vd. 2006). Söz konusu işlemlerin sonuçları veri toplama araçları başlığında verilmiştir. Ek olarak verilerin normalliği için ( $\pm 1.5$ ) aralığında olması gereken çarpıklık ve basıklık katsayıları, çoklu bağlantısallık varsayımları incelenmiştir. Çoklu bağlantısallık için test edilen varyans şişme faktörünün (VIF) 5'ten küçük olması ve Tolerans indeksinin (TL) .10'dan büyük olması gerekmektedir

(Tabachnick ve Fidel, 2013). Ardından ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon analizleri yapılmıştır.

Mevcut çalışmadaki değişkenler arasında bulunan ilişkileri değerlendirmek için Mplus programı ile maksimum olasılıklı tahminleme yöntemi kullanılmış ve Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) uygulanmıştır. YEM modeli bağımlı değişken (öğretmen iş doyumunu), bağımsız değişken (sosyal adalet liderliği) ve aracı değişken (kolektif öğretmen yeterliği) arasında bulunan ilişkileri ölçmek için uygun bir yöntemdir (Preacher ve Hayes, 2008). YEM modelinin uyumu için karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Tucker-Lewis uyum indeksi (TLI), standartlaştırılmış ortalama karekök artık değeri (SRMR), ortalama karekök yaklaşık hatası (RMSEA), ve Ki-karenin serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/df$ ) uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Ölçüm modelinin faktör yüklerinin CFI > 0.928, TLI > 0.922, SRMR < 0.055, RMSEA < 0.051 ve  $\chi^2/df < 1.92$  olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999).

Son aşamada modelin aracılık analizi için yapısal modeldeki ilişkileri doğrulamak amacıyla Preacher ve Hayes'ın (2008) önerdiği bootstrap uygulanmıştır. Bootstrap analizi bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenlerin dolaylı ilişkilerin farklı 2000 örnekle bootstrap yoluyla analiz edilmiş ve %95 düzeyinde güven aralıklarının (GA) sıfırı (0) içerip içermediğine göre değerlendirilmiştir (MacKinnon vd., 2004). Toplam, değişkenler arasındaki ilişkilerin nokta tahminleri, 2000 örneklemlili bootstrap analizi sonuçlarına göre yorumlanmıştır.



**Şekil 8:** Araştırmanın Modeli

#### 4. BULGULAR VE YORUM

Öncelikle oluşturulmuş modelde bulunan değişkenler için Tablo 3'te normallik ve çoklu bağlantısallık sayıltıları, tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon sonuçları verilmiştir. Normallik analizi için yapılan hesaplar sonucunda, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında bulunmuş, çoklu bağlantısallık için analiz edilen VIF değerinin 5'ten küçük ve TI katsayılarının .10'dan büyük çıkmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde araştırma verileri ile ilgili normallik ve çoklu bağlantısallık sorunları bulunmadığı yorumu yapılabilmektedir.

**Tablo 3:** Değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyon değerleri

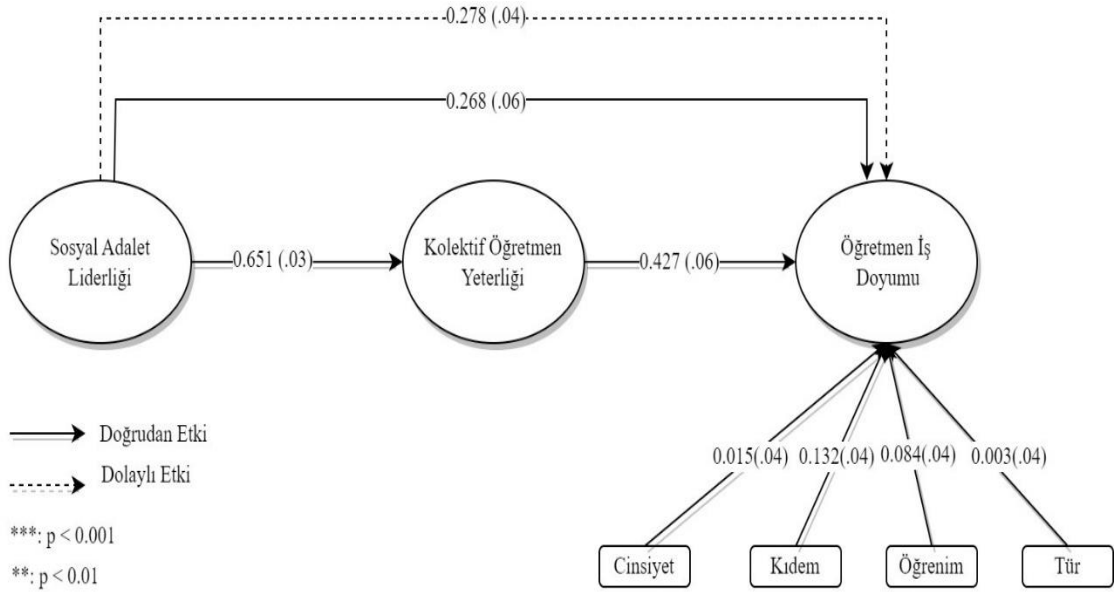
|                         | $\bar{X}$ | Ss.  | 1 | 2       | 3     | 4       | 5     | 6       | 7      |
|-------------------------|-----------|------|---|---------|-------|---------|-------|---------|--------|
| <b>1. Cinsiyet</b>      | -         | -    | - | -.172** | -.005 | -.088   | -.118 | -.017   | -.050  |
| <b>2. Kıdem</b>         | 14.28     | 9.35 |   | -       | .048  | -.025   | .018  | -.067   | .087   |
| <b>3. Eğitim Durumu</b> | -         | -    |   |         | -     | -.178** | -.032 | .024    | .082   |
| <b>4. Okul Türü</b>     | -         | -    |   |         |       | -       | -.048 | -.148** | -.085  |
| <b>5. SAL</b>           | 3.61      | 0.87 |   |         |       |         | -     | .625**  | .566** |
| <b>6. KÖY</b>           | 3.58      | 0.68 |   |         |       |         |       | -       | .596** |
| <b>7. ÖİD</b>           | 3.02      | 0.58 |   |         |       |         |       |         | -      |
| <b>Çarpıklık</b>        | -         | -    | - | -       | -     | -       | -.053 | -.034   | -.065  |
| <b>Basıklık</b>         | -         | -    | - | -       | -     | -       | -.018 | -.21    | .20    |
| <b>VIF</b>              | -         | -    | - | -       | -     | -       | -     | 1.64    | 1.64   |
| <b>TI</b>               | -         | -    | - | -       | -     | -       | -     | 0.61    | 0.61   |

\*:  $p < .05$ , \*\*:  $p < .01$ , SAL: Sosyal Adalet Liderliği, ÖİD: Öğretmen İş Doyumu, KÖY: Kolektif Öğretmen Yeterliği, Cinsiyet: Referans grup kadındır, Öğrenim Durumu: Referans grup lisans mezunlarıdır, Okul Türü: Referans grup ortaöğretimdir.

Tablo 3'e göre öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ( $\bar{x} = 3.61$ ,  $Ss = 0.87$ ) ve kolektif öğretmen yeterliği ( $\bar{x} = 3.58$ ,  $Ss = 0.68$ ) değişkenlerine ilişkin algı düzeyleri yüksek düzeyde iken öğretmen iş doyum algıları ( $\bar{x} = 3.02$ ,  $Ss = 0.58$ ) orta düzeydedir. Değişkenler arası korelasyonlar incelendiğinde sosyal adalet liderliği ve

öğretmen iş doyumunu ( $r=0.566$ ,  $p < 0.01$ ) ve sosyal adalet liderliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasında ( $r=0.625$ ,  $p < 0.01$ ) pozitif yönlü orta düzeyli ilişkiler bulunmaktadır. Kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen iş doyumunu ilişkisinin orta düzeyli ve pozitif olduğu ortaya çıkmıştır ( $r=0.596$ ,  $p < 0.01$ ). Başka bir ifadeyle öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının artması öğretmenlerin hem kolektif öğretmen yeterliği algılarında hem de iş doyum düzeylerinde bir artışa yol açmaktadır.

Temel tanımlayıcı istatistiksel analizlerin ardından yapılan yapısal eşitlik modeli yol analizinde yordayıcı değişken sosyal adalet liderliği, aracı değişken kolektif öğretmen yeterliği ve sonuç değişkeni öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkiler test edilmiştir (bkz. Şekil 9). Araştırma modelinin uyum indekslerine göre model iyi düzeyde bir uyuma sahiptir ( $\chi^2/df=1.92$ ,  $p < .01$ ,  $CFI=0.928$ ,  $TLI=0.922$ ,  $RMSEA=0.051$  ve  $SRMR=0.055$ ).



**Şekil 9:** Yapısal Eşitlik Modeli Analizi Sonuçları

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla öğretmen iş doyumunu üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla 2000 örneklemlili Bootsraping analizi kullanılmıştır (Preacher ve Hayes, 2008). Şekil 9'dan da anlaşılacağı üzere öncelikle kolektif öğretmen yeterliğinin öğretmen iş doyum arasındaki bağlantı orta düzeyli ve anlamlıdır ( $\beta = 0.477$ ,  $SH = .06$ , %95 GA

[0.326, 0.527]). Müdür, sosyal adalet uygulamaları ile kolektif öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişki anlamlı ve yüksek düzeyde iken ( $\beta = 0.477$ , SH= .06, %95 GA [0.596, 0.705]) iş doyumları arasındaki ilişki anlamlı düşük düzeyli ve pozitifdir ( $\beta = 0.477$ , SH= .06, %95 GA [0.207, 0.348]). Dahası sosyal adalet liderliğinin kolektif öğretmen yeterliği aracılığıyla öğretmen iş doyumları üzerindeki dolaylı etkisi düşük düzeyli ve anlamlıdır ( $\beta = 0.477$ , SH= .06, %95 GA [0.165, 0.371]). Yani kolektif öğretmen yeterliği okul müdürlerinin sergiledikleri sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında aracı rolü oynamaktadır. Buna göre sosyal adalet liderliği ve kolektif öğretmen öğretmen iş doyumundaki toplam varyansın yaklaşık % 42'sini açıklamaktadır ( $R^2 = 0.428$ ).

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın beşinci bölümünde araştırma sonucu ortaya çıkan bulguların tartışması, sonuçları, bu sonuçlardan hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara dönük öneriler bulunmaktadır.

### Tartışma

Çalışmada okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği uygulamaları ile öğretmen iş doyumunu ilişkisi ve kolektif öğretmen yeterliğinin bu ilişkideki aracılık rolü araştırılmıştır. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği uygulamalarının, öğretmenlerin iş doyum seviyesini pozitif şekilde etkilediği ve kolektif öğretmen yeterliğinin de aracı etkisi olduğu öne sürülmüştür. Karabük ilindeki kamu ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 356 öğretmenin bulunduğu bir örnekleme yapısal eşitlik modeli test edilmiştir.

Araştırmanın ilk sorusu öğretmen algılarına göre sosyal adalet liderliği davranışlarının, kolektif öğretmen yeterliğinin ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ne olduğuna yöneliktir. Bulgularda öğretmenlerin algılarına göre eğitim yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ve kolektif yeterlik algıları yüksek düzeyde, öğretmenlerin iş doyumları orta düzeyde çıkmıştır. İkinci soru okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile kolektif öğretmen yeterliği arasında nasıl ilişki bulunduğu yöneliktir. Araştırma bulguları söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin pozitif olduğu yönündedir. Bir başka deyişle sosyal adalet liderliği uygulamaları öğretmenler arasındaki iş birliğini geliştirmekte, öğretmenler okulda ortaya çıkan sorunlara hızlı çözümler üretmekte ve öğrencileri daha iyiye ulaştıracak uygulamalarda başarıya ulaşma konusunda grubun gücüne olan inançlarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bir diğer soru ise eğitim yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmen iş doyumunu ile ilişkisine yöneliktir. Araştırma bulgularına göre bu iki değişken arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürlerinin eşitsizliklerin farkına varıp herkese eşit mesafede durması, okulda dezavantajlı konumda bulunan öğrencilerin gelişimlerini aktif şekilde desteklemesi ve tüm öğrencilerin imkânlardan eşit şekilde faydalanabilmesi için önlemler alması öğretmenlerin iş doyum düzeyini artırmaktadır. Okul yöneticilerinin yetki, görev ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata

bakıldığında sosyal adalete yönelik somut bir tanımı olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında okul müdürlerinin görevlerinin mevzuattaki çerçeveye sınırlı kalmadığı, vizyon geliştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda etkin olması ve okullardaki bireylerin demografik değişkenler bakımından birbirinden farklı olması sebebiyle okul yöneticilerinin ortak bir kültür yaratıp bu kültürü sembollerle desteklemesi gerektiği gibi sosyal adalete ilişkin izlerin bulunduğu görüşlerin olduğu görülmüştür (Gündüz ve Balyer, 2013; Tatlıoğlu ve Okyay, 2012). Bu bakımdan, okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen bu davranışları sağlamaları öğretmenlerin de iş doyumunu üzerindeki doğrudan etkilerini açıklayabilir.

Yapılan araştırmalara göre okul müdürlerinin liderlik davranışları öğretmenlerin iş doyumlarını etkilemektedir. Örneğin dönüşümcü liderlik (Bogler, 2001; Cansoy, 2018), dağıtımçı liderlik (Garcia Torres, 2019; Samancıoğlu vd., 2020), etik liderlik (Cansoy vd., 2021; Kıranlı Güngör, 2016) gibi liderlik tipleri öğretmenlerin iş doyum düzeyini pozitif şekilde etkilerken otokratik liderlik (Ch vd., 2017; Nadarasa ve Thuraisingam, 2014) iş doyumunu olumsuz şekilde etkilemektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu yükselten etkenlerden bir diğeri ise örgütsel adalettir (Sevinç Altaş ve Gündüz Çekmecelioglu, 2015; Yılmaz ve Altinkurt, 2012; Zainalipour vd., 2010). Araştırmanın bir diğer sorusu kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen iş doyum düzeyi arasında nasıl bir ilişki bulunduğu dairdir. Bu çalışmaya göre mevcut sorunun cevabı iki değişken arasında pozitif bir ilişki bulunduğu yönündedir. Söz konusu bu durum önceki araştırmaları desteklemektedir (Demir, 2019; Stephanou vd., 2013; Vatou ve Vatou, 2019).

Mevcut çalışmanın asıl sorusu, sosyal adalet liderliği ve öğretmen iş doyumunu ilişkisinde kolektif öğretmen yeterliğinin aracı bir rolünün bulunup bulunmadığıdır. İlgili alanyazında araştırmalara bakarak sosyal adalet liderliği ve öğretmen iş doyumunu arasında daha önce hiç aracı değişken olarak test edilmemiş olan kolektif öğretmen yeterliğinin mediatör bir rolü bulunabileceği savlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bu hipotez doğrudur. Sonuç olarak sosyal adalet liderliği uygulamaları ile kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ek olarak mevcut ilişki öğretmenlerin iş doyumunun da pozitif yönde etkilenmesiyle sonuçlanmaktadır. Bu bulgu, alanyazında bulunan bir boşluğu doldurması sebebiyle sosyal adalet liderliği ve öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkisi açısından önemli bir katkı sağlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği

davranışları göstermesi kolektif öğretmen yeterliğini artırmak suretiyle öğretmen iş doyumunu da artırmaktadır.

## **Sonuç**

Mevcut araştırma sonuçlarına göre kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkinin orta düzeyli ve pozitif anlamlı olduğu, sosyal adalet liderliği ile kolektif öğretmen yeterliğinin pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı olduğu ve sosyal adalet liderliği ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkinin pozitif ve düşük düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür. Son olarak ise sosyal adalet liderliği davranışlarının kolektif öğretmen yeterliğinin aracı etkisi ile öğretmen iş doyumuyla arasında olumlu ve düşük düzeyli anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını geliştirmesi öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarını yükselterek öğretmenlerin iş doyum düzeyinde artış olacağını göstermektedir.

## **Öneriler**

Bu başlıkta araştırma sonuçlarının ele alınması ile uygulayıcılar ve araştırmacılar için bazı öneriler sunulmuştur.

## **Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler**

Mevcut araştırma sonuçları okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları sergilemelerinin kolektif öğretmen yeterliği ve öğretmen iş doyumunu açısından önemini vurgulamaktadır. Son yıllarda MEB tarafından yayımlanan Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (2018) sosyal adalet uygulamalarına dair uygulamalara yer verilmiştir. Örneğin özel gereksinimli çocuklar için ayrı bir başlık altında neler yapılması gerektiği açıklanmıştır. Ölçme değerlendirme bakımından her bireyin ilgi, yetenek ve mizacına dair daha çok süreç odaklı değerlendirmeler yapılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Okullara dağıtılan finansmanlarda eşitlikten çok adaletli olunacağı kararına varılmış ve son olarak erken çocukluk eğitimi için kırsal bölgelerdeki çocukların eğitime ulaşması için fırsat eşitliği ilkesinden hareketle gerekli önlemlerin alınması gerektiğinden bahsedilmiştir (Doğan vd., 2019). Ayrıca il bazlı projelerle, eğitimde sosyal adaletin sağlanmasına yönelik öğretmen eğitimleri de gerçekleştirilmektedir. 2019 yılında da UNICEF ve YÖK iş birliği ile kapsayıcı eğitimin yeniden yapılandırılması süreci başlamıştır (MEB, 2019). Bu bağlamda okul



yöneticilerine de sosyal adalet liderliği konusunda eğitimler verilmesi gerektiğine vurgu yapılmalıdır.

Bir diğer husus ise mevcut çalışmada okul içinde öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının yüksek olması sosyal adalet lideri olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin iş doyumunu olumlu etkileyeceği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle okul müdürlerinin okul içinde öğretmen kolektif yeterliğini yükseltecek çalışmalar yapması ve sosyal adalet liderliği davranışları sergileyebilmesi için okul müdürlerine hizmet içi eğitimler planlanması ve katılımlarının sağlanması gerekmektedir. Alınan eğitimlerin ardından il ve ilçe bazında okul müdürlerinin aldığı eğitimlere yönelik uygulamaları ne derece gerçekleştirdiğini tespit etmek amacıyla komisyonlar oluşturulup takibinin ve ardından değerlendirme yapılması ile daha etkili bir uygulama elde edilebilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Araştırma sonucuna göre sosyal adalet liderliği davranışları öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ve iş doyum düzeyleri açısından önemlidir. Kolektif öğretmen yeterliğinin sosyal adalet liderliği ve öğretmen iş doyumunu üzerinde aracılık rolü üstlendiği bulgulanmıştır. Sosyal adalet liderliğinin ile ilgili farklı bağımsız ve aracı değişkenler kullanılarak araştırmalar yapılabilir. Sosyal adalet liderliğinin öğretmen, öğrenci ve örgüt açısından araştırmalar yapılmış fakat müdürler açısından yapılan araştırmalar sınırlı kalmıştır. Araştırma bulguları sosyal adalet liderliğinin öğretmen iş doyumunu üzerinde düşük bir etkisinin olduğunu gösterdiği için iş doyumunu olumlu etkileyebilecek başka değişkenlere odaklanılabilir. Bağımsız ve aracı değişkenlere okul müdürleri açısından odaklanılabilir. Araştırma Karabük ilindeki okullarda ve nicel araştırma desenleri kullanılarak yapılmıştır. Başka illerde ve bölgesel olarak araştırmalar yapılırsa başka sonuçlar alınabilir. Nitel araştırma desenleri kullanılarak konu ile ilgili farklı bilgiler elde edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abbott, P., Wallace, C., ve Sapsford, R. (2017). Socially inclusive development: The foundations for decent societies in East and Southern Africa. *Applied Research Quality Life*, 12(4), 813–839. <https://doi.org/10.1007/s11482-016-9491-6>
- Abdullah, A.S., Rahim, I.H.B.A., Jeinie, M.H., Zulkali, M.S.B., ve Nordin, M.N. (2021). Leadership, task load and job satisfaction; a review of special education teachers perspective. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(11), 5300-5306.
- Abdullahi, B. A. (2020). Determinants of teachers' job satisfaction: School culture perspective. *Humaniora*, 32(2), 151-162. <https://doi.org/10.22146/jh.v32i2.52685>
- Abedini, F., Bagheri, M.S., ve Sadighi, F. (2018). Exploring Iranian collective teacher efficacy beliefs in different ELT settings through developing a context-specific English language teacher collective efficacy scale. *Cogent Education*, 5(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1552340>
- Adams, C. M. ve Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625–642. <https://doi.org/10.1108/09578230610704828>
- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>
- Adıgüzel, Z., Karadağ, M., ve Ünsal, Y. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 49-74.
- Admiraal, W., Veldman, I., Mainhard, T., ve van Tartwijk, J. (2019). A typology of veteran teachers' job satisfaction: Their relationships with their students and the nature of their work. *Social Psychology of Education*, 22(2), 337-355. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-09477-z>
- Akad, M. ve Dinçkol, B.V. (2002). *Genel kamu hukuku*. Der Yayınları.
- Akar, H. (2018). Meta-analysis of organizational trust studies conducted in educational organizations between the years 2008-2018. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 287-302. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.4.287>

- Akçamete, G., Kaner, S., ve Sucuoğlu, B. (2001). *Tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik*. Nobel Yayıncılık.
- Akgündüz, Y. (2013). Konaklama işletmelerinde iş doyumunu, yaşam doyumunu ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 180-204.
- Akıncı, Z. (2002). Turizm sektöründe çalışan doyumunu etkileyen faktörler: beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 2(4), 1-25.
- Aksu, N. (2012). İş tatmininin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(1), 59-79.
- Akşit Aşık, N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, (467), 31- 51.
- Albert, D., ve Levine, D. (1988). Teacher satisfaction. *Peabody Journal of Education*, 65(3), 47-58. <https://doi.org/10.1080/01619568809538612>
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), 142–175. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X)
- Allen, J. G., Harper, R. E. ve Koschoreck, J. W. (2017). Social justice and school leadership preparation: Can we shift beliefs, values, and commitments? *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 12(1), 1-20.
- Allen, N. J., ve Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: Evidence of career stage effects? *Journal of Business Research*, 26(1), 49-61. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(93\)90042-N](https://doi.org/10.1016/0148-2963(93)90042-N)
- Alsburly, T. L., ve Shaw, N. L. (2005). Policy implications for social justice in school district consolidation. *Leadership Policy in Schools*, 4(2), 105-126. <http://dx.doi.org/10.1080/15700760590965578>
- Altinkurt, Y. ve Yavuz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71. <https://doi.org/10.19126/suje.46033>
- Andrade, M. S., Schill, A., Westover, J. H., ve King, C. (2021). A cross-national comparison: Job satisfaction and gender. *Journal of Business Diversity*, 21(3), 1-34. <https://doi.org/10.33423/jbd.v21i3.4427>
- Andrade, M. S., Westover, J. H., ve Peterson, J. (2021). Supervisory status and job satisfaction: A global comparative analysis. *International Journal of Business*

- Anghelache, V. (2015). A possible explanatory model for the relationship between teaching motivation and job satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180(5), 235–240. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.110>
- Annakkaya, E. E. ve Baskan, G. (2021). Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre algılanan örgütsel destek, psikolojik sermaye ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(4), 1835-1853. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.998652>
- Arar, K. (2014). Discourse of equity and social justice in Muslim high school in Israel. In F. Salili ve R. Hossain (eds.), *Growing up between two cultures: Issues and problems of muslim children* (pp. 187-206). Information Age Publishing.
- Arar, K., Ogden, S. ve Beycioglu, K. (2019). Social Justice Leadership, Perceptions and Praxis: A Cross-Cultural Comparison of Palestinian, Haitian and Turkish Principals. In P. Agelle & D. Torrance (eds.), *Cultures of social justice leadership* (pp. 43-66). Palgrave.
- Argon, T. ve Zafer Güneş D. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6-7), 35-50.
- Arıkan, S. (2009). *Kolektif yeterlik ve örgütsel etkinlik: Önceller ve sonuçlar*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, ve Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. RAND. <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2005/R2007.pdf>
- Aslan Yılmaz, H., ve Dönmez, A. (2013). İş doyumunu tayin eden bazı psikolojik ve demografik değişkenler. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 91-97.
- Aşan, Ö., ve Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 203-216.
- Atasoy V., ve Çakıroğlu, J. (2020). Fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının kolektif yeterlik ile ilişkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 446-479. <https://doi.org/10.16986/huje.2019053709>
- Ateş, A. (2019). *Farklılıkların yönetimi ile iş doyumunu ve örgütsel bağlılık ilişkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Azimli, G., ve Ada, Ş. (2022). Lise yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tarzları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 263-289. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.986749>
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul, kuram, uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 69–164). University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

- Bandura, A. (2003). The Blackwell Hanbook of Principles of Organizational Behaviour. In E. A. Locke (Ed.), *The blackwell hanbook of principles of organizational behaviour* (pp. 120–137). Blackwell Publishing Ltd.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000097](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000097)
- Balci, B. (2004). *Milli eğitime bağlı meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Banks, J. A. (2006). Democracy, diversity, and social justice: Educating citizens in a global age. In *Race, Culture, and Education: The Selected Works of James A. Banks* (pp. 199-213). Routledge.
- Barry, B. (2005). *Why social justice matters*. Polity Press.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayıncılığı.
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (2000). *Örgütsel davranış – insanın üretim gücü*. Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Siyasal Kitabevi.
- Baysal, A. C., ve Tekarslan, E. (1987). *Davranış bilimleri 1-2*. Bayrak Matbaacılık.
- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K., ve Meredith, C. (2015). Schoolbased social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 45, 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.001>
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell ve P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 3-15). Routledge.
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, ve P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 1–14). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bellibaş, M.Ş., Karadağ, N., ve Gümüş, S. (2021). Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen failliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: Hiyerarşik lineer modelleme (HLM) analizi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 160-168.

- Bergman, P., McLaughlin, M. W., Bass, G., Pauly, E., ve Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change*. RAND Corporation. <https://www.rand.org/pubs/reports/R1589z7.html>.
- Bernal, D., Snyder, D., ve McDaniel, M. (1998). The age and job satisfaction relationship: Does its shape and strength still vade us?. *Psychological Sciences*, 53B(5), 287-293. <https://doi.org/10.1093/geronb/53B.5.P287>
- Bernarto, I., Bachtiar, D., Sudibjo, N., Suryawan, I. N., Purwanto, A., ve Asbari, M. (2020). Effect of transformational leadership, perceived organizational support , job satisfaction toward life satisfaction: Evidences from Indonesian teachers. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(3), 5495-5503.
- Berryman, P. (1987). *Liberation theology: Essential facts about the revolutionary movement in Latin America and beyond*. Temple University Press.
- Bibi, A., Khalid, M. A., ve Hussain, A. (2019). Perceived organizational support and organizational commitment among special education teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 848- 859. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0365>
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high-risks, low-trust times? *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-222. <https://doi.org/10.1177/105268460201200206>
- Blackmore, J. (2009). Leaderhip for social justice: A transnational dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-10.
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113. <https://doi.org/10.1177/0013161X82018004008>
- Bodur S., ve Güler S. (1997). Sağlık yöneticilerinde iş doyumunu. *Genel Tıp Dergisi*, 7(1). 12-14.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Bohn, A.P., ve Sleeter, C.E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 156–161. <https://doi.org/10.1177/003172170008200214>
- Bolat, T., Seymen, O.A., Bolat, O.İ., ve Erdem, B. (2018). *Yönetim ve organizasyon*. Detay Yayıncılık.

- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. (P. Collier, Çev.). Stanford University Press. (Orijinal çalışma basım tarihi 1984).
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Bozkurt, B. ve Aktaş, H. İ. (2022). Suriyeli gönüllü eğitimcilerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 117-140. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.987342>
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1). 1-18.
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., Özdemir, M. ve Özdemir, N. (2021). Liderlik, okul kültürü, kolektif yeterlik, akademik öz-yeterlik ve sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 465-482. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9338>
- Bozkurt, T. ve Turgut, T. (1999). Çalışanların toplam kalite yönetimi uygulamaları ile ilgili tatminleri ve kültürel sayıtları arasındaki ilişkiler. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(12). <https://doi.org/10.14783/maruoneri.685187>
- Börü, N. (2019). İlk okullarda sosyal adaletin gelişimine yönelik uygulamaların ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(20) 132-164.
- Bratman, M.E. (1999). *Faces of intention: Selected essays on intention and agency*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625190>
- Brief, A.P., Rose, G.L. ve Aldag, R.J. (1977). Sex differences in preferences for job attributes revisited. *Journal of Applied Psychology*, 62(5), 645-6. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.62.5.645>
- Brinson, D., ve Lucy, S. (2007). *Building collective efficacy: How leaders inspire teachers to achieve*. The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499254.pdf>
- Brinson, D., ve Stainer, L. (2007). *Building collective efficacy: How leaders inspire teachers to achieve*. Center for Comprehensive School Reform and Improvement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499254.pdf>
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H., ve 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.  
<https://doi.org/10.1177/105268460701700402>

- Brooks, J. S., ve Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. *Scientific Management to Social Justice* 10(21), 1-15.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1). 77-108.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Burcham, M. W. (2009). *The impact of collective teacher efficacy on student achievement in high school science* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gardner - Webb University.
- Burger, J. M. (2006). Kişilik. (Çev. İ. D. Erguvan Sarıoğlu). Kaknüs Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2006).
- Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (16. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Büyüköze H., Şayir G., Gülcemal E., ve Kubilay S. (2018). Sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığı ilişkisinin lise öğrencilerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 932- 961. [10.14812/cuefd.373808](https://doi.org/10.14812/cuefd.373808)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Eğitim bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, E., ve Can, C.I. (2019). Okul yöneticilerinin etik dışı uygulamalarının belirlenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 5(16). 406- 422. <https://doi.org/10.31589/JOSHAS.130>
- Can, H., Aşan Azizoğlu, Ö. ve Miski Aydın, E. (2015). *Örgütsel davranış*. Siyasal Yayınları.
- Can, H., Kavuncubaşı, Ş., ve Yıldırım, S. (2012). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Can, Ş. (2006). Sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre iş doyum düzeylerinin belirlenmesi (Muğla ili örneği) . *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 380-390.

- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Cansoy, R. (2019). The relationship between school principals' leadership behaviours and teachers' job satisfaction: a systematic review. *International Education Studies*, 12(1), 37-52. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n1p37>
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2018). Examinin the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, self-efficacy and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, 32(4), 550-567. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2017-0089>
- Cansoy, R., Parlar, H., ve Polatcan, M. (2021). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708470>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Carlson, R.A. (2002). Conscious intentions in the control of skilled mental activity. In B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 191–228). Academic Press.
- Celep, C. (1990). Öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılması. *Eğitim ve Bilim*, 14(78), 34-42.
- Chacko, T. I. (1983). Job and life satisfactions: A causal analysis of their relationships. *Academy of Management Journal*, 26 (1), 163-169. <https://doi.org/10.2307/256143>
- Cherrington, D. J. (1994). *Organizational behavior: The management of individual and organizational performance*. (2. baskı). Allyn and Bacon.
- Ch, A. B., Ahmad, S., Malik, M. ve Batool, A. (2017). Principals' leadership styles and teachers' job satisfaction: A correlation study at second level. *Bulletin of Education and Research*, 39(3), 45-56.
- Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I., ve Kates, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from asian middle schools. *Journal of Educational Research*, 103(3), 183–190. <https://doi.org/10.1080/00220670903382954>

- Chwalisz, K. D., Altmaier, E. M., Russell, D. W. (1992). Causal attributions, selfefficacy cognitions, and coping with stress. *Journal Of Social And Clinical Psychology, 11*(4), 377-400. <https://doi.org/10.1521/jscp.1992.11.4.377>
- Ciampi, E., Uribe-San-Martin, R., Vasquez, M., Ruiz-Tagle, A., Labbe, T., Cruz, J. P., Lillo, P., Slachevsky, A., Reyes, D., Reyes, A., ve Carcamo-Rodríguez, C. (2018). Relationship between social cognition and traditional cognitive impairment in progressive multiple sclerosis and possible implicated neuroanatomical regions. *Multiple Sclerosis and Related Disorders, 20*, 122–128. <https://doi.org/10.1016/j.msard.2018.01.013>
- Cinar Baransel D., ve Nayır, F. (2022). Eğitimde sosyal adalet liderliği ile okul aidiyet duygusu arasındaki ilişki: Kanonik korelasyon analizi. *Eğitim ve Bilim, 47*(211), 369-389. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.11280>
- Cochran-Smith, M. (2009). Toward a theory of teacher education for social justice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second handbook of educational change* (pp.445-467). Springer Publishing.
- Cogaltay, N. , Yalcın, M. ve Karadag, E. (2016). Educational leadership and job satisfaction of teachers: A meta-analysis study on the studies published between 2000 and 2016 in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 16*(62), 255-282. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.62.13>
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office.
- Clark, A. E. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work? *Labour Economics, 4*(4), 341–372. [https://doi.org/10.1016/s0927-5371\(97\)00010-9](https://doi.org/10.1016/s0927-5371(97)00010-9)
- Clark, A., Oswald, A., and War, P. (1996). Is job satisfaction u-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 69*(1), 57-81 <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1996.tb00600.x>
- Crossman, A. ve Harris, P. (2006) Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership, 34*(1), 29-46. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143206059538>
- Cybulski, T. G., Hoy, W. K., ve Sweetland, S. R. (2005). The roles of collective efficacy of teachers and fiscal efficiency in student achievement. *Journal of Educational Administration, 43*(5), 439–461. <https://doi.org/10.1108/09578230510615224>
- Çağlıyan, Y. (2007). *Tükenmişlik sendromu ve iş doyumuna etkisi (devlet ve vakıf üniversitelerindeki akademisyenlere yönelik alan araştırması)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., ve Kılınç, A. C. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498–2504.
- Çankaya, İ. (2010). *Okul güvenliğinin ilköğretim okulu öğretmenlerinin kaygı, motivasyon ve iş doyumunu düzeyleri üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Çavuş, Ş., ve Abdılđaev, M. (2014). Kırgızistan devlet üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının iş doyumunu. *Turkish Journal of Education*, 3(3), 11-24. <https://doi.org/10.19128/turje.181084>
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik* (8. Baskı). Pegem Yayınları.
- Çetin, M., ve Özcan, K. (2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20 (20), 21-38.
- Çetinkanat, A. C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumunu* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çiçek Karakaya, H. ve Çoruk, A., (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 750-761. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1838>
- Çoban, S., ve Özdemir, V. (2020). Müzik eğitimcilerinin mesleki doyum düzeylerinin, Clayton Alderfer'in VIG (ERG) teorisine göre değerlendirmesi “II. uluslararası İstanbul kodaly eğitim günleri” örneği. *Fine Arts*, 15(4), 217-232. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2020.15.4.D0262>
- Çobanoğlu, N. (2021). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve yöneticiye sadakat ilişkisinin incelenmesi. *Journal of History School*, (53), 2775-2799. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51078>
- Çoğaltay, N., ve Karadağ, E. (2017). The effect of collective teacher efficacy on student achievement. In E. Karadağ (ed.), *The factors effecting student achievement* (pp. 215–226). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_13)
- Da'as, R., Qadach, M., Erdogan, U., Schwabsky, N., Schechter, C. ve Tschannen-Moran, M. (2022). Collective teacher efficacy beliefs: testing measurement invariance using alignment optimization among four cultures. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 167-187. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2021-0032>

- Dağdeviren, N. , Musaoğlu, Z. , Ömürlü, İ. K., ve Öztora, S. (2011). Akademisyenlerde iş doyumunu etkileyen faktörler. *Balkan Medical Journal*, 2011(1), 69-74. <https://doi.org/10.5174/tutfd.2010.04370.1>
- Dağlı, E., ve Kalkan, F. (2021). Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 46(208). 105-203. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.10083>
- Daileyl, R. C., ve Kirk, D. J. (1992). Distributive and procedural justice as antecedents of job dissatisfaction and intent to turnover. *Human Relations*, 45(3), 305–317. <https://doi.org/10.1177/001872679204500306>
- Dalgan, Z. (1998). *Okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin iş tatmini ve öğretmen tutumlarının karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Dantley, M. E. (2005). The power of critical spirituality to act and to reform. *Journal of School Leadership*, 15(5), 500-518. <https://doi.org/10.1177/105268460501500502>
- Dantley, M. E., Beachum, F. D., ve McCray, C. R. (2008). Exploring the intersectionality of multiple centers within notions of social justice. *Journal of School Leadership*, 18(2), 124-133. <https://doi.org/10.1177/105268460801800201>
- Davis, K. (1984). *İşletmede insan davranışı-örgütsel davranış*. (K. Tosun, Çev.). İstanbul Üniversitesi İşletme Fak. Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1971).
- Davis, K. ve Nestrom, J.W. (1985). *Human behavior at work: Organizational behavior* (7. baskı). McGraw-Hill.
- Dawson, B. ve Trapp, R.G. (2001). Probability&related topics for making inferences about data. *Basic & Clinical Biostatistics* (3. Baskı) içinde (s. 69-72). Lange Medical Books/ McGraw-Hill Medical Publishing Division.
- DeMatthews, D. E. (2014). Dimensions of social justice leadership: a critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for inclusion of students with disabilities in U.S. schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 32(2), 107-122.
- DeMatthews, D. E., Edwards, D. B., ve Rincones, R. (2016). Social justice leadership and family engagement: A successful case from Ciudad Juarez, Mexico. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 754-792. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X16664006>

- DeMatthews, D. E., Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to adres inequalities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, (33), 93–112.
- Demir, S. (2019). Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Öğretmen İş Doyumundaki Rolü Üzerine Yapısal Eşitlik Modellemesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 10(17), 444-463. <https://doi.org/10.26466/opus.496333>
- Demirtaş, Z., ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100.
- Demirtaş, H., ve Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142. <https://doi.org/10.29029/busbed.456491>
- Demirtaş, Z. ve Kılıç, Y. (2016). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumunu algıları arasındaki ilişki düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28) , 259-267. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.727>
- Derrington, M. L., ve Angelle, P. S. (2013). Teacher leadership and collective efficacy: Connections and links. *International Journal of Teacher Leadership*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- de Vaus, D., ve McAllister, I. (1991). Gender and work orientation: Values and satisfaction in Western Europe. *Work and Occupations*, 18(1), 72–93. <https://doi.org/10.1177/0730888491018001004>
- Doğan, M. C., Karakoç, Ç., ve Uysal, H. (2019, Ekim). *Türk milli eğitim sisteminde 2023 vizyonu ve eğitimde sosyal adalet* [Sözel bildiri]. 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi. Muğla. [https://www.researchgate.net/publication/342522176\\_Turk\\_Milli\\_Egitim\\_Sisteminde\\_2023\\_Vizyonu\\_ve\\_Egitimde\\_Sosyal\\_Adalet](https://www.researchgate.net/publication/342522176_Turk_Milli_Egitim_Sisteminde_2023_Vizyonu_ve_Egitimde_Sosyal_Adalet)
- Donohoo, J. (2017). Collective teacher efficacy research: Implications for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 101–116. <https://doi.org/10.1108/jpcc-10-2016-0027>
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19(3), 323–345. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>

- Dou, D., Devos, G., ve Valcke, M. (2016). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 959–977. <https://doi.org/10.1177/1741143216653975>
- Drafke, M., ve Kossen, S. (1997). *The human side of organizations*. (Yedinci basım). Addison- Wesley Publisher.
- Dundar, T., & Tabancali, E. (2012). The Relationship between Organizational Justice Perceptions and Job Satisfaction Levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5777–5781. 10.1016/j.sbspro.2012.06.513
- Edmund Rice Centre. (2000). *Social Justice: What is a fair thing*. 3(1). Just Comment. [http://www.erc.org.au/index.php?&MMN\\_position=1:1](http://www.erc.org.au/index.php?&MMN_position=1:1)
- Eells, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Loyola University.
- Eğinli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-52.
- Eğriboyun, D. (2015). *Çok faktörlü liderlik uygulamaları ve iş doyumunu*. Etki Yayınları.
- Elma, C. (2013). The predictive value of teachers' perception of organizational justice on job satisfaction. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 157-176.
- Enslin, P. (2006). Democracy, social justice and education: Feminist strategies in a globalising world. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 57-67. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00174.x>
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. Avcıoğlu Basım Yayın.
- Erdoğan, U. (2018). *Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin çok düzeyli analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Erdoğan, U., ve Dönmez, B. (2015). Kolektif öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 345-366. 10.14527/kuey.2015.013
- Eren, E. (2020). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (17. Baskı). Beta Yayınevi.
- Ereş, F., ve Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 427-449.

- Eroğlu, F. (1996). *Davranış bilimleri*. Beta Basım Yayın.
- Eroğluer, K. (2011). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: Kuramsal bir inceleme. *Ege Akademik Bakış*, 11(1), 121-136.
- Eryılmaz, E. (2020). John Rawls'un insaf olarak Adalet Teorisi'nin eleştirel bir değerlendirmesi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 223-240.
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals. *Educational Management & Administration*, 29(3), 291–306. <https://doi.org/10.1177/0263211X010293004>
- Evcimen, H. (1998). *Lise müdürlerinin iletişim düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumunu ve öğrencilerle sınıf içi iletişim düzeyi arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Faith, O.C. ve Kenneth, O. A. (2012). The influence of principals' leadership styles on secondary school teachers' job satisfaction. *Journal of Educational and Social Research*, 2(9), 45-52. 10.5901/jesr.2012.v2n9p45
- Fancera, S. F., ve Bliss, J. R. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve school achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(3), 349–370. <https://doi.org/10.1080/15700763.2011.585537>
- Farmer, P. E., Nizeye, B., Stulac, S., ve Keshavjee, S. (2006). Structural violence and clinical medicine. *PLOS Medicine*, 3(10), 1686-1691. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pmed.0030449>
- Fathi, J., ve Rostami, E. S. (2018). Collective teacher efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction among Iranian EFL teachers: The mediating role of teaching commitment. *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 37(2), 33-64. <https://doi.org/10.22099/jtls.2019.30729.2572>
- Folger, R. (1977). Distributive and procedural justice: Combined impact of voice and improvement on experienced inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 108–119. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.108>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. 10.1080/08856257.2014.933551
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315822174>
- Fraser, K. (2012). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools* [Yayınlanmamış doktora tezi]. University of San Francisco.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum Press.



- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229. <https://doi.org/10.1177/0013161X11427394>
- Furman, G. C., ve Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 49-78. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X03259142>
- Furman, G. C. ve Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W.A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (119-137). Teachers College Press.
- Galindo, C., ve Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>
- Garratt, D., ve Forrester, G. (2012). *Education policy*. Continuum.
- García Torres, D. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in U.S. schools. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 79(1), 111-123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.001>
- Geske, A. ve Ozola, A. (2015, Mayıs). *Teachers' job satisfaction: Findings from TALIS 2013 study* [Sözel bildiri özeti]. Society Integration Education Proceedings of the International Scientific Conference. <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/442>
- Georgolopoulos, V., Papaloi, E., ve Loukorou, K. (2018). Servant leadership as a predictive factor of teachers' job satisfaction. *European Journal of Education*, 1(2), 15- 28. <https://doi.org/10.26417/ejed.v1i2.p15-28>
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093980130402>
- Gewirtz, S. ve Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930210158285>
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H., ve Konopaske, R. (2012). *Organizations: Behavior, structure, processes* (14. basım). McGraw-Hill Book Company.

- Gibson, J. L., Ivancevich, J.M. ve Donnelly J.H. (1979). *Organizations; Behavior, structure, process*. Business Publications, Inc.
- Gibson, S., ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Goble, F. G. (2004). *The third force: The psychology of Abraham Maslow*. Maurice Bassett.
- Goddard, R. D. (1998). *The effects of collective teacher efficacy on student achievement in urban public elementary schools* [Yayınlanmamış doktora tezi]. The Ohio State University.
- Goddard, R. D., ve Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807–818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. ve Hoy, A.W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goddard, R. D., LoGerfo, L. F., ve Hoy, W. K. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403–425. <https://doi.org/10.1177/0895904804265066>
- Goddard, R. D., ve Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235. <https://doi.org/10.1177/0013161X05285984>
- Goldfarb, K.P., ve Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas. *Journal Of School Leadership*, 12(2), 157-173. <https://doi.org/10.1177/105268460201200204>
- Gordon, T. (1999). *Katılımcı yönetimin temeli*, (E. Aksay, Çev.). Sistem Yayıncılık.
- Gordon, T. (2007). *Katılımcı yönetimin temeli* (E. Aksay, Çev.). Sistem Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1999).

- Grassie, M. C., ve Carss, B. W. (1973). School structure, leadership quality and teacher satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 9(1), 15–26. <https://doi.org/10.1177/0013161X7300900103>
- Green, J. (2000). *Job satisfaction of community college chairpersons* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 339-432. <https://doi.org/10.1177/014920639001600208>
- Greenberg, J., ve Baron, R. A. (1993). *Behavior in organizations*. Prentice Hall.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education*. Open University Press.
- Grissom, J.A. (2011). Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. *Teachers College Record*, 113(11), 2552–2585. <https://doi.org/10.1177/016146811111301102>
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44– 51. <https://doi.org/10.1177/002248718103200310>
- Güler, O. (2021). *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Güler, C., ve Çavuşoğlu, S. B. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişki. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 18-28.
- Gülner, B. (2007). *Örgütlerde iletişim ve iş doyumunu*. LiteraTürk Academia.
- Günbayı, İ. (1999). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu (Malatya ili örneği)* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Günbayı, İ. (2000). *Örgütlerde iş doyumunu ve güdüleme*. Özen Yayıncılık.
- Günbayı, İ., ve Tokel, A. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş stresi düzeylerinin karşılaştırmalı analizi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 77-95.
- Gündeyirli, B., ve Aypay, A. (2022). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(3) , 251-276. <https://doi.org/10.34056/aujef.1028012>
- Gündüz, Y., ve Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45–54.

- Hackman, J.R., ve Oldham, G.R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170. <https://doi.org/10.1037/h0076546>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6. baskı). Person Prentice Hall.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. The Main Idea.
- Hattie, J. (2016, Temmuz). *Mindframes and maximizers* [Sözel bildiri özeti]. Third annual visible learning conference, Washington, DC.
- Heller, H. W., Clay, R., ve Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3(1), 74–86. <https://doi.org/10.1177/105268469300300108>
- Hemphill, B. (2015). Social justice as a moral imperative. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 3(2), 1-7. <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1150>
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. World Publishers.
- Herzberg, F., Mausnes, B., Peterson, R. O., ve Capwell, D. F. (1957). *Job attitudes; review of research and opinion*. Psychological Service of Pittsburgh.
- Herzberg, F., Mausner, B., ve Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. John Wiley & Sons.
- Hodkinson, A. (2020). Special educational needs and inclusion, moving forward but standing still? A critical reframing of some key issues. *British Journal of Special Education*, 47(3), 308-328. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12312>
- Hoffman, E. (1988). *The right to be human: A biography of Abraham Maslow*. Tarcher.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. Harper.
- House, R. J., ve Mitchell, T. R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 4(3), 81-97.
- Hoy, W.K., ve Miskel, C. G. (2020). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Turan, S. Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2015).
- Hoy, W.K., Sweetland, S., ve Smith, P. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77–93. <https://doi.org/10.1177/0013161X02381004>

- Hoy, W.K., ve Tarter, C. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- Hu, L. T., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hulin, C.L., ve Judge, T.A. (2003). Job attitudes. In W.C. Borman, D.R. Ilgen, & R.J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology* (pp. 255-276). Hoboken, Wiley and Sons.
- Hulin, C. L., ve Smith, P. C. (1964). Sex differences in job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 48(2), 88–92. <https://doi.org/10.1037/h0040811>
- Hulpia, H., Devos, G., ve Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291–317. [10.1080/09243450902909840](https://doi.org/10.1080/09243450902909840)
- Huseman, R. C., Hatfield, J. D., ve Miles, E. W. (1987). A new perspective on equity theory: The equity sensitivity construct. *Academy of Management Review*, 12(2), 222-234. <https://doi.org/10.2307/258531>
- Işık, A. N. (2020). Ethical leadership and school effectiveness: The mediating roles of affective roles of affective commitment and job satisfaction. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 1-29. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2020.4114>
- İmamoğlu, S. Z, Keskin, H. ve Erat, S. (2004). Ücret, kariyer ve yaratıcılık ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: Tekstil sektöründe bir uygulama. *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 11(1), 167-176.
- İşcan, Ö. F., ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- İşcan, Ö. F., ve Timuroğlu, M. K. (2007). Örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 21(1), 119-135.
- Jahan, M. ve Ahmed, M.M. (2018). Teachers' job satisfaction: A study in secondary schools of Bangladesh. *Journal of Contemporary Teacher Education*, 2(1), 71-91.
- Jansen, J. D. (2006). Leading against the grain: The politics and emotions of leading for social justice in South Africa. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 37-51. <https://doi.org/10.1080/15700760500484027>

- Jawahar, I M. (2002). A model of organizational justice and workplace aggression. *Journal of Management*, 28(6), 811-834. <https://doi.org/10.1177/014920630202800606>
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72(4), 340-354. <https://doi.org/10.1080/00131720802362058>
- Jeyashree, A. A. (2015). *A study on job satisfaction among employees in Tirunelveli medical college hospital Tirunelveli* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Manonmaniam Sundaranar University.
- Jewell, L. N. (1998). *Contemporary industrial/organizational psychology* (3. Baskı). Wadsworth Publishing.
- Joët, G., Usher, E., ve Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649- 663. <https://doi.org/10.1037/a0024048>
- Johnson, S. M., Kraft, M. A. ve Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>
- Jones, M. (2010). Inclusion, social inclusion and participation. In Rioux M. H., Basser, L. A. ve Jones, M. (eds.), *critical perspectives on human rights and disability law* (pp.57-82). Brill | Nijhoff <https://doi.org/10.1163/ej.9789004189508.i-552.24>
- Judge, A.T., Hulin, C. L. ve Dalal, R. S. (2009). Job satisfaction and job affect. In S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 496-525). Oxford University Press.
- Judge, A. T., ve Klinger, R. (2008). Job satisfaction: Subjective well-being at work. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The Science of Subjective Well-Being* (pp.393-413). The Guilford Press.
- Juozaityene, A. ve Simonaitiene, B. (2011). Motivators of teacher job satisfaction. *Social Sciences*, 2(72), 80-90. <http://dx.doi.org/10.5755/j01.ss.71.2.541>
- Kadıoğlu, S., ve Zafer Güneş, D. (2019). Okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1(2), 320-346.
- Kalish, R. A. (1973). Why people behave: A look at motivation. In *The psychology of human behavior*. Wadsworth Publishing Company, Inc.

- Kalkan, F. (2020). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 317-343. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8549>
- Kapani, M. (1980). *Kamu hürriyetleri*. AÜHF Yayınları.
- Kaplan, V., ve Dinçer, S. (2021, Aralık). Öğretmenlerin kolektif yeterliliklerine yönelik algılarının incelenmesi [Sözel bildiri özeti]. III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi. Uşak. [https://www.academia.edu/download/77641405/ERTE\\_TUM\\_OZET\\_KITABI.pdf#page=52](https://www.academia.edu/download/77641405/ERTE_TUM_OZET_KITABI.pdf#page=52)
- Karabulut, S. (2014). *İzmir ilinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin araştırılması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül University.
- Karademir, N. (2016). Coğrafya Öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 108-122. <https://doi.org/10.19126/suje.05343>
- Karaman, F. (2010). *İşletmelerde motivasyon ve verimlilik*. Etap Yayınevi.
- Karip, E. (2005). Küreselleşme ve Lizbon eğitim 2010 hedefleri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 42(42). 195-209.
- Kasalak, G., ve Dağyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(3), 16-33. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002>
- Katzman, L. (2007). High-stakes testing. In A. Burszty (Ed.), *The praegerhandbook of special education* (pp. 127-129). Praeger.
- Kaya, P. A. (2000). Sosyal adaletin teorik çerçevesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Ağır Sanayii Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası*, (38), 229-244. <https://www.tuhis.org.tr/resim/files/nekinarmagan.pdf>
- Kaynak, T. (1990). *Organizasyonel davranış*. İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları.
- Keleş, H.N. (2007). İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 7(13), 243-263.
- Kengatharan, N. (2020). The effects of teacher autonomy, student behavior and student engagement on teacher job satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(4), 1-15. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.4.001>

- Keser, A. (2005). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi: otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 4(7), 77-96.
- Keskin, Ü. (2022). Öğretmenlik mesleğinin feminizasyonunun sosyal adalet liderliği ve olgunluk kuramı bağlamında incelenmesi üzerine bir araştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(1) , 25-39. <https://doi.org/10.52848/ijls.1052546>
- Kılıç, M. E. (2019). *Okul yöneticilerinin otantik liderlikleri ile öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kılıç, M. Y. (2020). Otantik liderlik davranışlarının, örgütsel adalet ve öğretmenlerin iş tatmini üzerine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2271-2283. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.833521>
- Kılıç, T., ve Saygılı, İ. (2021). İş tatmini ile alt boyutları arasındaki ilişkiler ve demografik faktörlerin bu değişkenler üzerindeki etkisi: Görgül bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 25(1), 1-17. <https://doi.org/10.51945/cuiibfd.588027>
- Kışlacık, S. (2014). *Eğitim örgütlerinde (ilkokul - ortaokul) öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ile yöneticilerin insan kaynaklarını yönetme ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Kishen, K., Syah, T. Y. R. ve Anindita, S. R. (2020). The transformational leadership effect on job satisfaction and job performance. *Journal of Multidisciplinary Academics*, 4(1).
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342–350. <https://doi.org/10.1080/00220670903383069>
- Klassen, R., ve Chiu, M.M. (2010). Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Usher, E. L., ve Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464-486. <https://doi.org/10.1080/00220970903292975>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., ve Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress of unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 221-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>



- Klecker, B., ve Loadman, W. E. (1996, Ekim). *Exploring the relationship between teacher empowerment and teacher job satisfaction* [Sözel bildiri özeti]. Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association. Chicago, Illinois. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400254.pdf>
- Koçak, S., ve Özdemir, M. (2019a). Sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 16(4), 1164-1179. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i4.5871>
- Koçak, S., ve Özdemir, M. (2019b). Kolektif öğretmen yeterliğinin dört çerçeve liderlik modeli perspektifinden değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 347-365. <https://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8325>
- Kondalkar, V. G. (2007). *Organizational behaviour*. New Age International.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiramit, H., ve Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 119-137.
- Koustelios, A., ve Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203. <https://doi.org/10.1177/1356336X05052896>
- Köklü, M. (2012). Ortaöğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 208- 223.
- Kumar, S.P. (2022). Influence of university teachers' job satisfaction on subjective well-being and job performance. *Journal of Engineering Education Transformations*, 35(1), 160-167. <https://doi.org/10.16920/jeet/2022/v35is1/22023>
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurt, T., Duyar, I., ve Calik, T. (2012). Are we legitimate yet?: A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1), 71-86. <https://doi.org/10.1108/02621711211191014>
- Küçükçene, M., ve Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641- 664.
- Laidlaw Foundation. (2002). *Perspectives on social inclusion*. Laidlaw Foundation. <https://laidlawfdn.org/policy/working-paper-series-on-social-inclusion>

- Lawler, E. E. (1973). *Motivation in work organizations*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Lawler E.E. (1994). *Motivation in work organizations*. Jossey-Bass.
- Lee, J. C.-K., Zhang, Z., ve Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820–830. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>
- Lim, S., ve Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138–147. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.007>
- Lipponen, L., ve Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 27(5), 812-819. 10.1016/j.tate.2011.01.001
- Liu, P. (2021). The relationship between teacher leadership and collective teacher efficacy in Chinese upper secondary schools. *International Journal of Educational Management*, 35(2), 394-407. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2020-0361>
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., ve Gümüş, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 1-24. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Liu, Y., & Watson, S. (2020). Whose leadership role is more substantial for teacher professional collaboration, job satisfaction and organizational commitment: a lens of distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1–29. 10.1080/13603124.2020.1820580
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and human performance*, 3(2), 157-189. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4)
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309–336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnett (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp.1297- 1394). Rand McNally.

- Locke, E. A., ve Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Locke, E. A., ve Wood, R. E. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice Hall.
- Lopes, J., ve Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3) 1–19. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Univ. of Chicago Press
- Leithwood, K., ve Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (6. Baskı). (G. Arastaman, Çev.) Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2004)
- Luszczynska, A., Mohamed, N.E., ve Schwarzer, R. (2005). Self-efficacy and social support predict benefit finding 12 months after cancer surgery: the mediating role of coping strategies. *Psychology, Health & Medicine*, 10 (4), 365–375. <https://doi.org/10.1080/13548500500093738>
- Lutfiyya, Z. M., ve Bartlett, N. (2020). Inclusive societies. In *Oxford encyclopedia of inclusive and special education* (pp.1-17). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1022>
- Luthans, F. (1981). *Organizational behavior*. McGraw-Hill Company.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior* (7. Baskı). McGraw-Hill Inc.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior an evidence-based approach* (12. baskı). McGraw-Hill/Irvin.
- Ma, X., ve MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39–47. <http://dx.doi.org/10.1080/00220679909597627>
- MacKenzie, S. B. ve Podsakoff, P. M. (2012). Common method bias in marketing: Causes, mechanisms, and procedural remedies. *Journal of Retailing* 88(4), 542-555. [10.1016/j.jretai.2012.08.001](https://doi.org/10.1016/j.jretai.2012.08.001)
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., ve Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99–128. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4)

- Maheshwari, G. (2021). Influence of teacher-perceived transformational and transactional school leadership on teachers' job satisfaction and performance: A case of Vietnam. *Leadership and Policy in Schools*, 21(4), 876-890. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1866020>
- Marshall, C., ve Olivia, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Pearson Education.
- Miller, C. M., ve Martin, B. N. (2015). Principal preparedness for leading in demographically changing schools: Where is the social justice training? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 129-151.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370- 396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3. baskı). Pearson Education.
- Mathes, E. W. (1981). Maslow's hierarchy of needs as a guide for living. *Journal of Humanistic Psychology*, 21(4), 69-72. <https://doi.org/10.1177/002216788102100406>
- Mawhinney, H. B., Haas, J., ve Wood, C. (2005, Kasım). *Teachers' perception of collective efficacy and school conditions for professional learning* [Sözleş bildiri]. Annual meeting of the University Council for Educational Administration. Nashville
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. D. Van Nostrand Company.
- McCormick, E., ve Ilgen, D. (1980). *Industrial psychology* (7. baskı). Prentice Hall.
- McGregor, D. (1957). The human side of enterprise. *Management Review*, 46, 41-49.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Gonzalez, M. L., McCabe, N. C., ve Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice, *Education Administration Quarterly*, 44(1), 111-138. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X07309470>
- McLeod, S. (2018, 21 Mayıs). Maslow's hierarchy of Needs. *Simply Psychology*. <https://www.studocu.com/in/document/tata-institute-of-social-sciences/applied-psychology/simply-psychology-maslows-hierarchy-of-needs/2299g9532>
- McNichols, C. W., Stahl, M. J., ve Manley, T. R. (1978). A validation of Hoppock's job satisfaction measure. *Academy of Management Journal*, 21(4), 737-742. <https://doi.org/10.5465/255715>
- MEB. (2018). 2023 eğitim vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://2023vizyonu.MEB.gov.tr/>

- MEB. (2019). *2019 yılı idare faaliyet raporu*. Strateji geliştirme başkanlığı. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_03/12144540\\_28191618\\_Milli\\_EYitim\\_BakanlYYY\\_2019\\_YYIY\\_Ydare\\_Faaliyet\\_Raporu\\_28.02.2020.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf)
- MEB. (2020). *Kapsayıcı eğitim bağlamında okul ve okul yöneticiliği*. Meb.
- Medley, F., ve Larochelle, D. R. (1995). Transformational leadership and job satisfaction. *Nursing Management (Springhouse)*, 26(9), 64JJ-64N. <https://doi.org/10.1097/00006247-199509000-00017>
- Menon, M. E. (2014). The relationship between transformational leadership, perceiver leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 52 (4), 509-528. <https://doi.org/10.1108/jea-01-2013-0014>
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973), T.C. Resmi Gazete, 14574, 14 Haziran 1973.
- Moolenaar, A., Slegers, P., ve Daly, A. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Moosa, V. (2021). Review of collective teacher efficacy research: Implications for teacher development, school administrators and education researchers. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education*, 3(1), 62-73 <https://doi.org/10.31098/ijtaese.v3i1.462>
- Moskowitz, S., ve Dewaele, J.-M. (2019). Is teacher happiness contagious? A study of the link between perceptions of language teacher happiness and student attitudes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(1) 1–14. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1707205>
- Mosoge, M. J., Challens, B. H., ve Xaba, M. I. (2018). Perceived collective teacher efficacy in low performing schools. *South African Journal of Education*, 38(2), 1–9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1153>
- Mulvey, P. W., ve Klein, H. J. (1998). The impact of perceived loafing and collective efficacy on group goal processes and group performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 74(1), 62-87. <https://doi.org/10.1006/obhd.1998.2753>
- Murillo Torrecilla, F. J. ve Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4) 8-23.
- Murrell, P. Jr. (2006). Toward social justice in urban education: A model of collaborative cultural inquiry in urban schools. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 81-90. <http://doi.org/abs/10.1080/10665680500478890>

- Mwamwenda, T. S. (1997). Marital status and teachers' job satisfaction. *Psychological Reports, 80*(2), 521–522. <https://doi.org/10.2466/pr0.1997.80.2.521>
- Nadarasa, T., ve Thuraisingam, R. (2014). The influence of principals' leadership styles on school teachers' job satisfaction—study of secondary school in Jaffna district. *International Journal of Scientific and Research Publications, 4* (1), 1-7.
- Neelamegam, M. (2010). Job satisfaction and demographic variables- is there any link? *Perspectives of Innovations Economics and Business, 6*(3), 108-111. <https://doi.org/10.15208/pieb.2010.93>
- Nguni, S., Slegers, P., ve Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 145–177. <https://doi.org/10.1080/09243450600565746>
- Ninković, S. R., ve Knežević Florić, O. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration and Leadership, 46*(1), 49–64. <https://doi.org/10.1177/1741143216665842>
- Nojani, M. I., Arjmandnia, A. A., Afrooz, G. A., ve Rajabi, M. (2012). The study on relationship between organizational justice and job satisfaction in teachers working in general, special and gifted education systems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 2900–2905. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.586>
- North, C.E. (2008). What is all this talk about “social justice”? Mapping the terrain of education's latest catchphrase. *Teachers College Record, 30*(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/016146810811000607>
- Novak, M. (2000, December). Defining social justice. *First Things*. <https://www.firstthings.com/article/2000/12/defining-social-justice>
- Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S., ve Lipton, M. (2000). Becoming good American schools. *Phi Delta Kappan, 81*(8), 568-576.
- Oben Ürü, F. , Gözükar, E. & Aksoy, Y. (2021). Kuantum liderlik-kolektif yeterlik ilişkisi: Kuramsal bir inceleme. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2*(1), 113-122.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 149–176). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>

- Oliva, M., Anderson, G. L., ve Byng, J. (2010). Dilemmas and lessons: The continuing leadership challenge for social justice. In C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice* (pp. 284-314). Allyn & Bacon.
- Ololube, N.P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: an Assessment. *Essays in Education*, 18(1), 1-19.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Sevinç Matbaası.
- 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 I. Bogotch & C. M. Shields (Eds.), *International handbook of educational leadership and social (in)Justice* (pp.15-36). Springer.
- Orange, O. (2018). Workplace bullying in schools: Teachers’ perceptions of why they were mistreated. *The Educational Forum*, 82(4), 390-405. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1461523>
- Orunbon, N.O., Lawal, R. O., Isaac-Philips, M. M. ve Salaudeen, R. I. (2021). Toxic leadership, teachers’ job satisfaction and organisational commitment in Lagos State Tertiary Institutions, Nigeria. *Journal of Educational Sciences*, 6(1), 66-78. <https://doi.org/10.31258/jes.6.1.p.66-78>
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Kaan Kitabevi.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6281>
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M., ve Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeği’nin (SALÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 201-218.
- Özdemir, M., ve Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601. <https://doi.org/10.12984/egeefd.328458>
- Özdemir, Ş. (2012). Türkiye’nin sosyo-ekonomik dönüşümü: Batı tipi sınıflı topluma geçiş. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 1(1), 151-180.
- Özdemir, T.Y., Demirkol, M., Erol, Y.C. ve Turhan, M. (2018). Kolektif öğretmen yeterlikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi: Elazığ ili örneği. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(31), 4628- 4635. <https://doi.org/10.26450/jshsr.924>

- Özkalp, E. (2003). Duygular, değerler, tutumlar ve iş tatmini. Özkalp, E. (Ed.). *Örgütsel davranış içinde* (s.65-84). Anadolu Üniversitesi.
- Özkalp E. ve Kirel Ç. (2010). *Örgütsel davranış* (4. Baskı). Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2016). *Örgütsel davranış*. Ekin Yayıncılık
- Öztürk, M. (2003). *İşletme ve yönetim, işletme yönetiminde temel kavramlar*. Papatya Yayıncılık.
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching, 21*(6), 759–778. 10.1080/13540602.2015.1044332
- Pardee, R.L. (1990). *Motivation theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A literature review of selected theories dealing with job satisfaction and motivation*. Educational Resources Information Center (ERIC). <https://eric.ed.gov/?id=ed316767>
- Parker, K., Hannah, E., ve Topping, K. J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school®. *Improving Schools, 9*(2), 111–129. <https://doi.org/10.1177/1365480206064965>
- Paşamehmetoğlu, A. ve Yeloğlu, H. O. (2014). Motivasyon Kuramları. Ü. Sığırı ve S. Gürbüz (Ed.), *Örgütsel davranış içinde* (s.141-165). Beta Yayıncılık.
- Preacher, K. J., ve 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. <https://doi.org/10.3758/brm.40.3.879>
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S. B. ve Podsakoff, N.P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology, 63*, 539-569. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452>
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J.-Y. ve Podsakoff, N.P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5),879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Polat, S., ve Hiçyılmaz, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları ve bu davranışların nedenleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 47-66. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c2s3m>
- Polat, S., ve Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1*(1) , 71-92. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.004>



- Porter, L. W. (1962). Job attitudes in management: Perceived deficiencies in need fulfillment as a function of job level. *Journal of Applied Psychology*, 46(6), 375- 384. <https://doi.org/10.1037/h0047808>
- Pajares, M. F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1–49). JAI Press.
- Protheroe, N. (2008). Teacher efficacy: What is it and does it matter?. *National Association of Elementary School Principals*, 87(5), 42-45.
- Power, S. ve Gewirtz, S. (2001) Reading Education Action Zones. *Journal of Education Policy*, 16(1), 39–51. <https://doi.org/10.1080/02680930010009813>
- Qing, M., Asif, M., Hussain, A., ve Jameel, A. (2019). Exploring the impact of ethical leadership on job satisfaction and organizational commitment in public sector organizations: the mediating role of psychological empowerment. *Review of Managerial Science*, 1-28. 10.1007/s11846-019-00340-9
- Quinn, P. P., Staines, G. L., ve McCullough, M. R. (1974). *Job satisfaction: Is there a trend?*. Government Printing Office.
- Ramos, M.F.H., Silva, S. S. C., Pontes, F. A. R. ve Nina, K. C. F. (2014). Collective teacher efficacy beliefs: A critical review of the literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 179–188.
- Rapp, D. (2002). Social justice and the importance of rebellious, oppositional imaginations. *Journal of School Leadership*, 12(3), 226-245. <https://doi.org/10.1177/105268460201200301>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Rawls, J. (1972). *A theory of justice*. Clarendon Press.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. Belknap Press.
- Reyes, P., ve Wagstaff, L. (2005). How does leadership promote successful teaching and learning for diverse students? In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (101- 118). Teachers College Press.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Rizwan, M., Zeeshan, C., ve Mahmood, S. (2017). The impact of perceived ethical leadership and organizational culture on job satisfaction with the mediating role of organizational commitment in private educational sector of Islamabad,

Pakistan. *Journal of Intercultural Management*, 9(1), 75–100. 10.1515/joim-2017-0004

- Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2013). *Organisational behavior* (15. Baskı). Pearson.
- Robbins, S. P., ve Judge, T. A. (2017). *Örgütsel davranış* (Erdem, İ, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012).
- Rose, J., ve Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74(3), 185–190. <https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885308>
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., ve Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163–188. <https://doi.org/10.1080/15700760490503689>
- Ross, J.A., Hogaboam-Gray, A., ve Gray, P. (2003, Nisan). *The contribution of prior student achievement and school process to collective teacher efficacy in elementary schools* [Söznel bildiri]. The American Educational Research Association, Chicago.
- Ross, J. A., ve Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 37(1), 179–199. <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Rothman, S., ve Coetzer, E. P. (2002). The relationship between personality dimensions and job satisfaction. *Business Dynamics*, 2(1), 29-42.
- Ruich, C. T. (2013). *Principals' social justice leadership in demographically changing suburban public elementary schools in Arizona* [Yayınlanmamış doktora Tezi]. University of Arizona.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17. <http://dx.doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Ryan, J. (2007). Dialogue, identity, and inclusion: Administrators as mediators in diverse school contexts. *Journal of School Leadership*, 17(3), 340-370. <https://doi.org/10.1177/105268460701700304>
- Sahito, Z., ve Vaisanen, P. (2019). A literature review on teachers' job satisfaction in developing countries: Recommendations and solutions for the enhancement of the job. *Review of Education*, 8(1), 1-31. <https://doi.org/10.1002/rev3.3159>
- Samancıoğlu, M., Bağlıbel, M., ve Erwin, B. J. (2020). Effects of distributed leadership on teachers' job satisfaction, organizational commitment and

- organizational citizenship. *Pedagogical Research*, 5(2), 1-9. <https://doi.org/10.29333/pr/6439>
- Sandoval, J., Challoo, L., ve Kupczynski, L. (2011). The relationship between teachers' collective efficacy and student achievement at economically disadvantaged middle school campuses. *I-managers Journal of Educational Psychology*, 5(1), 9–23. <https://doi.org/10.26634/jpsy.5.1.1494>
- Saner, T., ve Eyüpoğlu, Ş. Z. (2013). The gender-marital status job satisfaction relationship of academics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2817–2821. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.324>
- Saygılı, M., ve Çelik, Y. (2011). Hastane çalışanlarının çalışma ortamlarına ilişkin algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 14(1) , 39-71.
- Schechter, C., ve Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: An international view. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480–489. <https://doi.org/10.1108/09513540610683720>
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., ve Osborn, R. N. (2000). *Organizational behavior*. John Wiley & Sons, Inc.
- Scheurich, J. J., ve Skrla, L. (2003). *Leadership for equity and excellence: Creating high-achievement classrooms, schools, and districts*. Corwin Press.
- Schunk, D. H., ve DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed.), (pp. 34-53). Routledge.
- Schunk, D. H., ve Usher, E. L. (2019). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (2. Baskı) (pp.11-26). Oxford University Press.
- Selvitopu, A., ve Taş, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42. <https://doi.org/10.35675/befdergi.426989>
- Sergiovanni, T.J. (1967). Factors which affect satisfaction/dissatisfaction of teachers. *The Journal of Education Administration*, 5(1), 66-82. <https://doi.org/10.1108/eb009610>
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumunu. *Ege Academic Review*, 5(1) , 55-64.
- Sevinç Altaş, S. ve Gündüz Çekmecelioğlu, H. (2015). Örgütsel adalet algısının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkileri: Okul öncesi

öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(3), 421-439. <https://doi.org/10.16951/iibd.01902>

Sezgin, F., ve Yıldızhan, Y. (2013). Örgütsel adalet ile iş doyumunu arasındaki ilişki: Eğitim teknolojileri genel müdürlüğü örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 220-235.

Shamir, B. (1990). Calculations, values, and identities: The sources of collectivistic work motivation. *Human Relations*, 43(4), 313-332. <https://doi.org/10.1177/001872679004300402>

Shields, C. M. (2014). Leadership for social justice education: A critical transformative approach. In I. Bogotch, & Shields, C. (Eds.), *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (pp. 323-339). Springer.

Siegel, L., ve Lane, I. M. (1974). *Psychology in industrial organizations*. Irwin.

Siriparp, T., Buasuwan, P., ve Nanthachai, S. (2022). The effects of principal instructional leadership, collective teacher efficacy and teacher role on teacher self-efficacy: A moderated mediation examination. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 43(2), 353-360. <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2022.43.2.12>

Siswanto, I.Y. (2022). Linking transformational leadership with job satisfaction: the mediating roles of trust and team cohesiveness. *Journal of Management Development*, 41(2), 94-117. <https://doi.org/10.1108/JMD-09-2020-0293>

Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

Skaalvik, E.M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>

Skaalvik, E.M. ve Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400-1424. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104>

- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2021). Collective teacher culture: Exploring an elusive construct and its relations with teacher autonomy, belonging, and job satisfaction. *Social Psychology of Education*, 24(6), 1389-1406. <https://link.springer.com/10.1007/s11218-021-09673-4>
- Slater, C., Potter, I., Torres, N. ve Briceno, F. (2014). Understanding social justice leadership: An international exploration of the perspectives of two school leaders in Costa Rica and England. *Management in Education*, 28(3), 110-115. <http://dx.doi.org/10.1177/0892020614537516>
- Smith, D.B. ve Plant, W.T. (1982). Sex differences in the job satisfaction of university professors. *Journal of Applied Psychology*, 67(2), 249-51. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.2.249>
- Smither, R. D. (1994). *The psychology of work and human performance* (2. baskı). Harper Collins College Publisher Inc.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler; psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. Beta Yayınları.
- Sørli, M.-A., ve Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.563074>
- Spector, P. E. (1977). *Job satisfaction*. Sage Publications Inc.
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the job satisfaction survey. *American journal of community psychology*, 13(6), 693-713. <https://doi.org/10.1007/BF00929796>
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause and consequences*. Sage Publications.
- Stephanou, G., Gkavras, G., ve Doukeridou, M. (2013). The role of teachers' self- and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology*, 4(3A), 268–278. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A040>
- Sugiarti, R. ve Rasto, R. (2019, May). *Job involvement as determinant of teacher job satisfaction*. *Advances in Economics* [Sözel bildiri özeti]. Proceedings of the 1st International Conference on Economics, Business, Entrepreneurship, and Finance (ICEBEF 2018). <https://doi.org/10.2991/icebef-18.2019.46>
- Sun, A., ve Xia, J. (2018). Teacher-distributed leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: A multilevel SEM approach using the 2013 TALIS data.

- Sun, H. Ö. (2002). *İş doyumunu üzerine bir araştırma: Türkiye cumhuriyeti merkez bankası banknot matbaası genel müdürlüğü* [Yayınlanmamış uzmanlık yeterlilik tezi]. Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü.
- Suriansyah, A. (2018). Teacher's job satisfaction on elementary school: Relation to learning environment. *The Open Psychology Journal*, 11(1), 123-130. <https://doi.org/10.2174/1874350101811010123>
- Sümer, N. (2000) Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3, 49-73.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 142-167.
- Şahin İpek, D., Çetinkaya Aydın, G., Çelikdemir, K., Demirci Celep, N., ve Sunar, S. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri*. Tedmem. <https://tedmem.org/download/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri?wpdmdl=3411&refresh=63cfe528561b91674569000>
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., ve Akgemici, T. (2014). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Eğitim Kitabevi.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı* içinde (s. 290-305). Ankara, Pozitif Matbaa.
- Tabachnick, B. G., ve Fidel, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson.
- Tan, Ç. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat üniversitesi.
- Tanrıoğen, Z. M., ve Çoban, O. (2019). Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiler. *Turkish Studies*, 14(4), 2705-2723. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.24802>
- Tanrıverdi, H. ve Paşağlu, S. (2014). Dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50) , 274-293. <https://doi.org/10.17755/esosder.71721>

- Taş, A. ve Önder, E. (2010). Yöneticilerin liderlik davranışlarının personel iş doyumuna etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 17-30.
- Taş, A., ve Selvitopu, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyum ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42. <https://doi.org/10.35675/befdergi.426989>
- Taşdan, M. (2008). *Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi, iş doyum ve algılanan sosyal destek ile ilişkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tatlılıoğlu, K., Okyay, E.O. (2012). Özel Eğitim Okul Müdürlerinin ve Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Rollerini. *Turkish Studies*, 7(2), 1045-1061.
- Taylor, S., ve Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56. 10.1080/13603110903560085
- Tekin G. ve Görgülü B. (2018). Clayton Alderfer'in erg teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 4(17), 1559-1566.
- Telman, N.ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. Epsilon Yayıncılık.
- Tesfaw, T. A. (2014). The relationship between transformational leadership and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(6), 903–918. 10.1177/1741143214551948
- Tezer, E. (1991). İş doyum ölççeği. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 1(3), 55-76.
- Tezer, E. (2001). İş doyum ölççeğinin güvenilirlik ve geçerliği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 33-39.
- Thekedam, J. S. (2010). A study of job satisfaction and factors that influence it. *Management and Labour Studies*, 35(4), 407–417. <https://doi.org/10.1177/0258042x1003500401>
- Theoharis, G. (2007a). Navigating rough waters: A synthesis of the countervailing pressures against leading for social justice. *Journal of School Leadership*, 17(1), 4-27.
- Theoharis, G. (2007b). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>

- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/0013124508321372>
- Theoharis, G., ve O'Toole, J. (2011). Leading inclusive ELL. *Educational Administration Quarterly*, 47(4), 646-688. <https://doi.org/10.1177/0013161x11401616>
- Therborn, G. (2007, Eylül). *Practical strategies to promote social integration*. Final report of the Expert Group Meeting, Paris. <https://www.un.org/esa/socdev/sib/egm%2707/documents/reportfinal.pdf>
- Thien, L. M., Lim, S. Y., ve Adams, D. (2021). The evolving dynamics between instructional leadership, collective teacher efficacy, and dimensions of teacher commitment: What can Chinese independent high schools tell us? *International Journal of Leadership in Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1913236>
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., ve Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tietjen, M.A., ve Myers, R.M. (1998). Motivation and job satisfaction. *Management Decision*, 36(4), 226-231. <https://doi.org/10.1108/00251749810211027>
- Tok, T. N., ve Bacak, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1135-1166.
- Toker, B., (2007), Demografik değişkenlerin iş tatminine etkileri: İzmir'deki beş ve dört yıldızlı otellere yönelik bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(1), 92-107.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Toropova, A., Myrberg, E., ve Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(8), 1-27. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tschannen-Moran, M. (2010). *Evocative coaching: Transforming schools one conversation at a time*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781118269510>



- Tschannen-Moran, M., ve Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tunacan, S., ve Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29(29), 155-172.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Turhan, M. ve Yaraş Z. (2014). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 175-193.
- Tutar, H. (2014). *Örgütsel psikoloji endüstri ve örgüt psikolojisine yeni yaklaşımlar*. Detay Yayıncılık.
- Tutar, H. (2012). Özveri - çıkar ikileminde örgütsel bağlılık retoriği üzerine kuramsal bir analiz. *Sakarya İktisat Dergisi*, 1(4), 1-13.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (Mayıs, 2021 06). İstatistiklerle Aile, 2020. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Aile-2020-37251>.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Sosyal adalet. İçinde *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim tarihi: 3, Mayıs, 2023, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, (1982), T.C. Resmi Gazete, 17844, 20 Ekim 1982.
- Uğurlu, C. T., Beycioğlu, K., ve Abdurrezzak S. (2017, Mayıs). *Bilgi okuryazarlığı, kolektif öğretmen yeterliği ve etkili okul: Yapısal eşitlik modellemesi* [Sözel bildiri]. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Ankara.
- United Nations Division of Economic and Social Affairs. (2009). *Creating an inclusive society: Practical strategies to promote social integration*. UNDESA. <https://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/Ghana/inclusive-society.pdf>

- UNICEF. (2003). *Haydi kızlar okula! Kız çocukların okullaşmasına destek kampanyası*  
[Broşür].[https://www.unicef.org/turkiye/media/2431/file/TURmedia\\_%20Haydi%20Kizlar%20Okula%20Brosur.pdf%20.pdf](https://www.unicef.org/turkiye/media/2431/file/TURmedia_%20Haydi%20Kizlar%20Okula%20Brosur.pdf%20.pdf)
- United Nations. (2006). *Social justice in an open world: The role of the United Nations*. United Nations Publications.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2009). *Creating an inclusive society: Practical strategies to promote social integration*. United Nations Department of Economic and Social Affairs.  
<https://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2009/Ghana/ghanareport.pdf>
- Usher, E. L. (2009). Sources of middle school students' self-efficacy in mathematics: A qualitative investigation of student, teacher, and parent perspectives. *American Educational Research Journal*, 46(1), 275-314.  
<https://doi.org/10.3102/0002831208324517>
- Usher, E. L., ve Pajares, M. F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Usher, E. L., ve Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.) (pp.19-35). Routledge.
- Uskun, E. (2001, Şubat). Akraba Evlilikleri. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*.  
<https://www.ttb.org.tr/STED/sted0201/4.html#:~:text=Akraba%20evlili%C4%9Fi%20yapan%20pop%C3%BClasyonda%20%C3%B6z%C3%BCr%C3%BC,artarak%20%258%2D9%20olmaktad%C4%B1r.>
- Uysal, H.T. (2019). The mediation role of toxic leadership in the effect of job stress on job satisfaction. *International Journal of Business*, 24(1), 55-72.
- Ünal, Y. (2009). Bilgi toplumunun tarihçesi. *Tarih Okulu*, (V). 123-144.
- Vatou, A., ve Vatou, A. (2019). Collective teacher efficacy and job satisfaction: Psychometric properties of the CTE scale. *Journal of Contemporary Education Theory & Research (JCETR)*. 3(2). 29-33.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3635040>
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., ve Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225-233. <https://doi.org/10.1177/0888406409360129>

- Voelkel, R. H., ve Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between Professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505–526. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>
- Vrgovic, I. J., ve Pavlovic, N. (2014). Relationship between the school principal leadership style and teachers' job satisfaction in Serbia. *Montenegrin Journal of Economics*. 10(1), 43-57.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. (2. baskı). Wiley and Sons Inc.
- Wakiaga, L. A. (2016). Shattering the “broken window” fallacy: Educational leadership preparation that transforms practice. In A. Ellis (Ed.), *Ed.D. programs as incubators for social justice leadership* (pp. 37-53). Sense Publisher.
- Walster, E., ve Walster, G. W. (1975). Equity and social justice. *Journal of Social Issues*, 31(3), 21–43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1975.tb00001.x>
- Wang F. (2018). Social justice leadership—theory and practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470-498. <https://doi.org/10.1177/0013161X18761341>
- Wang, K., Li, Y., Luo, W., ve Zhang, S. (2019). Selected factors contributing to teacher job satisfaction: a quantitative investigation using 2013 TALIS data. *Leadership and Policy in Schools*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1586963>
- Ward, J., Lee, B., Baptist, S., ve Jackson, H. (2010). *Evidence for action: Gender equality and economic growth*. The Royal Intitue of International Affairs. <https://eige.europa.eu/resources/0910gender.pdf>
- Ware, H., ve Kitsantas, A. (2007). Teacher and Collective Efficacy Beliefs as Predictors of Professional Commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303–310. <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.100.5.303-310>
- Weaver, C. N. (1980). Job satisfaction in the United States in the 1970s. *Journal of Applied Psychology*, 65(3), 364–367. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.65.3.364>
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational. *Process, Review of Educational Research*, 42(2), 203-215. <https://doi.org/10.2307/1170017>
- Weiss, D., Davis, R., England, G., ve Lofquist, L. (1967). *Manual for the minnesota satisfaction questionnaire*. The University of Minnesota Press.

- Weiss, H.M., ve Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. In B.M. Staw & L.L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews* (pp. 1–74). Elsevier Science/JAI Press.
- Weldon, E., ve Weingart, L. R. (1993). Group goals and group performance. *British Journal of Social Psychology*, 32(4), 307-334. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1993.tb01003.x>
- White, R. E. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence *Psychological Review*, 66(5), 247-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wood, R., ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361–384. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067>
- Woolfolk Hoy, A. (2019). Academic optimism and a touch of wisdom. *Education Review*, 26, 1-19. <http://dx.doi.org/10.14507/er.v26.2751>
- Yalçın, A. ve Karabağ Köse, E. (2021). Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 179-193. <https://doi.org/10.47477/ubed.1004006>
- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi
- Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi
- Yılmaz, K., ve Altınkurt, Y. (2012). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2) , 277-394.
- Yohannes, M.E., ve Wasonga, T.A. (2021). Leadership styles and teacher job satisfaction in Ethiopian schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(5), 1200-1218. <https://doi.org/10.1177/17411432211041625>

- Yuh, J., ve Choi, S. (2017). Sources of social support, job satisfaction, and quality of life among childcare teachers. *The Social Science Journal*, 54(4), 450-457. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2017.08.002>
- Yukl, G. A. (1989). *Leadership in organizations* (2baskı.). Prentice-Hall
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(6), 61-66.
- Yurt, E. (2022). Collective teacher self-efficacy and burnout: the mediator role of job satisfactin. *International Journal of Modern Education Studeis*, 6(1), 51-69. <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2022.168>
- Yüner, B., ve Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 389- 409. <https://doi.org/10.19171/uefad.605195>
- Zaccaro, S. J., Blair, V., Peterson, C., ve Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 305–328). Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_11)
- Zacharo, K., Marios, K. ve Dimitra, P. (2018). Transformational leadership and job satisfaction: The case of secondary education teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 158-168. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i10.3451>
- Zafer Güneş, D. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Zainalipour, H., Fini, A.A.S. ve Mirkamali, S.M. (2010). A study of relationship between organizational justice and job satisfaction among teachers in Bandar Abbas middle school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5(2010), 1986-1990.
- Zee, M., ve Koomen, M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic achievement, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zencirkıran, M. (2001). Küreselleşme: sorunlar ve çözüm önerileri. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*. 3(1).
- Zhang, J., Huang, Q., ve Xu, J. (2022). The relationships among transformational leadership, professional learning communities and teachers' job satisfaction in

china: What do the principals think?. *Sustainability*, 14(4), 1-17.  
<https://doi.org/10.3390/su14042362>

## TABLULAR LİSTESİ

|  |    |
|--|----|
| <b>Tablo 1:</b> İyi Bir Lider ile Sosyal Adalet Lideri Arasındaki Farklar (Theoharis, 2007b)<br>.....                              | 76 |
| <b>Tablo 2:</b> Araştırma Örneklemine Ait Demografik Özellikler.....   | 83 |
| <b>Tablo 3:</b> Değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler<br>arasındaki korelasyon değerleri ..... | 89 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| <b>Şekil 1:</b> Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Özkalp ve Kirel, 2010) .....  | 26 |
| <b>Şekil 2:</b> Alderfer'in ERG Kuramı (Tekin ve Görgülü, 2018). .....  | 28 |
| <b>Şekil 3:</b> Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı (Burger, 2006) .....   | 48 |
| <b>Şekil 4:</b> Öz Yeterlik ile Diğer Değişkenler Arasındaki Yapısal İlişkiler (Bandura, 2003) .....                      | 51 |
| <b>Şekil 5:</b> Öğretmen Öz Yeterliğinin Gelişim Süreci Döngüsü (Tschannen-Moran vd., 1998). .....                        | 56 |
| <b>Şekil 6:</b> Kolektif Öğretmen Yeterliğinin Kaynakları, Bileşenleri, Çıktıları ve Etki Süreci (Goddard vd., 2004)..... | 59 |
| <b>Şekil 7:</b> Sosyal Adalet Bağlamında Okul (Slater vd., 2014) .....  | 70 |
| <b>Şekil 8:</b> Araştırmanın Modeli .....   | 88 |
| <b>Şekil 9:</b> Yapısal Eşitlik Modeli Analizi Sonuçları .....  | 90 |



## **EKLER**

### **Değerli Öğretmenim,**

Bu anket, eğitim ile ilgili bir araştırmanın 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.

Sena KOÇAK

Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

## **BÖLÜM I**

### **Kişisel Bilgi Formu**

**Cinsiyetiniz:** 1. Kadın ( ) 2. Erkek ( )

**Yaşınız:** 1. 25-35 ( ) 2. 35-45 ( ) 3. 45-55 ( ) 4. 55 ve üstü ( )

**Hizmet Süreniz:** 1. 1-5 yıl ( ) 2. 6-10yıl ( ) 3. 11-15 yıl ( ) 4. 16-20 yıl ( ) 5. 21 yıl ve üzeri ( )

**Okul Türünüz:** 1. İlkokul ( ) 2. Ortaokul ( ) 3. Lise ( )

**Öğrenim Durumunuz:** 1. Lisans ( ) 2. Yüksek Lisans ( ) 3. Doktora ( )

**Bu okuldaki çalışma süreniz:** .....

## BÖLÜM II

Bu bölümde sosyal adalet liderliği ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Öğretmen olarak okul müdürünüzün sosyal adalet liderliği ile ilgili davranışları ne derecede gösterdiğini size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek (x) belirtmeniz istenmektedir. Lütfen boş cevap bırakmayınız.

| Md. | Bu okulda okul müdürü ;  | Hiç katılmıyorum | Çok az katılıyorum | Biraz katılıyorum | Çoğunlukla katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|-----|--|------------------|--------------------|-------------------|------------------------|---------------------|
| 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 etmeleri için öğrencileri teşvik eder                     |                  |                    |                   |                        |                     |
| 8   | Okulun güvenliği için gerekli tedbirleri alır  |                  |                    |                   |                        |                     |
| 9   | Okul sporlarında çeşitliliğe önem verir  |                  |                    |                   |                        |                     |
| 10  | Desteğe ihtiyacı olan insanları 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 hoşgörü göstermesini teşvik eder |  |  |  |  |  |
| 18 | İnanç ve görüşlerinden dolayı öğrencilere baskı yapmaz                                  |  |  |  |  |  |
| 19 | Yeni fikirleri tartışmaktan hoşlanır  |  |  |  |  |  |
| 20 | Öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine imkan 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 dikkate alır                           |  |  |  |  |  |

### BÖLÜM III

Bu bölümde kolektif öğretmen yeterliği ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Öğretmen olarak meslektaşlarınızla birlikte olan kolektif yeterliğiniz ile ilgili davranışları ne derecede gösterdiğinizi size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek (x) belirtmeniz istenmektedir. Lütfen boş cevap bırakmayınız.

|   |  | Hiç | Az | Orta düzeyde | Çok | Tamamen |
|---|--|-----|----|--------------|-----|---------|
|   | *Aşağıda çalıştığınız okuldaki öğretmenlere ilişkin ifadeler bulunmaktadır, Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyiniz. |     |    |              |     |         |
| 1 | Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı (yaşama dönük, işlevsel, vb.) bir şekilde öğrenmelerini ne kadar sağlayabilirler?                                   | ①   | ②  | ③            | ④   | ⑤       |
| 2 | Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencileri okuldaki çalışmalarında (ders içi ve ders dışı etkinliklerde) başarılı olabileceklerine ne kadar inandırabilir?              | ①   | ②  | ③            | ④   | ⑤       |
| 3 | Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerden beledikleri uygun davranışları ne kadar açık ifade edebilirler?  | ①   | ②  | ③            | ④   | ⑤       |
| 4 | Okulunuzdaki öğretmenler, öğrenmeyi destekleyen kuralları ve düzenlemeleri ne kadar oluşturabilirler?  | ①   | ②  | ③            | ④   | ⑤       |
| 5 | Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin karmaşık ve zor konuları tam olarak öğrenmelerine ne kadar yardımcı olabilirler?  | ①   | ②  | ③            | ④   | ⑤       |
| 6 | Okulunuzdaki öğretmenler, ders konularının derinlemesine kavranmasını ne kadar   | ①   | ②  | ③            | ④   | ⑤       |

|           |   |   |   |   |   |   |
|-----------|---|---|---|---|---|---|
|           | sağlayabilirler?  |   |   |   |   |   |
| <b>7</b>  | Okulunuzdaki öğretmenler, istenmeyen (öğretmene karşı gelen, zıtlaşan vb.) davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi başedebilirler?                                      | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| <b>8</b>  | Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin olumsuz (söz almadan konuşma, diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleme, kopya çekme vb. ) davranışlarını ne kadar kontrol edebilirler? | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| <b>9</b>  | Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirler?  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| <b>10</b> | Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarına uymalarını ne kadar iyi sağlayabilirler?  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| <b>11</b> | Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesini ne kadar sağlayabilirler?  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| <b>12</b> | Okulunuzdaki öğretmenler, öğrencilerin okuldayken kendilerini güvende hissetmelerini ne kadar sağlayabilirler?  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

## BÖLÜM IV

Bu bölümde iş doyum düzeyi ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Öğretmen olarak iş doyum düzeyiniz ile ilgili davranışları ne derecede gösterdiğinizi size en uygun seçeneği işaretleyerek (x) belirtmeniz istenmektedir. (1 tamamen katılmıyorum, 2 katılmıyorum, 3 kararsızım, 4 katılıyorum, 5 tamamen katılıyorum) Lütfen boş cevap bırakmayın.

| İfadeler |  |                            |                |                 |                              |
|----------|--|----------------------------|----------------|-----------------|------------------------------|
| 1        | İşinizde bilgi ve becerilerinizi kullanabiliyor musunuz? | Hemen hemen hiçbir durumda | Pek az durumda | Bazı durumlarda | Hemen hemen bütün durumlarda |
| 2        | İşinizde görevleriniz belirli midir?                     | Hemen hemen hiçbir durumda | Pek az durumda | Bazı durumlarda | Hemen hemen bütün durumlarda |
| 3        | Yaptığımız iş size başarı ve övünme hissi veriyor mu?    | Hemen hemen hiçbir durumda | Pek az durumda | Bazı durumlarda | Hemen hemen bütün durumlarda |
| 4        | İşinizde kendinizi                                       | Hemen                      | Pek az         | Bazı            | Hemen                        |

|    |   |                      |               |                     |                        |
|----|---|----------------------|---------------|---------------------|------------------------|
|    | çoğunlukla tatmin olmuş hissediyor musunuz?   | hemen hiçbir durumda | durumda       | durumlarda          | hemen bütün durumlarda |
| 5  | Her gün işinize ne derece istekli gelirsiniz  | Çok az istekli       | Az istekli    | Çok istekli         | Pek çok istekli        |
| 6  | Görevlerinizi tanımlamanız gerekirse cevaplardan hangisini seçersiniz?                          | Oldukça monoton      | İşim monoton  | Fazla monoton değil | Hiç monoton değil      |
| 7  | İşinizi ne derece seviyorsunuz?   | Çok az seviyorum     | Az seviyorum  | Çok seviyorum       | Pek çok seviyorum      |
| 8  | Yapmakta olduğunuz işi en sevdiğiniz arkadaşınıza ne derece tavsiye edersiniz?                  | Çok az               | Az            | Çok                 | Pek çok                |
| 9  | Yapmakta olduğunuz işi yapan diğer kişiler genellikle işlerini ne derece severler?              | Çok az               | Az            | Çok                 | Pek çok                |
| 10 | İşinizdeki başarılarınızın amirlerinizce yeteri kadar takdirle karşılandığına inanıyor musunuz? | Hiç inanmıyorum      | Az inanıyorum | Çok inanıyorum      | Pek çok inanıyorum     |



**murat özdemir**

Alici: ben ▾

📧 12 May 2022 Per 11:55 ☆ ↩ ⋮

Sayın Sena KOÇAK,

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formunu (SALÖ-ÖF) tez çalışmanız kapsamında kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte paylaşıyorum, kolaylıklar dilerim.

İyi dileklerle

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR





**Ufuk Erdogan**

Alıcı: ben

28 Nis 2022 Per 14:57



Sayın Sena Koçak,

Kolektif öğretmen yeterliği ölççeğini yüksek lisans tezinizde veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Size kolektif öğretmen yeterliği ile ilgili yapmış olduğum araştırmaları da ekte gönderiyorum. Araştırmanızda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Ufuk Erdoğan

...

--

Ufuk Erdogan  
Research Assistant  
Ph.D. | Educational Administration



**esin**

Alıcı: ben

20 Eki 2022 Per 12:26



Sena Koçak,

Yürüteceğiniz araştırmanızda İş Doyumu Ölçeğini kullanmanızı uygun gördüğümü belirtir, başarılar dilerim.

Prof. Dr. Esin Tezer (E)



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

TOPLANTI TARİHİ : 23.06.2022  
TOPLANTI NO : 2022/05

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

**Karar 11:**

13/05/2022 tarihli Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ'nin Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ danışmanlığında yürütülen “**Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Algıları Kapsamında Kolektif Öğretmen Yeterliliği ve Örgütsel Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki**” konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

ASLI GİBİDİR

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

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.11.2022 - E.189023



T.C.  
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-27105693-300-189023  
Konu : Araştırma İzni Hk.(Sena KOÇAK)

17.11.2022

Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğüne  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü KARABÜK

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 öğrencinin talep dilekçesi ekinde belirttiği araştırma verilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencinin araştırmasını gerçekleştirmesi için istenen verilerin kendisine bildirilmesi kolaylığının sağlanması hususunda;  
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mücahit COŞKUN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı V.

Ek:Araştırma İzni Hk. SENA KOÇAK (20 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Belge Doğrulama Kodu: BSVLJHBU7  
Belge Doğrulama Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd7eK-4043&cD=BSVLJHBMK&eS=189023>  
Adres: Demir Çelik Kampüsü Yükseköğümler 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: karabukuniv@hs01.kep.tr  
Bilgi için: İbrahim ERGÜL  
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



## **ÖZGEÇMİŞ**

Sena KOÇAK, 2011 yılında Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nü kazandı ve 2015 yılında mezun oldu. Üniversiteyi bitirdikten sonra 2015 yılında İngilizce Öğretmeni olarak atandı. Halen Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi yüksek lisans programında lisansüstü eğitimini devam ettirmektedir.