



ANKARA

HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE EMPATİK EĞİLİMLER VE
ADALET ALGISI: İSTANBUL İLİ BAĞCILAR İLÇE
OKULLARI ÖRNEĞİ**

Fadime DERİCİ

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Neşe SONGÜR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
AMME İDARESİ ANABİLİM DALI
KAMU YÖNETİMİ BİLİM DALI**

TEMMUZ 2019

**ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE EMPATİK EĞİLİMLER VE ADALET
ALGISI: İSTANBUL İLİ BAĞCILAR İLÇE OKULLARI ÖRNEĞİ**

Fadime DERİCİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
AMME İDARESİ ANABİLİM DALI
KAMU YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ 2019

Fadime DERİCİ tarafından hazırlanan “*Öğretmenlik Mesleğinde Empatik Eğilimler ve Adalet Algısı:İstanbul İli Bağcılar İlçe Okulları Örneği*” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Amme İdaresi Anabilim Dalına bağlı Kamu Yönetimi Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Neşe SONGÜR

Anabilim Dalı, Üniversite Adı

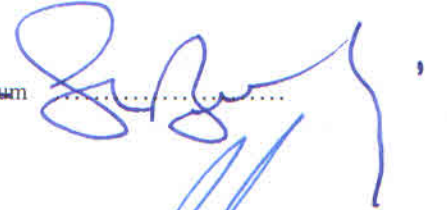
Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum



Başkan : Prof. Dr. Feyzi ULUĞ

Anabilim Dalı, Üniversite Adı

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum



Üye : Dr. Öğretim Üyesi Yusuf PUSTU

Anabilim Dalı, Üniversite Adı

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum



Tez Savunma Tarihi: 01... /..07.../2019

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Prof. Dr. Figen ZAİF

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

01/07/2019

Fadime Derici



En kıymetlim, canım annem, Nazhanım Derici 'ye ithafen...

Öğretmenlik Mesleğinde Empatik Eğilimler ve Adalet Algısı: İstanbul İli Bağcılar İlçe Okulları
Örneği

(Yüksek Lisans Tezi)

Fadime DERİCİ

ANKARA HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2019

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma ve yöneticilerine yönelik örgütsel adalet algıları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Nicel araştırma yaklaşımı kapsamında hazırlanmış olan, betimsel nitelikteki ilişkisel tarama modelli bu çalışma, problem durumu ile başlayıp empati ve örgütsel adalet kavramlarının literatür taramasıyla devam edip yöntem bilgisi ve saha çalışması verileriyle sonuçlandırılmıştır. Bu araştırmanın evreni, İstanbul İli Bağcılar İlçesinde mevcut olan 36 resmi devlet ilkokullarında görev yapan 1816 sınıf öğretmeni iken örnekleme ise 36 resmi devlet ilkokulundaki toplam 639 sınıf öğretmenidir. Araştırmanın verileri, Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş “Empatik Eğilim Ölçeği”, Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Adalet Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ortalamanın üzerindeyken örgütsel adalet algı düzeyleri ise düşük çıkmıştır. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin örgütsel adaletin alt boyutları olan dağıtımsal adalet algı düzeyi düşük, işlemsel adalet algı düzeyi çok düşük ve etkileşimsel adalet algı düzeyi ise çok yüksek olarak elde edilmiştir. Cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama durumu, mezuniyet durumu, hizmet süresi, çalışılan kurum ve müdür sayısı demografik özellikleriyle sınıf öğretmenlerinin hem empatik eğilim hem de örgütsel adalet algı düzeyleri arasında genel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sadece cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinde ayırt edici bir niteliğe sahip olduğu saptanmış olup sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim ile örgütsel adalet ve alt boyutları arasındaki ilişki ise düşük düzeyde tespit edilmiştir.

Bilim Kodu : 111623
Anahtar Sözcükler : Empati, empatik eğilim, örgütsel adalet
Sayfa Adedi : 111
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Neşe SONGÜR

Emphatic Tendencies and Perception of Justice in Teaching Sample of Bağcılar District of İstanbul
Province Schools
(M. Sc. Thesis)

Fadime DERİCİ

ANKARA HACI BAYRAM VELİ UNIVERSITY
INSTITUTION OF GRADUATE EDUCATION

July 2019

ABSTRACT

The purpose of this research is revealing the relationship between organizational justice perceptions and empathic tendency levels of primary school teachers towards their institution and administrators. It is a quantitative research which is prepared using descriptive correlational survey model. It starts with the problem status and proceeds with literature review of the terms “empathy” “organizational justice” and ends with methodology and the datum of fieldwork. While the population of this research is 1816 primary school teachers that work in 36 formal public schools in Bağcılar district of İstanbul province, the research sample is 639 primary school teachers that work in 36 formal public schools. The datum of this research is collected using “Emphatic Tendency Scale” improved by Dökmen (1988) and “Organizational Justice Scale” improved by Niehoff ve Moorman (1993) and adapted to Turkish by Polat (2008). According to the research, the empathic tendency degrees of primary school teachers are above average but their organizational justice perception degrees are low. Also the teachers’ distributive justice perception degrees are low, operational justice perception degrees are quite low and interactional justice perception degrees are very high which are sub-dimensions of organizational justice. It is determined that there is no significant difference between primary schools teachers’ both organizational justice perception degrees and empathic tendency degrees and demographic information such as gender, age, marital status, having a child, graduation status, the number of institutions and principals, service period in general. It is gender that has a distinguishing quality in primary school teachers’ empathic tendency degrees. The relation between empathic tendency and organizational justice and its sub-dimensions is quite low.

Science Code : 111623
Keywords : Empathy, empathic tendency, oraganizational justice
Number of Pages : 111
Supervisor : Prof. Dr. Neşe SONGÜR

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamda, zamanını ve bilgisini benimle paylaşan değerli hocalarım Prof. Dr. Neşe Songür ile Prof. Dr. Feyzi Uluğ'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmama veri sağlamak adına kullandığım ölçeklerden Empatik Eğilim Ölçeği için Prof. Dr. Üstün Dökmen'e ve Örgütsel Adalet Ölçeği için Doç. Dr. Soner Polat'a bana sağladıkları ölçek kullanma hakkından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamın örneklemini oluşturan 2016-2017 eğitim öğretim yılı İstanbul İli Bağcılar İlçesindeki tüm resmi ilkokullarda görev yapan ve çalışmama katkı sağlayan sınıf öğretmenleri ile okul müdürlerine teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamı tamamlama sürecinde moral ve motivasyon kaynağım olan arkadaşım Gül Karacan Bilen'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Ve tabi ki her daim yanımda olan aileme, desteklerinden dolayı sevgi ve şükranlarımı sunuyorum.

Fadime Derici

Mayıs, 2019

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELERİN LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLERİN LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Empati Kavramı	9
2.1.1. Empatinin Önemi.....	13
2.1.2. Empati ile Karıştırılan Kavramlar	14
2.1.2.1. Sempati	14
2.1.2.2. Özdeşleşme	15
2.1.2.3. İçtenlik	16
2.1.2.4. Sezgisel tanı	16
2.1.2.5. Yerine geçme/koyma/harekete geçme	16
2.1.2.6. Anlamlandırma	17
2.1.2.7. Hayal gücü/hayal etme/imgelem	17
2.1.2.8. Bakış açısı oluşturma/perspektif alma	17
2.1.2.9. Hissetme	18
2.1.2.10. Anlayış oluşturma/kavrama	18
2.1.2.11. Taklit	18
2.1.3. Empatinin Bileşenleri	20

	Sayfa
2.1.3.1. Empatinin algısal bileşeni.....	21
2.1.3.2. Empatinin bilişsel bileşeni.....	21
2.1.3.3. Empatinin duygusal bileşeni.....	21
2.1.3.4. Empatinin bildirişim bileşeni.....	22
2.1.4. Empatik Tepki Basamakları.....	22
2.1.5. Empati ile İlgili Kuramsal Görüşler	27
2.1.5.1. Çıkarsama (inference) kuramı	28
2.1.5.2. Rol oynama kuramı.....	29
2.1.5.3. Heyecan yayılması olarak empati.....	30
2.1.6. Benmerkezcilik (Egosantrizm) ve Empati.....	30
2.1.7. Empati ile Benlik Durumlarının İlişkisi	31
2.1.7.1. Ana-baba benlik durumu ve empati	32
2.1.7.2. Çocuk benlik-durumu ve empati	33
2.1.7.3. Yetişkin benlik-durumu ve empati.....	34
2.1.8. Empati Yetenekleri	35
2.1.9. Empati Eğitimi.....	36
2.1.10. Empatinin Ölçülmesinde Kullanılan Ölçekler.....	38
2.2. Empati ile ilgili araştırmalar.....	39
2.2.1. Empati ile İlgili Yurt İçindeki Araştırmalar	39
2.2.2. Empati ile İlgili Yurt Dışındaki Araştırmalar	41
2.3. Örgütsel Adalet Kavramı.....	42
2.3.1. Örgütsel Adaletin Önemi	43
2.3.2. Örgütsel Adaletle İlgili Teorik Yaklaşımlar	45
2.3.2.1. Reaktif - içerik teoriler.....	46
2.3.2.1.1. Homans'ın dağıtım adaleti teorisi	46
2.3.2.1.2. Adams'ın eşitlik teorisi	47

	Sayfa
2.3.2.1.3. Walster ve berscheid'in eşitlik teorisi	47
2.3.2.1.4. Statü değer teorisi.....	47
2.3.2.1.5. Jasso'nun dağıtım adaleti teorisi	48
2.3.2.1.6. Göreceli mahrumiyet teorisi.....	48
2.3.2.1.7. Deutsch'nin dağıtım teorisi	49
2.3.2.2. Proaktif içerik teoriler	50
2.3.2.2.1. Leventhal'ın adalet yargı teorisi.....	50
2.3.2.2.2. Lerner'ın adalet güdüsü teorisi	50
2.3.2.3. Reaktif süreç teoriler (Thibaut ve Walker'ın süreç adaleti teorisi).....	51
2.3.2.4. Proaktif süreç teoriler (Dağıtım tercihi teorisi)	53
2.3.3. Örgütsel Adalet Boyutları	55
2.3.3.1. Dağıtımsal adalet	56
2.3.3.2. İşlemsel adalet	58
2.3.3.3. Etkileşimsel adalet	60
2.4. Örgütsel Adalet ile İlgili Araştırmalar	62
2.4.1. Örgütsel adalet ile ilgili yurt içindeki araştırmalar	62
2.4.2. Örgütsel adalet ile ilgili yurt dışındaki araştırmalar	64
3. ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ.....	67
3.1. Araştırmanın Modeli	67
3.1.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	67
3.2. Verilerin Toplanması	68
3.2.1. Veri Toplama Aracı	69
3.2.1.1. Kişisel tanılama formu	69
3.2.1.2. Empatik eğilim ölçeği (EEÖ)	69
3.2.1.3. Örgütsel adalet ölçeği	70
3.2.1.4. Araştırmanın ana ve alt problemleri	71

	Sayfa
3.2.2. Verilerin Analiz Yöntemi.....	72
4. BULGULAR VE YORUM.....	73
4.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	73
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim ve Örgütsel Adalet Algı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum	75
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyinin Bazı Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	76
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algılarının Bazı Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	82
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim ile Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum	88
4.6. Empatik Eğilimin, Örgütsel Adalet Algısının Yordanmasına Yönelik Bulgular ve Yorum	90
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
KAYNAKLAR.....	95
EKLER.....	101
Ek 1. Anket Formuna Yönelik TODAİE Etik Kurul İzni	102
Ek 2. Anket Formuna Yönelik İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	103
Ek 3. Empatik Eğilim Ölçeği Kullanım İzni.....	104
Ek 4. Örgütsel Adalet Ölçeği Kullanım İzni.....	105
Ek 5. Anket Formu.....	106
ÖZGEÇMİŞ	111

ÇİZELGELERİN LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 2.1. Örgütsel adalet teorilerinin sınıflandırılmasının ilk örnekleri	46
Çizelge 2.2. Adalet teorilerinin sınıflandırılması ve örgütsel adalet boyutları	55
Çizelge 2.3. Dağıtım adalet kaynaklarının kronolojik sıralaması	57
Çizelge 2.4. İşlemsel adalet kaynaklarının kronolojik sıralaması	60
Çizelge 2.5. Etkileşimsel adalet kaynaklarının kronolojik sıralaması	61
Çizelge 3.1. Araştırmaya katılan okul ve sınıf öğretmeni sayısı.....	68
Çizelge 4.1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin veriler	74
Çizelge 4.2. Empatik Eğilim ve Örgütsel Adalet Düzeylerine İlişkin Bulgular	75
Çizelge 4.3. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre empatik eğilim düzeyi t testi bulguları	76
Çizelge 4.4. Sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre empatik eğilim düzeyi ANOVA testi bulguları	77
Çizelge 4.5. Sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre empatik eğilim düzeyi t testi bulguları	78
Çizelge 4.6. Sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olma değişkenine göre empatik eğilim düzeyi t testi bulguları	79
Çizelge 4.7. Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumuna göre empatik eğilim düzeyi ANOVA testi bulguları	79
Çizelge 4.8. Sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre empatik eğilim düzeyi ANOVA testi bulguları	80
Çizelge 4.9. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurum sayısına göre empatik eğilim düzeyi ANOVA testi bulguları	81
Çizelge 4.10. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları müdür sayısına göre empatik eğilim düzeyi ANOVA testi bulguları	81
Çizelge 4.11. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel adalet algıları t testi bulguları	82
Çizelge 4.12. Sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre örgütsel adalet algıları ANOVA testi bulguları	83

Çizelge	Sayfa
Çizelge 4.13. Sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre örgütsel adalet algıları t testi bulguları.....	84
Çizelge 4.14. Sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olma değişkenine göre örgütsel adalet algıları t testi bulguları.....	84
Çizelge 4.15. Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumuna göre örgütsel adalet algıları ANOVA testi bulguları.....	85
Çizelge 4.16. Sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre örgütsel adalet algıları ANOVA testi bulguları.....	86
Çizelge 4.17. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurum sayısına göre örgütsel adalet algıları ANOVA testi bulguları.....	87
Çizelge 4.18. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları müdür sayısına göre örgütsel adalet algıları ANOVA testi bulguları.....	87
Çizelge 4.19. Empatik eğilim, örgütsel adalet algısı ve alt boyutları ilişkisi bulguları.....	89
Çizelge 4.20. Empatik eğilimin, örgütsel adalet algısını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon modeli.....	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 2.1. Süreç Olarak Empati	19
Şekil 2.2. Döngüsel Süreç Olarak Empati	20
Şekil 2.3. Aşamalı Empati Sınıflaması'ndaki Temel Empati Basamakları	25
Şekil 2.4. Bir İnsanın Kişiliğini Oluşturan Üç Benlik- Durumu (Kişisel Roller).....	32
Şekil 2.5. Çocuk Benlik-Durumunu Oluşturan Bölümler	34



KISALTMALAR LİSTESİ

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
EEÖ	Empatik Eğilim Ölçeği
f	Frekans
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Örneklem Büyüklüğü
ÖA	Örgütsel Adalet
p	Anlamlılık Derecesi
r	Korelasyon Katsayısı
ss	Standart Sapma
TODAİE	Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
TA	Transaksiyonel Analiz Kuramı
%	Yüzde

1. GİRİŞ

Tüm dünyada, kültür seviyesine bakılmaksızın, her toplumun en kıymetli kurumları şüphesiz ki okulları ve en kıymetli elemanları ise öğretmenleridir. Okullar ve öğretmenler, toplumun diğer tüm kurumlarının işleyişine etki etmektedir. Her konuda iyi yetiştirilmiş, üstün yetenekli, kişilik kazandırmada sevgi ve saygının gücünden faydalanan fedakâr öğretmenlere sahip olan milletler, şanslı milletler kategorisinde olup gelecekleri aydınlıktır (Korkmaz, 2008: 35).

Cüceloğlu (2016: 115-116)'na göre öğretmen olmanın sağlam çerçevesini oluşturan on üç temel değer söz konusudur. Cüceloğlu bu değerleri şöyle sıralamaktadır; a) hakikat saygısı ve sevgisi, b) sınırlar ve sorumluluk bilinci, c) şevkle gayret etmek, d) sevgi, e) güven, f) hizmet etme bilinci, g) teşekkür etmek, şükür duygusu, h) iç huzuru, ı) denge, j) empati, k) adil olmak, l) dürüstlük ve m) işbirliği. Öğretmenler ne derece yüksek nitelikli ve donanımlı iseler yetiştirdikleri bireyler de o derece yüksek nitelikli olurlar. Başka bir deyişle, öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler yetiştirdikleri nesillerin niteliği ile özdeşdir (Akbulut, 2010: 1).

Bir eğitimcinin ana görevi, muhatap olduğu insanların kendilerini tanımalarına destek vermektir. Hatta bir eğitimci problemi olan bir öğrenciye yardım etmek durumuyla karşı karşıya kalabilir. Öğrencilerinin kendi yeteneklerini fark ederek kendilerini gerçekleştirmek üzere adım atmalarında bir araç görevi görebilir. Dolayısıyla eğitimci de bir anlamda insan ilişkileri mühendisidir ve kimi zaman psikolog ve terapist gibi kendini bir araç olarak görüp ilgilendiği insanlara kendisinden bir şeyler vermektedir. Bu nedenle bir eğitimcinin öz değerlendirmesini yaparak çevresiyle olan ilişkilerinde empatik olup olmadığını fark ederek bu özelliğini geliştirme yolunda gayret göstermesi, zamanla onu daha iyi bir eğitimci yapacaktır (Akkoyun, 1982: 68). Empatik eğilimin, öğretmenlerin yalnızca sınıfla kurduğu iletişimini değil, çevreleriyle ve diğer öğretmenlerle olan ilişkisini de etkilediği düşünülmektedir. Bu sebeple yüksek doyumlu ve nitelikli sosyal ilişkilerin hem öğretmenlerin performansında ve doyumunda hem de birer eğitim kurumu olan okulların işleyişinde önemli katkı sağlayacağı öne sürülmektedir (Duru, 2002: 22).

Empatik anlayışın özünde bireyleri birbirine yaklaştırma dolayısıyla da iletişimi kolaylaştırma vardır. Kendileriyle empati kurulan bireyler, başkaları tarafından anlaşıldıklarını ve kendilerine değer verildiğini düşünürler (Ünlü, 2007:78). Çok sayıda uzman, empatinin sosyal davranışları anlama ve insan davranışlarını açıklamada önemli bir role sahip olduğu konusunda hem fikirdir. Bu görüşlerde yardım etme, teselli etme,

paylaşma, dürüstlük, adaletli davranma, barışçıl çatışma çözümü, problem çözme becerisi gibi pro-sosyal davranışlar ile empati arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (Büküm, 2013: 2).

Yaşadıkları çevrelerde daima bir adalet arayışı içinde olan bireylerin bu arayışı toplum, aile, arkadaş ortamı ve işyerleri gibi birçok çevreyi kapsamaktadır. Bu çevrelerden özellikle işyerlerindeki yani bireylerin çalıştıkları örgütteki adalet algılaması, kişiler arası etkileşim, kuralların uygulanması, kaynakların paylaşımı, ödül ve cezanın dağıtımı, yapılan iş karşılığı alınan ücret olmak üzere pek çok faktörden etkilenmektedir (Özdevecioğlu, 2003: 90). Bireylerin çalıştıkları örgütlerdeki uygulamalara ilişkin algılamaları olarak tanımlanan örgütsel adalet; işgörenlerin, iş yerlerinde kendilerine ne derece adil davranıldığına dair inançlarını ifade etmektedir (Polat, 2007: 1).

Bireylerin uyum içinde yaşamasının beklendiği ortamlardan biri olan eğitim örgütlerinde yani okullarda adalet bir seçenek değil, gerekliliktir. Örgütlerin adaletli olup olmayışı işgörenlerin davranışlarını doğrudan etkilemekte bu yüzden de okul yöneticilerinin adaletli davranma konusunda daha hassas olmaları ve okulun diğer tüm çalışanlarını da adaletli davranışlar sergilemeye yönlendirmeleri gerekmektedir (Akgüney, 2014: 2). Başka bir ifadeyle, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde büyük öneme sahip olan örgütsel adalet kavramı, genel olarak adil ve ahlaki uygulamaları içermekte olup adaletli bir örgüt, okul, işgörenlerin yani öğretmenlerin okul yöneticilerinin kendilerine ne derecede adil davrandıklarıyla yakından ilgilidir (Açıkgöz, 2009: 3).

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel adaleti algılamalarında empatinin rolüne dikkat çekmek düşüncesinden hareketle; İstanbul İli Bağcılar İlçesindeki resmi devlet ilkokullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim ve örgütsel adalet algı düzeyleri ile aralarındaki ilişki incelenmiştir.

Problem durumu

Çocuklarımızın, ailelerimizin ve ülkemizin geleceği için önemli olan eğitim, bireyleri birtakım bilgi ve beceriler ile donatarak toplumsal hayata hazırlamaktadır. Topluma hayat veren kurumlar olan okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin etkileşim süreci olan eğitim çalışmaları boyunca etkili iletişim kurabilmeleri öğrencilere fayda sağlayacaktır (Alçay, 2009:1). Kişiler arası iletişimin temel kavramı empatidir.

Empatinin ilk koşulu ise etkili dinlemedir. İyi bir dinleyici karşısındakinin duygu ve düşüncelerini kolayca anlar (Balcı, 2012: 3).

Toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak üzere kurulmuş olan eğitim örgütleri, girdi olarak toplumsal çevreden aldığı insanı işleyerek tekrar çıktı olarak toplumsal çevreye sunduğu için, amaçlarına ulaşır ulaşmaması yüksek toplumsal etkisi sebebiyle büyük önem taşımaktadır. Eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde öğretmenlerin en önemli öge olmaları sebebiyle görevlerini en iyi şekilde yapabilmeleri için gerekli koşulların oluşturulması ve bu durumu engelleyen faktörlerin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu da eğitim örgütleri olan okulların bünyesinde görev yapan öğretmenlerin bazı ihtiyaçlarına cevap verilmesiyle gerçekleşecektir. Bu ihtiyaçlardan en temel olanı da örgütsel adalettir (Yıldız, 2015: 3-4).

Başlangıçta örgüt ortamında ödül ve cezanın dağıtılıp dağıtılmaması ile açıklanmaya çalışılan örgütsel adalet kavramı, sonraları kuralların ve işlemlerin eşit uygulanıp uygulanmaması durumu eklenmiş ve daha sonraları da örgüt ortamında insan ilişkilerinin ve etkileşimlerinin adil olup olmaması ilave edilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Bu sebeptendir ki, örgütsel adalet, örgüt ortamında ödül ve cezaların, kuralların, işlemlerin, iletişim ve etkileşimlerin adil yapılıp yapılmadığına dair işgörenlerin algılarıdır (Polat, 2007: 12).

Daha önceki yıllarda, Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalarda (Duru, 2002; Ekinci, 2009; Akbulut, 2010; Balcı, 2012; Büküm, 2013; Agboyraz, 2015) sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyinin çeşitli demografik değişkenler açısından değişiklik gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Aynı şekilde, daha önceki yıllarda, Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalarda da (Tan, 2006; Polat, 2007; Açıkgoz, 2009; Ertürk, 2011; Çelik, 2011; Çırak, 2013; Akgüney, 2014; İren, 2015; Aydın, 2015; Terkeş, 2015; Yıldız, 2015; Kuşseven, 2016) sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelemesi yapılmıştır.

Literatür tarandığında sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyi ile örgütsel adalet algı düzeyini birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin yöneticilerine yönelik örgütsel adalet algılarının kendilerinin empatik eğilim düzeyinden etkileneceği savından yola çıkarak bu araştırma ortaya çıkmıştır.

Bu sebeptendir ki çalışmanın ana problem cümlesi; “İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, empatik eğilim ve örgütsel adalet algı düzeyleri nedir, bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? Empatik eğilim ile örgütsel adalet algı düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı ve önemi

İçinde bulunulan yüzyılda yaşadığımız toplumsal, bilimsel ve ekonomik değişiklikler kişiler arası ilişkileri önemli ölçüde etkilemektedir. Yalnızca sağlıklı iletişim becerisine sahip bireyler, bu değişikliklere uyum sağlayarak sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurup sürdürebilmektedirler (Topçu, 2007: 1). Bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olan iletişim, kişiler arasında yer alan duygu ve düşünce alışverişini ifade eden bir terimdir (Dökmen, 2016: 37).

Temelde sözcüklerle sağlanan iletişime ses tonları, jest ve mimikler sayesinde çeşitli anlamlar yüklenir. Bu sözel olan ve olmayan öğelerin iletişimde yeterli ve etkili kullanılması iletişimi sağlıklı kılar. Sağlıklı iletişimde bireyler birbirlerinin duygu ve düşüncelerini anlarlar. Tam da bu noktada devreye giren empati sayesinde iletişim sağlıklı bir boyut kazanır (Topçu, 2007: 1). Şayet karşınızdaki ile empati kurarak bir sinerji oluşturabilirseniz, aranızdaki güven ve samimiyetin de temellerini atmış olursunuz. Bu da size toplumda sevilme ve başarılı iletişim olarak yansıma yapar (Ünlü, 2007: 79). Öğretmen ve yöneticilerin gelişmeye daha açık, daha sosyal ve yapıcı olabilmeleri için empatik eğitim atmosferi büyük öneme sahiptir. Şöyle ki; karşısındaki bireyi dinleyen, ona insan olduğunu, kendisine özgü ve farklı yanlarının bulunduğunu anladığını, özetle karşısındaki kişinin farkında olduğunu hissettiren yönetici ve öğretmenlerin olduğu okullar sağlıklı nesillerin yetiştirildiği eğitim kurumlarıdır (Alçay, 2009: 6).

Yöneticilik ve öğretmenlik gibi insanlarla yoğun iletişimde bulunmayı gerektiren meslek dallarında iletişimin başarısı için empati zorunludur. Yapılan araştırma sonuçları öğretmenin empati kurmasının öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, bireylere verilecek empati eğitiminin onların günlük yaşantılarını olumlu yönde etkilediği, empati kurma becerisi ile saldırganlık arasında negatif bir ilişki olduğu, nitekim empati eğitimi verilen çocukların okulda daha az saldırganlık gösterdiği saptanmıştır (Dökmen, 1987: 189). Öğretmen –öğrenci arasındaki iletişimde gerekli olan empatinin öğretmen – yönetici arasında da olması eğitim kurumlarında işleyişin güçlü seviyede seyretmesine, eğitim

kurumlarının en etkili şekilde yönetilip hedeflenen başarıya ulaşmasında büyük öneme sahiptir (Alçay, 2009: 4).

Ayrıca ahlaki gelişim ile empatik davranış arasında bir ilişki bulunmuş olup arkadaşına zarar veren çocuğun dikkatini verdiği zarara çekip kendisini zarar verdiği arkadaşının yerine koyması yani onunla empati kurması öğretilirse çocuğun ahlaki gelişimini olumlu yönde etkileyeceği savunulmuştur (Dökmen, 1987: 189).

İşgörenin iş arkadaşları, üstleri ve çalıştığı kurumuyla olan ilişkilerine yönelik algılamaları kapsayan sosyal bir sistem olarak kabul edilen örgütsel adalet, işgörenlerin yaşam kalitesinin artırılması ve sağlıklı bir iş çevresinin oluşturulabilmesi için gereklidir (Ertürk, 2011:1). Başka bir deyişle, işyerinde adaletin etkisini ortaya koymaya ilişkin kullanılan örgütsel adalet, işgörenlerin iş yerinde ne derece adil davranıldığı konusundaki algılarını ve bu algının örgütler açısından diğer sonuçları (örgüte bağlılık, iş tatmini gibi) ne şekilde etkilediğini kapsayan bir kavramdır. Bu sebeple işgörenlerin, kişisel ve iş tatminleri ile örgütün etkin bir şekilde işleyebilmesi açısından örgütsel adalet algısına sahip olmaları gerekmektedir (Tan, 2006: 11).

Çalışmalarıyla örgütsel adaleti eğitim kurumlarına taşıyan ilk isimler olan Hoy ve Tarter'in ifade ettiği gibi, örgütsel adalet kavramının eğitim örgütlerinde araştırılması çokça önemlidir ve eğitim kurumları olan okullarda örgütsel adalet algısını oluşturacak en önemli kişiler okul yöneticileridir. Okulda öğretmenlerin herkese eşit davranıldığını, hakları olanı elde ettiklerini, kendilerini örgütün birer saygın elemanı olarak görmeleri yani adaletli bir ortamda çalıştıklarını hissetmeleri okulların amaçlarına ulaşmalarında ve işlevlerini yerine getirmelerinde oldukça önemlidir (Çırak, 2013: 35-36).

Bu sebeptendir ki araştırmanın temel amacı; ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma ve yöneticilerine yönelik örgütsel adalet algıları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

Bu temel amaç çerçevesinde çalışmanın alt amaçları şöyle sıralanabilir:

- a. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, mezuniyet durumu, toplam hizmet süresi, çalıştığı okul ve müdür sayısı) arasındaki ilişkiyi ortaya koymak.
- b. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, mezuniyet durumu, toplam hizmet süresi, çalıştığı okul ve müdür sayısı) arasındaki ilişkiyi ortaya koymak.
- c. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile örgütsel adalet algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak.
- d. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyinin, örgütsel adalet algı düzeyinin yordayıcısı olup olmadığını belirlemek.

Literatür taraması göstermektedir ki; insanların sağlıklı iletişim kurabilmeleri empati kavramıyla açıklanmakta, örgüt içerisinde cereyan eden tüm hizmet ve işleyişlerin örgüt çalışanları açısından eşit olması da örgütsel adalet kavramıyla özetlenmektedir. Öyleyse örgütlerde çalışan bireylerin empatik eğilim düzeyine sahip olmaları örgüt içerisindeki diğer bireylerle ve örgüt yöneticileriyle sağlıklı iletişime girmesine katkı sağlayacaktır. Bu durumda bireylerin, örgüt yöneticilerinin yaptıkları örgüt içi iş ve eylemlerine yönelik örgütsel adalet algılarının farklılaşacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin hem diğer öğretmenlerle hem de yöneticileriyle sağlıklı iletişim kurabilmeleri için empatik eğilim düzeylerinin yüksek oluşu katkı sağlayacaktır, bu katkı sınıf öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik örgütsel adalet algı düzeylerini de etkileyecektir. Daha önce de belirtildiği üzere, literatür incelendiğinde empati, empatik eğilim ve örgütsel adalet kavramlarına yönelik birçok araştırma olmasına rağmen düşüncemizi destekleyecek ya da ret edecek şekilde söz konusu kavramların birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın literatürdeki bu açığa katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıltı ve sınırlılıklar

Bu araştırmanın iki teknik sayılıtsı söz konusudur. Şöyle ki; anketi yanıtlayanların içten davrandıkları ve belirttikleri görüşlerin onların gerçek durumlarını yansıttığı düşüncesi sayılıtlardan ilki iken, ankete katılanların konu alanına ilişkin gerekli gözlem yeterliliğine sahip oldukları da araştırma başlangıcında kabul edilmektedir.

Bu çalışma İstanbul İli Bağcılar İlçesindeki resmi ve devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Empati: Bir kişinin belli bir duruma ilişkin olarak, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 1987: 184).

Empatik eğilim: Doğuştan getirilen, yaşantılar yoluyla bir miktar geliştirilebileceği kabul edilen kişiliğin bir paçası olup; bireylerin günlük davranışları içerisinde empatik davranışta bulunma potansiyelidir (Çelik ve Çağdaş, 2010: 9).

Örgütsel adalet: İşgörenlerin, işlerinde adil davranılıp davranılmadığına ilişkin nasıl karar verildiğini, bu kararların işe dair diğer değişkenleri ne derece etkilediğini ve adaletin iş yerindeki fonksiyonunu belirleyen kavramdır (Polat, 2007: 10).

Dağıtimsal adalet: İşgörenlerin kazanımların, sergilenen performansa göre doğru ve gerçekçi olarak değerlendirilip değerlendirilmediğine ilişkin algılamalardır (Polat ve Celep, 2008: 309).

İşlemsel adalet: İşgörenlerin örgüt tarafından izlenen işlemlerin doğru olduğuna yönelik algılamalarıdır (Polat ve Celep, 2008: 309).

Etkileşimsel adalet: İşgörenlerin, işlemlerin uygulanması sürecinde kendileriyle kurulan iletişimin samimiyet ve saygı temelli olmasına yönelik normatif beklentilerdir (Polat ve Celep, 2008: 309).

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, yukarıda ortaya konan problem doğrultusunda araştırmanın iki önemli değişkeni olan empatik eğilim ile örgütsel adalet algısına yönelik kuramsal ve kavramsal çerçeve sunulmuş olup söz konusu kavramlara ilişkin yurt içi ve dışı araştırma sonuçları özetlenmiştir.

2.1. Empati Kavramı

Günümüzde değişikliğe uğramış olan empati, ilk kez Aristo'nun Rhetoric eserinde tanımlanmıştır (Altınbaş vd., 2010: 16). Temeli felsefe ve estetiğe dayanan empati kavramı, "einfühlung" olarak 1873 yılında Robert Vischer tarafından estetik değerlendirme konusundaki bir tartışmada dile getirilmiştir. "Einfühlung" terimi, "güzel obje içerisine kişinin kendisinin yansıması" şeklinde tanımlanmış olup güzel sanatlardaki estetik yaşantıyı ifade etmek için kullanılmıştır. Şöyle ki; bir müzik eserini dinlerken gözlerin dolması ya da bir esere bakarken duygusal olarak etkilenmek, "einfühlung" olarak görülmüştür (Yüksel, 2003: 14-15). Almanca "einfühlung" kelimesi; bir kişi, birey anlamına gelen "ein" ile hissetme anlamına gelen "fühlung" eklerinin birleşimidir (Duru, 2002: 31). "Einfühlung" terimini, psikoloji literatüründe ilk kullananlardan biri olan Alman psikolog Tpeodor Lipps, "Bir insanın, kendisini karşısındaki bir nesneye – örneğin bir sanat eserine – yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi kendi içine alarak anlaması süreci" olarak tanımlamıştır. Ancak Lipps 1897'den sonraki çalışmalarında "einfühlung"un nesnelere yanı sıra insanların algılanmasında da ortaya çıkabileceğini savunmuştur (Dökmen, 2016: 367-368). Lipps, 1903 yılında bir insan için; nesnelere ilişkin, kişinin kendisine ilişkin ve diğer insanlara ilişkin olmak üzere üç tür bilgiden söz etmiştir. Diğer insanlara ilişkin bilgi elde etmenin yolunun "einfühlung" dan yararlanmak olduğunu belirtmiştir. Bir insanın, karşısındaki bir insana kendisini yansıtarak, iç taklit yoluyla onunla paralellik kurarak onu anlamaya çalışması, einfühlung olarak ifade edilmiştir. Bu şekilde insanların karşısındakilerin iç dünyalarına nüfuz ederek onları tanıma fırsatı yakalamış olabilecekleri vurgulanmıştır (Yüksel, 2003: 15).

Eski Yunanca'daki "empathia" terimi ise; etimolojik olarak "..in içinde, içerde" anlamına gelen "em" eki ile "algılama, hissetme" anlamına gelen "pathia" ekinin

birleşimidir. “Empatheia” terimi, 1909 yılında Edward B. Titchener’in “einführung” terimini İngilizce’ye “empathy” olarak tercüme etmesinde büyük rol oynamıştır. Almanca’daki “einführung” ve Eski Yunanca’daki “empatheia” terimleri, günümüzde kullanılan “empati” teriminin atası olarak kabul edilmektedir (Dökmen, 2016:367-368). Titchener 1909’da “empathy” olarak çevirdiğinde terim anlam olarak, “bireyin kendini algıladığı nesneye yansıtması” şeklinde tanımlanmaktaydı. Ancak Titchener, empatiyi hayal gücü ile bağlantılandırarak “nesnelere insanlaştırma ve kendimizi hayali olarak onların içinde hissetme süreci” şeklinde terimin anlamını daha da geliştirmiştir (Karabağ, 2003:23). İngilizce’deki “empathy” terimi, “bir başkasının ayakkabısını giyebilme” şeklinde de tanımlanmaktadır (Altınbaş vd., 2010: 17).

Psikoloji içinde empatinin geçirdiği safhalar, 1909 yılından günümüze kadar, şu şekilde özetlenebilir (Dökmen, 1988: 156-157):

- a) Empatinin bilişsel nitelikli bir kavram olarak ele alınması 1950’lerin sonlarına kadar sürmüştür. Bir insanın karşısındaki insanı tanıması, kendisini onun yerine koyması ve böylece onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaya çalışması olarak tanımlanmıştır, empati. Bu kavramı bu tanımlamayla ele alan araştırmacılardan Dymond (1949 ve 1950), bireylerin birbirlerinin kişilik özelliklerini nasıl algıladıklarını “empati ölçümü” adı altında ölçmüştür. Bu konuya Dymond’a benzer şekilde yaklaşan Fender ve Hastrof (1953) gibi başka araştırmacılar da olmuştur.
- b) 1960’lı yıllardan itibaren empatinin bilişsel yönünün ön şart olduğu ancak tek başına yeterli olmadığı vurgulanarak duygusal yönünün olduğu ortaya atılmıştır. Empati, asıl olarak, karşısındakinin hissettiği duyguların aynısını hissetmek yani onun gibi hissetmek şeklinde ifade edilmiştir.
- c) 1970’lerde ise empati kavramı, karşımızdakinin belirli bir duygusunu anlamak ve bu duyguya uygun karşılık vermek olarak, 1960’lara oranla daha dar anlamda, tanımlanmıştır. Bu durumda empati kuran kişi, kendi üzerinde yoğunlaşmak yerine dikkatini karşısındaki kişiye vererek, “Ben ne hissediyorum?” şeklinde değil de “O ne hissediyor?” diyerek yaklaşır.

Günümüzdeki literatür incelendiğinde 1970’lerde hakim olan anlayışa benzer bir anlayışın hüküm sürdüğü göze çarpmaktadır. Ancak empati terimine yönelik yeni tanımlar ve araştırmalar yapıldıkça bu terime ilişkin yeni boyutlar da ortaya atılmaktadır. Bu bağlamda kurulan empatinin karşısındaki kişiye iletilmesi süreci de yeni boyutlardan biridir.

Ayrıca Ivey de 1987 yılında empati kurmada kültürün önemine değinmektedir. (Karabağ, 2003: 23).

Günümüzde empati denildiğinde ilk akla gelen isim, Carl Rogers'dır. Rogers'a göre empati; "Bir kişinin belli bir duruma ilişkin olarak, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci" dir. Bu tanım incelendiğinde, a) Bir kişi herhangi bir konuya ilişkin karşısındaki kişi ile empati kurabilir, b) Empati kuran kişi karşısındaki kişinin söz konusu konuya ilişkin olarak hissettiklerini hisseder ve c) Empati kuran kişi karşısındaki kişiye sözel olarak ya da başka şekilde onun duygularını anladığını, hissettiklerini hissettiğini iletir, olmak üzere üç ögeden oluştuğu göze çarpmaktadır (Dökmen, 1987: 184). Günümüzdeki empati tanımlarına temel teşkil eden bu tanım, empatinin ölçülebilir ve uygun eğitimle geliştirilebilir bir iletişim becerisi olduğunu göstermektedir (Dökmen, 1990:42). Günümüzde hala geçerli olan ve en kapsamlı tanım olarak kabul edilen bu tanımın öğeleri ayrıntılı olarak şöyledir (Dökmen, 2016: 157-160);

- a) *Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır.* Başka bir ifadeyle, empati kuracak bireyin karşısındakinin fenomenolojik alanına girmesi gerekmektedir. Psikolojideki Fenomenolojik Yaklaşım'a göre, her insanın gerek kendisini gerekse de çevresini kendine özgü bir şekilde algılamasından dolayı fenomenolojik bir alanı vardır ve kişiye özgüdür. Dolayısıyla empati kurmaya çalıştığımız kişinin rolüne geçici bir süre için geçmeli "sanki o kişi imişcesine" düşünmeye ve hissetmeye çalışmalıyız.
- b) *Empati kurabilmemiz için, karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gerekir.* Empatinin iki temel bileşeni, bilişsel ve duygusal bileşen, bilişsel rol alma ve duygusal rol alma olarak ön şarttır. Şöyle ki; karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamak bilişsel nitelikli bir etkinlik (bilişsel rol alma), karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duygusal nitelikli bir etkinlik (duygusal rol alma) tir.
- c) *Empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi gerekmektedir.* Empati sürecinin tamamlanması için duygu ve düşüncelerini tam olarak anladığımız kişiye anladıklarımızı ifade etmeliyiz. Karşımızdakine empatik tepki vermek, yüzümüzü ve bedenimizi kullanarak onu

anladığımızı ifade etmek ile sözlü şekilde onu anladığımızı ifade etmek olarak iki temel yolla mümkündür.

Empatiyi temel tedavi tekniği olarak ele alan, özellikle de şizofrenik hastaların tedavisinde başarılı olan (Dökmen, 1987: 187) Rogers (1976), empatiyi psikolojik danışma ve terapi ilişkisi çerçevesinde terapistin danışanın öznel dünyasına girerken sözel ve sözel olmayan iletişimin imkanları ölçüsünde onun bu deneyimine dahil olma becerisi şeklinde ifade etmiştir. Buna göre terapist kendisini danışanın yerine koyarak, dünyayı onun gördüğü biçimde görebilmelidir. Rogers'a göre empatik olabilmek bir çeşit sosyal duyarlılığa sahip olabilmektir. Sosyal duyarlılık ise, herkeste bulunmayan bir kişilik özelliğidir. Sosyal duyarlılığa sahip kişiler eğitimle daha da geliştirilebilir. İyi bir terapist de sosyal duyarlılığa sahip bireylerin eğitilmesi ile yetiştirilebilir (Akkoyun, 1982: 64). Empatik olabilmek, bireyin karşısındakinin iç dünyasını kendisinin "imiş gibi" hissederken kendisi olabilmeyi de zorunlu kılar (Akkoyun, 1982: 65).

Empati terimi, özetle, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2016: 157). Ancak empati üzerine yapılmış birçok tanım mevcuttur. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Goleman (2015: 170-171)'a göre; empati en azından bir başkasının duygularını okuyabilmeyi gerektirir; daha yüksek düzeydeki empati, bir insanın dile getirilmemiş endişe ya da hislerini sezmeyi ve bunlara karşılık vermeyi kapsar. En üst düzeyde ise, empati başka birinin hislerinin altında yatan sorunları ya da endişeleri anlamaktır. Empatinin önkoşulu özbilinçtir, yani kişinin kendi bedenindeki hislerin iç organlardan gelen sinyallerini tanımasıdır.

Buber (1948) empatiyi, "Bir objenin dinamik yapısına doğru tepki verme" olarak tanımlarken; Koestler (1949), "Diğerinin mental durumuna içgörüyü sonuçlanan, bireyin zihinsel süreçleri arasındaki ikincil bir kimlik yaşantısıdır" şeklinde tanımlayarak "Yansıtma" ve "İçe alma" süreçlerinin her ikisini de kullanmıştır. Dymond (1949) da, "Diğerinin duygu ve düşüncelerine "imajiner" olarak bir kişinin transfer olması" durumunu empati olarak görmüştür. Mead (1934) ise empatiyi, "Alternatif perspektiflerden diğerinin rolünü alma kapasitesi" olarak tanımlamıştır. Cautu (1949) empatiyi süreç olarak görmüş ve "...Bir insanın diğeri hakkında içgörü kazanması için, onun alanına kendini 'imajiner' olarak koyması ve diğerinin algı alanını kendi içine yansıtması" olarak tanımlarken; Blackman, Smith, Brukman ve Stern (1958) "Diğerinin ayakkabılarını giyme ve sonra

kolayca kendi ayakkabılarını giyebilme yeteneği” olarak tanımladıkları empatinin özdeşleşme ve sempati kavramlarından farkı üzerine dikkat çekmişlerdir. Danish ve Kagan (1971) da empatiyi “duygusal duyarlılık” olarak ifade edip, diğerinin duygusal durumunu anlama ve araştırma yeteneği olarak tanımlamışlardır (Duru, 2002: 31-32).

Hoffman (1982) ise, bireyin kendi durumundan ziyade karşısındaki kişinin durumuna ilişkin uygun dolaylı duygusal tepki olarak ifade ederken; Weiner (1985), diğer bireyin ayakkabılarını giyerek onun gereksinim ve hissettiklerini anlama becerisi; Staub (1990), karşımızdakinin iç dünyasını anlama ve duygularına katılma; Davis ve Franzoi (1991), karşımızdaki bireyin duygusal veya zihinsel durumunun farkına vararak tepki verme eğilimi ve Eisenberg (1995), karşımızdakinin duygusal durumundan kaynaklanan ve onun duygusuna benzer bir tepki olarak tanımlamışlardır (Yüksel, 2003: 22-23).

2.1.1. Empatinin Önemi

Yapılan klinik uygulamalar, terapistin empati kurmada başarılı olması durumunda terapinin olumlu yönde seyir izlediği kanısını yaygınlaştırmıştır. Rogers, empatiyi temel tedavi yöntemi olarak ele almış olup özellikle de şizofrenik hastaların tedavisinde başarılı şekilde uygulamıştır (Dökmen, 1987: 187-188).

Araştırmalara göre, insanlar doğuştan, sosyal ilgilere ve empati kurma becerilerine sahiptir. İki günlük bebekler, etraflarında ağlayan bir başka bebeğe onun vokal özelliklerine göre bir ağlama ile karşılık vermektedirler (Sagi ve Hoffman, 1976: 175). Hoffman (1975) bebeklerin bu davranışlarını, ileri yaşlardaki empatik ilgilerinin habercisi olarak kabul etmiştir. Borke (1973)’a göre de empati, sosyal uyuma katkısı olan temel insani özelliklerdendir. Bu sebeple empatinin yalnızca terapi/danışma uygulamalarında değil, günlük yaşamın hemen her alanında kullanılması gerekmektedir. İnsanlarla yoğun iletişimde bulunmayı elzem kılan yöneticilik ve öğretmenlik gibi meslek dalında çalışanlar empati kurmalarını gerektirecek birçok durumla karşılaşmaktadırlar (Dökmen, 1987: 189).

Empati, kişilerarası ilişkilerde bulunması gereken temel koşullardandır. Empatik anlayış, günlük yaşamın her kesiminde insanları birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar, kendileriyle empati kurulduğunda anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiklerini düşünüp kendilerini iyi hissedip

rahatlamaktadırlar. Empati hem kendisiyle empati kurulana hem de empatiyi kuran kişiye yarar sağlayan, çift yönlü öneme sahip bir kavramdır (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000: 11).

2.1.2. Empati ile Karıştırılan Kavramlar

Empatik anlayış kolaylıkla başka bazı tutumlarla karıştırılabilir. Bu yüzden empati kavramının diğer bazı kavramlarla karşılaştırılması anlaşılabilirliğini kolaylaştıracaktır (Akkoyun, 1982: 66). Davis (2001) de empati ile aynı boyutta yer alan terimlerin empati kavramı yerine kullanıldığını ifade etmiştir (Keskin, 2007: 12). Bu başlık adı altında empati yerine kullanılan kavramların açıklamalarına ve empatiyle olan ilişkisine değinilmiştir.

2.1.2.1. Sempati

Günümüzde psikolojik alanda özellikle de sosyal psikoloji alanında sıklıkla kullanılan sempati kavramı ilk olarak 18. yüzyılın ortalarında David Hume ve Adam Smith tarafından incelenmiştir. Eski Yunanca'daki "sympatheia" teriminden İngilizce'ye "sympathy" olarak aktarılan sempati kavramının kelime anlamı, "birisiyle birlikte acı çekmek"tir. Dolayısıyla bir durum karşısında karşımızdaki insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmamız o insana sempati duymamız anlamına gelmektedir. Empati kavramı ile karıştırıldığı nokta burada ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki; empatide karşımızdaki insanın duygu ve düşüncelerini anlamaya ve anladığımızı karşımızdakine iletmeye çalışmak söz konusu iken, sempatide karşımızdaki insanın duygu ve düşüncelerini anlayıp anlamamak önemli olmamakla beraber karşımızdakine hak vermek yani "yandaş" olmak söz konusudur (Dökmen, 2016: 161).

Empati ile sempati arasında net nüanslar vardır. Empatide kendi kimliğini asla kaybetmeyen birey, anlama aracı iken; sempati dikkatten ziyade duygu katılımı ile ilgilidir ve kendi farkındalığını azaltmaktadır. Empatide birey, karşısındaki bireye ulaşırken; sempatide ise birey, karşısındaki bireyden hareket eder. Şöyle ki; empatide karşımızdaki kişiymişiz gibi davranırken, sempatide karşımızdaki kişi oluruz (Yüksel, 2003:27). Sempati öznel bir yaşantı iken empatiyi nesnel bir yaşantı olarak tanımlamak pek mümkün değildir. Aslında sempati de empati de öznel anlamaya ilişkindir. Ancak empatide söz

konusu olan karşısındaki ile empati kurmaya çalışan bireyin özneliğidir. Sempati yaşantısı, karşımızdaki ile ortak duygu, ilgi ve çıkarların paylaşılmasıdır. Empati ise karşımızdakinin duygularını doğru şekilde hissedebilmek ve bunları kendimizin “imiş gibi” yaşayabilmektir (Akkoyun, 1982: 66-67).

Sempati durumunda bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyması gerekmez ancak empatide gerekir hatta empati, sempatiye göre daha kompleks bir süreçtir. Aynı zamanda empati ve sempati duyulan kişinin içinde oluşturduğu duygular açısından da farklılık söz konusudur. Sempati duyulan kişi, benzer amaçlara sahip olmaktan dolayı bir gruba ait olduğunu, empati kurulan kişi karşısındaki kişi tarafından anlaşıldığını hisseder. Bu yüzden empati yüzyüze ve birebir ilişkinin olduğu durumlarda yoğun yaşanırken sempati genellikle sosyal etkileşim ortamlarında gerçekleşmektedir (Duru, 2002: 47).

2.1.2.2. Özdeşleşme

Özdeşleşme, dinamik psikolojide, ideal vasıflar değerini taşıyan kişi ve kurumlara kendini benzetme ve onları ileride günlük davranış, meslek ve eş seçimi gibi sosyal görevlerde kuvvetle benimseme mekanizmasına denir. Özdeşleşme, bir başkasının davranış, istek ve niteliklerinin diğer bir kişi egosuna mâledilmesi durumuna denir. Dolayısıyla özdeşleşme basit bir süreç olmadığı gibi uzun zaman devam ederse süreklilik kazanır hatta kişilik oluşmasına da etki edebilir. Bu da gösteriyor ki, insanlar olayları başkaları gibi görmeye, hissetmeye odaklanırlarsa davranışın sonucu kötü bile olsa aynı davranış sergilemeye devam edebilirler (Karabağ, 2003: 29).

Bir kimse ile özdeşleşmede, o kişi gibi olma ve onun gibi hareket etme söz konusudur. Yani özdeşim kuran kişinin benliği silinerek, yerine özdeşim kurduğu kişinin benliği yerleştirilmektedir. Bu da gösteriyor ki, özdeşleşmede iki birey aynı benliği paylaşırken, empatide iki ayrı benlik birlikte var olmaktadır (Akkoyun, 1982: 67). Özdeşim, bireyin kendisini başka birine göre biçimlediği, bilinç dışı çalışan zihni bir mekanizmadır. Bu bağlamda özdeşleşme empati değildir, diğer kişi ile kuvvetli bir duygusal bağ kurmak için diğeri gibi olma arzusudur. Bundan başka bu iki süreç arasında yoğunluk, derinlik ve kalıcılık esaslarına uzanan farklılıklar bulunmaktadır (Yüksel, 2003: 27). Empati, anında kavranamayan faaliyetleri taklit ya da çıkarsama yoluyla anlamak için zihni bir çaba iken; özdeşleşme heyecansal, bilinçsiz ve kendine özgü hiçbir taklitçiliği gerektirmeyen bir kavramdır (Ünal, 1972: 76).

2.1.2.3. İçtenlik

Empati ve içtenlik, birbiriyle yakın ilişkili olan iki kavramdır. şöyle ki, bireyin karşısındakinin i dünyasına girerek bunu kendi içinde yaşaması empatik anlayış iken; bunu yaparken bir taraftan da kendi yaşantısını algılamak için çaba sarf etmesi ise itenliktir. Empati ve içtenlik kavramları, empati ile sempati arasındaki ilişkide olduğu gibi birbirini dışlamamakta aksine birbirini tamamlamaktadır (Akkoyun, 1982: 67).

2.1.2.4. Sezgisel tanı

Sezgisel tanı, bireyin karşısındaki kişinin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, özömlene ve formüle etme becerisi ile ilişkili olup burada birey karşısındakinin yaşantısına bilinçli olarak katılmamaktadır. Sadece karşısındakinin yaşantısını gözleyip gözlemine yorumlamaktadır. Sezgisel tanının aksine empatide birey karşısındaki ile ilgili her türlü değerlendirmeden uzaktır. Dolayısıyla empati ve sezgisel tanı kavramları hemen hemen birbirinin karşıtı olarak görölmektedir (Akkoyun, 1982: 67-68).

2.1.2.5. Yerine geçme/koyma/harekete geçme

Empati kuran bireyin karşısındakini anlama gayreti sırasında duygularını harekete geçirmesiyle yerine koyma kavramı söz konusu olur. “Bir başkasını anlayabilmek için, onun ayakkabılarını 3 dolunay boyu giymek gerekir” şeklindeki Kızılderili atasözünde bahsi geçen “ayakkabılarını giyme” ifadesi “yerine koyma” sözcüğüne denk gelmektedir. Ancak karşımızdakinin yerine geçmekle empati kurulmuş olmaz. Yerine koyma kavramının empatiyle ilişkisi empatinin süreç aşamasıyla ilişkilidir (Keskin, 2007: 12).

2.1.2.6. Anlamlandırma

Anlamlandırma, anlam oluşturmaktır. Bireyin karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlamlandırmasıyla oluşur. Aynı zamanda karşısındakinin düşüncesine girme (anlama) kabiliyeti bireyde bir öngörü yeteneğinin oluşmasını da sağlar (Keskin, 2007: 13).

2.1.2.7. Hayal gücü/hayal etme/imelem

İmajlar, düşünceler ve hislerin bütünü olan hayal etmenin kelime anlamı, olması muhtemel olan ya da olmayan bir durum içinde kendini farz etmektir. Bir başka deyişle uyanıkken düş görmektedir. Titchener'e göre, empati anlamlandırıldıktan sonra imaj oluşur ve oluşan bu imajlar fikrin kaslarıdır. Başka bir ifadeyle, empati imajlar sayesinde anlamlandırılarak hissedilir ya da harekete geçirilir. Bireyin hissettikleri duygu ve düşüncelerdir. İmaj ise, bu duygu ve düşünceleri harekete geçiren bir mekanizmadır ancak tam tersi de söz konusu olabilmektedir. Lipps (1965) de empatinin hayalin düşünen yüzü yani akıl gözü olduğunu savunmaktadır. Lipps, akıl gözü kavramıyla karşımızdaki insanların görünebilir duygularını ve bilinçli deneyimlerini kastetmektedir. Burada bireyin karşısındakinin hayatlarının bilinçlerine varmasının yanı sıra bireyin karşısındakinin onun hakkındaki gerçek veya açıklanabilirliği zor olan düşüncelerinin farkına varması da söz konusudur. Özetle hayal etme, empatinin özel bir iletişim yoludur. Hayal ederek girilen bir rolde bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak karşısındakini anlama süreci yatar. Culpin'e göre, empatik tepkilerin doğasında iyice özümsemiş doğru bilgilerin yanı sıra düş gücünün varlığı söz konusudur. Yani bir bakıma empati düş gücüne bağımlıdır (Keskin, 2007: 13).

2.1.2.8. Bakış açısı oluşturma/perspektif alma

Empati kurulabilmesi için, bireyin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyup onun bakış açısı (perspektif) ile bakması gerekir. Bu yüzden bakış açısı oluşturma (perspektif alma), empatiye anlam olarak en yakın ve en çok yardımcı olan bir kavramdır. Johnson (1925) bakış açısı oluşturmaya, bireyin bilişsel ve duygusal durum karşısında tepkisinin ne olacağını anlama becerisi olarak tanımlamıştır. Bu anlayış oluşturma, bireyin kendini

karşısındakinin yerine koyarak onun bireysel ve farklı bakış açılarını anlamaya çalışma yani perspektif almaktır. Bu kavram, karşımızdakinin gözleriyle onun duygularını olduğu kadar düşünce ve niyetlerini de anlamayı kapsar. Empatinin bilişsel yönünü perspektif alma oluşturur. Bu aşamada duygusal sınırın ötesine geçilerek karşımızdaki bireyin niçin öyle düşündüğünü ve yaptığını onun bakış açısıyla açıklama söz konusudur. Böylece karşımızdakinin bakış açısını aldığımız zaman onun yaşadıklarını anlamaktan öteye geçmiş oluruz. Selman (1980) ise, karşımızdakinin dünyasından başka bir deyişle perspektifinden o bireyin yetenekleri, davranışları, beklentileri, hisleri ve var olan potansiyel tepkileri hakkında çıkarımda bulunmuş olacağımızı dile getirmiştir (Keskin, 2007: 14).

2.1.2.9. Hissetme

Etimolojik olarak empati ve sempati kavramlarının köklerinde yer alan hissetme kavramı duyguları idrak etmek, anlamlandırmak ve sezmek için gereklidir. Hissetmeyi bilmenin yolu yine hissetmedir. Ancak hissetme, empati kurmak için tek başına yeterli değildir. Aralarında ilginç bir bağ olan hissetme ve düşünme kavramları, empatik sürecin verimli olması için gereklidir. Empatinin bilişsel alanına düşünme yönü denk gelirken duyuşsal alanına da hissetme yönü denk gelmektedir. Bu nedenle düşünme yönü empatik basamaklardan perspektif alma basamağıyla ilişkilidir. Duyuşsal yönü ise hissetme basamağına karşılık gelmektedir (Keskin, 2007: 15).

2.1.2.10. Anlayış oluşturma/kavrama

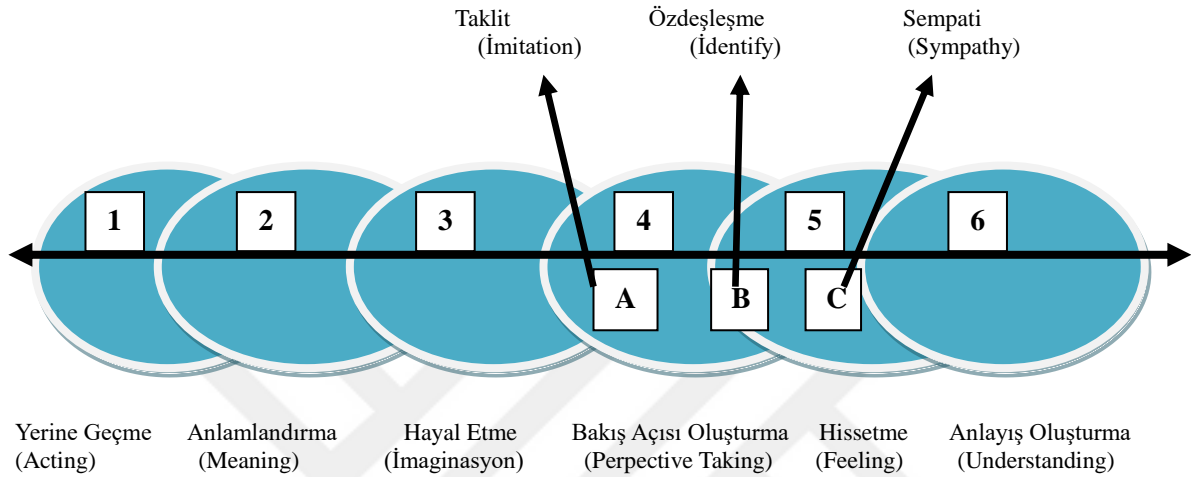
Empati kavramının temel noktası olup son aşamasını oluşturan anlayış oluşturma (kavrama) kavramının sözlük anlamı; hâlden anlama, birinin durumunu anlamadır. Bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun halini anlaması ya da anlamaya çalışması temel noktadır (Keskin, 2007: 15-16).

2.1.2.11. Taklit

Becerilerimizin, davranışlarımızın, ilgi ve tutumlarımızın, rol davranışlarımızın, sosyal geleneklerimizin çoğunluğunda önemli bir rol oynayan öğrenme stillerinden biri

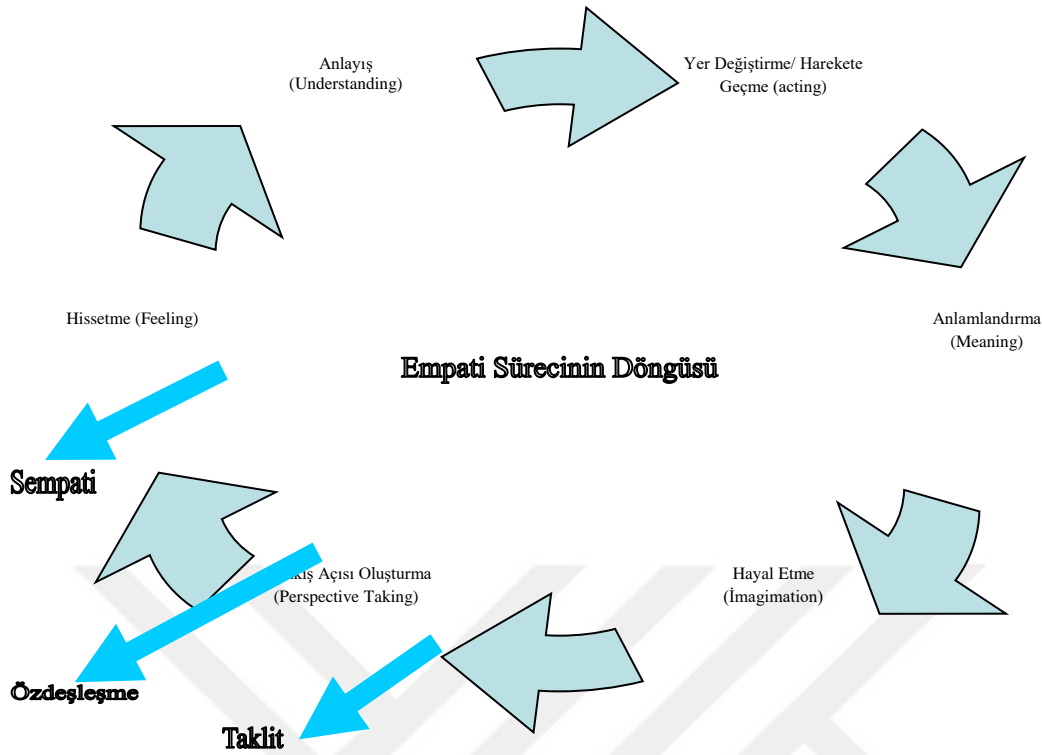
olan taklit, kişinin karşısındaki kişi ya da kişileri bilerek veya bilmeyerek kopya etmesi süreci, alışkanlıktır (Keskin, 2007: 16).

Yukarıda yer alan ve empatiyle ilişkisi açıklanan kavramların aşağıdaki Şekil 2.1’de süreç olarak ifade edilişi bulunmaktadır.



Şekil 2.1. Süreç olarak empati (Keskin, 2007: 19)

Şekil 2.1’de de görüldüğü üzere, birey karşısındakini anlamaya çalışırken; önce o kişinin yerine kendisini koyarak (1) ona ve yaşadıklarına bir anlam verir (2). Bu sırada olayı yaşayan biri olarak kendini hayal eder (3) ve onun bakış açısından olaya veya olaylara bakar (4), karşısındakinin neler hissettiğini hisseder (5). Sergilediği bu gayretin sonunda karşısındakinin hissettiklerini ve düşüncelerini sezmeye çalışarak bir anlayış (6) oluşturur. Bu süreç içerisinde hayal ettikten (3) sonra karşısındakini taklit (A) edebilir, empati kurmaya çalıştığı kişinin kimliğiyle özdeşim (B) kurabilir ya da onunla aynı duyguları paylaşarak sempati (C) kurabilir. Dolayısıyla yerine geçme, anlamlandırma, hayal etme, bakış açısı oluşturma, hissetme ve anlayış oluşturma bu süreç içerisinde birbirlerini takip ederek veya herhangi birisinden başlayarak Şekil 2.2’deki Döngüsel Empati Sürecini oluştururlar. Buna karşın özdeşleşme, sempati ve taklit empati sürecinde yaşanması gereken durumlar olmamakla birlikte bu süreçte ortaya çıkmaları muhtemeldir (Keskin, 2007: 20).



Şekil 2.2. Döngüsel süreç olarak empati (Keskin, 2007: 21)

2.1.3. Empatinin Bileşenleri

Bu başlık adı altında ise literatürdeki empati tanımlamalarında yer alan, empati kurma sürecini oluşturan bileşenler ile bu bileşenlerin açıklamalarına yer verilmiştir.

Empatinin, Kurdek ve Rodgon (1975)'e göre, algısal perspektif alma, bilişsel perspektif alma ve duygusal perspektif alma olarak üç tür bileşeni olduğu ifade edilirken; Hoffman (1979)'a göre ise, bilişsel, duygusal ve güdüsel olmak üzere üç tür bileşen söz konusudur. Bu da gösteriyor ki, empatinin bileşenleri konusunda birbirine yakın görüşler mevcuttur ancak; günümüzde empatinin dört ana bileşeninin olduğu kabul edilmektedir. Bu bileşenler; algısal bileşen, bilişsel bileşen, duygusal bileşen ve bildirim bileşenidir (Karabağ, 2003: 29).

2.1.3.1. Empatinin algısal bileşeni

Empati kuracak kişi, karşısındakinin sergilediği hareketlere, sözlere, ses tonuna, içeriğe, zamanlamaya ait tüm imalar dahil olmak üzere karşısındaki kişiye dikkat etmelidir. Bunları algıladıktan sonra empati kuran kişinin bilişsel ve duygusal süreçleri bu imalar üzerinde etkili olabilir. Empatinin bu algısal bileşeni, bireyin karşısındaki kişinin duygularıyla ilgili tecrübesinde ilk basamaktır (Yüksel, 2003: 24).

2.1.3.2. Empatinin bilişsel bileşeni

Bireyin karşısındakiyle aynı duyguları yaşamadan onun duygularını anlayabilmesi bilişsel empati olarak ifade edilmektedir. Empatinin bu bileşeni, dikkatli gözlem ve düşünmeyi gerektirmektedir. Karşısındakinin duygu ve düşüncelerini sözel ifadelerin yanı sıra tüm ipuçlarıyla anlama kabiliyetini kapsamaktadır (Yüksel, 2003: 25). Bilişsel açıdan empati, karşımızdakinin ne düşündüğünü fark etmektir. Mead, rol almanın duyuşsal yetenekten ziyade bilişsel bir yetenek olduğunu ileri sürmüştür. Bu da empatinin kapsam ve sürecinin bilişsel yönüne ağırlık verilerek tanımlanmasında büyük rol oynamıştır (Karabağ, 2003: 30).

2.1.3.3. Empatinin duygusal bileşeni

Empatinin duygusal bileşeni, karşımızdakinin duygularına duyarlı olma ve bu duyguları paylaşma kabiliyeti olarak ifade edilmiştir. Empatinin duygusal bileşeni göz ardı edildiğinde empati, yalnızca karşımızdaki bireyin yaşantısını tanımlama ve etiketleme becerisi olur. Bu sebeptendir ki, empatinin duygusal bileşeni empatik yaşamın oldukça önemli bir parçası olarak kabul edilmiştir (Yüksel, 2003: 25). Guttman duygusal empatiyi, karşımızdakinin hislerine sempati ile yaklaşarak, onun hisleri ile derin bir ilişki kurmak olarak ifade etmiştir. Ayrıca empati kurmada duygusal zekası gelişmiş olan bireylerin daha başarılı oldukları söylenmektedir (Arslanoğlu, 2012: 42).

2.1.3.4. Empatinin bildirişim bileşeni

Bildirim bileşeni empatinin, karşımızdaki bireyin duygu ve dūřüncelerini anlamak ve akabinde anladığımızı ona iletme sürecidir. Empatik bildirim vermenin sözlü ve sözsüz (yüzümüzü ve bedenimizi kullanarak) olmak üzere iki yolu vardır ve etkili bir empatik bildirim için her iki yolu da kullanmak gerekmektedir. Ancak ilgili yapılan araştırmalar gösteriyor ki ne çocuklar ne de yetişkinlerde bu üst düzey empatik bildirimle rastlanmamıştır. Öte yandan araştırmacılar, kişinin zihninde kurduğu empati ile karşısındakine ilettiği empati arasında farklılıklar olduğu tespit etmişlerdir (Karabađ, 2003: 33-34).

2.1.4. Empatik Tepki Basamakları

Literatür araştırmaları gösteriyor ki, empatinin dört bileşeninin araştırmacılar tarafından farklı yorumlanması empati kurma sürecindeki bireysel farklılıkları da beraberinde getirmektedir. Bireysel farklılıklarla açıklanan empatik tepki basamakları burada ele alınmıştır.

Farklı kişilerin, farklı ortamlarda ve zamanlarda değişik kalitelere empatik tepkiler ortaya koyma gerçeğinden yola çıkarak bazı araştırmacılar empatik tepkileri, tamamen başarısız ya da tamamen başarılı şekilde değil de başarısızdan başarılıya yani etkisizden etkiliye doğru olacak şekilde sıralamaya çalışmışlardır. Ardışık basamaklar şeklindeki bu tarz sıralama, kişiler arasında gözlemleyeceğimiz empatik etkileşimleri daha kolay değerlendirme ile var olan empati basamaklarından yararlanarak bireylere empati eğitimi verilmesi ve verilecek eğitimin sonuçlarını değerlendirmeyi mümkün kılma olmak üzere iki temel yarar sağlayacaktır (Dökmen, 1988: 159).

Terapistlerin empatik tepkilerini değerlendirmek amacıyla, Rogers (1975)'in empati konusundaki görüşleri paralelinde hazırlanmış ve üzerinde çeşitli incelemeler yapılmış olan Truax'ın tanınmış dokuz empati basamağını şöyle aktarabiliriz (Dökmen, 1988: 160; Akkoyun, 1983: 109-110):

1. Basamak: Terapist, danışanın karşısında ilgisiz ve sıkılmış gözükür; danışanın duygularından habersizdir.

2. Basamak: Terapist, danışanın duygularını yanlış anlar; danışanın sözünü keser ya da onu yanlış yönlendirir.
3. Basamak: Terapist, danışanın açıkça ifade ettiği duyguları anlar, derin duygularına da ilgi gösterir; fakat yeterince kavrayamaz.
4. Basamak: Terapist danışana doğru teşhis koyabilir, onun yüzeysel duygularını doğru anlayabilir, fakat yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmaz; çünkü henüz danışan ile “birlikte” değildir.
5. Basamak: Terapist danışanı eksik anlamaktadır, fakat bu durum aralarındaki iletişimi bozmaz.
6. Basamak: Terapist danışanın gerek mevcut duygularını, gerekse açıkça görülmeyen maskelenmiş duygularını fark eder, fakat maskelenmiş duyguları zaman zaman yanlış yorumlar; bu yüzden de hastanın duygu durumunu (mood) tam kavrayamaz.
7. Basamak: Terapist danışanın duygularının tam olarak farkındadır; fakat danışana verdiği geribildirimler, danışanın kendisi hakkında bildiği şeylere fazla bir şey eklemeyiz.
8. Basamak: Terapist, danışanın halihazırdaki duygularını doğru yorumlar, danışanı anlar, hatta onun pek farkında olmadığı duygularını da yakalar ve ona iletir. Empatik etkileşim sırasında terapistin hata yaptığı olur, ama terapist bunu hemen düzeltir.
9. Basamak: Terapist, danışanın derin duyguları da dahil olmak üzere tüm duygularını ve duyguları arasındaki nüansları, şüpheye yer bırakmayacak şekilde anlar ve bu durumu danışana etkili bir şekilde iletir.

Truax'ın empati basamaklarından esinlenen Hammond ve arkadaşları, beşi temel ikisi ara olmak üzere toplam yedi basamak tanımlamışlardır. Bu basamakları araştırmacıların numaralandırma biçimlerine sadık kalarak şöyle özetleyebiliriz (Dökmen, 1988: 160-161):

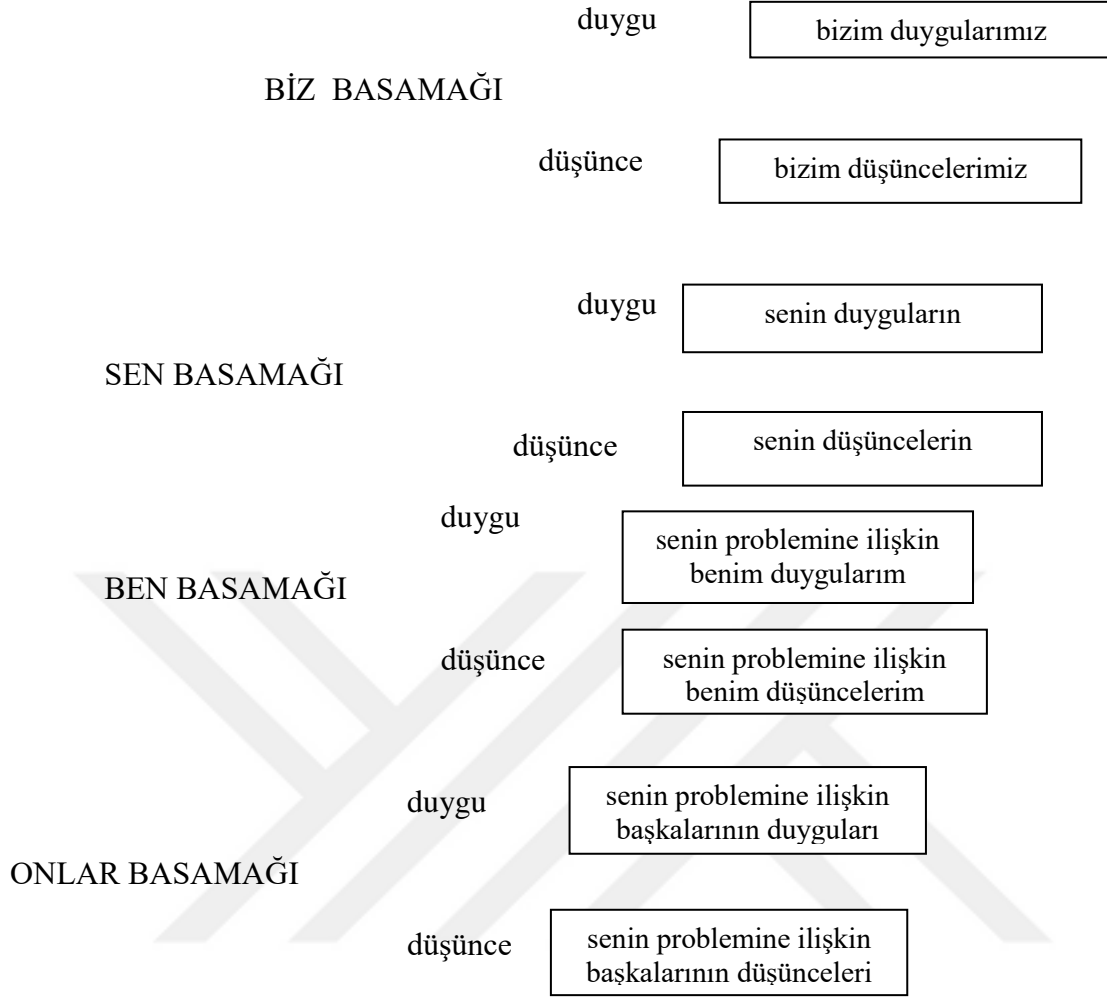
- a) 1.0: Terapist, danışanın yüzeysel duygularının bile farkında değildir. Terapist, danışanı eleştirir, ona tavsiyede bulunur.
- b) 1.5: Terapist, danışanı yanlış anlar, onu bloke eder.
- c) 2.0: Terapist, danışanın söylediklerini, mesajın duygusal yanını tamamen kenara iterek kendisine yansıtır. Terapist bazen de danışanın problemine teşhis koyar, ona psikodinamik açıklamalar yapar.

- d) 2.5: Terapist, danışanın sözlerini aynen tekrarlar; bunu yaparken danışanın duygularını bir miktar dikkate almaktadır.
- e) 3.0: Terapist, danışanın görünürdeki duygularını doğru olarak anlar ve bu durumu bir geribildirimle danışana iletir. Terapist bu basamakta henüz, danışanın derin duygularının farkında değildir.
- f) 4.0: Terapist, danışanın görünürdeki duygularını tam olarak anlamamanın yanı sıra, danışanın sözlerinin gerisindeki derin duyguları da anlar ve ona iletir.
- g) 5.0: Terapist, danışanın yaşadığı duyguları kendi içinde aynen hissederek ve ona iletildiği geribildirim sözleri kapsamında bu duyguları da ekler. Örneğin yüz ifadeleriyle, ses tonuyla... Terapist, danışana, hem sözlerinin kapsamını hem tüm duygularını hem de geleceğe ilişkin amaçlarını sezinleyerek yansıtır.

Tanımlanan bir başka empati basamağı ise Egan (1975)'a aittir. Egan, iki empatik tepki düzeyi belirlemiştir. Bunlardan biri başlangıç seviyesinde iken diğeri ileri düzeyde empatik tepkidir. Başlangıç düzeyindeki Hammond ve arkadaşlarına ait empati basamaklarından ilk üçüne benzerken ileri düzeydeki ise dördüncü ve beşinci basamaklara benzer biçimde tanımlanmıştır (Dökmen, 1988: 161).

Dökmen (1988: 161-162)'e göre Egan, Truax, Hammond ve arkadaşlarına ait yukarıdaki sıralamalar empati üzerinde düşünmeye teşvik edici ve ilham verici olmasına rağmen eleştirilmesi gereken birkaç noktayı bünyesinde barındırmaktadır. Şöyle ki; a) bu sıralamalar araştırmacıların gözlem ve sezgilerine dayanmış olup herhangi bir istatistiksel kategoriye girmemektedir. Uygulamada geçerli olup olmadığının istatistiksel olarak test edilmesi gerekmektedir, b) genel olarak sıralamaların basamaklarında bilişsel ve duygusal empati öğeleri açıkça belirtilmemiştir, c) Truax'a ait olan sıralamada basamakları arasında iletişim çatışmalarına ait ifadeler mevcut olup sıralamanın homojenliğini bozmaktadır.

Dökmen (1988:170-171)'e ait olan ve Şekil 2.3'te gösterilen Aşamalı Empati Sınıflaması, empatik tepkilerin etkisi en az olandan en etkiliye doğru sınıflanmış, her birinde “duygu” ve “düşünce” olmak üzere iki temel alt basamaktan oluşan dört temel empatik tepki basamağını içermektedir. Bahsi geçen basamakları şöyle izah edebiliriz:



Şekil 2.3. Aşamalı empati sınıflaması'ndaki temel empati basamakları (Dökmen, 1988: 170)

- a) *Onlar Basamağı:* Bu basamakta empatik tepki veren kişinin kendi görüşü yoktur veya başkalarının görüşünü kendi görüşünden üstün tutmaktadır dolayısıyla bu basamakta tepki veren biri egosantrik bile değildir. Bu basamağın düşünce düzeyinde verilen empatik tepki, birtakım genellemeler ve atasözlerinden oluşup toplumun değer yargılarını taşırken; duygu düzeyinde ise, empatik tepki veren kişi kendi duygularından ziyade toplumun duygusunu karşısındakine ifade eder. Bu sebeple onlar basamağında empatik tepki veren kişi, anlatılan probleme yoğunlaşmadığı gibi problemi anlatan kişinin duygularını da anlamaya çalışmaz ayrıca problem karşısında kendi duygu ve düşüncelerinden de bahsetmez.
- b) *Ben Basamağı:* Bu basamakta empatik tepki veren kişi, kendisine anlatılan probleme ilişkin kendi duygu ve düşüncelerini ön planda tutarak karşısındaki kişiyi eleştirmek, ona öğüt vermek, probleme yönelik ayaküstü teşhis koymak

gibi düşünce bazında eylemler ile dinlediği probleme yönelik kendi duygularını ifade etmek gibi duygu düzeyinde empatik tepki vermektedir. Dolayısıyla ben basamağında empatik tepki veren bir kişi, egosantriktir.

- c) *Sen Basamağı*: Kendisine anlatılan problem karşısında sen basamağında empatik tepki veren kişi düşünce bazında anlatılan probleme eğilerek kendisini karşındakinin yerine koymaya çalışıp onu anlamayı dener iken duygu bazında ise yine karşındakinin yerine koymaya çalışarak onun duygularını ve söz konusu problem karşısında hissettiklerini anlamaya çalışır.
- d) *Biz Basamağı*: Onlar ve ben basamağından ziyade sen basamağında birbirleriyle empatik tepki alış verişinde bulunmuş olan iki kişi arasında biz basamağındaki empatik ilişki kurulabilir. Bu basamağın düşünce düzeyinde olan kişiler karşılıklı olarak birbirlerinin olay karşısında ne düşündüğünü ve nasıl bir tavır sergileyeceğini önceden doğru tahmin edebilirler iken duygu düzeyinde ise birbirlerinin ne hissedebileceğini doğru tahmin ederek birbirlerine yardım edebilirler. Dolayısıyla bu noktada empatiden ziyade sempati söz konusudur.

Dökmen (1988: 172-173), geliştirmiş olduğu Aşamalı Empati Sınıflaması'nın dördüncü ve son basamağı olan biz basamağında "sempati" kavramına ulaştığı için bu basamağı değerlendirme dışında tutarak ilk üç basamağı -onlar basamağı, ben basamağı, sen basamağı- kendi içinde on alt basamağa ayırarak, kendisine bir problem anlatıldığında kişilerin verebileceği empatik tepkileri en az etkiliden en etkiliye doğru olmak üzere aşağıdaki gibi sıralamış ve söz konusu basamaklardan 1. basamağın Onlar Basamağı'nın tümünü kapsadığını, Ben Basamağı'nın "düşünce" boyutunu 2, 3, 4 ve 5. basamakların, "duygu" boyutu ise 6. basamağın ifade ettiğini, 7 ve 8. basamakların Sen Basamağı'nın "düşünce" boyutunu, 9 ve 10. basamakların da "duygu" boyutunu kapsadığını belirtmiştir;

1. *Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder*: Bu basamakta kişi kendisine anlatılan problem karşısında felsefi görüşler ile atasözlerinden yola çıkarak bir takım genellemelerde bulunur ve söz konusu probleme ilişkin toplumun bakış açısını ortaya atarak karşındaki kişiyi toplumun değer yargıları açısından eleştirir.
2. *Eleştiri*: Karşındaki kişiyi ve yaşadığı problemi, kendi görüşleri açısından eleştirip yargılar.
3. *Akıl verme*: Problemi yaşayan kişiye akıl vererek, nasıl bir tavır takınması gerektiğini söyler.

4. *Teşhis*: Kendisine problemini anlatan kişiye ve ortadaki probleme yönelik teşhis koyar.
5. *Bende de var*: Anlatılan problemin bir benzerinin kendisi tarafından yaşandığını dile getirerek kendi sorununu anlatmaya başlar.
6. *Benim duygularım*: Söz konusu probleme ilişkin kendi duygularını sözel ve davranışsal olarak ifade eder.
7. *Probleme eğilme*: Söz konusu probleme dikkat kesilerek sorunu irdelemeye başlar ve soruna ilişkin çeşitli sorular sorar.
8. *Destekleme*: Kendisine problemini anlatan kişinin sözlerini tekrarlamadan onu anladığını ve ona katıldığını belirterek onu destekler.
9. *Tekrarlama*: Kendisine anlatılan problemi, problem sahibinin yüzeysel duygularını da yakalayarak kısmen ya da tamamen karşısındakine yansıtır
10. *Derin duyguları anlama*: Problem sahibinin ifadesinde açıkça yer almayan bazı derin duyguları da fark ederek karşısındakine iletir. Bu basamakta bireyin kendisini empati kurduğu kişinin yerine koyması, ifade edilen ve edilmeyen tüm duyguların doğru olarak hissedilmesi ve bu hissedilenlerin karşı tarafa genellikle kendi cümleleriyle ifade edilmesi söz konusudur.

Yukarıdaki 10 empatik tepki basamağının sıralaması yapılan geçerlilik çalışmaları sonucu şu şekilde yeniden düzenlenmiştir; “1. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder, 2. Eleştiri, 3. Akıl verme, 4. Teşhis, 5. Bende de var, 6. Benim duygularım, 7. Destekleme, 8. Probleme eğilme, 9. Tekrarlama ve 10. Derin duyguları anlama” (Dökmen, 1988: 173).

2.1.5. Empati ile İlgili Kuramsal Görüşler

Empati kavramının daha iyi anlaşılması için bu bölümde empatinin kuramsal boyutuna değinilmiştir.

Empati kavramını “insanları anlama kabiliyeti” kapsamında ele alan Ünal (1972: 73)’a göre “İnsanları nasıl anlıyoruz?” sorusunun altında şöyle bir güçlük yatmaktadır: karşımızdaki insanların iç dünyaları, duygu ve düşüncelerini bilemiyoruz ve doğrudan gözlemleyemiyoruz ancak; ses tonu, yüz ve beden hareketleri gibi bir takım sembollere tanık olmaktadır. O halde, nasıl oluyor da, karşımızdaki kişilerin yaşayış ve anlamlarına nüfuz edebiliyoruz, sorusunun yanıtı aşağıdaki üç görüş üzerinden açıklanmaktadır.

2.1.5.1. Çıkarsama (inference) kuramı

Çıkarsama Kuramı, bir insanı anlamının o kişinin ortaya koyduğu fiziki ifade tarzlarının yorumlanması sonucu gerçekleşeceğini savunmaktadır. Bu yorumlamanın kaynağı, karşımızdaki bireyin psikolojik hayatı apaçık görünmediği için, kendi hayatımız olarak kabul edilmektedir. Bireyin kendi yaşantı, duygu ve düşüncelerinin yüz veya bedenine duruş, şekil, hareket gibi yansması bireyin iç yaşantısının yorumlanmasına ve anlam kazanmasına destek vermektedir. Dolayısıyla birey, bir başka insanda aynı fiziki ifadeleri gördüğü zaman, aynı psikolojik durumların varlığına hükmetmektedir. Yani birey, kendi dış görüntüsü ile iç yaşantısı arasında kurduğu bağı, karşısındaki kişiye de atfetmiş ve genelleştirmiş olmaktadır. Ancak büyük ölçüde kültür farkından kaynaklanan bireysel farklılıklar, fiziki ifadeler ile bunların anlamları arasındaki bağların tüm insanlara genellenmesini engellemektedir (Ünal, 1972: 73).

Çıkarsama Kuramı, empatiyi, bir çeşit projection (yansıtma) olarak kabul etmektedir. Çıkarsama Kuramı çeşitli anlamlarda kullanılan projection teriminin “attributive projection” çeşidini uygun görmektedir. Attributive projection terimi, “bir kimsenin, kendi motiflerini, duygularını ve davranışlarını başkalarına atfetmesi” anlamını taşımaktadır. Bireye ait duygu ve düşüncelerin genelleştirilmesi ya da bir başkasına atfedilmesi aktif bir süreç olarak görülmektedir ve kişi ne derece aktif olursa kendisindeki tecrübeleri karşısındakine aktarmada o derece başarılı olacağı düşünülmektedir. Hatta Kempf (1921), Allport (1937) gibi birçok yazar, insanları anlamada ve onların fizik ifadelerini yorumlamada, taklidin önemine vurgu yapmışlardır (Ünal, 1972: 74).

Freud (1921) da, çıkarsama ve taklit fikrini benimsemiştir. Fakat empatinin sınırlarının daha dar tutulması gerektiğini savunmuştur. Freud’a göre empati sadece kişinin benliğine esas itibariyle tanıdık olmayan şeyi anlamada rol oynayan bir faaliyettir. Bireyin empati aracılığıyla anladığı kişiler, onun için özel olarak hiçbir heyecansal önemi olmayan kişilerdir. Bireye benzeyen ya da onun için heyecansal değeri olan kimseler empatiden ziyade özdeşleşme (identification) kavramı ile anlaşılmalıdır (Ünal, 1972: 76).

2.1.5.2. Rol oynama kuramı

Empatinin açıklanmasına destek veren bir diğer kuram da, George H. Mead tarafından geliştirilen “rol alma” (role taking) kuramıdır. Rol Alma ya da Rol Oynama Kuramı, kişinin çevresindeki insanları taklit ederek ya da kendisini onların yerine koyarak görüş açılarını kavramak, onların davranışları ile ilgili beklentiler geliştirmek durumunu savunur. Esas itibarıyla rol oynamanın, empatiyi mümkün kılmasını izah eder (Ünal, 1972: 73). Kendisini bir başkasının yerine koymak ya da başka bir ifadeyle başka birinin görüş açısını anlamaya çalışma, role bürünme kavramıyla ifade edilmektedir (Hançer ve Tanrisevdi, 2003: 214).

Bu kuram da, bireyin fiziki davranışlarının gözlenebilir olduğunu kabul eder ve bunların nasıl anlam kazanıp değerlendirildiğini araştırır. Çıkarsama Kuramında da gündemde olan taklit, bu kuramda da yerini koruyarak rol oynama davranışının başlangıcı kabul edilmektedir. Taklit edilen davranışlardan ödüllendirilenler kuvvetlenir ve korunur. Bireyin yaşamı boyunca fizikî özellik niteliğinde olan rol almalar birey olgunlaştıkça karmaşıklaşır ve zihnen rol almalar başlar. Dolayısıyla rol almalar gittikçe sembolik niteliğe ulaşır. Birey yapacağı genelleştirmelerle başkalarının kendisini ne şekilde gördüğü, kendisine ne şekilde davrandığı hakkında genel kavramlara ulaşır. Yalnız buradaki başkaları kavramı, “genelleşmiş başkası” anlamında olup Mead’e göre bütün bir toplumdur (Ünal, 1972: 76-77).

Birey, başkalarının rollerini oynamakla hem onları tanımış oluyor hem de onların kendisinden beklenenleri anlamaya başlıyor ve bu beklentiler doğrultusunda hareket ediyor. Böylece iyi rol oynayan birey, çevresindeki insanların beklentilerini karşıladığı gibi onlar tarafından sevilmekte, gruplarına dahil olmakta ve davranışları ödüllendirilmektedir (Ünal, 1972: 77).

Berlo (1960) her iki kuramı karşılaştırarak, rol oynama sonucu benlik kavramının oluştuğunu, bunun sonucunda da çıkarsama da bulunduğumuzu ifade ederek bu iki kuramın birbirinin tamamlayıcısı olduğunu savunmaktadır. Ona göre, çıkarsamanın eksik kaldığı noktalarda ya tekrar rol oynama faaliyeti aktif olmakta ya da gerçek bozulmaktadır (Ünal, 1972: 77-78).

2.1.5.3. Heyecan yayılması olarak empati

Harry Stack Sullivan, empatiyi ortaya koyduğu bu kuram ile tanımlamakta ve şöyle izah etmektedir; çocuk ile çocuğa bakan yetişkin arasında cereyan eden heyecansal bir bağ söz konusudur ve bu empatidir. Çocuk ile söz konusu yetişkin arasında bir bildirişim sağlanmaktadır. Sullivan'a göre, bazı insanlarda empati hayat boyunca devam eder. Ancak empatinin en yoğun yaşandığı evre çocuğun altı ile yirmi yedi ay arasındaki zaman dilimidir (Ünal, 1972: 78).

Krech ile Crutchfield (1958) ise, empati ile ilgili şöyle bir açıklama yapıyor; birey karşısındaki insanın heyecanının dış belirtilerini algıladığı zaman aynı heyecanı kendisinde de duyar. Yani bir tür heyecan geçişi söz konusu olur. Birey, karşısındakinin heyecanını yakalayıp kendi bedeninde yansıttığı zaman bireyin karşısındakiyle empatize olduğu söylenebilir. Ancak burada heyecana sebep olan durumun rolü önemlidir. Şöyle ki, birey karşısındaki insanın niçin korktuğunu ya da niçin ağladığını bilmezse onda gözlemlediği belirtilerin yüksek ihtimalle kendisinde etkisi olmayacaktır (Ünal, 1972:78).

2.1.6. Benmerkezcilik (Egosantrizm) ve Empati

Yukarıdaki açıklamalar empatinin ne olduğunu izah ederken bu başlık altındaki açıklamalar ise empatinin ne olmaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ford empatiyi; “ben-merkezci (egocentric) olmayan davranış” şeklinde tanımlamakta ve a) görsel / uzaysal, b) duygusal ile c) bilişsel olmak üzere üç tür ben-merkezcilikten bahsetmektedir. Kişilerin empatik beceri düzeyleri, bu üç tür ben-merkezcilikten uzak durmalarıyla orantılıdır. Şöyle ki, ben-merkezci olan birey karşısındakinin rolünü almada yani onunla empati kurmada güçlük çeker (Dökmen, 1990: 46). Ford'a ait, söz konusu ben-merkezcilik türlerine sahip olanlar, nesnelere ve diğer bireylere özgü gerçekleri fark etmekte, başka bireylerin rolüne girmekte zorluk yaşarlar. Dolayısıyla başka kişilerin bakış açılarını, neler düşündüklerini ve hissettiklerini gereğince anlayamazlar. Ben-merkezcilik kavramını ortaya atan Piaget, çocukların düşüncede ve dil kullanımında özellikle de zihinsel gelişim dönemlerinden biri olan işlem öncesi dönemde ben-merkezci olduklarını savunmuştur ve bunun üzerine çığır açan çalışmalar yapmıştır. Empatinin temel koşulu olan karşımızdaki kişinin rolüne bürünerek olaylara onun bakış açısıyla bakabilme durumu, ben-merkezci davranan bir kişi açısından mümkün değildir

(Dökmen, 2016: 163-164). İki kişi arasındaki karşılıklı bir ilişki olan empatinin en önemli tarafı, tek yönlü ve egosentrik olmamasıdır (Üstün, 2005: 92).

Kurdek ve Rodgon (1975) üç çeşit perspektif-alma tanımlamışlardır. Bunlardan ilki, karşımızdakinin bakış açısını fark etmek olarak kabul ettiği “algısal perspektif-alma”; diğeri karşımızdakinin ne düşündüğünü fark etmek olan “bilişsel perspektif-alma” ve sonuncusu, karşımızdakinin yaşamakta olduğu duyguların neler olduğunu fark etmek olarak tanımladığı “duygusal perspektif-alma”dır. Bahsi geçen perspektif türlerini karşısındaki bireyden alamayan kişiler ben-merkezci davranmış olurlar ve bunun sonucunda karşısındaki insanla empati kuramazlar (Dökmen, 2016: 164).

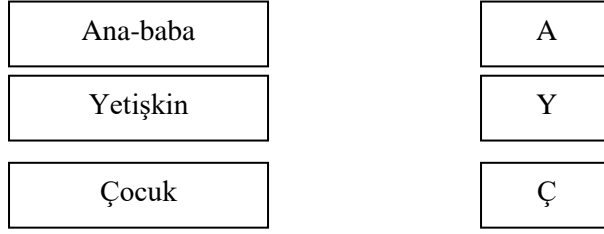
2.1.7. Empati ile Benlik Durumlarının İlişkisi

Burada empatinin iletişimdeki yeri ve benlik durumlarıyla ilişkisi üzerine gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

Kişiler arası ilişkiler ve iletişim kuramı ve aynı zamanda psikoterapi ve kişilik kuramı olan, 1950’li yılların başlarında Eric Berne tarafından geliştirilmiş Transaksiyonel Analiz Kuramı (TA)’na göre; bireyin davranışlarını yaşam boyu etkileyebilen “karar günleri” vardır. Yaşamın ilk yıllarında, bireyin ebeveynleri başta olmak üzere kendisi için önemli olan kişilerin beklenti ve istekleri doğrultusunda belirginleşen bu kararlar, bireyin sonraki yıllarında kullanacağı “ben durumlarını”, “ilişkilerini”, “ruhsal durumlarını” ve bireyin “yaşam senaryolarını” belirlemektedir (Alisinanoğlu, 1995: 4).

TA Kuramında kişiliğin hem yapısını hem de fonksiyonunu ifade etmek için kullanılan “ben durumu (ego state)” kavramı, duruma uygun değişmez bir duygu ve yaşantı biçimi olarak tanımlanmıştır. Berne (1964)’ye göre; Anababa, Yetişkin ve Çocuk Ben Durumları olmak üzere üç farklı ben durumunun örgütlenmesinden insanın kişiliği oluşmaktadır (Alisinanoğlu, 1995: 5).

Dökmen (2016: 78-79) tarafından TA Kuramında kişiliğin bölümleri olarak ifade edilen bu üç benlik durumuna “kişisel roller” adı verilmiştir. Bir kişi, kişilerarası iletişim esnasında üç temel role girebilir veya başka deyişle üç tür tavır takınabilir. Şöyle ki, ana-baba rolüne girip bir anne veya bir baba gibi davranabilir, yetişkin rolüne girip bir yetişkin gibi davranabilir ya da çocuk rolüne girip bir çocuk gibi davranabilir. Bu üç benlik durumu diğer bir ifadeyle üç kişisel rol Şekil 2.4’te gösterilmiştir.



Şekil 2.4. Bir insanın kişiliğini oluşturan üç benlik- durumu (kişisel roller) (Dökmen, 2016: 79)

Şekil 2.4'teki “Ana-baba” yazılı ilk kutu ana-baba benlik-durumunu (ana-baba rolünü), “Yetişkin” yazılı ikinci kutu yetişkin benlik-durumunu (yetişkin rolünü), “Çocuk” yazılı üçüncü kutu ise çocuk benlik-durumunu (çocuk rolünü) ifade etmektedir. “A”, “Y” ve “Ç” yazılı kutuların herbiri ise karşısındaki kutunun kısaca temsili kabul edilmiştir (Dökmen, 2016:79). Bir bireyin sergilediği empatik bir davranışta bu insanın sahip olduğu üç benlik durumunun da belirli oranlarda payı vardır. Diğer bir ifadeyle, bir bireyin diğer bireylerle empati kurma gücüne sahip olması ve gerektiğinde empati kurmayı istemesi için benlik durumlarını dengeli bir şekilde kullanabiliyor olmasını gerekli kılmaktadır (Dökmen, 2016: 178).

2.1.7.1. Ana-baba benlik durumu ve empati

Empati için gerekli benlik durumlarından biri ana-baba benlik durumudur. Birey sahip olduğu ana-baba benlik durumu sayesinde çevresindekilere empatik ilgi duyabilir ve onlara empatik tepki verebilir (Dökmen, 2016: 180). Ana-baba benlik durumu, yaşamımızdaki otorite figürlerinden (çocuk bakıcısı, dede, nine, öğretmen gibi) özellikle de ebeveynlerden alınarak benimsenen tutum, davranış ve algıların karışımı olarak ifade edilebilir. Berne (1964, 1970, 1986, 1992) ana-baba benlik durumunun, insan beynindeki, ne yapması nasıl davranması gerektiğini, kendisi ve başkalarının ne derece iyi veya kötü olduğunu söyleyen birini temsil ettiği ve bireyin yaptığı her iş hakkında aynı ana-babalarının yaptıkları gibi düzeltme direktifleri veren bir ses olduğunu kabul etmektedir (Alisinanoğlu, 1995: 7).

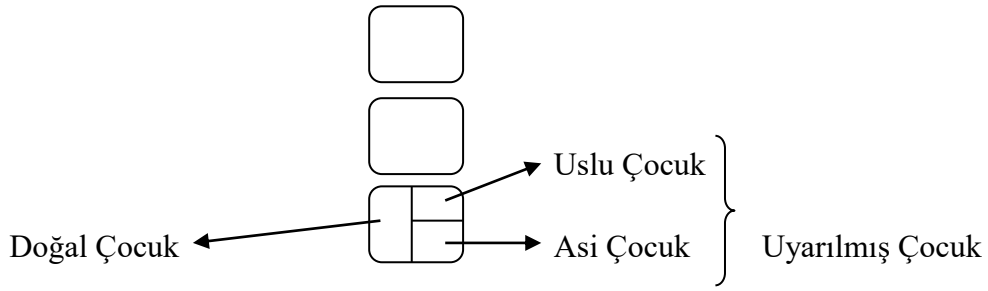
Ana-baba benlik durumu kendisini “Koruyucu Ana-baba” ve “Eleştirici Ana-baba” olarak iki biçimde ortaya çıkarabilir. Koruyucu ana-baba olarak, karşımızdakilere yaşı kaç olursa olsun, onun sağlığını ve çıkarlarını korumaya yönelik davranışlarımız aktifken; eleştirici ana-baba olarak ise, toplumsal kuralları/değerleri korumaya, bunlara uymayanları

eleştirmeye hatta cezalandırmaya yönelik davranış kalıplarımız baş roldedir. Koruyucu ana-babada fedakarlık, yardımseverlik söz konusudur. Eleştirici ana-babada ise birey, kendisine toplum kültürünü aktaranlardan özellikle de ana-babasından öğrendiği ve zamanla doğru şekilde özümsemiği toplumsal kuralları yaşatmayı ve gelecek nesillere aktarmayı hedefler (Dökmen, 2016: 79).

2.1.7.2. Çocuk benlik-durumu ve empati

Bir birey ancak karşısındaki bireylerin iç dünyalarına/fenomenolojik alanlarına ilgi duyuyorsa, o bireylerin rolüne girerek empati kurmaya çalışacaktır. Bu sebeple empati kuracak bireyin çocuk benlik durumuna sahip olması özellikle de doğal çocuk eğiliminde olması gerekmektedir (Dökmen, 2016:179). Berne (1970, 1986) “her erkek içinde küçük bir oğlan çocuğu, her kadın da kafasında bir kız çocuğu taşır” diyerek, bireylerin kişiliğinde bir zamanlar yaşanılmış çocuk yanın bulunduğunu, her çocuğun özel olduğunu ve bu yüzden de her insanın içindeki çocuk ben durumunun da özel olduğunu ifade etmiştir. Çocuk ben durumunun, kişiliğin az gelişmiş ya da çocuksu tarafı olarak algılanmaması gerektiğini, bireyin yaşı veya eğitim seviyesi ne olursa olsun çocuk ben durumunu sergileyebileceğini hatta yerine ve zamanına göre çocuk ben durumunu sergilemesi gerektiğini de vurgulamıştır (Alisinanoğlu, 1995: 14-15).

Çocuk benlik-durumu, Şekil 5’te görüldüğü gibi, “Doğal Çocuk” ve “Uyarlanmış Çocuk” olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Doğal çocuk, bireyin fiziksel ihtiyaçlarını gözeten, spontan olan, kişiliğin eğitilmemiş yanı iken; uyarlanmış çocuk, doğal çocuğun az veya çok eğitilmesiyle meydana gelmiş bir benlik durumudur. Uyarlanmış çocuk, kendi içinde “Uslu Çocuk” ve “Asi/Yaramaz Çocuk” olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Uslu çocuk, kendisini eğiten otoritenin yönlendirdiği biçimde davranıp kurallara uyarken, asi çocuk otoriteye başkaldırmaktadır. Bu aşamada da çocuk benlik durumu; doğal çocuk, uslu çocuk ve asi çocuk olmak üzere üç bölüm olarak incelenmektedir (Dökmen, 2016: 82).



Şekil 2.5. Çocuk benlik-durumunu oluşturan bölümler (Dökmen, 2016: 82)

Asi çocuk tarafını sergileyen birey, otoritenin isteğine zıt bir tavır takınırken; doğal çocuk tarafını sergileyen birey, otoriteye aldırmaksızın kendi istekleri doğrultusunda tavır takınır. Uslu çocuk tarafını sergileyen birey ise, kendi isteklerini görmezden gelerek otoritenin istediği şekilde davranış sergiler. Bu üç davranış biçimi sosyal psikolojide sırasıyla ters-tepki, bağımsızlık ve itaat olarak adlandırılmaktadır. Bu yüzden doğal çocuk bağımsız iken, asi çocuk ile uslu çocuk bağımlıdır (Dökmen, 2016: 83).

2.1.7.3. Yetişkin benlik-durumu ve empati

Empati kurabilmek demek karşıdaki bireyin rolünü almak demektir, bunun için de ben-merkezci olmaktan uzaklaşmış olmak gereklidir. Karşımızdakinin rolünü alabilmek yetişkin benlik durumuna sahip olmakla ilişkilidir (Dökmen, 2016: 179). Kişiliğin akılcı yönünü oluşturan Yetişkin ben durumu, yargılayıcı veya duygusal nitelikte olmayıp fiziksel gerçekleri objektif olarak değerlendirmektedir. Bu sayede birey, yaşamını bağımsız bir biçimde sürdürmekte ve herhangi bir duruma tepki verirken de objektif ve mantıklı olasılıklar arasından en uygun seçeneği uygulamaktadır. Yetişkin ben durumu, ana-baba ve çocuk ben durumları arasında uzlaştırıcı ve yönetici vazife görmektedir. Ancak yetişkin ben durumu diğer ben durumları gibi yaşa bağlı olmadığından “olgunlaşmış olmak” la da ilişkili değildir (Alisinanoğlu, 1995: 11).

Bireyler belli durumlar karşısında yukarıda açıklanan ben durumlarından birisine uygun olarak davranış sergilemektedirler. Mesela, bir birey bazen ana-babalar gibi düşünerek ve davranarak, bazen de yetişkin rolünde kalarak veya çocuk rolüne bürünerek karşındakilerle iletişim kurmaktadır. TA Kuramına göre sağlıklı kişilerarası ilişki, söz konusu üç ben durumunun her birinin karşılaşılan durumlara uygun serginlenmesiyle

mümkün olmaktadır. Yukarıda da bahsedildiği gibi her ben durumunun kendine özgü dili, tutumu, duygu ve davranışları bulunmaktadır (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000: 12).

Dökmen (2016:85)'e göre, ruh sağlığı yerinde olan her birey üç benlik-durumunu yerine ve zamanına göre sergiler ve aynı zamanda da yetişkin benlik-durumundan öteki iki benlik-durumunu uzlaştırmada ve koordine etmede faydalanır.

2.1.8. Empati Yetenekleri

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle en genel ifadeyle bir iletişim biçimi olan empatinin bu başlık adı altında hayatımız içinde oluşunu vurgulayan empati yetenekleri açıklanmıştır.

Rosetree (2007: 16)'a göre empati, eğitilmesi gereken bir yetenektir. Empati becerisi daima bireyin yüz ifadelerine yansımaz (Rosetree, 2007: 27). Rosetree (2007: 51-70), empati yeteneklerini aşağıdaki gibi kategorilere ayırıp açıklamıştır:

- a) *Fiziksel Sezgi*: Fiziksel sezgi, başkasının vücudunda neler olup bittiği hakkında karşısındakini bilgilendirir yani karşımızdakinin fiziksel olarak neler hissettiğini duyumsayabiliriz. Fiziksel sezgi yeteneği sayesinde ebeveynler, bebeklerinin yüzüne bakarak o andaki temel ihtiyaçlarını anlayabilirler. Ayrıca ebeveynler bebeklerinin arkasına bakarak tuvalet gereksinimlerinin karşılanması gerektiğini de diğer insanlara nazaran kolaylıkla anlayabilirler. Bu demek değildir ki ebeveynler başta olmak üzere çevremizdeki yakınlarımızın fiziksel yaşamımızla ilgili dayatmaları empati becerisi değildir.
- b) *Fiziksel Birlik*: Fiziksel birlik, fiziksel sezgiden farklı olarak karşımızdakinin fiziksel fonksiyonlarını kendi vücudumuz ile bağlantılı olarak yaşamamızdır. Bilinçli olarak kullanılan fiziksel birlik yeteneği; liderler, ebeveynler, spikerler, satıcılar hatta şifacılar için kullandıkları temel yetenek olarak kabul edilebilir.
- c) *Duygusal Sezgi*: Duygusal sezgi, anne kadar yakın olan ve duygusal bir bağımızın olduğu kişilerle beraberken aktif olan bir empati becerisidir. Karşımızdakinin ses tonu, konuşma hızı, kelimeleri telaffuz biçimi, vücudundan gelen kokular, yüzündeki göze çarpmayan renk değişiklikleri vs. durumlardan biri ya da birkaçı duygusal sezgi yeteneğini harekete geçirmeye yetecektir.

Duygusal sezginin empati kurduğumuz birey ya da bireyler üzerinde şifa etkisi vardır.

- d) *Duygusal Birlik*: Aşık olmak, insanların hayatlarında en az bir kez bile olsa yaşadıkları duygusal birlik deneyimi olarak kabul görmektedir. Duygusal birlik becerisi, başka bir insanın bilincine yolculuk etme ve geri dönme zamanını belirleyebilmek olarak tanımlanmaktadır. Yani duygusal yeteneklerini arzularına göre aktifleştirip pasifleştirebilirler. Dolayısıyla kendinizi mükemmelleştirmek ve korumak kolaylaşmaktadır.
- e) *Entelektüel Şekil Değiştirme*: Farkına varılması en zor empatik yetenek olan Entelektüel Şekil Değiştirme, soyut bir kavram olarak, başka bir insanın düşünce sürecini paylaşabilme becerisidir. Bu beceriye sahip bireyler, düşünmenin saf mekaniğine ilgi duyarlar ve özellikle de farklı entelektüel yolları merak ederler. Ayrıca bir hikayeye birden fazla açıdan bakabilirler.
- f) *Ruhsal Birlik*: Fiziksel, duygusal ve entelektüel empati becerileri bahsedilmiş ilahi yetenekler grubuna girerken ruhsal birlik yeteneği, onu kullanmak isteyen herkeste bulunan evrensel bir yetenektir. Genellikle, karşımızdakinin gözlerinin içine baktığımızda aktifleşir ve tamamen farklı bir insan olmanın nasıl bir duygu olduğunu yaşamamızı, karşımızdakinin içsel dinginliğinin kaynağına inmemizi, güzel ya da çirkin şeylerle karşılaştığında neler hissettiğini deneyimlememizi sağlar.

2.1.9. Empati Eğitimi

Buraya kadar tüm ayrıntılarıyla empati kavramı izah edilmiştir. Burada da empatinin kazanılabilmesi için gerekli olan empati eğitimleri açıklanmıştır.

Rogers (1975), yaptığı araştırmalar sonucunda “Empatik varoluş şekli, empatik kimselerden öğrenilebilir.” kanısına varmıştır. Bu kanıyla, doğru empati kurabilme yeteneğinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ortaya koymuştur (Akkoyun, 1983: 113). Bunun gibi yapılan çok sayıda araştırma empatik becerinin eğitimle geliştirilebildiğini göstermiştir. Ancak söz konusu araştırmacılar empatik beceriyi, genel iletişim becerisinin bir parçası olarak kabul etmişlerdir. Dolayısıyla verilen eğitimlerin bir kısmı “empati eğitimi” adı altındayken bir kısmı da “iletişim becerisi eğitimi” olarak verilmiştir. Bu eğitimlerin toplumun her kesimine özellikle de tıp öğrencileri, ticaret alanında çalışanlar,

evli çiftler, öğretmenler, sosyal çalışmacılar, hemşireler, psikiyatristler, psikologlar ve danışmanlara yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Dökmen, 1988: 166).

Bu çerçevede empati becerisini geliştirmede kullanılan teknikler dört ana grupta izah edilmektedir. Bunlar (Dökmen, 1988:167):

- a) Didaktik Eğitim Tekniği: Bireylere sağlıklı iletişim ve empati konusunda bir uzman tarafından teorik bilgilerin verildiği bir tekniktir.
- b) Yaşantısal Eğitim Tekniği: Bireylerin başka bireylerle kurduğu iletişimin, bu konudaki uzman tarafından gözlemlenerek ya da bant kaydının izlenmesiyle değerlendirildiği bir tekniktir.
- c) Rol Oynama Tekniği: Bu teknikte, bireyin karşısındakiyle kurduğu iletişimde bazı durumlarda kendisi olması bazı durumlarda da karşısındakinin yerine geçmesi söz konusudur. Rol oynama tekniği, bireyin karşısındakinin rolüne girmesi, olaylara onun bakış açısıyla bakması ve hissettiklerini hissetmesi açısından iletişim becerisini artırmada özellikle de empatik duyarlılık seviyesini yükseltmede etkili olmaktadır.
- d) Modelden Öğrenme Tekniği: Uzmanın model alındığı bu teknikte birey, uzmanın danışanlarla kurduğu iletişimi doğrudan gözlemleyerek ya da kayıttan izleyerek empati kurmayı öğrenmektedir.

Yukarıda maddeler halinde verilen teknikler, bir empati eğitimi programında, ayrı ayrı kullanılabilir gibi birkaçı da bir arada kullanılabilir. Söz konusu tekniklerden hangisinin empati eğitiminde daha etkili olduğu konusunda yapılan bir araştırmaya göre, yaşantısal yaklaşımın tek başına etkili olmadığı ancak didaktik ve modelden öğrenme tekniklerinin birlikte kullanılmasının daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Dökmen, 1988: 167-168).

Empati eğitimi vermenin bir diğer yolu ise, bireyleri karşısındaki bireylerin duygusal yüz ifadelerini teşhis etme konusunda eğitmektir. Birçok araştırmacı, duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisini empatik becerinin önemli bir bölümü kabul etmektedir. Dolayısıyla bireyler, duygusal yüz ifadeleri konusunda eğitim aldıklarında, aldıkları bu eğitim “empati eğitimi” kapsamına girmektedir (Dökmen, 1988: 168).

2.1.10. Empatinin Ölçülmesinde Kullanılan Ölçekler

Herhangi bir konuda eğitim seçeneğinin olması verilen eğitimin ölçülebilmesini de gerekli kılabilceği düşüncesinden yola çıkarak yukarıda izah edilen empati eğitiminin ardından bu başlık adı altında da empati ölçekleri açıklanmıştır.

Literatürde yer alan birbirinden farklı ve çok sayıdaki empati ölçekleri bazı araştırmacılar tarafından gruplara ayrılmıştır şöyle ki; Hoffman (1978) empati ölçümlerini a) fizyolojik, b) sözel ve davranışsal ölçümler olarak iki grupta toplarken, Gladstein (1977 ve 1983) empati ölçeklerini a) bilişsel-duygusal, b) objektif-subjektif adı altında iki grupta, Ford (1979) ise a) görsel, b) bilişsel ve c) duygusal olmak üzere üç grupta ele almıştır. Tüm bu gruplandırma biçimleri göz önünde bulundurularak empati ölçeklerini dört ana grupta toplamak mümkündür (Dökmen, 1988: 162-164):

1. *Kişilerarası algıyı ölçen empati ölçekleri:* 1960'lı yıllara özgü olup insanların birbirlerinin kişilik özelliklerini tahmin etme yeteneği olarak tanımlanan empatinin ölçülmesi için kişilerin birbirlerini nasıl algıladıklarının ortaya konulması gerekmektedir. Bu yaklaşım zamanla yerini yeni yaklaşımlara bırakmakla birlikte tamamen ortadan kalkmamıştır.
2. *Empati kurma becerisini kişiliğin bir boyutu olarak ele alan ölçekler:* Ağırlıklı olarak duygusal empatiyi ölçen ve bir bakıma kişilik ölçeği özelliği taşıyan bu ölçekler, empatik duyarlılığı olan kişilerin kişilik özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.
3. *Bir başkasının rolünü alma, onu doğru anlama becerisini ölçen ölçekler:* Kişinin kendisine söylenen sözleri ne ölçüde doğru anladığını belirlemeyi amaçlayan bu yaklaşımla bilişsel nitelikte ölçümler gerçekleştirilmektedir. Burada bireyin ben-merkezci davranmadan karşısındakini dinleyerek olaya onun gözüyle bakabilmesi ve onun söylediği sözleri tam olarak anlayabilmesi empatinin gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir.
4. *Belirli uyarıcılar karşısındaki empatik tepkilerin ölçüldüğü ölçekler:* Bu yaklaşımdaki ölçekler ise kendi içinde beş alt grupta incelenmektedir.
 - a) Bir terapist ile danışan arasındaki empatik iletişimin, danışan ya da bu durumu gözlemlemiş bir gözlemcinin terapistin ne ölçüde başarılı empati kurmuş olduğunu bir ölçek üzerinde belirtmesi istenir.

- b) Genel empatik becerinin bir bölümü kabul edilen duygusal yüz ifadelerini teşhis etme becerisi, empatik becerisi ölçülecek kişilere çeşitli duygusal yüz ifadeleri içeren fotoğraflar ile slaytların gösterilmesi ve bu kişilerden bu ifadelerin ne olduğunu teşhis etmelerini isteme şeklinde ölçülmektedir.
 - c) Çeşitli duyguları barındıran kişilerarası ilişkiler deneklere film ya da video aracılığı ile gösterilerek izledikleri kişilerle empati kurmaları, onların taşıdıkları duygular hakkında tahminde bulunmaları istenerek ölçülmektedir.
 - d) Deneklere, empatik becerilerini ölçmek amacıyla küçük olaylar anlatılarak olaydaki kişilerin hangi duyguları sergilediklerinin sorulması ya da kendilerine verilen empatik tepkilerden en iyisini seçmelerinin istenmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir.
 - e) Deneklerin belirli uyarıcılar karşısında sözel ya da davranışsal nitelikteki empatik tepkileri değil, derilerindeki direnç değişikliği gibi fizyolojik göstergeleri ölçülmektedir.
- t değişkeni ile empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

2.2. Empati ile ilgili araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın temel kavramlarından olan empati üzerine yapılan çalışmalara yurt içi ve yurt dışı olarak iki ayrı başlık altında ve tarih sırasına göre yer verilmiştir.

2.2.1. Empati ile İlgili Yurt İçindeki Araştırmalar

Dökmen (1987) bir grup denegin empati kurma becerilerinin ve mensup oldukları gruptaki sosyometrik statülerinin ölçülmesi ve söz konusu bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacını taşıyan “*Empati Kurma Becerisi İle Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki*” adlı çalışmasını Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinden 18’i kız, 33’ü erkek olmak üzere toplam 51 kişi üzerinde uygulamıştır. Araştırma sonucuna göre deneklerin empati kurma becerileri ile sosyometrik statüleri arasında ilişki çıkmamıştır. Ancak Dökmen’e göre ilişki çıkmamasının nedeni, deneklerin empati kurma becerilerinin oldukça düşük olması bu sebeptir ki deneklerin kişilerarası iletişimlerinde empatinin önemli bir işleve sahip olmamasıdır.

Dökmen (1988) ortaya koyduğu yeni bir empati modeli olan “Aşamalı Empati Sınıflaması” nı temel alarak, deneklerin söz konusu sınıflamadaki yerini belirlemeyi amaçlayan “Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ)” ile insanların günlük yaşamlarındaki empati kurma potansiyellerini ölçmeyi amaçlayan “Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)” olmak üzere iki ölçme aracı geliştirmiştir.

Duru (2002) öğretmen adaylarının birayesel farklılık değişkeni olarak düşünebileceğimiz düşünme stilleri, empati düzeyleri ve yardım etme eğilimleri açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını ve bu değişkenlerin birbirleriyle ve bazı psikososyal değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, öğretmen adaylarının yardım etme davranışı, empati ve düşünme stilleri düzeyleri hem birbirleriyle hem de bazı psikososyal değişkenlerle değişik derecelerde ilişkili olduğu sonucuna varmıştır.

Ekinci (2009), “*Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*” adlı araştırmasında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerinin bazı demografik özelliklerle -okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyet, ana-baba eğitim düzeyleri ve algıladıkları sosyo-ekonomik düzey- olan ilişkisini incelemiştir. Bu çalışmanın kendi çalışmamız ile ortak olan yönüne odaklanacak olursak bağımsız değişkenlerden cinsiyet değişkeninin empatik eğilim ile olan ilişkisi kızlar lehine anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Akbulut (2010), “*Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri*” adlı çalışmasının bulgularını 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Düzce’de görev yapan sınıf öğretmenlerinden elde etmiştir. Akbulut söz konusu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, öğrenci sayısı, çalıştıkları yerleşim yeri, mesleği isteyerek seçip seçmeme, mesleklerinden memnun olup olmama durumu ve okuttukları sınıf düzeyleri gibi değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasının sonucunda sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin yukarıda sıralanan demografik özelliklerden sadece cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Balcı (2012), “*Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri*” adlı çalışmasına veri toplamak adına 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul’un Beşiktaş ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden yararlanmıştır. Balcı bu çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini bazı demografik özellikler açısından incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ile cinsiyet, yaş, sınıf öğretmenliğini isteme durumu ve meslekten memnun olma durumu değişkenleri arasında

anlamli bir ilişki saptarken; medeni durum, eğitim durumu, mesleki deneyim ve iletişim eğitimi alma değişkenleri ile sınıf oğretmenlerinin empatik eğilim dūzeyleri arasında anlamli bir farklılığa rastlamamıştır.

Agboyraz (2015), “*Sınıf Ođretmenlerinin Empatik Eđilimleri İle Demokratik Deđerlere Sahip Olma Dūzeylerinin İncelenmesi*” adlı çalışmasında sınıf oğretmenlerinin empatik eğilimleri ile demokratik değerlere sahip olma dūzeylerinin bazı demografik değerkenlerle olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bunun için 2014-2015 eğitim- oğretim yılında Malatya ili ve ilçelerinde bulunan devlet ve özel okullarda gōrev yapan sınıf oğretmenlerinin gōrūřlerine başvurmuştur. Araştırma sonucunda, sınıf oğretmenlerinin cinsiyet değerkeni ile empatik eğilim dūzeyleri arasında anlamli bir ilişki tespit etmiştir.

2.2.2. Empati ile İlgili Yurt Dışındaki Araştırmalar

Brems (1988) “*Empatinin Boyutları ve Aralarındaki İliřki*” adlı çalıřmasını 122 ūniversite ođrencisi ūzerinde uygulamıř olup empatinin boyutlarını ve bunların kiřilerarası iliřki dereceleri ūzerindeki etkilerini incelemiřtir. Empatinin duygusal ve biliřsel bileřenlerden oluřtuđu, bu bileřenlerin diđer kiřilerarası iliřki derecelerini farklı ūekilde etkilediđi sonucuna ulařmıřtır.

Sims (1993) empati, ahlak geliřimi ve meslek seçimi arasındaki iliřkiyi incelediđi arařtırmasını 30’u kadın 30’u erkek olmak ūzere 60 denek ūzerinde gerçekleřtirmiřtir. Arařtırma bulgularına gōre, empatinin meslek seçimi ūzerinde etkili olduđu, ahlaki geliřim ve empati arasında bir iliřkinin mevcut olduđu sonucuna ulařılmıřtır.

Morris (1999) oğretmenlerin empati anlayışını ve onların empatik deneyimlerinin temelini araştırdığı çalışmasında, katılımcı oğretmenlerin açık tutarlı bir empati anlayışına sahip oldukları; oğretmenlerin oğrencileri yetiştirmek, oğrenciyi değerli ve saygılı bir ūekilde ele almak, oğrenci davranışlarına anlayışlı bakmak konusunda bu iře yatkın oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Barr ve Higgins (2007) ođrencilerin okul kūltūrū ile ilgili olumlu algılarının yūksek dūzeyli empati ve olumlu davranıřlarla iliřkisini arařtırdıđı çalıřmasına gōre, empati ile olumlu sosyal davranıřlar arasında bir iliřkinin olduđu sonucuna ulařmıřtır. Aynı zamanda

okul ortamı ile en çok pozitif algısı olanların yüksek empati düzeyine sahip oldukları ortaya koymuştur.

D'Ambrosio (2009) tarafından yapılan araştırma, öğrencilerin bilişsel ve duygusal empati düzeylerinin ölçülmesinin yanı sıra ölçek olarak kullanılan Temel Empati Ölçeğinin Fransız versiyonunu doğrulamak amacıyla Fransa'da öğrenim gören 446 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma bulgularında söz konusu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu, öğrencilerin empati düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin özellikle duygusal empati alanında erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin duygusal empati puanları bilişsel empati puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Jolliffe ve Farrington (2011) düşük empati düzeyi ve fiziksel şiddet arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını 355'i kız, 376'sı erkek olmak üzere toplam 720 ergene uygulamıştır. Bunun sonucunda, düşük bilişsel empati ile fiziksel şiddet arasında bir ilişkinin olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Empati kavramına yönelik gerek yurt içi gerekse yurt dışında yapılan oldukça fazla çalışma mevcuttur. Bu çalışmalardan araştırmamızı destekleyen ve yol gösterici nitelikte olduğunu düşündüğümüz sadece birkaç çalışmaya yer verilmiştir. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde empati kavramının sosyometrik statü, eleştirel düşünme, demokratik değerler, ahlak gelişimi, meslek seçimi, okul kültürü, fiziksel şiddet gibi birçok konu ve demografik özelliklerle ilişkisi üniversite öğrencileri, öğretmen adayları, branş öğretmenleri, sınıf öğretmenleri gibi farklı sahalarda, uygulanan ölçme araçlarıyla ortaya konmuştur. Bu çalışmaların bulguları incelendiğinde, araştırmamızı destekleyici nitelikte demografik özelliklerden sadece cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Yukarıdaki araştırmalar da gösteriyor ki empatinin birçok kavramla ilişkisi araştırılmışken örgütsel adalet kavramıyla herhangi bir ilişkisinin olup olmadığına dair çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple sonraki bölümde örgütsel adalet kavramının kuramsal ve kavramsal açıklaması yapılmış olup ilgili araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.3. Örgütsel Adalet Kavramı

Sosyal bilimcilere göre adalet, verimli bir örgütsel işleyiş ve örgüt içerisinde çalışan işgörenlerin huzuru için en temel ihtiyaçtır. Rawls (1971) sosyal kurumların sahip olması

gereken ilk erdem ahlak olduğunu savunmuştur. Örgütsel adalet, işgörenlerin yönetimin ahlakî duruşuyla alakalı kişisel değerlendirmeleridir. Sosyal bilimcilere göre bir davranışın adil olup olmadığını belirleyen ölçüt, bireyin o davranışı adil bulup bulmaması durumudur. Dolayısıyla adalet, öznel ve algısal bir durumdur (Kuşseven, 2016: 57). Örgütsel adalet; işgörenlerin, işlerinde adil davranılıp davranılmadığına ilişkin nasıl karar verdikleri ve bu kararların işe dair diğer değişkenleri ne derece etkilediğiyle ilgili bir kavram olup adaletin iş yerindeki fonksiyonunu belirlemek için kullanılmaktadır (Polat, 2007: 10). İcerli (2010:69)'ye göre de örgütsel adalet; “yöneticilerin örgüt ve çalışanlarla ilgili karar ve uygulamalarının, çalışanlar tarafından olumlu şekilde algılanması başka bir ifadeyle; örgüt içerisinde ücretlerin, ödüllerin, cezaların ve terfilerin nasıl yapılacağı, bu tür kararların nasıl alındığı ya da alınan bu kararların çalışanlara nasıl söylendiğinin, çalışanlarca, algılanma biçimi” şeklinde tanımlanmaktadır.

Örgütsel adalet, örgütsel çıktı şeklinde ifade edilen, ödüllerin ve cezaların nasıl dağıtılacağına ilişkin kurallar ve sosyal normlar olarak da ifade edilebilir. Başka bir deyişle, kazanımların dağıtılması, dağıtım kararlarının verilmesinde etkili olan işlemler ve kişiler arası uygulamalara dair geliştirilen kurallar ve sosyal normlardır örgütsel adalet. Bu kavram, işgörenlerin ortaya koydukları ürünlere dair bireysel değerlendirme dereceleriyle, örgüt içerisinde adaletin paylaşılması ve karar verici mekanizmaların paylaşım sürecinde doğru aşamaları takip etmesini kapsamaktadır. Aynı zamanda söz konusu kavram, işgörenlerin işyeri ile doğrudan ilgili olarak algıladıkları adaletin örgüt içerisindeki fonksiyonunu tanımlamak için kullanılmaktadır. Örgütsel adalet, örgüt içerisindeki işgörenlerin adalet inancıyla sergiledikleri performansın örgütün öteki çıktılarına olabilecek etkisine odaklanmıştır (Polat, 2007: 11).

Örgütsel adalet kavramı, ilk zamanlar örgüt ortamında ödül ve cezanın dağıtılıp dağıtılmaması ile ifade edilirken, sonrasında kuralların ve işlemlerin eşit uygulanıp uygulanmaması da ilave edilmiş ve daha sonra ise örgüt ortamında insan ilişkilerinin ve etkileşimlerinin adil olup olmadığı dahil edilerek tanımlanmaya çalışılmıştır (Polat, 2007: 12).

2.3.1. Örgütsel Adaletin Önemi

Yapılan çalışmalar, örgütlerin temelini oluşturan çekirdek değerlerin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Örgütsel adalet de çekirdek değerlerden biridir. Örgüt

yöneticilerinin kendilerini gösterebilmesi için gerekli bir prensip olan örgütsel adalet, örgütte iş birliği yapılması için de önemli bir yapıdır. Örgütsel adaletin önemi, onun sosyal örgütlerin en önemli erdemi olmasından ileri gelmektedir (Terkeş, 2015: 29). Sosyal bilimciler, aktif bir örgütsel düzen ve örgüt içerisinde çalışan işgörenlerin refahı ve huzuru için adaletin en temel gereklilik olduğunu savunmuşlardır. Hatta Rawls (1971)'a göre adalet, sosyal kurumların ilk erdemi olmalıdır (Kuşseven, 2016: 57).

Örgütsel adalet, örgütsel uygulamaların ve kararların doğruluğu hakkında işgörenlerin algılarını ve bu algıların kendileri üzerindeki etkilerini kapsamaktadır. Adalet algılarının iş oluşumlarında işgörenlerin tutum ve davranışlarını etkilediğini gösteren çok sayıda bulgu söz konusudur. Yapılan araştırmalar adalet konusunun işgörenler üzerinde en az iki sebepten dolayı önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu sebeplerden ilki; adalet, işgörelere bireysel kazançlarını maksimize etme fırsatı verir. Bu sebeple işgörelenler, uzun vadeli kazançlarını artırmak adına kısa vadeli kazançlarını önemseyebilirler ki bu görüş “kişisel çıkar modeli” ya da “araçsal model” olarak ifade edilmektedir. Zaman içerisinde adalet, işgörelenlerin bireysel çıkarlarını maksimize eden araç olarak görülmüştür. Bu yüzden arzulanan kazanımların adil paylaşımı gerçekleşebilmektedir. Adaletin önemini vurgulayan ikinci sebep ise; adalet sembolik bir değer taşıdığı için önemlidir. İşgörelenlerin itibarına denk gelen saygıyı vurgular ve örgütte kadın veya erkeğin konumunu güçlendirir. Yani kadın ya da erkek işgörelenin şahsi değer anlayışına katkı sağlamaktadır. Daha çok psikolojik izahlarda bulunan bu görüş, “grup değeri modeli” veya “ilişkisel model” olarak tanımlanmaktadır (İçerli, 2010: 69-70).

Örgütler, işgörelenlerinden bekledikleri performansı ve verimliliği elde ettikleri sürece var olabilirler. İşgörelenler de örgüt içerisinde yüksek iş tatminini elde ettiklerinde ve örgüte, örgüt içi uygulamalara motive olduklarında daha istekli, verimli performans sergilemektedirler (Bölükbaşıoğlu, 2013: 11). Yöneticilerin işgörelenlerin haklarına ve kişisel değerlerine gösterdikleri saygının ölçüsü, uygulamaların dayandığı işlemlerin ve elde edilen kazanımların adil olup olmaması ile ölçülmektedir. İşgörelenlerin örgüt içi uygulamaların adil olup olmamasına ilişkin algıları, onların örgüte duydukları adanmışlığı ve yöneticileriyle aralarındaki güven ilişkisini etkilemektedir. Bu sebeple, yöneticilerin örgütsel adaletin önemini özellikle de işgörelenlerin adaletsizlik durumunda verecekleri tepkileri çok iyi bilmeleri gerekmektedir (Ertürk, 2011: 8-9). Adalet algısı beraberinde olumlu davranışları getirirken; adaletsizlikler hırsızlık, saldırganlık gibi örgütlerin

amaçlarına ulaşmasını zorlaştıran hatta engelleyen olumsuz davranışlara sebep olmaktadır (Bölükbaşıoğlu, 2013: 11).

Cowherd ve Levine'e (1992) göre, işgörenler örgüt içerisindeki adil olmayan durumlar karşısında kendilerinde meydana gelen sıkıntıları gidermek adına ilk olarak, kendilerinin ya da ait oldukları örgütlerinin katkı ve kazanımları hakkındaki algılarını; ikinci olarak, örgüt içerisindeki gayretlerini azaltmak gibi kendi gerçek katkı ve ücret artışı almak gibi kazanımlarını değiştirebilmektedirler. Son olarak da, ait oldukları örgütlerini terk ederek adaletsizlikten kaçabilmektedirler (Ertürk, 2011: 8).

İşgörenlerin olumlu adalet algıları örgüte bağlanmalarını, güven duymalarını, daha fazla sorumluluk üstlenmelerini, örgüte ve örgütün kararlarına karşı olumlu duygular beslemelerini sağlamaktadır (Terkeş, 2015:30).

2.3.2. Örgütsel Adaletle İlgili Teorik Yaklaşımlar

Örgütsel adalet kavramının detaylandırılabilmesi için kavramla ilgili kuramsal gelişmeler ve bu gelişmelerin açıklamaları bu başlık adı altında verilmiştir.

Örgütsel adalet konusuna ilişkin teorik çalışmalar, “reaktif-proaktif boyut” ile “süreç-içerik boyut” olmak üzere kavramsal olarak birbirinden bağımsız iki boyuttan türetilerek dört kategoriye ayrılmış ve bu kategoriler de kendi içinde çeşitli teoriler oluşturmuşlardır. İşgörenlerin adil olmayan uygulamalardan kaçma ya da kaçınma girişimleri “reaktif teorisi”, işgörenlerin adaleti temin etmek üzere planlamış oldukları davranışlar ise “proaktif teorisi” ile açıklığa kavuşturulmuştur. İşgörenlere verilen ücret ve terfi gibi çeşitli kazanımların nasıl belirlendiğine, örgütler işle ilgili kararları alırken ve uygularken kullanılan prosedürlerin adilliği üzerine “süreç teorileri” odaklanırken; ortaya çıkan kazanımların dağıtımında adil olup olmama durumu ile de “içerik teorileri” ilgilenmektedir (Greenberg, 1987:9-10). Bu sınıflandırma Çizelge 2.1’de görülmekte ve her bir sınıflandırmanın ilk örnekleri de yer almaktadır (İçerli, 2009: 47).

Reaktif-Proaktif Boyutu	İçerik-Süreç Boyutu	
	İçerik	Süreç
Reaktif	<u>Reaktif-İçerik</u> Eşitlik Teorisi (Adams, 1965)	<u>Reaktif-Süreç</u> Süreç Adaleti Teorisi (Thibaut ve Walker, 1975)
Proaktif	<u>Proaktif-İçerik</u> Adalet Yargı Teorisi (Leventhal, 1976, 1980)	<u>Proaktif-Süreç</u> Dağıtım Tercih Teorisi (Leventhal, Karuza ve Fry, 1980)

Çizelge 2.1. Örgütsel adalet teorilerinin sınıflandırılmasının ilk örnekleri (Greenberg, 1987: 10)

2.3.2.1. Reaktif - içerik teoriler

Reaktif-İçerik Teorileri, kavramsal adalet teorileri olup işgörenlerin haksız davranış karşısında nasıl tepki gösterdikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Homans'ın (1961) "Dağıtım Adaleti Teorisi", Adams'ın (1965) "Eşitlik Teorisi, Walster ile Berscheid'nin (1973) "Eşitlik Teorisi" gibi örgütlerde adalet ile ilgili popüler kavramsallaştırmaların çoğu bu kategoriye girmektedir (Greenberg, 1987: 11). Crosby'nin (1976) "Göreceli Mahrumiyet Teorisi" de bu grupta yer alan bir diğer teoridir. Ancak bu teorilerde adalet ilkeleri örgütler içerisinde değil de özellikle genel toplumsal etkileşim içinde test edilerek türetilmiştir (İçerli, 2010: 71). Reaktif-içerik teoriler aşağıda detaylandırılmıştır.

2.3.2.1.1. Homans'ın dağıtım adaleti teorisi

Kimi kaynaklarda takas kuramı kimi kaynaklarda ise sosyal mübadele kuramı olarak geçen bu teori, işgörenlerin örgütleriyle ve kendileriyle olan ilişkilerinin bir nevi alışveriş veya takas şeklinde kurulup devam ettirildiği görüşüne dayanmaktadır. Homans sosyal davranışın karşılıklı değiş tokuş ilişkisini adaletli bulmaları sonucu ilişkiyi sürdürdüklerini savunmuştur (Küçükeşmen, 2015:13). Homans (1961), dağıtımda adaletin eşitlikle değil denkliğin gerçekleştirilmesi ile sağlandığını savunmuştur. Dağıtım denkliğinin ise; kazanç, yatırım ve kârın hesaplanıp karşılaştırılması yoluyla belirlenebileceğini ileri sürmüştür (İçerli, 2010: 72).

2.3.2.1.2. Adams'ın eşitlik teorisi

Homans'ın Dağıtım Adaleti Teorisini temel alan Adams'ın Eşitlik Teorisine göre, işgörenler yatırım ve ödül oranlarını bir diğer işgörenin yatırım ve ödül oranıyla karşılaştırarak eşit olması durumunda adalet duygusu yaşarken, eşitsizlik durumunda da adaletsizlik duygusu yaşamaktadır. Söz konusu yatırım ile işgörenlerin tecrübe, kıdem, yaş, cinsiyet, bilgi ve beceri, bedensel ve zihinsel yetenek gibi işe verdikleri ifade edilirken; ödül ile de ücret, statü, yetki, terfi, takdir, işle ilgili çeşitli haklar gibi işgörelere sağlanan kazanımlar kast edilmektedir (İçerli, 2010: 72).

2.3.2.1.3. Walster ve berscheid'in eşitlik teorisi

Birçok eleştiriye hedef olan Adams'ın Eşitlik Teorisi, Walster ve Berscheid tarafından 1973 yılında bazı eklemeler alarak güçlendirilmiş ve literatüre "Eşitlik ve Hakkaniyet Teorisinin Yenilenmesi Teorisi" şeklinde girmiştir (Küçükeşmen, 2015:18). Bu teori, (a) işgörenlerin, kazandıkları ödülü maksimize etmeye çalışma çabaları; (b) örgütlerin, işgörenler arasında ödül ve ücretleri eşit paylaşmak adına bir sistem geliştirebilmeleri ve ortak ödül düşüncesini yaygınlaştırma isteği; (c) işgörenlerin kendilerini eşitlikten uzak hissetmeleri durumunda strese kapılacakları düşüncesi; (d) Eşitsizlikten kaynaklanan durumlarda strese giren işgörenlerin yeniden eşitlik durumunu sağlamaları adına ya "gerçek eşitlik" için işgörenin elde ettiği kazanım ve girdilerin değiştirilmesi yöntemi ya da "psikolojik eşitlik" anlamında eşitsizlik durumunun başka uygun anlamlar yüklenerek eşitlik kazanması çabası; olmak üzere dört temel görüşten oluşmaktadır (İçerli, 2010: 72-73).

2.3.2.1.4. Statü değer teorisi

Bir diğer reaktif-içerik teorisi olan Statü Değer Teorisi, eşitlik teorisinin başka bir versiyonu olup bu teoride işgörenin eşitsizlik duygusu ve bu eşitsizliğe karşı tepkisi, bir diğer işgörelle karşılaştırmadan değil de genel olarak diğerleriyle mesela, bir meslek grubu ile yaptığı kıyaslamadan doğmaktadır (Greenberg, 1987: 12). Berger ve arkadaşları tarafından ortaya konan Statü Değer Teorisinde işgörenlerin karşılaştırmalarında daha önce

önemsenmeyen dış faktörlerin bu kez dikkate alındığı gerçeği söz konusudur (Küçükeşmen, 2015: 19).

2.3.2.1.5. Jasso'nun dağıtım adaleti teorisi

Guillermania Jasso tarafından 1980 yılında geliştirilen Dağıtım Adaleti Teorisine göre, adil bir ödülün tanımı işgörenlere ve zamana bağlı olarak değişebilmekte ve adalete ilişkin değerlendirmeler sosyal açıdan iyi olarak kategorize edilen işgörenler için yapılabilmektedir. Jasso'nun bu yaklaşımı, (a) sosyal grubun tüm üyeleri aynı sosyal faydalara değer verilmesi ve (b) adil ödül dağıtımında aritmetik ortalama kullanılması olmak üzere iki temel varsayıma dayanmaktadır. Jasso sosyal faydaya açıklık getirerek onu, niteliksel ve niceliksel olarak ikiye ayırmıştır. Sağlık ve güzellik gibi bir başkasına devredilemeyenler niceliksel fayda olarak tanımlanırken, zenginlik ve gelir gibi başkasına devredilebilenler de niteliksel fayda olarak tanımlanmıştır (Küçükeşmen, 2015: 19). Adams'ın Eşitlik Teorisi ile arasında önemli farklar olmasına rağmen benzer yanlarının da olduğu ifade edilen Jasso'nun Dağıtım Adaleti Teorisinde, adalet işgörenlerin gerçekte elde ettikleri fayda payıyla adil bir payın ne olacağı hakkındaki inançları arasında yaptıkları kıyaslamalar ölçüsünde tanımlanmış olup adalet değerlendirmelerindeki dış kıyaslamalar tamamen görmezden gelinmiştir (Greenberg, 1987: 12).

2.3.2.1.6. Göreceli mahrumiyet teorisi

Terim olarak ilk defa Stouffer ve meslektaşları (1949) tarafından kullanılan ve II. Dünya Savaşı yıllarında elde edilen bulgulara dayanan Göreceli Yoksunluk Teorisi (Greenberg, 1987: 12), örgütsel adalet alanındaki ilk teorilerden biridir. Bu yaklaşıma göre, işgörenler adaletsizlik duygusunu referans aldıkları diğer işgören ya da işgören grupları ile karşılaştırmaları sonucunda kendilerine oranla daha fazla ödüllendirildiklerini algılamaları sonucunda yaşarlar. Bu durum da işgörende yoksunluk, depresyon, isyan gibi bir dizi tepkiyi tetikler. Bu yüzden yoksunluk göreceli olmaktadır, mutlak değildir; çünkü işgörenin kendisini referans aldığı bir başka işgören ya da işgörenlerle kıyaslamaları sonucunda yaşadığı bir durumdur (Kuşseven, 2016: 59-60). Stouffer'in çalışmalarını destekleyen Crosby (1976) de, eşitlikten faydalanamayan işgörenlerin yaşadıkları durumu izah eden Göreceli Mahrumiyet Teorisi ile mahrumiyeti, bir tutum ve memnuniyetsizlik

duygusu ya da bir adaletsizlik algılaması olarak tanımlamıştır (Küçükeşmen, 2015: 20). İşgörenler, elde ettiklerini hak ettiklerinin altında gördükleri zaman küskünlük duygusu yaşamaktadırlar. Hata veya incitme olarak görülen herhangi bir olguya karşı yöneltilmiş yoğun bir memnuniyetsizlik veya ısrarcı bir kötü yaklaşım hissi olan küskünlük, sosyal bir hedefe yönelik öfke duygusu barındırmaktadır. Göreceli Mahrumiyet Teorisine göre çalışan işgörenler, gerçek sonuçlarla istenen veya hak ettiklerini düşündükleri sonuçlar arasında çelişki fark ettikleri zaman mahrumiyet yaşamaktadırlar (İçerli, 2010: 73-74).

2.3.2.1.7. Deutsch'nin dağıtım teorisi

İşgörenlerin psikolojik, fiziksel, ekonomik ve sosyal durumunu etkileyebilecek durumların ve kazanımların işgörenler arasında dağıtımını ile ilgili olan Dağıtım Teorisi, Deutsch (1975-1978) tarafından aşağıdaki sıralama ve açıklama ile verilen yedi farklı unsur öne sürülerek şekillendirilmiştir (Küçükeşmen, 2015: 21).

- a) *Dağıtılan kazanımların yapısı:* Nicelik ve nitelik açısından dağıtım adalet yapısını etkiler.
- b) *Dağıtım sürecinde üstlenilen roller:* Adalet algısını, dağıtım sürecinde yer alan işgörenlerin uygun nitelikte olup olmaması etkiler.
- c) *Dağıtımın zamanı ve planlanması:* Adalet algısını, dağıtım ile ilgili zamanlama ve planlama etkiler.
- d) *Dağıtımın temelini oluşturan değer:* Performans yönetim sistemi gibi süreçlerden yararlanmak ve bu yönde karar almak gibi dağıtım yapmadan önce yapılması gerekenler adalet algısını etkiler.
- e) *Kullanılan yöntem:* Kriter, kural ve standartlar gibi dağıtım adaletinde kullanılanlar adalet algısını etkiler.
- f) *Kriterleri uygulamak için kullanılan ölçüm sistemleri:* Kabul edilen kural ve kriterlerin uygulanması adalet algısını etkiler.
- g) *Yukarıda belirtilenlerin doğru bir şekilde uygulanabilmesi için kararlar alma ve yerine getirme:* Kararların alınmasında takip edilen süreçler adalet algısını etkiler.

2.3.2.2. Proaktif içerik teoriler

Reaktif-içerik teorileri, örgüt içerisindeki işgörenlerin adil olmayan uygulamalara karşı gösterdikleri tepkileri konu alırken, proaktif teoriler işgörenlerin adil uygulamaların oluşturulmasına yönelik gayretlerini dikkate almaktadır (İşbaşı, 2000: 46). Leventhal (1976, 1980)'ın Adalet Yargı Teorisi, Proaktif İçerik Teorilerinin temelini ortaya koyan teorik düşünceyi içermektedir. Lerner (1977-1980)'ın Adalet Güdüsü Teorisi de Leventhal'ın Adalet Yargı Teorisine bir eleştiri olarak gelişmiştir (Küçükeşmen, 2015: 21).

2.3.2.2.1. Leventhal'ın adalet yargı teorisi

Leventhal (1976), işgörenlerin kimi zaman ödül dağıtımlarının davranışsal açıdan eşit olabilmesi için bir başka deyişle elde edilen ödüllerin yapılan katkılarla örtüşebilmesi için mücadele verdiklerini savunmuştur. Yapılan araştırmalar ücret, ödül, terfi gibi dağıtılan kazanımları hak eden işgörelere katkılarıyla orantılı olarak bölüştürüldüğünü gösterse de bazı çalışmalar da yöneticilerin ödül dağıtımını eşit temelli paylaşım kuralını ihlal ederek uyguladıklarını göstermektedir. (İçerli, 2010: 74). Leventhal teorisinde farklı dağıtım kanallarının uygulanması ile elde edilmek istenen kazanımlar arasında ilişki kurmaktadır. İşgörenlerin kazanımlarının adillliğini değerlendirmekte proaktif olarak kullandığı türlü adalet kurallarının oluştuğu koşulları incelemiştir. Greenberg'in sınıflandırmasına göre Adalet Yargı Modeli proaktif içerik teorisi bünyesinde. Leventhal teorisinde Adams gibi ödüllerin dağıtımını üzerine yoğunlaşmıştır (Ertürk, 2014: 75). Leventhal (1976), uzun vadede verimliliği artırmak için yöneticilerin ödülleri sık sık eşit bir şekilde dağıttığını, soyut bir adalet standardına uyma amacı taşımadığını düşünmektedir. Bu tarz yöneticilerin kararları, ödülün eşit dağıtımının yüksek bir konsantrasyon ve performans seviyesi sağlamak ve sürdürmesini beklemek ile aynı düşüncededir (Küçükeşmen, 2015: 22).

2.3.2.2.2. Lerner'in adalet güdüsü teorisi

Örgüt içerisindeki işgörenlerin temel endişesinin adalet olduğu düşüncesine dayanan Lerner'in Adalet Güdüsü Teorisi, Leventhal gibi dağıtım uygulamalarının çoğunlukla eşit temelli paylaşım kuralının önüne geçtiğini kabul etmiştir. Lerner, dağıtım

uygulamalarını tespit ettiği çeşitli adalet ilkeleri ile açıklamıştır. Bu ilkelere göre öne çıkan dört ilke aşağıdaki gibidir (İçerli, 2009: 55-56);

- a) *Rekabetçi adalet ilkesi*: İşgörenlerin performansına göre dağıtım yapılmalıdır.
- b) *Eşit paylaşım adaleti ilkesi*: Dağıtımlar nicelik bakımından eşit olmalıdır.
- c) *Eşit temelli paylaşım adaleti ilkesi*: İşgörenlerin katkılarına göre dağıtım yapılmalıdır.
- d) *Gerçek adalet ilkesi*: Dağıtımlar, işgörenlerin gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik olmalıdır.

Lerner (1977)'a göre, etkileşime giren taraflar arasındaki ilişki, dağıtım kararları alınırken izlenecek adalet ilkesini etkilemektedir. Burada tarafların birbirlerini birey mi yoksa pozisyon işgal eden olarak mı gördükleri son derece önem arz etmektedir. Yani bu teoriye göre bir yönetici eğer yakın bir arkadaşı olan işgören ile ilgili dağıtım kararı alırken bu arkadaşının gereksinimleri üzerinde duracaktır. Aynı şekilde yöneticilerin daha mesafeli ilişkilerde diğer işgörenleri bir birey olarak benimsediklerinde eşit paylaşım ilkesini izlemeleri ve öteki işgöreni bir pozisyon sahibi rolünde görmeleri durumunda ise eşit temelli paylaşım ilkesini izlemeleri beklenmektedir. Bir işgörenin elde ettiği kazanımları hak etme yolundaki çabası ile diğerlerinin hak ettikleri kazanımları ne ölçüde elde edebildikleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (İçerli, 2010: 75-76).

Bir işgörenin örgüt içerisinde hak ettiği sonuçları alabilmesi ve bundan başka arkadaşlarının haberdar olması son derece kıymetlidir. Bu bakımdan Adalet Güdüsü Teorisinin adaleti yoğunlukla motivasyon olarak aldığı söylenebilmektedir (Küçükeşmen, 2015:24).

2.3.2.3. Reaktif süreç teorileri (Thibaut ve Walker'ın süreç adaleti teorisi)

Karar almada kullanılan süreçlerin hakkaniyetli olmasına yoğunlaşan teoriler olan süreç teorileri ile ortaya çıkan kazanımların dağıtımında adil davranma hareketi ile ilgilenen teoriler olan içerik teorileri arasında derin farklılıklar olmadığı düşünülse de farklı bir entelektüel gelenekten, özellikle de hukuktan kaynaklanan süreç teorileri farklı bir durum sunmaktadır (İçerli, 2009: 57).

Thibaut ve Walker'ın Süreç Adaleti Teorisi'nde üç taraf bulunmaktadır. Bunlar; iki çatışan taraf ve bir de müdahale eden taraftır. Çatışma çözümü süreci, delillerin sunulduğu

süreç aşaması ile delillerin çatışmayı çözmek amacıyla kullanıldığı karar aşaması olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Burada süreç kontrolü, çatışmayı çözmeye kullanılacak delillerin seçimi ve gelişimini kontrol etme gücünden ibaretken; karar kontrolü de, çatışmanın çözümünü belirlemede kullanılan karar aşamasının kontrol gücünden ibarettir (İçerli, 2009: 57).

Yasal prosedürler üzerine yapılan araştırmalardan etkilenen John Thibaut ve Laurens Walker, anlaşmazlıkların çözümüne yönelik olan prosedürlere gösterilen tepkileri inceledikleri araştırma, proaktif-içerik teorilerinin araştırılıp uygulandığı 1970'li yılların başına denk gelmektedir (Küçükeşmen, 2015: 25).

Kullanılan prosedürler de çeşitli tarafların her bir aşama üzerinde sahip olduğu kontrol derecesine bağlı olarak aşağıdaki gibi farklı adlandırmalar almışlardır (İçerli, 2009: 58):

- a) *Otokratik İşlemler*: Üçüncü taraflara hem kazanımlar hem de prosedürler üzerinde kontrol gücü tanıyan işlemlerdir.
- b) *Hakemlik İşlemler*: Kararlar üzerinde kontrol gücü tanıyan ancak süreçler üzerinde kontrol gücü tanımayan işlemlerdir.
- c) *Arabuluculuk İşlemleri*: Süreçler üzerinde kontrol gücü tanıyan işlemlerdir.
- d) *Pazarlık İşlemleri*: Üçüncü taraflara hem süreçler üzerinde hem de işlemler üzerinde kontrol gücü tanımayan işlemlerdir.
- e) *Tartışmaya Açık İşlemler*: Çatışanlar ve üçüncü taraflar olmak üzere tüm tarafların kazanımlar ve süreçler üzerindeki kontrolü paylaştıkları işlemlerdir.

Bu teori, karar alım aşamasında kullanılan süreçlerden her birine işgörenlerin nasıl tepki verdikleri ile ilgilenmekte ve bunun sonucunda reaktif-süreç teorisi niteliğine kavuşmaktadır. Teorinin beklentisine göre, çatışan taraflar ile gözlemde bulunan çatışmaya dahil olmayan taraflar, her ikisi de kendilerine süreçler konusunda kontrol imkanı tanıyan işlemlerden, kontrol imkanı tanımayan işlemlere nazaran daha fazla tatmin olacaklardır. Süreç kontrolü sağlayan işlemlerden sonra oluşan kararlar daha adil algılanmaktadır (İçerli, 2010: 76-77). Bu düşünce, yasal karar verme metodolojisine benzer bir metodoloji kullanılarak yapılan çok sayıda araştırma tarafından desteklenmektedir. Ayrıca anlaşmazlığa düşen taraflara söz hakkı tanıyan prosedürler, tarafların istenmeyen kararlara yönelik kabullenme eğilimlerini bile arttırmaktadır (Küçükeşmen, 2015: 25).

2.2.2.4. Proaktif süreç teoriler (Dağıtım tercihi teorisi)

Taraflar arasındaki anlaşmazlıkları çözmeye yönelik prosedürleri vurgulayan Reaktif-Süreç Teorilerinin aksine dağıtım prosedürlerine odaklanan Proaktif-Süreç Teorileri, adil uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için hangi prosedürlerin kullanılması gerektiği sorusuna yanıt aramaktadır. Popüler teorileri kapsamasa da bu sınıflandırma içinde en baskın olan teorik konu, Leventhal'ın Adalet Yargı Modeli'nden türeyen ve dağıtım davranışının genel bir modeli olarak önerilen Dağıtım Tercihi Teorisi'dir (İçerli, 2009: 59). Sınırlı kaynakların dağıtılmasında süreç adaletinin rolünü araştıran Barrett-Howard ve Tyler, sosyal ilişkiler ve durumlar çerçevesinde süreçlerin adilliğini tanımlayan (a) tutarlı olmak, (b) etik standartların sürdürülmesi, (c) önyargı baskısı ve (d) tam ve eksiksiz bilginin kullanılması olmak üzere dört ilke belirlemiştir (İçerli, 2010: 77).

Temsilcileri Leventhal, Kruza ve Fry olan Dağıtım Tercihi Teorisi, işgörenlerin belirli bazı prosedürlerin farklı düzeylerde amaçları karşılamaya yardımcı olacağı beklentisine sahip olduklarını belirtmekte ve bunun için de amaca destek olan prosedürün en fazla kullanılan prosedür olduğuna odaklanmaktadır. Bu teoriye göre dağıtım prosedürleri, dağıtım yapan yöneticinin adaleti sağladığı oranda tercih edilecektir. Aynı zamanda adalete ulaşmak için aşağıdaki sekiz özellik üzerinde durmuştur (Küçükeşmen, 2015: 26);

- a) İşgörelere, karar verenleri seçme hakkı tanıma
- b) Tutarlı kararlara dayanma
- c) Doğru bilgiye dayanma
- d) Karar verme gücünün yapısını belirleme
- e) Çalışanları önyargılara karşı koruma
- f) Çalışanların itirazlarının değerlendirilmesini sağlama
- g) Prosedürlerde değişiklikler yapılmasını sağlama
- h) Yaygın olarak kabul edilen etik standartlar.

Örgütsel adalet teorileri dikkate alındığında, örgütsel adalet boyutlarının örgütsel adalet teorileri esas alınarak açıklanabileceği ifade edilebilmektedir. İşgörenlerin kazanımlarının adil dağıtımını üzerine odaklanan Adams'ın Eşitlik Teorisi, Leventhal'ın Adalet Yargı Teorisi ve Crosby'nin Göreceli Mahrumiyet Teorisi, dağıtım adaletinin kavramsallaştırılmasına yönelik olup "dağıtım adaleti" kavramını açıklamaktadır. Ancak söz konusu teorilerin sunduğu adalet çatısının eksiklikleri 1980'li yılların başlarından

itibaren çeşitli organizasyon çevrelerindeki farklı adalet uygulamalarına ilişkin yeni soruların gündeme gelmesiyle fark edilmeye başlanmıştır. Bu dönemde örgütte hangi kararların alındığına yönelik değil de kararların nasıl alındığıyla ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Adalet kavramının süreç yönelimli bir bakış açısıyla yeniden incelenmesi de aynı dönemde başlamıştır. Kararların alınmasında kullanılan politika ve prosedürlerin adilliği konusu üzerinde odaklanan bu bakış açısı, araştırmacıları “süreç adaleti” kavramına vardırılmıştır. Süreç adaletinin kavramsallaştırılması amacıyla geliştirilen teoriler; Thibaut ve Walker’ın Süreç Adaleti Teorisi ile Leventhal ve arkadaşlarının Dağıtım Tercih Teorisidir. Yapılan araştırmalarda süreç adaletine gösterilen ilginin artmasına rağmen dağıtım adaletine yönelik çalışmalar da devam etmiştir fakat 1980’li yılların sonundan itibaren dağıtım adaleti ile süreç adaleti arasındaki farkın netleştirilmesine yönelinmiş ve bu amaçla örgütsel adaletin söz konusu boyutları tüm yönleriyle inceleme konusu yapılmıştır. Aynı zamanda süreç adaletinin bir alt boyutu olarak ele alınan etkileşim adaleti de bu dönemde kavramsallaştırılmıştır. Etkileşim Adaleti, karar alıcının, alınan kararların pratiğe dökülmesi sırasında sergilediği davranışların adil olması durumuna dayandığından Adalet Güdüsü Teorisi, etkileşim adaletini açıklamaktadır. Çünkü Lerner’ın Adalet Güdüsü Teorisine göre; dağıtım kararlarının neye göre alınacağını belirleyen adalet kuralları, dağıtım kararları alınırken ve bu kararlar uygulanırken taraflar arasındaki ilişkiye göre değişebilmektedir. Tüm bu açıklamalar ve sınıflandırmalar Çizelge 2.2’de gösterilmiştir (İçerli, 2009: 61-62).

Adalet Teorilerinin Sınıflandırılması	Adalet Teorisi	Teorinin Dayandığı Görüş	Teorinin Açıkladığı Örgütsel Adalet Boyutu
Reaktif-İçerik Teoriler	Eşitlik Teorisi (Adams, 1965)	Bireylerin katkı ve kazanımlarının oranı dengeli biçimde gerçekleşir.	Dağıtım Adaleti
	Göreceli Mahrumiyet Teorisi (Crosby, 1976)	Belirli ödül dağıtım şekillerinin kıyaslaması kişilerde mahrumiyet hissi yaratabilir.	Dağıtım Adaleti
Proaktif-İçerik Teoriler	Adalet Yargı Teorisi (Leventhal, 1976)	Kazanımların dağıtımına ilişkin kararları belirleyen, dağıtım kurallarının adilliğine ilişkin algılamalar, çeşitli durumlara göre farklılık gösterebilir.	Dağıtım Adaleti
	Adalet Güdüsü Teorisi (Lerner, 1980)	Dağıtım kararları alınırken izlenen ilke, taraflar arasındaki ilişkiye göre değişiklik gösterebilir.	Etkileşim Adaleti
Reaktif-Süreç Teorileri	Süreç Adaleti Teorisi (Thibaut & Walker, 1975)	Kararların kişi için yarattığı sonuçlar, ister olumlu ister olumsuz olsun kullanılan süreçler, kararın süreç kontrolünü içerdiği sürece alınan kararlar adil olarak algılanır.	Süreç Adaleti
		Dağıtım kararını veren kişiye adil bir uygulama	

Proaktif-Süreç Teoriler	Dağıtım Tercihi Teorisi (Leventhal, Karuza & Fry, 1980)	gerçekleştirme fırsatı veren dağıtım prosedürleri daha çok tercih edilir. Adil bir prosedür kişilere haklarında karar verecek kişiyi seçme hakkı tanımalı, eksiksiz ve doğru bilgileri temel almalı, tutarlı kurallara dayanmalı, karar alma gücünün yapısını tanımlamalı, kişileri ön yargılara karşı korumalı, kişilere bilgi alma hakkı vermeli, prosedür yapısında değişiklik yapılmasını mümkün kılmalı ve kabul görmüş etik kurallara uymalıdır.	Süreç Adaleti
-------------------------	---	--	---------------

Çizelge 2.2. Adalet teorilerinin sınıflandırılması ve örgütsel adalet boyutları (İçerli, 2009: 63)

Çizelge 2.2 incelendiğinde adalet teorilerinin sınıflandırılmasının adaletin alt boyutları olan dağıtım, süreç ve etkileşimsel adalet boyutlarından hangisine karşılık geldiği görülmektedir. Bir sonraki başlık adı altında bu boyutlar ayrıntılı olarak verilmiştir.

2.3.3. Örgütsel Adalet Boyutları

Greenberg (1990) örgütsel adaleti üç boyutta incelemiştir. Bunlar, işgörenlerin sahip oldukları kazanımların, ödüllerin adil dağıtılıp dağıtılmadığına ilişkin algılamaları ifade eden “Dağıtımsal Adalet”; işgörenlerin örgüt tarafından izlenen işlemlerin, alınan kararların adil olmasını anlatan “İşlemsel Adalet” ve işgörenlerin yapılan uygulamalar esnasında kendileriyle kurulan ilişki ve iletişimde samimiyet, saygı gibi normatif beklentileri içeren “Etkileşimsel Adalet” tir (Polat ve Celep, 2008: 309). Bu çalışmada söz konusu sınıflandırma temel alınarak detaylandırılmıştır.

Aslında psikolojide adalet çalışmaları dağıtım adaletini ön plana çıkaran Adams’ın Eşitlik Teorisi ile başlamıştır. Fakat başta Eşitlik Teorisi olmak üzere diğer dağıtım adaleti teorilerinin yetersizliği sonucunda işgörenlerin adaletsizliğe yönelik tepkilerini tam olarak anlamak ve açıklamak için yapılan araştırmalar prosedür adaletine doğru kaymıştır. Adalet algılamalarında süreçleri inceleyen ve dağıtım adaletinin genişletilmiş hali olan prosedür adaleti, kaynakların dağıtım konusunun süreçlerin tahsisi kadar önemli olmadığını ortaya koymuştur. Derken, örgütsel uygulamaların kişilerarası boyutu olan kişilerarası davranış ve yönetimle aralarındaki iletişime odaklanan etkileşim adalet kavramı ortaya çıkmıştır. Alexander ve Ruderman (1987), Folger ve Konovsky (1989), Sweeney ve McFarlin (1993) ile Gilliland (1994) başta olmak üzere çoğu araştırmacı tarafından dağıtım adaleti ile prosedür adaleti arasındaki fark desteklendiği gibi, prosedür adaleti ile etkileşim adaleti arasındaki fark da Colquitt (1999), Cropanzano ve Prehar (1999) ile Moorman (1991) gibi

bazı araştırmacılar tarafından desteklenmiştir ancak; Byrne ve Cropanzano (1999), Tyler ve Bies (1990) gibi kimi araştırmacı tarafından da sorgulanmaktadır (Ertürk, 2014: 79).

Örgütsel adalet boyutlarını adalet teorilerinden yola çıkarak kategorize edecek olursak dağıtım adaleti, adaletsizlik oluştuktan sonraki tepkileri inceleyip işğörenlerin adaletsiz durumlardan kaçınmaları ve uzak durmalarını sorguladığı için reaktif özellik gösterirken, süreç adaleti ve onun uzantısı olan etkileşim adaleti ise örgüt bünyesinde adaleti sağlama teēebbüsleri ve adaletli durumlar oluşturma gayretlerine yoğunlaştığı için işlemsel adalet ile etkileşim adaleti de proaktif özellik göstermektedir (İçerli, 2010: 71).

2.3.3.1. Dağıtımsal adalet

Literatürde ortaya çıkan ilk adalet boyutlarından biri olan Dağıtımsal Adalet, Dağıtımsal Adalet Kuramı, Eēitlik Kuramı ve Görelilik Kuramı da dahil olmak üzere daha genel bir sosyal hareketten ortaya çıkmıştır. Ancak söz konusu kuramlardan Eēitlik Kuramı, dağıtımsal adaleti daha çok izah etmektedir. Dağıtımsal adalet, işğörenlere verilen maaş ve terfi gibi çıktıların adil olup olmadığı ile ilgilenmektedir (Polat, 2007: 14). Eēitlik teorisine göre, bir işğörenin girdi-çıktı oranı diğer işğörenlerin girdi-çıktı oranları ile karşılaştırılmaktadır. İşğörenlerdeki eēitlik duygusu bu girdi-çıktı oranı arasındaki denge ile sağlanmaktadır. Fakat işğörenlerde eēitsizlik algısı oluştuğunda, işğörenin eēitlik oluşturma çabaları gerilime sebep olacaktır. İşğörenler eēitliđi, sergiledikleri performansını azaltmak gibi bazı davranışları sergileyerek yeniden oluşturmaya odaklanacaklardır (İçerli, 2009: 64).

Dağıtımsal adalet, bir örgüt veya işğörenin ürettiği gerçek değer ile hak ettiği değerini karşılaştırmayla elde ettiği adalet algısıdır. Dağıtımsal adalet hem sosyal hem de örgütsel açıdan görevler, hizmetler, roller, statüler, ücretler, ödülleri/ cezalar, terfiler, mallar, fırsatlar vb. her çeşit kazanımın işğörenler arasındaki dağıtımına odaklanan bir kavramdır. Dağıtılanlar veya paylaşılanlar somut kazanımların yanı sıra sosyal pozisyonlar, fırsatlar ve roller gibi manevi boyutta kazanımlar da olabilmektedir. Foa ve Foa (1974)'ya göre işğörenlerin elde ettiği kaynaklar; hizmetler, sevgi, mallar, statü, bilgi ve para olmak üzere altı tanedir. Bunlar içerisinde para ve malların dağıtımsal adaletle en çok konu olan kaynaklar olduğu belirtilmiştir (Polat, 2007: 15).

Adams'ın Eşitlik Teorisi ile gelişerek kazanımların adaletli biçimde dağıtılması üzerine odaklanan Dağıtımsal adalet üzerine ilk çalışmalardan biri Homans'a aittir. Dağıtım adaletinin 1949 yılında Stauffer tarafından Amerikan ordu personeline yönelik çalışmalarla başladığı, Çizelge 2.3'te belirtildiği gibi, Dağıtım adaletine yönelik kronolojik sıralama sonucunda göze çarpmaktadır. Stauffer çalışmasında, işgörenin kendisine verilen ödüllerle bir diğer işgörene verilen ödüller arasında fark olması ve bu farkın işgören adına negatif yönde olması durumunda yoksunluk duygusuna kapıldığını savunmuştur (Küçükeşmen, 2015: 29).

Teorisyen/ler	Teorinin Adı	Açıklama
Stauffer 1949	Göreceli Yoksunluk Kuramı	Bireyin kendi aldığı ödüllerle başkalarının aldığı ödüller arasında fark varsa ve bu fark birey için negatif yönde ise kişi yoksunluk duygusuna kapılmaktadır.
Homans 1961	Dağıtımsal Adalet Kuramı	Bireyler gereksinimlerini karşılamak için bir etkileşim ve değiş tokuş ilişkisi içindedir. Bu ilişki çerçevesinde yatırımla sonuçların adil olması ilişkiyi belirleyici bir etkiye sahiptir.
Adams & Rosenbaum 1962	Hakkaniyet Teorisine Doğru İlk Alan Çalışmaları	Bir işyerinde işgörenlerin ücretlerini karşılaştırmaları sonucunda eşitsizlik, olumsuz motivasyona yol açar.
Blau 1964	Sosyal Etkileşim Teorisi	İnsan davranışları akılcıdır. Kendisi için en uygun ve ödüllendirici olanı seçer ve zarardan kaçınır ya da en az zararlı altından kalkabileceği alternatifleri seçer.
Adams 1965	Hakkaniyet Teorisi	Kişinin kazanımlarının adil olup olmadığının, o kişinin örgüte olan katkı veya girdileriyle kazanımları oranının bir başkasıyla karşılaştırılması.
Pritchard 1969	Hakkaniyet Teorisinin Yeniden Ele Alınması	Örgüt üyeleri arasındaki eşitlik algısının hem sebeplerini hem de muhtemel sonuçlarını ortaya çıkarmıştır.
Walfster 1973	Hakkaniyet Teorisinin Genişletilmesi	Fiili ve psikolojik hakkaniyet gibi örgütsel ayırım yapılmıştır. Bu ayırım sayesinde insanların kazançlarını maksimize etmeye eğilimli oldukları varsayımıyla çelişmemesi sağlanmıştır.
Deutsch 1975	Hakkaniyetten Başka Dağıtım Standartları (Eşitlik ve İhtiyaç)	Bireyin psikolojik, fiziksel, ekonomik ve sosyal durumunu etkileyebilecek şartların ve kazanımların kişiler arasında dağıtımı ile ilgilidir.

Çizelge 2.3. Dağıtım adalet kaynaklarının kronolojik sıralaması (Küçükeşmen, 2015: 30)

Deutsch, Çizelge 2.3'te de görüldüğü üzere, dağıtım adaletini (a) eşit temelli paylaşım, (b) eşit paylaşım ve (c) ihtiyaç olmak üzere üç kural ile ifade etmektedir. Örgütteki yönetici her tür kazanımın dağıtımını gerçekleştirmek adına kazanımların adil dağıtımı için tercih edilecek dağıtım kuralını belirlemektedir. Şöyle ki; her türlü kazanımın hak edilsin ya da edilmesin tüm işgörene eşit biçimde dağıtılması “eşit paylaşım kuralı” olarak adlandırılırken, her işgörene örgüte katkısı oranında ya da örgüt içerisinde hak ettiği

oranda dağıtım yapılması “eşit temelli paylaşım kuralı” ve işgörenlere ihtiyaçları doğrultusunda kazanımların dağıtılması da “ihtiyaç kuralı” olarak tanımlanmıştır (İçerli, 2009: 67).

2.3.3.2. İşlemsel adalet

İşlemsel adalet, dağıtım sürecinin adilliyidir. Şöyle ki; işlemsel adalet kazanımların dağıtımına yönelik kararların alınmasında kullanılan işlemlerin adilliyidir. Buradaki adil işlem, bir karar alınırken kullanılan işlemin adilliyidir. Bu yüzden işlemsel adalet, işgörenlerin sergiledikleri performansa karşılık aldıkları ödüllerin nasıl ve neye göre belirlendiğini, ödüllerin işgörenlere dağıtımında karar alma süreçlerinin ve işlemlerin işgörenlerce ne derece adil algılandığını ifade eder (Polat, 2007: 17). Bu çalışmada işlemsel adalet olarak kullanılan kavram, kimi araştırmalarda (İçerli, 2009: 67; Çetin, 2013: 83) süreç adaleti, kimi araştırmalarda ise (Ertürk, 2014:82; Acar, 2011: 37) prosedür adaleti olarak kullanılmıştır.

İşlemsel adalet, yukarıda teorik yaklaşımlarda bahsedildiği gibi, Thibaut ve Walker (1975)’in Süreç Adaleti Teorisi ile Leventhal, Karuza ve Fry (1980)’in Dağıtım Tercihi Teorisine dayanmaktadır (Çetin, 2013: 83). İşlemsel adalet kavramı, Çizelge 4’teki kronolojik sıralamada görüldüğü üzere, ilk olarak Thibaut ve Walker (1975)’in çalışmalarıyla “Süreç Kontrol Modeli (Process Control Model)” olarak isimlendirilen ve “Procedural Justice: A Psychological Analysis” isimli kitap ile örgütsel adalet literatürüne girmiştir (Küçükeşmen, 2015: 33). İşlemsel adalet hukuk alanında Thibaut ve Walker’ın çalışmalarıyla başlamıştır. Thibaut ve Walker laboratuvar araştırmalarında, taraflara süreç kontrolü (söz hakkı) sağlanan kararların, süreç kontrolü sağlanmayan kararlara göre daha adil olarak algılandığını ve daha kolay kabul edildiğini tespit etmişlerdir. Folger ve Greenberg (1985) ise işlemsel adaleti örgüt ortamında ilk kez ele alan araştırmacılar (Polat, 2007: 16-17).

Thibaut ve Walker ortaya attıkları işlemsel adalet kavramıyla yasal prosedürlere karşı itiraz edenlerin tepkilerine yoğunlaşmışlardır. Leventhal ve arkadaşları ise işlemsel adaleti örgütsel durumlar gibi yasal olmayan konulara taşıyarak kavramın alanını genişletmişlerdir (İçerli, 2009: 68).

Leventhal'ın Adalet Yargı Teorisi, sonuç dağıtımını derinden etkileyen kararların adillğine ve bir sürecin adaletli algılanabilmesi adına kapsamı gereken kurallara yoğunlaşmıştır. Sürecin aşağıda detaylandırılan söz konusu kurallara sahip olması adil olarak algılanmasını sağlayacaktır. Kurallar şunlardır (İçerli, 2010: 82):

- a) Tutarlılık; işgörenlere yönelik adaleti sağlamak için dağıtım kararlarının nasıl alındığıyla alakalı olan süreçler tutarlı olmalı ve bu tutarlılık süreklilik arzetmelidir.
- b) Önyargı baskısı; yöneticiler kişisel çıkarları ile önyargılarından uzak bir şekilde dağıtım kararlarını almalı ve uygulamalıdır.
- c) Doğruluk kuralı; karar alma sırasında yapılan tüm işlemler doğru ve geçerli bilgilerin yanı sıra gerçekleşebildiği oranda minimum hataya dayanmalıdır.
- d) Düzeltilebilirlik kuralı; tüm işlemler işgörenlerin itirazlarına sebep olan yanlış kararları düzeltmeye olanak sağlayacak şekilde olmalıdır.
- e) Temsil kuralı; yapılan tüm işlemlerin yani sürecin kontrolünü kapsayan bu kural doğrultusunda süreçler, dağıtımdan etkilenen tarafların çıkarlarını birleştirebilmeli aynı zamanda kararlardan etkilenen işgörenlerin fikirlerini ve temel değerlerini kapsamalıdır.
- f) Etik olma kuralı; süreçler hilekârlık, rüşvetçilik, özel yaşamın gizliliği gibi temel etik değerlere uygun olmalıdır.

Tyler (1989) da işlemsel adaletin algılanmasını sağlamak adına yukarıdaki altı kuraldan bağımsız (a) karar alma sürecinin tarafsızlığı, (b) üçüncü kişilerde güven ve (c) sosyal durumun açıklığı olmak üzere üç kural belirlemiştir (İçerli, 2009: 70).

İşgörenler kendilerine ne şekilde davranıldığına dikkat etmektedirler ve bu yöndeki adil işlem algıları, işverenleriyle olan ilişkilerini şekillendirmektedir. Örgütsel adaletin bu boyutuna yönelik araştırma bulgularına göre; işgörenler karar verme süreçlerinin adil olmadığına kanaat getirdiklerinde işverenlerine daha az bağlı olmakta, daha fazla hırsızlık yapmakta, iş değiştirme isteği daha fazla olmakta, daha az performans göstermekte ve daha az yardımsever olmaktadır (Polat, 2007: 20-21).

Teorisyen/ler	Teorinin Adı	Açıklama
Thibuat & Walker 1975	İşlemsel Adaletin Tanıtılması	Yasal işlemler üzerine araştırmalardan yola çıkarak anlaşmazlıkların çözümüne ilişkin tepkileri temel alan teoridir.
Thibuat & Walker 1978	Süreç Karar Kavramları	Yönetimsel kararlardan etkilenecek çalışmaların karar verme aşamasında fikirlerinin alınması ve sürecin tarafsız bir şekilde uygulandığına ilişkin algıları, işgörenlerin adalet algılarını olumlu etkiler.
Leventhal 1980	İşlemsel Adaletin Altı Kuralı	Örgütlerde adalet algılamalarını altı faktör etkiler. Bunlar tutarlılık, ön yargılı olmama, doğruluk, düzeltme, temsilcilik ve etik kurallardır.
Tyler & Caine 1981	Lider Davranışları Bağlamında İşlemsel ve Dağıtımsal Adalet	İşgörenlerin adalet algısının oluşmasında liderin verdiği kararlar ve lider davranışları etkilidir.
Greenberg & Folger 1983	İşlemsel Adalet Kuramı	Bireyler sadece elde ettikleri sonuçlarla değil bu sonuçların hangi yöntemler kullanılarak dağıtıldığına önem verirler.
Folger & Greenberg 1985	İşlemsel Adalet Kuramının Personel Yönetimine Uygulanması	İşlemsel adaleti kavramını uygulamalı olarak örgütlerde yaptıkları araştırmalarda kullanmışlardır.
Greenberg 1987	İşlemsel ve Dağıtımsal Adaletlerin Birbirleri İle Etkileşimlerinin İlk Kanıtları	İşgörenlerin dağıtımsal adalet algıları onların karar sonuçlarına karşı olan tutumlarını, işlemsel adalet algıları ise örgüte karşı tutumlarının belirleyicisidir. Yani dağıtımsal adalet adaletin içeriği ile ilgili kavramları, işlemsel adalet ise adaletin sürecini hedefler.
Alexander & Ruderman 1987	İşlemsel ve Dağıtımsal Adaletlerin İş Ortamı İle İlişkilendirilmesi	Yönetime güven iş değiştirmeyi düşünme, yöneticinin değerlendirilmesi, çatışma/uyum ile işlemsel adalet arasında anlamlı bir ilişki vardır.
Lind & Tyler 1988	İşlemsel Adaletin Öne Çıkarılması	İşlemsel adaletin etkilerinin nedenleri ile araştırılmıştır. Bireyler kendileri ile ilgili olan sonuçlara önem verdikleri için süreçler üzerinde etkili olmak isterler.
Folger & Konovsky 1989	İşlemsel ve Dağıtım Adaletlerinin İş Ortamı ile İlişkilendirilmesi	Sonuçların ve işlemlerin adil olmasının çalışan üzerindeki etkisi araştırılmış ve işlemsel adaletin çalışanın yöneticiye güven ve örgütsel bağlanma tutumunu açıklayan tek değişken olduğu ortaya konmuştur.
Sweeney & McFarlin 1993	İşlemsel ve Dağıtım Adaleti Etkileri Üzerine Alternatif Modellerin Denenmesi	İşlemsel ve dağıtımsal adaletin farkına yönelik araştırmalar ortaya konmuştur.
Broncner & Wiesenfeld 1996	İşlemsel ve dağıtımsal adaletlerin etkileşiminin Tekrar Ele Alınması	İşlemsel ve dağıtımsal adalet algısında yaşanan sosyal adalet kavramı işlemsel adalet sürecini etkiler.

Çizelge 2.4. İşlemsel adalet kaynaklarının kronolojik sıralaması (Küçükeşmen, 2015: 36)

2.3.3.3. Etkileşimsel adalet

Dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet ile ilişkisi sorgulanan aynı zamanda bağımsız bir adalet boyutu olarak tanımlanan Etkileşimsel Adalet, işgörenler ile işverenler arasındaki ilişkilerin niteliğine yönelik adalet algılamalarını içermektedir. Buradaki adil etkileşim,

dağıtım ve işlemlerle ilişkili kişilerarası iletişimin adilliğini vurgulamaktadır (Polat, 2007: 21).

Etkileşimsel adaletin, örgütsel adalet kavramının bir diğer boyutu olarak ortaya çıkması, Çizelge 2.5'te de ifade edildiği gibi, Bies ve Moag 'ın 1986 tarihinde kişiler arası iletişimin adilliğini analiz etmelerine dayanmaktadır. Etkileşim adaleti, dağıtım yapan işverenler ile yapılan dağıtım kararlarından etkilenen işgörenler arasındaki etkileşimdir. Şöyle ki, karar alma sürecinde işgörelere neyin ne şekilde ifade edileceği ile ilgili davranışlar etkileşimsel adalet olarak tanımlanmaktadır (Küçüküşmen, 2015: 38).

Teorisyen/ler	Yıl	Açıklama
Bies & Moag	1986	Etkileşimsel adalet kavramının ortaya çıkışı
Bies	1987	Etkileşimsel adalet üzerine ilk çalışmalar
Bies & Shapiro	1987 1988	Etkileşimsel adalet üzerine çalışmaların yoğunlaşması
Folger & Bies	1989	Kişiler arası davranışın işlemsel adaletin bir şekli olarak belirlenmesi
Tyler & Bies	1990	Kişiler arası davranışın işlemsel adaletin bir şekli olarak belirlenmesi
Brockner	1990	Etkileşimsel adalet kurallarını geçici işten çıkarılanlara uyguladı.
Greenberg	1990	Etkileşimsel adalet kurallarını çalışanlara uyguladı.
Moorman	1991	İlk yaygın kullanılan etkileşimsel adalet ölçeğinin oluşturulması
Greenberg	1991	Kişiler arası davranışın işlemsel adaletin bir şekli olarak belirlenmesi
Greenberg	1993	Kişiler arası ve bilgisel adaletlerin birbirlerinden ayrılmasını önerdi.
Bies	2001	İşlemsel ve etkileşimsel adaletin ayrılmasını destekledi.
Bobocel & Holmvall	2001	İşlemsel ve etkileşimsel adaletin ayrılmasının desteklenmesi
Colquitt	2001	Etkileşimsel adaletin ayrıştırılmasının yeni bir ölçekle desteklenmesi
Rupp & Cropanzano	2002	Adalet içeriğinin adalet kaynağından ayrılmasının test edilmesi
Biader & Tyler	2003	Adalet içeriğinin adalet kaynağından ayrılması üzerine dört bileşenli modelin tanıtılması

Çizelge 2.4. Etkileşimsel adalet kaynaklarının kronolojik sıralaması (Küçüküşmen, 2015: 39)

Greenberg'e göre, süreç adaletine yönelik algılamalar, kazanımların dağıtımında kullanılan formel süreçlerden başka, karar alıcının karardan etkilenen bireylere karşı davranışları ile karar alıcının aldığı kararlarla ilgili açıklamaları kapsayan etkileşim adaletinden de etkilenmektedir. İşgörelere değer vermek, saygılı davranmak ile sosyal değer olarak ifade edilen herhangi bir kararın işgörelere izahının yapılması gibi tavır ve davranışlar etkileşim adaleti kapsamında değerlendirilmektedir (İçerli, 2009: 74).

2.4. Örgütsel Adalet ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın bir diğer kavramı olan örgütsel adalet üzerine yapılan çalışmalara yurt içi ve yurt dışı olarak iki ayrı başlık altında ve tarih sırasına göre yer verilmiştir.

2.4.1. Örgütsel adalet ile ilgili yurt içindeki araştırmalar

Tan (2006) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları” adlı çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bunun için Elazığ merkezde bulunan ilköğretimlerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurmuş ve çalışanların kendileri ile ilgili adalet algılarının, çalıştıkları yerde algılanan adaleti önemli ölçüde yansıttığı sonucuna ulaşmıştır.

Polat (2007) “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışması için Türkiye genelindeki 1281 öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik algı düzeylerini saptamak ve bu davranışlar arasındaki ilişkiyi saptamak temel amacını güden söz konusu çalışma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık algılarının birbiri ile ilişkili ve birbirlerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Ertürk (2011) “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgütsel Adalet Algısı İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasının verilerini 2009-2011 eğitim-öğretim yılında Burdur il merkezindeki ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerden elde etmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel adanmışlık algıları arasındaki ilişkiyi ve bu algıların bazı demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlayan çalışmasıyla, öğretmenlerin örgütsel adaletin boyutlarına yönelik algı seviyelerinin yüksek olduğu; çalışılan kadro türü, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; cinsiyet değişkenine göre ise farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çırak (2013) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı” adlı çalışmasında, Ankara İli Yenimahalle İlçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını ve bu algıların bir takım demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamayı amaçlamıştır. Söz konusu amaca ulaşabilmek için 357 öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin etkileşim adaleti algısının işlem ve dağıtım adaleti algısına göre daha yüksek olduğu saptansa da genel olarak öğretmenlerin örgütsel adaletin üç boyutunda da yüksek algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Demografik özelliklere yönelik istatistiksel sonuçlar ise şu şekilde ortaya konmuştur: Öğretmenlerin dağıtım adalet algı düzeyleri cinsiyet, kıdem ve aynı müdürle çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterirken, işlem adaleti algıları kıdem ve aynı müdürle çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermiş ve bir diğer boyut olan etkileşim adaleti algı düzeylerinin ise aynı müdürle çalışma süresi değişkeni ile anlamlı düzeyde farklılık göstermiş olduğu tespit edilmiştir.

Akgüney (2014) “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılamaları İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını ortaya koyarak aralarındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Toplam 534 sınıf ve branş öğretmeninden elde ettiği veriler doğrultusunda; öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı algı düzeylerinin yüksek olduğu, her iki değişkenin birbiri ve alt boyutları ile olumlu ilişki içerisinde olduğu sonucuna varmıştır.

İren (2015) “İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Tuzla Örneği” adlı çalışmasının sonucunu 330 öğretmenin anket verilerinden elde etmiş olup ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, yaş, branş, medeni durum, çocuk durumu, çocuk sayısı, mesleki hizmet süresi, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, sendika üyeliği, eğitim durumu, mezun olunan okul değişkenlerine göre saptamayı amaçlamıştır. Verilerin istatistiksel sonuçlarına göre, erkek öğretmenlerin etkileşimsel adalet düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilirken örgütsel adalet ve motivasyon ölçeklerinin alt boyutlarında herhangi bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile mesleki motivasyon düzeyi ilişkisi için tüm demografik değişkenler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Kuşseven (2016) mobbing ve örgütsel adalet algısı arasındaki ilişkiyi inceleyerek örgütsel adalet algısının mobbing davranışları üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçladığı “Örgütsel Adalet Bağlamında Mobbing Olgusunun İncelenmesi” adlı çalışmasında, örgütsel adalet algısı arttıkça mobbing algısının düştüğü yani örgütsel adalet ve mobbing algısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

2.4.2. Örgütsel adalet ile ilgili yurt dışındaki araştırmalar

Hoy ve Tarter (2004) güven ile adalet arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladığı “Okullardaki Örgütsel Adalet: Güven Olmadan Adalet Olmaz” adlı araştırmasını Amerika’nın bir eyaletindeki ortaokullarda görevli bireyler üzerinde uygulayarak güven ve adalet arasında ayrılmaz bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca öğretmenler ile okul müdürü arasında güven duygusu oluştuğunda, öğretmenlerin okul müdürünün davranışlarını adil olarak algıladığı, okul müdürlerinin okul bireylerinin yöneticilere olan güvenini doğrudan ve örgütsel adaleti de dolaylı olarak etkilediğini saptamıştır.

Batool (2013) banka sektöründe çalışanların örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolünü incelediği araştırmasını Pakistan’da aktif işleyen 17 farklı bankada çalışan 134 kişi üzerinde yürütmüştür. Söz konusu çalışmada, örgütsel adaletin örgütsel bağlılığı, örgütsel bağlılığın da örgütsel vatandaşlık davranışını pozitif etkilediği sonucunun yanı sıra örgütsel bağlılığın, örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide aracı rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır.

Falk ve Fox (2014) tarafından yapılan çalışmada, çalışanların örgütsel adalet algılarının işyerine yönelik tutumlarına olan etkisi Bar-Ilan, Tel-Aviv ve Ben-Gurion Üniversitelerinin kampüslerinde hem okuyan hem de çalışan 157 kişi üzerinde incelenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının, iş tatmini ve örgütsel bağlılık; dürüstlük ve alçakgönüllülük düzeyi yüksek olan katılımcıların işlemsel adalet ile örgütsel bağlılıkları; etkileşimsel adalet algıları ile yöneticisi ile tatmin olması arasında pozitif ilişkili olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Ghosh, Rai ve Sinha (2014) tarafından Hindistan’daki 15 farklı kamu bankasında çalışan 210 personel üzerinde örgütsel adaletin alt boyutları olan dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adaletin çalışan katılımı ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Örgütsel adaletin alt

boyutları arasında anlamlı ilişkiler, işe katılımın belirlenmesinde dağıtımsal ve etkileşimsel adaletin etkisi, örgüte katılımın belirlenmesinde ilk olarak dağıtımsal adalet ardından sırasıyla işlemsel ve etkileşimsel adaletin etkili olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Tziner, Felea ve Vasiliu (2015) etik iklim faktörleri, örgütsel adalet boyutları ve lider-üye değişimi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasını Romanya’da kamu, özel ve kar amacı gütmeyen kuruluşlarda çalışan bireyler üzerinde yapmıştır. 716 kişilik bir örneklemeden elde edilen bulgular doğrultusunda; örgütsel adaletin alt boyutu ile dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet arasında, etik iklimin alt boyutları olan yardımseverlik ve egoistlik arasında, hayırseverlik boyutu ile örgütsel adaletin alt boyutları ve lider-üye değişimi arasında pozitif yönlü ilişki tespit ederken, bencil etik iklim boyutu ile örgütsel adaletin alt boyutları arasında negatif yönlü ilişki saptamıştır.

Yukarıda verilen yurt içi ve yurt dışı araştırmaları gösteriyor ki; örgütsel adalet kavramının birlikte ele alındığı örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık, örgütsel adanmışlık, mesleki motivasyon, mobbing, lider-üye değişimi gibi birçok kavramla ilişkisi pozitif yönde çıkmış olmakla beraber söz konusu çalışmaların bu çalışmaya yol gösterici nitelikte olabilmesi için özellikle öğretmenlere uygulanan çalışmalara yer verilmiştir.

Literatür araştırması sonucunda empati ve örgütsel adalet kavramlarının birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması sebebiyle çalışmanın bundan sonraki bölümünde söz konusu iki kavramın birlikte ele alındığı empatik eğilim ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişkinin olup olmadığı araştırılarak analiz edilmiştir.



3. ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları, alt problemler ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlik mesleğinde empatik eğilimler ve adalet algısını belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında hazırlanmış olup betimsel nitelikte, ilişkisel tarama modelli bir çalışmadır.

3.1.1. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Bağcılar İlçesindeki 36 resmi devlet ilkokulunda görev yapan 1816 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada evrenin tamamına ulaşmak hedeflendiği için Çizelge 3.1’de de görüldüğü üzere Bağcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 36 resmi devlet okuluna ulaşılmış olup görev yapan sınıf öğretmenlerinden gönüllü 796 sınıf öğretmeni anket doldurmuş; fakat 157 anket eksik ya da hatalı doldurulması nedeni ile değerlendirilmeye alınmamış, 639 anket değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Böylece hedeflenen evrene ulaşma oranı %35 olarak gerçekleşmiştir.

İl Adı	İlçe Adı	İlkokul Adı	Sınıf Öğretmeni Sayısı	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Anket Sayısı
İSTANBUL	BAĞCILAR	Abdurrahman Nermin Bilimli İ.O.	49	29	22
		Anafartalar İ.O.	46	19	18
		Arif Nihat Asya İ.O.	51	25	16
		Aşık Veysel İ.O.	42	22	18
		Atatürk İ.O.	45	21	14
		Bağcılar İ.O.	59	27	22
		Bağcılar Gaziosmanpaşa İ.O.	45	15	11
		Cumhuriyet İ.O.	61	22	15
		Dede Korkut İ.O.	58	31	26
		Dr. Cemil Fevziye Özkaya İ.O.	45	18	16

Evren İ.O.	32	13	12
Fatih İ.O.	91	23	15
Gaspıralı İsmail İ.O.	50	28	25
Hasan Kağnıcı İ.O.	53	27	26
İçdaş İ.O.	33	16	15
İsa Yusuf Alptekin İ.O.	39	27	21
İstanbul Ticaret Odası İ.O.	60	23	19
İstiklal İ.O.	54	17	13
İstoç İ.O.	61	28	25
Karacaoğlan İ.O.	52	19	15
Kirazlı İ.O.	42	29	25
Kocayusuf İ.O.	53	13	8
Kocarağpaşa İ.O.	29	16	9
Mahmutbey İ.O.	31	25	19
Mehmet Akif Ersoy İ.O.	35	21	18
Nene Hatun İ.O.	64	19	17
Nevin-Mehmet Bilginer İ.O.	51	20	18
Ragıp Akın İ.O.	52	13	11
Sancaktepe İ.O.	60	10	8
Tiryaki Hasanpaşa İ.O.	35	23	17
Türk İsveç-Kardeşlik İ.O.	44	21	16
Üsküp İ.O.	48	10	9
Vali Cahit Bayar İ.O.	69	45	33
Yavuz Selim İ.O.	24	14	13
Yıldıztepe İ.O.	100	33	26
Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İ.O.	53	34	28
TOPLAM	1816	796	639

Çizelge 3.1. Araştırmaya katılan okul ve sınıf öğretmeni sayısı

3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü'nden (16.05.2017) ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (12.06.2017) okullarda çalışmayı yapabilmek için gerekli izinler alınmıştır (EK 1-2). Çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayandığından dolayı Bağcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerine konu hakkında bilgi verilerek sözlü onay alınmıştır. Basılı haldeki anket formu (EK 5), Çizelge 1'de belirtilen, araştırmanın da evrenini oluşturan tüm ilkokullardaki sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından yüz yüze görüşülerek dağıtılmıştır. Doldurulan 796 ankettten 639 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.

3.2.1. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Kişisel Tanılama Formu, Empatik Eğilim Ölçeği ve Örgütsel Adalet Ölçeğinin yer aldığı bir anket formu kullanılarak toplanmıştır (Ek 5). Aşağıda araştırma verilerinin elde edildiği bu anket formunun bölümleri tanıtılmıştır.

3.2.1.1. Kişisel tanılama formu

Araştırmacı tarafından literatür taranarak öğretmenlerin empatik eğilim ve örgütsel adalet algı düzeyi ile ilişkili, ölçebileceği düşünülen demografik özellikler belirlenerek 8 (sekiz) sorudan oluşan bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form; cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama durumu, mezuniyet durumu, toplam hizmet süresi, bugüne kadar çalıştığı okul ve müdür sayısı değişkenlerine ilişkin demografik özellikleri içermektedir (Akbulut, 2010; Balcı, 2012; Agboyraz, 2015; Tan, 2006; Ertürk, 2011; Çırak, 2013; Akgüney, 2014).

3.2.1.2. Empatik eğilim ölçeği (EEÖ)

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), Üstün Dökmen (1988) tarafından kişilerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipi 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek içeriğindeki maddelerin yaklaşık yarısı, katılımcıların “evet” deme eğilimlerini dengelemek için negatif yazılmıştır. Ölçekte yer alan 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13 ve 15. sorular tersinden toplanmaktadır. Empatik eğilim düzeyini yansıtan toplam puanın yüksek olması empatik eğilimin yüksek olduğunu, düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğunu ifade etmektedir (Ekinci, 2009: 47). Likert tipi ölçekle derecelendirilen anketteki seçenekler, ortalamaya dayalı karşılaştırmaya esas olmak üzere dereceler şu şekilde puanlandırılmıştır (Tan, 2006: 36):

- 1,00 – 1,80 : Hiç katılmıyorum (Çok düşük)
- 1,81 – 2,60 : Katılmıyorum (Düşük)
- 2,61 – 3,40 : Kısmen katılmıyorum (Orta)
- 3,41 – 4,20 : Katılıyorum (Yüksek)
- 4,21 – 5,00 : Kesinlikle katılıyorum (Çok yüksek)

Örgütsel Adalet Ölçeği değerlendirmesi de Empatik Eğilim Ölçeğindeki derecelendirme esas alınarak yapılmıştır.

EEÖ, üç hafta arayla iki defa olarak 70 (yetmiş) bireye uygulanmış ve bu uygulamalardan elde edilen puanlar arasında $r = 0,82$ düzeyinde ilişki bulunmuştur. Katılımcıların ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki ise $r = 0,86$ olarak bulunmuştur (Dökmen, 1988: 178).

3.2.1.3. Örgütsel adalet ölçeği

Örgütsel Adalet Ölçeği Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen, Soner Polat (2007) tarafından Türkçeye çevirilen ve üç alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddeleri “dağıtımsal adaleti”, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15. maddeleri “işlemsel adaleti” ve geriye kalan 16,17,18 ve 19. maddeler de “etkileşimsel adaleti” oluşturmaktadır. Beşli Likert tipi ölçek olan Örgütsel Adalet Ölçeği 1’den 5’ e kadar 1: kesinlikle katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: kararsızım, 4: katılıyorum ve 5: kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir (Açıkgöz, 2009:94-95). Bu derecelere göre yapılan değerlendirmelerde katılım düzeyi arttıkça bir diğer ifadeyle tamamen katılıyorum seçeneğine doğru (5’e doğru) yaklaşıldıkça, araştırmaya katılanların örgütsel adalet algılarının pozitif yönde arttığı ifade edilebilir. Tam tersi, ifadelere katılım düzeyi azaldıkça bir başka deyişle hiç katılmıyorum seçeneğine doğru (1’e doğru) yaklaşıldıkça araştırmaya katılanların örgütsel adalet algılarının azaldığı yönde yorumlanabilir (İçerli, 2009: 130).

Örgütsel Adalet Ölçeği için yapılan güvenilirlik analizinde güvenilirlik katsayısı deneme uygulamasında 0,85 olarak tespit edilmiştir. Uygulanan faktör analizinde de her maddenin faktör yükü 0,45 üstünde olduğundan deneme ölçeğindeki tüm maddeler aynen asıl ölçeğe alınmıştır. Asıl ölçeğe uygulanan güvenilirlik analizinde ölçeğin tümü için güvenilirlik Cronbach’s Alpha katsayısı 0,96 olarak tespit edilmiştir. Örgütsel adaletin alt boyutları olan dağıtımsal adalet için güvenilirlik katsayısı 0,89 iken işlemsel adalet için 0,95 ve etkileşimsel adalet için ise 0,90 olarak çıkmıştır (Polat, 2007: 94).

3.2.1.4. Araştırmanın ana ve alt problemleri

Çalışmanın ana problem cümlesi; “İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, empatik eğilim ve örgütsel adalet algı düzeyleri nedir, bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? Empatik eğilim ile örgütsel adalet algı düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde olup çalışmanın alt problemleri de şu şekilde sıralanmıştır:

1. *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim ve örgütsel adalet algı düzeyleri nedir?*
2. *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?*
 - a. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. Medeni duruma göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - d. Çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - e. Mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - f. Toplam hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - g. Çalışılan kurum sayısına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - h. Çalışılan müdür sayısına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel adalet algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?*
 - a. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. Medeni duruma göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - d. Çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - e. Mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - f. Toplam hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - g. Çalışılan kurum sayısına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - h. Çalışılan müdür sayısına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim ile örgütsel adalet algı düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*
5. *Empatik eğilim, örgütsel adaletin anlamlı yordayıcısı mıdır?*

3.2.2. Verilerin Analiz Yöntemi

Araştırma verileri, SPSS 22.0 (IBM SPSS, Türkiye) programında değerlendirilmiştir. Araştırmada betimsel istatistikler, Korelasyon Analizi, Faktör Analizi, Bağımsız Örneklem t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Çoklu Standart Regresyon Analizi gibi çeşitli tek değişkenli ve çok değişkenli istatistik teknikleriyle analiz edilmiştir.



4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde; verilerin analizleri sonucunda, araştırma sorularına göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın ana problemini oluşturan, “İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim ve örgütsel adalet algı düzeyi nedir, bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir, empatik eğilim ile örgütsel adalet algı düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindeki farklı sorulara yanıt aranmıştır. Konunun daha iyi anlaşılması amacıyla araştırmanın alt problemlerinin her biri için elde edilen bulgular çizelgeler halinde verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Örnekleme oluşturan 639 sınıf öğretmenin demografik bilgileri, katılımcıların araştırma kapsamında hazırlanan Kişisel Tanılama Formunda yer alan sekiz soruya verdikleri yanıtlar çerçevesinde belirlenmiştir. Katılımcılar cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, mezuniyet durumu, toplam hizmet süresi, çalıştığı okul ve müdür sayısı değişkenlerine göre gruplandırılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların bahsi geçen demografik özelliklere ilişkin yüzde dağılımları ile ilgili değerler Çizelge 7’de verilmiştir. Çizelge 4.1 incelendiğinde, örneklemin %60,7’sini (388) kadın öğretmenlerin, %39,3’ünü (251) de erkek öğretmenlerin oluşturduğu yani kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerden fazla olduğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin en fazla dağılım gösterdiği yaş grubu %60,7 (388) ile 26-35 yaş grubu iken, onu sırasıyla %25,7 (164) ile 36-45 yaş grubu, %8,3 (53) ile 46 yaş ve üzerindeki grup izlemekte ve en az dağılım %5,3 (34) ile 25 yaş ve altındakiler olarak göze çarpmaktadır. Araştırmada görüşüne başvurulmuş sınıf öğretmenlerin %66,0’sı (422) evli, %34,0’ı (217) ise bekar. Araştırmaya katılanların %54,3’ü (347) çocuk sahibi iken %45,7’si (292) çocuk sahibi değildir. Örneklemin büyük çoğunluğunu %92,0 (588) oranıyla lisans mezunları oluştururken yüksek lisans mezunlarının %5,7 (36) ve önlisans mezunlarının da %2,3 (15) oranına sahip olduğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan grupları hizmet süresi değişkenine göre oran bazında büyükten küçüğe doğru sıralarsak; ilk sırada %45,7 (292) oranıyla 6-10 yıl, ikinci sırada %22,7 (145) oranıyla 11-15 yıl, üçüncü sırada %21,0 (134) oranıyla 16 yıl ve üzeri görev

yapanlar yer alırken son sırada da %10,6 (68) oranıyla 1-5 yıl arası görev yapanlar bulunmaktadır. Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinin %34,6'sının (221) 4 ve üzeri kurumda, %31,3'ünün (200) 3 kurumda, %24,6'sının (157) 2 kurumda ve %9,5'inin (61) de 1 kurumda çalışmış oldukları gözükmektedir. Örneklemi oluşturan 429 katılımcı gibi büyük bir çoğunluk (%67,1) 4 ve üzeri müdürle çalışmış iken bu durumu sırasıyla (%19,6 - 125) 3 müdür ile çalışanlar, (%9,4 - 60) 2 müdür ile çalışanlar ve son olarak (%3,9 - 25) 1 müdür ile çalışanlar takip etmektedir.

	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	388	60,7
	Erkek	251	39,3
	Toplam	639	100
Yaş Grupları	25 yaş ve altı	34	5,3
	26-35 yaş	388	60,7
	36-45 yaş	164	25,7
	46 yaş ve üzeri	53	8,3
	Toplam	639	100
Medeni Durum	Bekar	217	34,0
	Evli	422	66,0
	Toplam	639	100
Çocuk Sahibi Durumu	Çocuk sahibi	347	54,3
	Çocuk sahibi değil	292	45,7
	Toplam	639	100
Mezuniyet Durumu	Ön lisans	15	2,3
	Lisans	588	92,0
	Yüksek lisans	36	5,7
	Toplam	639	100
Hizmet Süreleri	1 – 5 yıl	68	10,6
	6 – 10 yıl	292	45,7
	11 – 15 yıl	145	22,7
	16 yıl ve üzeri	134	21,0
	Toplam	639	100
Çalışılan Kurum Sayısı	1 Kurum	61	9,5
	2 Kurum	157	24,6
	3 Kurum	200	31,3
	4 ve üzeri kurum	221	34,6
	Toplam	639	100
Çalışılan Müdür Sayısı	1 Müdür	25	3,9
	2 Müdür	60	9,4
	3 Müdür	125	19,6
	4 ve üzeri müdür	429	67,1
	Toplam	639	100

Çizelge 4.1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin veriler

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim ve Örgütsel Adalet Algı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt problemlerinden ilki olan, “İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim ve örgütsel adalet algı düzeyleri nedir?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular Çizelge 4.2’de verilmiştir.

	f	Minimum Puan	Maksimum Puan	Ölçeğin Ortalama Değeri	\bar{X}	s.s.
Empatik Eğilim	639	20	100	3	3,51	0,36
Dağıtımsal Adalet	639	0	24	12	2,14	0,85
İşlemsel Adalet	639	0	16	8	1,18	0,48
Etkileşimsel Adalet	639	0	36	18	4,83	2,19
Örgütsel Adalet	639	0	76	38	2,25	0,83

Çizelge 4.2. Empatik Eğilim ve Örgütsel Adalet Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.2 verilerine göre, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ortalamanın üzerindedir ($X=3,51$, $ss=0,36$). Bu da katılımcı sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet ve alt boyutlarına yönelik veriler incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri düşük ($X=2,25$, $ss=0,83$), örgütsel adaletin alt boyutlarından dağıtımsal adalet algı düzeyi de düşük ($X=2,14$, $ss=0,85$), işlemsel adalet algı düzeyi ise çok düşük ($X=1,18$, $ss=0,48$) iken etkileşimsel adalet algı düzeyi çok yüksek ($X=4,83$, $ss=2,19$) bulunmuştur.

Çizelge 8’deki bulgular, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyinin yüksek, örgütsel adalet algı düzeyinin ise düşük olduğunu gösterirken örgütsel adaletin alt boyutları olan dağıtımsal adalet algı düzeyinin düşük, işlemsel adalet algı düzeyinin çok düşük ve son olarak etkileşimsel adalet algı düzeyinin ise diğer boyutlara nazaran çok yüksek olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin etkileşimsel adalet algı düzeyinin yüksek çıkışı, öğretmenlerin yöneticileri ile iletişim içerisinde oldukları; ancak kurum içi ödül, terfi gibi her tür kazanımın dağıtılması ve bu dağıtım sürecinde uygulanan iş ve işlemlere yönelik algılarını değiştirmedeği hatta olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Bulgularımızı destekler nitelikte olan Ertürk (2011:78-79)’ün ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi ölçtüğü çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel adalet ve alt boyutlarına

yönelik algı düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aydın (2015:75) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalıştığı çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyini orta olarak saptamıştır.

Yukarıdaki bulgular, araştırmanın ilk alt problemine yanıt niteliğinde olup araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyi yüksek, örgütsel adalet algı düzeyi ise düşük saptanmıştır. Bu bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu ancak okul ve yöneticilerine yönelik örgütsel adalet algı düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyinin Bazı Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, “İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna yönelik yanıt aranmıştır. Buna ilişkin elde edilen bulgular ve yorum aşağıdaki gibidir.

Empatik eğilimin katılımcı cinsiyetine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin t Testi bulguları Çizelge 4.3’de verilmektedir.

Empatik Eğilim	Gruplar	F	\bar{X}	s.s.	S.h.	t Testi		
						t	sd	P
	Kadın	388	3,55	0,37	0,01	3,96	637	0,00*
	Erkek	251	3,44	0,30	0,02			

*p<.05

Çizelge 4.3. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre empatik eğilim düzeyi t testi bulguları

Çizelge 4.3’e göre kadın sınıf öğretmenleri ($X=3,55$) ile erkek sınıf öğretmenlerinin ($X=3,44$) empatik eğilim düzey ortalamaları farklıdır. Bu farklılık istatistiki olarak t-Testi sonucuna göre kadınların lehinde anlamlı düzeyde ve orta etkililikte görülmektedir ($t=3.96$, $sd=637$, $p=0.00<0.05$, $r=0.34$). Kadın sınıf öğretmenlerinin, erkek sınıf öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek empatik eğilim düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksek empatik eğilim

düzeyine sahip olmaları kadınların doğurganlık, annelik vasıflarına doğuştan sahip olmalarıyla alakalı bir durum olarak yorumlanabilir.

Bu bulguyu destekler nitelikteki çalışmalardan biri, öğretmen adaylarında empatik eğilimi bazı değişkenler açısından inceleyerek kadın öğretmen adaylarının empatik eğilim puanlarını anlamlı düzeyde farklı bulan Duru (2002:314)'ya aittir. İkinci (2009:53) ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerini incelediği araştırmasında kızların erkeklere göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Akbulut (2010:73) da sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerini incelemiş ve kadın öğretmenlerin empatik eğilimlerini, erkek öğretmenlerin empatik eğilimlerinden yüksek bulmuştur. Bu yöndeki bir başka araştırma ise “Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Saldırganlık İlişkisinin İncelenmesi” adlı çalışmayla (Arslanoğlu, 2012:71)'na ait olup, söz konusu çalışmada kız öğrencilerin empatik eğilim puan ortalaması, erkek öğrencilerin empatik eğilim puan ortalamasından daha yüksek saptanmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre empatik eğilim düzeyinin yüksek oluşu, kadınların erkeklere kıyasla daha duygusal olmalarından kaynaklanabilir.

Empatik eğilimin ankete katılan sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermeme durumuna ilişkin ANOVA testi bulguları Çizelge 4.4'de verilmektedir.

Betimsel İstatistik Sonuçlar					Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	f	\bar{X}	s.s.	Varyans Karşılaştırma	K.T.	Sd	K.O.	F	P
Empatik Eğilim Düzeyi	25 ve a.	34	3,5	0,38	Gruplar A	0,266	3	0,088	.651	.582
	26-35 yaş	388	3,52	0,36	Grup İçi	86,704	635	0,136		
	36-45 yaş	164	3,48	0,35	Toplam	86,971	638			
	46 ve ü.	53	3,55	0,40						
	Toplam	639	3,51	0,36						

Çizelge 4.4. Sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre empatik eğilim düzeyi ANOVA testi bulguları

Katılımcıların yaşına göre empatik eğilim ortalamaları Çizelge 4.4'de görüldüğü üzere, minimum düzeyde farklılık göstermektedir; ancak bu farklılığın istatistiksel olarak ANOVA testi bulgularına göre anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=0.651$, $p=0.582>0.05$).

Çizelgedeki verilerden hareketle yaş değişkeninin, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyinde ayırt edici bir özelliğe sahip olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini inceleyen Balcı (2012:50-53)'nın araştırma sonuçlarından cinsiyet, medenî durum, eğitim durumu, mesleki deneyim değişkenlerine yönelik elde edilen bulgular çalışmamızı destekler nitelikte iken, aynı çalışmanın yaş değişkenine yönelik elde ettiği, “51 ve üzeri yaşında olan öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu empati, 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin öğrencilerine gösterdiği empatiden farklıdır” bulgusu, çalışmamızı desteklememektedir. Bu farklılığın söz konusu çalışmanın yaş aralığı kriterinin çalışmamızla aynı olmamasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Karakoyun (2011: 104) ilköğretim öğretmenlerinin kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin yaş gruplarının empatik eğilim düzeyleri açısından anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır ki bu da araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Empatik eğilimin katılımcıların medeni durumuna göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin t Testi bulguları Çizelge 4.5’de verilmektedir.

Empatik Eğilim	Gruplar	F	\bar{X}	s.s.	S.h.	t Testi		
						t	sd	P
	Bekar	217	3,49	0,38	0,026	-0,935	637	0,350
	Evli	422	3,52	0,36	0,017			

Çizelge 4.5. Sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre empatik eğilim düzeyi t testi bulguları

Çizelge 4.5’e göre, bekar sınıf öğretmenleri ($X=3,49$) ile evli sınıf öğretmenlerinin ($X=3,52$) empatik eğilim düzey ortalamaları farklıdır; ancak bu farklılık istatistiki olarak t-Testi sonucuna göre anlamlı düzeyde görülmemektedir ($t=-0.935$, $sd=637$, $p=0.350>0.05$). Bekar ve evli sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri birbirine yakındır. Bunun sonucu olarak da medeni durum değişkeninin empatik eğilim düzeyinde ayırt edici bir özelliğe sahip olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerini bazı değişkenler açısından inceleyen Akbulut (2010:74)’un araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Karakoyun (2011:108)

çalışmasında öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanının medeni durum değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu iki çalışmanın medeni durum değişkeni açısından elde edilen bulguları çalışmamızı destekler niteliktedir.

Empatik eğilimin katılımcıların çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin t Testi bulguları Çizelge 4.6’da verilmektedir.

Empatik Eğilim	Gruplar	f	\bar{X}	s.s.	S.h.	t Testi		
						t	sd	P
	Çocuk sahibi	347	3,52	0,35	0,019	1,22	637	0,222
	Çocuk sahibi değil	292	3,49	0,37	0,022			

Çizelge 4.6. Sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olma değişkenine göre empatik eğilim düzeyi t testi bulguları

Çocuk sahibi olan sınıf öğretmenleri ($X=3,52$) ile çocuk sahibi olmayan sınıf öğretmenlerinin ($X=3,49$) empatik eğilim düzey ortalamaları Çizelge 4.6’da da görüldüğü üzere farklıdır. Bu farklılık istatistiki olarak t-Testi sonucuna göre anlamlı düzeyde görülmemektedir ($t=1.22$, $sd=637$, $p=0.222>0.05$). Çocuk sahibi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu durumda çocuk sahibi olma değişkeninin sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyinde ayırt edici bir özelliğe sahip olmadığı söylenebilir.

Empatik eğilimin katılımcıların mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA Testi bulguları Çizelge 4.7’de verilmektedir.

Betimsel İstatistikî Sonuçlar					Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	f	\bar{X}	s.s.	Varyans Karşılaştırma	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Empatik Eğilim Düzeyi	Önlisans	15	3,44	0,39	Gruplar A.	0,094	2	0,047	.347	.707
	Lisans	588	3,51	0,36	Grup İçi	86,876	636	0,136		
	Y. Lisans	36	3,53	0,38	Toplam	86,971	638			
	Toplam	639	3,51	0,36						

Çizelge 4.7. Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumuna göre empatik eğilim düzeyi ANOVA testi bulguları

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumuna göre empatik eğilim ortalamaları farklılık göstermektedir. Çizelge 4.7'deki ANOVA testi bulgularına göre bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=0.347$, $P=0.707>0.05$). Buradan hareketle mezuniyet durumunun, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyinde ayırt edici bir özelliğe sahip olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerini bazı değişkenler açısından inceleyen Akbulut (2010:75), çalışmamızı destekleyici nitelikte, katılımcı sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ile eğitim durumları arasında anlamlı fark saptamamıştır.

Empatik eğilimin ankete katılan sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA Testi bulguları Çizelge 4.8'de verilmektedir.

Betimsel İstatistikî Sonuçlar					Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	f	\bar{X}	s.s.	Varyans Karşılaştırma	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Empatik Eğilim Düzeyi	1-5 yıl	68	3,51	0,36	Gruplar A	0,060	3	0,020	.148	.931
	6-10 yıl	292	3,52	0,36	Grup İçi	86,910	635	0,136		
	11-15 yıl	145	3,50	0,36	Toplam	86,971	638			
	16 ve ü.	134	3,49	0,37						
	Toplam	639	3,51	0,36						

Çizelge 4.8. Sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre empatik eğilim düzeyi ANOVA testi bulguları

Çizelge 4.8'e göre, sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre empatik eğilim ortalamaları farklılık göstermektedir. ANOVA testi bulgularına göre bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=0.148$, $p=0.931>0.05$). Bu bulgular ışığında sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerinin, empatik eğilim düzeyinde ayırt edici bir özelliğe sahip olmadığı söylenebilir.

Akbulut (2010:78) sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenler açısından empatik eğilim düzeylerini incelediği araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ile kıdemleri arasında anlamlı farklılık bulamamıştır. Karakoyun (2011: 104) çalışmasında öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Empatik eğilimin katılımcıların çalıştıkları kurum sayısına göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA Testi bulguları Çizelge 4.9’da verilmektedir.

Betimsel İstatistikî Sonuçlar					Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	f	\bar{X}	s.s.	Varyans Karşılaştırma	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Empatik Eğilim Düzeyi	1 Kurum	61	3,54	0,36	Gruplar A	0,117	3	0,039	.287	.835
	2 Kurum	157	3,52	0,37	Grup İçi	86,853	635	0,131		
	3 Kurum	200	3,50	0,36	Toplam	86,971	638			
	4 ve ü. k.	221	3,50	0,36						
	Toplam	639	3,51	0,36						

Çizelge 4.9. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurum sayısına göre empatik eğilim düzeyi ANOVA testi bulguları

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurum sayısına göre empatik eğilim ortalamaları Çizelge 4.9’a göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiş ve anlamlı fark bulunmamıştır ($F=0.287$, $p=0.835>0.05$). Bu bulguya istinaden, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurum sayısının, empatik eğilim düzeyinde ayırt edici bir özelliğe sahip olmadığı söylenebilir.

Empatik eğilimin katılımcıların çalıştıkları müdür sayısına göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA Testi bulguları Çizelge 4.10’da verilmektedir.

Betimsel İstatistikî Sonuçlar					Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	f	\bar{X}	s.s.	Varyans Karşılaştırma	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Empatik Eğilim Düzeyi	1 Müdür	25	3,53	0,38	Gruplar A	0,106	3	0,052	.381	.767
	2 Müdür	60	3,55	0,32	Grup İçi	86,814	635	0,136		
	3 Müdür	125	3,51	0,38	Toplam	86,971	638			
	4 ve ü.m.	429	3,50	0,36						
	Toplam	639	3,51	0,36						

Çizelge 4.10. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları müdür sayısına göre empatik eğilim düzeyi ANOVA testi bulguları

Çizelge 4.10’da verilen bulgulara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin geçmişten bu yana yönetiminde çalıştıkları müdür sayısına göre empatik eğilim ortalamaları arasında minimal farklılıklar görülse bile, yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, bu farklılıkların anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($F=0.496$, $p=0.685>0.05$). Buradan hareketle, öğretmenlerin daha önce çalıştıkları müdür sayısı değişkeninin bunların empatik eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını söylemek gerekmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyinin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama durumu, mezuniyet durumu, hizmet süreleri, çalışılan kurum ve müdür sayısı demografik özelliklerine göre dağılımının analiz sonuçları neticesinde, söz konusu demografik özelliklerden sadece cinsiyet değişkeninin katılımcıların empatik eğilim düzeyinde ayırt edici faktör olabileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine istinaden empatik eğilim düzeyleri daha yüksektir denilebilir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algılarının Bazı Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan, “İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel adalet algı düzeyinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Buna ilişkin elde edilen bulgu ve yorumlar aşağıdaki gibidir.

Örgütsel adaletin katılımcı öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı biçimde farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin t Testi bulguları Çizelge 4.11’de verilmektedir.

Örgütsel Adalet	Gruplar	F	\bar{X}	s.s.	S.h.	t Testi		
						t	sd	P
	Kadın	388	2,24	0,84	0,04	-.594	637	0,552
	Erkek	251	2,28	0,82	0,05			

Çizelge 4.11. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel adalet algıları t testi bulguları

Çizelge 4.11’e göre, kadın sınıf öğretmenleri ($X=2,24$) ile erkek sınıf öğretmenleri ($X=2,28$) örgütsel adalet algı düzey ortalamaları farklıdır. Bu farklılık istatistiki olarak t-

Testi sonucuna göre anlamlı değildir ($t=-0.594$, $sd=637$, $p=0.552>0.05$). Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Cinsiyetin, sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarında ayırt edici bir özellik olmadığı söylenebilir.

Bu bulguya paralel olarak, Ertürk (2011:80-81) ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi ölçtüğü çalışmasında, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını ortaya koyarken yaş değişkeninin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Akgüney (2014:80) öğretmenlerin örgütsel adalet algılamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi ölçtüğü çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık tespit etmez iken dağıtımsal adalet alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Aydın (2015:76-80) da ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi ölçtüğü çalışmasında kadın öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algılarını erkek öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algılarından yüksek bulmuştur.

Örgütsel adaletin ankete katılanların yaş gruplarına göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA Testi bulguları Çizelge 4.12’de verilmektedir.

Betimsel İstatistikî Sonuçlar					Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	f	\bar{X}	s.s.	Varyans Karşılaştırma	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Örgütsel Adalet	25 ve a.	34	2,58	0,90	Gruplar A	4,45	3	1,48	2,139	.094
	26-35 y.	388	2,22	0,84	Grup İçi	440,58	635	0,69		
	36-45 y.	164	2,23	0,76	Toplam	445,03	638			
	46 ve ü.	53	2,33	0,87						
	Toplam	639	2,25	0,83						

Çizelge 4.12. Sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre örgütsel adalet algıları ANOVA testi bulguları

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin yaşına göre örgütsel adalet algı düzeyi ortalamaları Çizelge 4.12’de görüldüğü üzere, minimum düzeyde farklılık göstermektedir; ancak bu farklılığın istatistikî olarak, ANOVA testi bulgularına göre, anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=2.139$, $p=0.094>0.05$). Çizelgedeki verilerden hareketle yaş değişkeninin, sınıf

öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyinde ayırt edici bir özelliğe sahip olmadığı söylenebilir.

Örgütsel adaletin ankete katılan sınıf öğretmenlerinin medeni duruma göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin t-Testi bulguları Çizelge 4.13’de verilmektedir.

Örgütsel Adalet	Gruplar	f	\bar{X}	s.s.	S.h.	t Testi		
						t	sd	P
	Bekar	217	2,20	0,89	0,06	-1,181	397,04	0,238
Evli	422	2,28	0,80	0,03				

Çizelge 4.13. Sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre örgütsel adalet algıları t testi bulguları

Çizelge 4.13’e göre, bekar ($X=2,20$) ve evli ($X=2,28$) sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algı ortalamaları farklıdır. Ancak bu farklılık istatistiki olarak t-Testi sonucuna göre anlamlı düzeyde görülmemektedir ($t=-1.181$, $sd=397.04$, $p=0.238>0.05$). Bu sonuca istinaden bekar ve evli sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının benzer olduğu söylenebilir. Bu durumda medeni durum değişkeninin sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarında ayırt edici bir özellik olmadığı söylenebilir.

Bulgumuzu destekler nitelikteki İren (2015:62-68)’in öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin medeni durum değişkenleri ile örgütsel adalet ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Söz konusu çalışmada benzer şekilde çocuk sahibi olup olmama durumu, kıdem süresi, eğitim durumu değişkenlerine yönelik de anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Örgütsel adaletin katılımcıların çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin t-Testi bulguları Çizelge 4.14’de verilmektedir.

Örgütsel Adalet	Gruplar	f	\bar{X}	s.s.	S.h.	t Testi		
						t	sd	p
	Çocuk sahibi	347	2,27	0,79	0,04	.545	637	0,586
Çocuk sahibi değil	292	2,23	0,88	0,05				

Çizelge 4.14. Sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olma değişkenine göre örgütsel adalet algıları t testi bulguları

Çizelge 4.14'e göre, çocuk sahibi sınıf öğretmenleri ($X=2,27$) ile çocuk sahibi olmayan sınıf öğretmenlerinin ($X=2,23$) örgütsel adalet algı ortalamaları farklıdır. Bu farklılık istatistiki olarak t-Testi sonucuna göre anlamlı düzeyde görülmemektedir ($t=.545$, $sd=637$, $p=0.586>0.05$). Çocuk sahibi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının benzer olduğu söylenebilir. Bu durumda çocuk sahibi olma değişkeninin sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarında ayırt edici bir özellik olmadığı vurgulanabilir.

Örgütsel adaletin katılımcıların mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA Testi bulguları Çizelge 4.15'de verilmektedir.

Betimsel İstatistikî Sonuçlar					Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	F	\bar{X}	s.s.	Varyans Karşılaştırma	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Örgütsel Adalet	Önlisans	15	2,34	0,86	Gruplar A.	0,54	2	0,27	.390	.578
	Lisans	588	2,24	0,82	Grup İçi	444,49	636	0,69		
	Yüksek L.	36	2,36	0,89	Toplam	445,03	638			
	Toplam	639	2,25	0,83						

Çizelge 4.15. Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumuna göre örgütsel adalet algıları ANOVA testi bulguları

Çizelge 4.15'e göre, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okula göre (sırasıyla $X=2.34$, 2.24 , 2.36 ve 2.25) örgütsel adalet algı ortalamaları farklılık göstermektedir. Bu farklılığın istatistiki olarak ANOVA Testi bulgularına göre anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=0.390$, $p=0.578>0.05$). Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre örgütsel adalet algılarının benzer olduğu, bunun neticesinde mezuniyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları için ayırt edici bir özellik olmadığı söylenebilir.

Terkeş (2015:88) öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit ettiği araştırmasında, bulgumuzu desteklemeyerek, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerde daha yüksek seyrettiğini ortaya koymuştur.

Örgütsel adaletin katılımcıların hizmet sürelerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA Testi bulguları Çizelge 4.16'da verilmektedir.

Betimsel İstatistikî Sonuçlar					Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	f	\bar{X}	s.s.	Varyans Karşılaştırma	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Örgütsel Adalet	1-5 yıl	68	2,32	0,91	Gruplar A	0,61	3	0,20	.292	.831
	6-10 yıl	292	2,26	0,83	Grup İçi	444,41	635	0,69		
	11-15 yıl	145	2,24	0,82	Toplam	445,03	638			
	16 ve ü.	134	2,21	0,79						
	Toplam	639	2,25	0,83						

Çizelge 4.16. Sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre örgütsel adalet algıları ANOVA testi bulguları

Çizelge 4.16'ya göre, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları hizmet yılına göre örgütsel adalet algı ortalamaları (sırasıyla $X=2.32, 2.26, 2.24$ ve 2.21) farklılık göstermekte fakat bu farklılığın istatistikî olarak ANOVA Testi bulgularına göre anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=0.292, p=0.831>0.05$). Bu durumda sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre örgütsel adalet algılarının benzer olduğu söylenebilir. Bu da hizmet süresi değişkeninin, sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları için ayırt edici bir özellik olmadığı sonucunu ortaya koyabilir.

Yıldız (2015: 48), özel ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin mesleki sürelerine göre örgütsel adalet algılarının anlamlı olarak değişmekte olduğunu tespit etmiştir. Aydın (2015: 76-80) da ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi ölçtüğü çalışmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algıları kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir ve hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin en az adalet algısına sahip olduğu saptanmıştır.

Örgütsel adaletin ankete katılanların çalıştıkları kurum sayısına göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA Testi bulguları Çizelge 4.17'de verilmektedir.

Betimsel İstatistikî Sonuçlar					Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	f	\bar{X}	s.s.	Varyans Karşılaştırma	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Örgütsel Adalet	1 Kurum	61	2,42	0,9	Gruplar A	2,78	3	0,92	1,332	.263
	2 Kurum	157	2,25	0,84	Grup İçi	442,25	635	0,69		
	3 Kurum	200	2,28	0,81	Toplam	445,03	638			
	4 ve ü.k.	221	2,19	0,82						
	Toplam	639	2,25	0,83						

Çizelge 4.17. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurum sayısına göre örgütsel adalet algıları ANOVA testi bulguları

Çizelge 4.17'ye göre, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurum sayısına göre örgütsel adalet algı ortalamaları farklılık göstermektedir. Bu farklılığın istatistikî olarak ANOVA Testi bulgularına göre anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=1.332$, $p=0.263>0.05$). Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurum sayısına göre örgütsel adalet algılarının benzer olduğu söylenebilir. Bu durumda kurum sayısı değişkeninin, sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları için ayırt edici bir özellik olmadığı söylenebilir.

Örgütsel adaletin katılımcıların çalıştıkları müdür sayısına göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA Testi bulguları Çizelge 4.18'de verilmektedir.

Betimsel İstatistikî Sonuçlar					Tek Yönlü ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	f	\bar{X}	s.s.	Varyans Karşılaştırma	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Örgütsel Adalet	1 Müdür	25	2,67	0,88	Gruplar A	4,63	3	1,54	2,227	.084
	2 Müdür	60	2,25	0,72	Grup İçi	440,40	635	0,69		
	3 Müdür	125	2,26	0,81	Toplam	445,03	638			
	4 ve ü.	429	2,23	0,84						
	Toplam	639	2,25	0,83						

Çizelge 4.18. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları müdür sayısına göre örgütsel adalet algıları ANOVA testi bulguları

Çizelge 4.18'de verilen bulgulara bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin geçmişten bu yana yönetiminde çalıştıkları müdür sayısına göre örgütsel adalet algı düzeyi

incelendiğinde 1 müdür ile çalışmış sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyi ($X=2,67$) orta çıkarken; 2, 3, 4 ve üzeri müdürle çalışmış sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri (sırasıyla $X=2.25$, 2.26 ve 2.23) düşük olarak göze çarpmaktadır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin 1, 2, 3, 4 ve üzeri müdürle çalışmış olanların ortalamaları arasında minimal farklılıklar görülse bile, bu farklılıkların ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=2.227$, $p=0.084>0.05$). Buradan hareketle, katılımcı öğretmenlerin daha önce çalıştıkları müdür sayısı değişkeninin bunların örgütsel adalet algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir. Ayrıca çalışılan müdür sayısının sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri için ayırt edici bir özellik olmadığı ifade edilebilir. Tek müdürle çalışmış sınıf öğretmenlerinin yeni atanan sınıf öğretmeni ya da atandığı zamandan itibaren kurum değişikliği yapmamış bir sınıf öğretmeni olma olasılığının yüksek olduğu varsayımından hareketle bu sınıf öğretmenlerinin farklı bir müdürle çalışmış olmamaları örgütsel adalet algı düzeylerini olumsuz etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyinin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama durumu, mezuniyet durumu, hizmet süreleri, çalışılan kurum ve müdür sayısı demografik özelliklerine göre dağılımının analiz sonuçları neticesinde, söz konusu demografik özelliklerden hiçbirinin katılımcıların örgütsel adalet algı düzeyinde ayırt edici olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca istinaden, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahip olup olmama durumu, mezuniyet durumu, hizmet süreleri ve çalışılan kurum ve müdür sayısı demografik özellikleri onların kurumlarına ve yöneticilerine yönelik örgütsel adalet algı düzeyleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim ile Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, “İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim ile örgütsel adalet algı düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Çizelge 4.19’da verilmiştir.

Değişkenler		E.E.	D.A.	İ.A.	E.A.	Ö.A.
Empatik Eğilim (E.E.)	Pearson Korelasyon	1				
Dağıtımsal Adalet (D.A.)	Pearson Korelasyon	.085*	1			
İşlemsel Adalet (İ.A.)	Pearson Korelasyon	.089*	.516**	1		
Etkileşimsel Adalet (E.A.)	Pearson Korelasyon	.097*	.580**	.693**	1	
Örgütsel Adalet (Ö.A.)	Pearson Korelasyon	.106**	.787**	.827**	.933**	1
N		639	639	639	639	639
*. Korelasyon anlamlılık düzeyi 0.05						
**. Korelasyon anlamlılık düzeyi 0.01						

Çizelge 4.19. Empatik eğilim, örgütsel adalet algısı ve alt boyutları ilişki bulguları

Çizelge 4.19'a göre, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimi ile örgütsel adalet algısı arasında anlamlı düzeyde düşük ilişki bulunmaktadır ($r=0.106$, $p<0.01$). Empatik eğilim, örgütsel adalet algısını oluşturan alt boyutlar ile de aynı şekilde düşük düzeyde anlamlı ilişkiye sahiptir. Örgütsel adalet algısı, örgütsel adalet algısını oluşturan alt boyutları dağıtımsal adalet ($r=0.787$, $p<0.01$), işlemsel adalet ($r=0.827$, $p<0.01$) ve etkileşimsel adalet ($r=0.933$, $p<0.01$) ile yüksek düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, "İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim ile örgütsel adalet algı düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yönelik elde ettiğimiz bulgular, katılımcı sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyi ile örgütsel adalet algı düzeyi ve örgütsel adaletin alt boyutları -dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet- arasında anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmada, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlarına ve yöneticilerine yönelik örgütsel adalet algı düzeyine empatik eğilim düzeyinin etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma amacına hizmet eden bu alt problemin cevabından hareketle sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin örgütsel adalet algı düzeyine etkisi çok düşük düzeyde mevcuttur. Bu da, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma ve yöneticilerine yönelik örgütsel adalet algısının empatik eğilim düzeylerinden etkilenmediği ya da sınıf öğretmenlerinin empati kurma süreci hakkında tam ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları yönünde yorumlanabilir.

4.6. Empatik Eğilimin, Örgütsel Adalet Algısının Yordanmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci ve son alt problemi olan, “Empatik eğilim, örgütsel adaletin anlamlı yordayıcısı mıdır?” araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgulara yönelik basit doğrusal regresyon modeli Çizelge 4.20’de verilmiştir.

Model, Yordanan Değişken: Örgütsel Adalet Algısı							
	B	S.H.	Beta	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	26.893	5.981		4.497	.000		
Empatik Eğilim	.228	.085	.106	2.689	.007	.106	.106
Yordayıcı Değişken: Empatik Eğilim R=.106, R ² =0.011, F=7.233 (1803.827)				Örgütsel Adalet= B+ (0.228)*Empatik Eğilim			

Çizelge 4.20. Empatik eğilimin, örgütsel adalet algısını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon modeli

Çizelge 4.20’ye göre, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri, örgütsel adalet algılarını anlamlı olarak yordamaktadır ($r=0.106$, $p=0.007<0.01$). Ancak empatik eğilim değişkeni modelin ancak %1’ini açıklayabilmektedir ($R^2=0.011$). Bu durumda empatik eğilim değişkeninin, örgütsel adalet değişkenini açıklamakta yetersiz olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci ve son alt problemi olan, “Empatik eğilim, örgütsel adaletin anlamlı yordayıcısı mıdır?” araştırma sorusuna yönelik elde ettiğimiz, empatik eğilim değişkeninin örgütsel adalet değişkenini açıklamakta yetersiz oluşu sonucu sınıf öğretmenlerinin kurumlarına ve yöneticilerine yönelik örgütsel adalet algılarının empatik eğilim düzeylerinden etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir. Bir önceki araştırma alt problemi sonucunda da katılımcı sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ile örgütsel adalet algı düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı düzeyde düşük saptanmıştır. Her iki alt problemin bulgularına yönelik sonuçların örtüştüğü görülmektedir.

Literatürde empatik eğilim ile örgütsel adalet kavramlarına yönelik çok sayıda çalışma mevcut iken bu iki kavramın ilişkisini aynı çalışma içerisinde ölçen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular ve değerlendirmelerden hareketle ulaşılan genel sonuçlar ile gelecekte konu ile ilgili yapılacak uygulama ve araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

Bu çalışmada, ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma ve yöneticilerine yönelik örgütsel adalet algıları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçek sonucunda elde edilen veriler SPSS programına aktarılarak analiz edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları ilgili Çizelgelere aktarılmış ve yorumlanmıştır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait farklılaşmalar incelenmiştir. Yapılan istatistiksel testler ve analizler sonucunda elde edilen sonuçlar araştırmanın alt problemleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir:

- a) İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim ve örgütsel adalet algı düzeyleri şu şekildedir: Katılımcı sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyi yüksek çıkarken örgütsel adalet algı düzeyi düşük olarak bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin örgütsel adaletin alt boyutları olan dağıtımsal adalet algı düzeyi düşük, işlemsel adalet algı düzeyi çok düşük ve etkileşimsel adalet algı düzeyi ise çok yüksek olduğu bulunmuştur.
- b) İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere -cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi durumu, mezun durumu, hizmet süresi, çalışılan kurum ve müdür sayısı- göre empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde; katılımcıların yalnızca cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre empatik eğilim düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır. Katılımcıların yaş, medeni durum, çocuk sahibi durumu, mezun durumu, hizmet süresi ile çalışılan kurum ve müdür sayısı bilgilerine yönelik empatik eğilim düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Söz konusu değişkenlerden sadece cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyini belirlemede ayırt edici bir özellik olduğu bulunmuştur.
- c) İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere -cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi durumu, mezun durumu, hizmet süresi, çalışılan kurum ve müdür sayısı- göre örgütsel adalet algı düzeylerinde anlamlı bir

farklılaşma olup olmadığı incelendiğinde; katılımcı sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyinin yukarıda sıralanan demografik özelliklerin her birinde benzerlik gösterdiği yani anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sebeple öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyi için söz konusu demografik özelliklerden hiçbirinin ayırt edici bir değişken olmadığı bulunmuştur.

- d) İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim ile örgütsel adalet algı düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyi ile örgütsel adalet algı düzeyi ve örgütsel adalet alt boyutları arasında düşük seviyede bir ilişki saptanmıştır.
- e) Empatik eğilimin, örgütsel adaletin anlamlı yordayıcısı olup olmadığı incelendiğinde; empatik eğilimin örgütsel adalet değişkenini açıklamakta yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Çalışmanın yukarıda ortaya konan sonuçlarından hareketle geliştirilen önerileri şu şekilde sıralayabiliriz:

Milli Eğitim Bakanlığına;

- a) Öğretmenlere ve yöneticilere yönelik empati ve örgütsel adalet algı düzeylerini tespit etmek ve geliştirmek amaçlı kurs, hizmet içi eğitim, seminer, konferans, çalıştay gibi çeşitli programlar planlanabilir ve uygulanabilir,
- b) Öğretmen yetiştirme programlarında empati müfredata alınarak ayrı bir ders olarak sunulabilir,
- c) MEB’de kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısından fazla olmasına karşın kadın yönetici sayısının erkek yönetici sayısına göre oldukça az olması göz önüne alınarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre empatik eğilim düzeylerinin yüksek olması sebebiyle okullardaki yönetici pozisyonları için kadın öğretmenler lehine pozitif ayrımcılık uygulanabilir.

Öğretmenler ile yöneticilere;

- a) Öğretmenlerin empati ve örgütsel adalet kavramlarına yönelik farkındalıkları artırılabilir,
- b) Okul bünyesinde mevcut olan rehberlik servisi, rehber öğretmeni öğretmenlere ve yöneticilere yönelik empati ve örgütsel adalet konulu bilgilendirici seminerler düzenleyebilir,
- c) Okul yöneticilerinin öğretmenlerle yaptıkları toplantılarda, işleyişe yönelik aldıkları kararlar ile dağıttıkları ödüllerde daha açıklayıcı olmaları, bu süreçte öğretmen görüşlerinin de ön planda tutulması öğretmenlerin yöneticilerine yönelik empatik eğilim ve dolayısıyla da yöneticisine, okuluna yönelik örgütsel adalet algısını olumlu anlamda etkileyerek artırabilir,

Araştırmacılara ise;

- a) Bu çalışma İstanbul İli Bağcılar İlçesindeki devlet ilkokullarını kapsamaktadır. Yapılacak olan yeni çalışmalara özel ilkokullar da dahil edilerek karşılaştırma yapılabilir,
- b) Araştırma sonuçlarını genelleymek için bu çalışma İstanbul'un tüm ilçelerinde, farklı illerde, bölgelerde ya da tüm ülke çapında tekrarlanabilir,
- c) Empati ve örgütsel adalet kavramlarıyla ilişkilendirilecek farklı demografik özellikleri değerlendirmeye alan benzer nitelikte yeni çalışmalar yapılabilir,
- d) Benzer çalışmalar farklı araştırma model ve desende yapılabilir,
- e) Sınıf öğretmenleri dışında ortaokul ve lisede görev yapan branş öğretmenlerini kapsayan örneklem gruplarında araştırma yinelenabilir,
- f) Empatik eğilim ve örgütsel adalet algı düzeyi yine sınıf öğretmenleri üzerinde mevcut olan farklı ölçme araçlarıyla ölçülebilir,
- g) Araştırmacı tarafından geliştirilecek farklı bir ölçme aracı kullanılarak çalışma tekrarlanabilir.



KAYNAKLAR

- Acar, G. (2011). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, A. (2009). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Agboyraz, İ. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aharon Tziner, M. F. (2015). Relating ethical climate, organizational justice perceptions and leader-member exchange (LMX) in romanian organizations. *Journal of Work and Organizational Psychology*, (31), 51-57.
- Akbulut, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akgüney, E. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algılamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akkoyun, F. (1982). *Empatik anlayış üzerine*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 63-69.
- Akkoyun, F. (1983). Empatik olmak, değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 103-124.
- Alçay, U. (2009). *Farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alisinanoğlu Fatma, K. A. (2000). Gençlerin ben durumları (ego state) ve empatik becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 11-16.
- Alisinanoğlu, F. (1995). *Üniversite öğrencilerinin ben (ego) durumları ile ana-baba tutumlarını algılamalarını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Amir Falk, S. F. (2014). Victims' and observers' reactions to organizational unfairness: the role of moral-altruist personality. *Basic and Applied Social Psychology*, 36(5), 425-442.

- Arslanoğlu, C. (2012). *Farklı bölümlerde öğrenim gören beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık ilişkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğiti Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Aydın, K. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Balcı, E. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Batool, S. (2013). Developing organizational commitment and organizational justice to amplify organizational citizenship behavior in banking sector pakistan. *Journal of Commerce and Social Sciences*, 7(3), 646-655.
- Bölükbaşıoğlu, K. (2013). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Büküm, S. (2013). *Din görevlileri ile öğretmenlerin empatik eğilim ve beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- C. Daniel Batson, J. F. (1987). Distress and empathy: two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 19-39.
- Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çetin, S. K. (2013). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birbirlerini etkileme taktiklerinin örgütsel adalet ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çırak, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan Cüceloğlu, İ. E. (2016). *Öğretmen olmak bir can'a dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 183-207.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 155-190.
- Dökmen, Ü. (1990). Yeni bir empati modeli ve empatik becerinin iki farklı yaklaşımla ölçülmesi. *Psikoloji Dergisi*, 42-50.
- Dökmen, Ü. (2016). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Duru, E. (2002). *Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı eğilimi, empati ve düşünme stilleri ilişkisi ve bu değişkenlerin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ertürk, E. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Ertürk, E. (2014). *Sosyal mübadele teorisi bağlamında güç mesafesi ve örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Goleman, D. (2015). *İşbaşında duygusal zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Greenberg, J. (1987). A Taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.
- Hoffman, A. S. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12(2), 175-176.
- İçerli, L. (2009). *Örgüt yapısı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 67-88.
- İren, S. (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşbaşı, J. Ö. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: bir turizm örgütünde uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihî empati*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakoyun, Y. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin, kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki (Bağcılar ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, S. C. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Korkmaz, J. (2008). *Alan dışından sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin durumu ve sınıf öğretmenliği mezunlarıyla karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuşseven, A. (2016). *Örgütsel adalet bağlamında mobbing olgusunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçükeşmen, E. (2015). *Örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılığa etkisi: kamu çalışanları üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kürşat Altınbaş, S. G. (2010). Empatinin biyolojik yönleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 15-25.
- Murat Hançer, A. T. (2003). Sosyal zeka kavramının bir boyutu olarak empati ve performans üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 211-225.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (21), 77-96.
- Piyali Ghosh, A. R. (2014). Organizational justice and employee engagement exploring the linkage in public sector banks in India. *Personnel Review*, 43(4), 628-652.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Rosetree, R. (2007). *Empati ile güçlenin*. İstanbul: Prestij Yayınları.
- Polat ve Celep (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 307-331.
- Tan, Ç. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Terkeş, N. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (istanbul ili Kağıthane ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topçu, E. U. (2007). *Astların bakış açısından yöneticilerin empatik eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, C. (1972). İnsanları anlama kabiliyeti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 71-93.
- Ünlü, İ. (2007). *Toplumsal empati*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.


- Üstün, B. (2005). Çünkü iletişim çokşeyi değiştirir! *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 88-94.
- W. K. Hoy, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice with trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Yıldız, H. (2015). *Özel ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları (Konya/Meram ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yüksel, A. Y. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.







Ek 1. Anket Formuna Yönelik TODAİE Etik Kurul İzni

 TÜRKİYE VE ORTA DOĞU AMME İDARESİ ENSTİTÜSÜ

Sayı : 97925360-120.02.01-2015-2016/DERİCİ-60
Konu : KYYP

16/05/2017

İLGİLİ MAKAMA

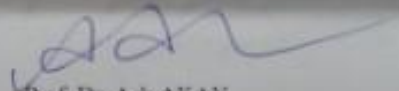
İlgi: Fadime DERİCİ'nin 31.03.2017 tarihli dilekçesi.

Enstitümüz, 7163 sayılı Teşkilat Kanunu'na dayanan, kamu yönetimine yönelik olarak lisansüstü öğretim, araştırma ve yayın faaliyetlerinde bulunan bir yükseköğretim kurumudur. Lisansüstü öğretim programları sırasında öğrencilerimiz, çeşitli akademik araştırma ve incelemelerde bulunmaktadır.

Araştırma ve incelemeler sonucunda öğrencilerimiz tarafından üretilen tezler ve dönem projeleri, yalnız eğitim amaçlı kullanılmakta olup Enstitümüzde saklanmaktadır.

Kamu Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında kayıtlı öğrenci Fadime DERİCİ, öğretim üyelerimizden Prof.Dr.Feyzi ULUĞ danışmanlığında, "Öğretmenlik Mesleğinde Empatik Eğilimler ve Adalet Algısı" konulu bir araştırma yapmaktadır.


Öğrencimizin ekte bulunan Anket Formunu uygulayabilmesi için kendisine gerekli iznin verilmesi hususunu saygılarımla arz/rica ederim.


Prof. Dr. Aşlı AKAY
Genel Müdür a.
Genel Müdür Yrd.

Ek: Anket Formu (4 Sayfa)

Adres : 85. Cadde No:8 Yücesupe 06100 ANKARA
Telefon : (312) 231 73 60 (10 Hatt) Telefaks : (312) 231 38 81 - 231 83 38
e-Posta : todaiie@todaiie.edu.tr İnternet Adresi : www.todaiie.edu.tr

Ek 2. Anket Formuna Yönelik İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

 İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.8700158 12.06.2017
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Fadime DERİCİ

İlgi: a) 01.06.2017 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 09.06.2017 tarih ve 8584943 sayılı oluru.

"Öğretmenlik Mesleğinde Empatik Eğilimler ve Adalet Algısı" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İzzan Öktem Cad.
No:1 Eski Adıyve Binasi Sultanahmet Fatih-İstanbul
E-Posta: agh34@meb.gov.tr

A. BALTA VİTKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0186-19e5-3630-9f0a-9a73 koda ile teyit edilebilir.

Ek 3. Empatik Eğilim Ölçeği Kullanım İzni

Ynt: RE: Empatik Eğilim Ölçeği Kullanım İzni Hakkında Tarih : 31 Mart 2017 Cuma 08:19

Kimden : fadimederici@mynet.com
Kime : ebrueroglu@ustundokmen.com.tr

Teşekkürler, iyi çalışmalar...

----- Özgün İleti -----
Kimden : ebrueroglu@ustundokmen.com.tr
Kime : fadimederici@mynet.com
Gönderme tarihi : 30 Mart 2017 Perşembe 11:22
Konu : RE: Empatik Eğilim Ölçeği Kullanım İzni Hakkında

Fadime Hanım,

Kaynak göstererek ölçeği çalışmalarınızda kullanmanızda sakınca yoktur.

İyi çalışmalar

From: fadimederici@mynet.com [mailto:fadimederici@mynet.com]
Sent: Thursday, March 30, 2017 2:17 AM
To: ebrueroglu@ustundokmen.com.tr
Subject: Empatik Eğilim Ölçeği Kullanım İzni Hakkında

Merhaba Üstün Bey, ben Fadime Deric. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü'nde Kamu Yönetimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Tez konum, "Öğretmenlik Mesleğinde Empatik Eğilimler ve Adalet Algısı" dır. Tezimde kullanmak üzere geliştirmiş olduğunuz "Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)" için sizden kullanım izni talep etmekteyim. Bu konuda bana yardımcı olabilir misiniz? Şimdiden teşekkür ederim.

Ek 4. Örgütsel Adalet Ölçeği Kullanım İzni

AKADEMİK ÇALIŞMA AMAÇLI ÖRGÜTSEL ADALET ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

2007 Yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki" adlı doktora tezimde Türkçeye uyarlayarak hazırlamış ve kullanmış olduğum Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen "Örgütsel Adalet Ölçeği" ni Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü'nde yüksek lisans öğrencisi Fadime Derici'nin araştırmasında veri toplama aracı olarak kullanmasına aşağıdaki kaynaklara atıfta bulunması şartıyla izin veriyorum.

28.03.2017

S.Polat

Doç. Dr. SONER POLAT

Atıf kaynakları

Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. ([The Relationship between Organizational Justice Perceptions, Level of School and Administrator Trust, and Organizational Citizenship Behaviors of Secondary School Teachers in Turkey](#) ERİC:ED507710)

Polat, Soner (2009). "Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 1, Issue 1, 2009, Pages 1591-1596 elsevier doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.280

Polat, Soner ve Celep, Cevat (2008). "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54 bahar, 307-331.

Polat, Soner ve Celep, Cevat (2008). "Relation Between Justice Perception And Perception Of Confidence In School Of Secondary School Vice-Directors", 11. International Conference On Further Education In The Balkan Countries , (2008) Konya.

Ek 5. Anket Formu

Değerli Katılımcı,


Bu anket, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü'nde yürütülmekte olan Kazma Yönetimi Yüksek Lisans Programı bünyesindeki "Öğretmenlik Mesleğindeki Empatik Eğilimler ve Adalet Algısı" adlı tez araştırmasına veri tabanı sağlamak üzere hazırlanmıştır. Araştırma, eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlamaktadır.

Yürütülen araştırmada elde edilecek bulgular okuldaki durumumuzla ilişkilendirilmeyecek olup temelde bilimsel amaçla kullanılacaktır. Nitekim toplanan veriler toplu biçimde değerlendirileceğinden, anket üzerine adınızı ya da kimlik bilgilerinizi ayrıca yazmanıza gerek yoktur. Araştırmadan elde edilecek sonuçların gerçekçi olması, verilecek yanıtların samimi olmasını (gerçek görülmüştü) yansıtmak biçiminde olmasına bağlıdır. Bu nedenle anketi, ilgili bölümlere ilişkin açıklamaları dikkate alarak ve hiçbir ifadeci atılmadan eksiksiz doldurmanız.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Fadime Derici
TODAİE-KYYLP


BİRİNCİ BÖLÜM- DEMOGRAFİK BİLGİLER	
Aşağıdaki soruları, size uygun olan kutucuğuna içine (x) işareti koyarak belirtiniz.	
1. Cinsiyetiniz: Kadın <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>	2. Yaşınız: 25'ten az <input type="checkbox"/> 26-35 <input type="checkbox"/> 36-45 <input type="checkbox"/> 46 ve üstü <input type="checkbox"/>
3. Medeni Durumunuz: Bekar <input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/>	4. Çocuk Sahibi Olma Durumunuz: Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>
5. Mezuniyet Durumunuz: Önlisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>	
6. MEB'de Toplam Hizmet Süreniz: 1-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16 yıl ve üstü <input type="checkbox"/>	
7. Bugüne Kadar Çalıştığınız Okul/Kurum Sayısı: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 ve daha çok <input type="checkbox"/>	
8. Bugüne kadar birlikte çalıştığınız müdür sayısı: 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 ve daha çok <input type="checkbox"/>	



Ek 5. (devamı) Anket Formu


İKİNCİ BÖLÜM -EMPATİK EĞİLİM		HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KASIMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	GENELİKLE KATILMIYORUM
		1	2	3	4	5
1.	Çok sayıda dostum var.					
2.	Film seyredirken bazen gülerim yağarım.					
3.	Sıklıkla kendimi yalnız hiss ederim.					
4.	Bana derdlerini anlatanlar yumsan ferahlanmış olarak ayrılırlar.					
5.	Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim gibi ilgilendirir.					
6.	Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim.					
7.	İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafına gider.					
8.	Birisiyle tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevaplar üzerinde yoğunlaşır.					
9.	Çevremde çok sevilen insanım.					
10.	Televizyondaki filmler mutlu sonla bitince rahatlarım.					
11.	Düşlerini başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur.					
12.	İnsanların çoğu bencildir.					
13.	Susurlu bir insanım.					
14.	Genellikle insanları güvenirim.					
15.	İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar.					
16.	Gürlü bir insanım.					
17.	Bir yakınlığa derdimi anlatmak beni rahatlatır.					
18.	Genellikle hayatımdan memnunuzum.					
19.	Yakınlarım bana sık sık derdlerini anlatırlar.					
20.	Genellikle keyifim yerindedir.					

8



Ek 5. (devamı) Anket Formu


ÜÇÜNCÜ BÖLÜM -ÖRGÜTSEL ADALET						
<p>Aşağıda çalıştığınız okulun yöneticileriyle ilgili olabilecek bazı ifadeler yer almaktadır. Sizden istenilen, bu ifadeleri okuyarak söz konusu ibarenin sizin görüşünüzde ne derecede uyduğunu değerlendirmenizdir.</p> <p>Lütfen size en uygun gelen ifadenin altına (*) işareti koyarak belirtiniz.</p>		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Şu anda görev yaptığım okulda;		1	2	3	4	5
1.	Okul müdürümün ders programlarımızı adil bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum.					
2.	Okul müdürüm, öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarına (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır.					
3.	Okuldaki ders dışı işlerin öğretmenlere eşit dağıtıldığını düşünüyorum.					
4.	Okulda öğretmenlere verilen ödüllerin adil dağıtıldığını düşünüyorum.					
5.	Okul müdürümüzün öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum.					
6.	Okul müdürüm, işimizle ilgili kararları tarafsız bir şekilde verir.					
7.	Okul müdürüm, bizi ilgilendiren konularda ayırım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır.					
8.	Okul müdürüm, okulla ilgili kararlar vermeden önce tüm öğretmenlerden tam ve doğru bilgi toplar.					
9.	Okul müdürüm, aldığı kararları tüm öğretmenlere açıklar; eğer öğretmenler isterse, bu kararların gerekçelerini açıklar.					
10.	Okul müdürüm yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. gibi mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular.					
11.	Okul müdürüm aldığı kararların ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenler tarafından sorgulanmasına izin verir.					
12.	Okul müdürüm, tüm öğretmenlere nazik davranır.					
13.	Okul müdürüm, okuldaki öğretmenlerin her birine onurlu ve saygılı davranır.					
14.	Okul müdürüm, okuldaki bütün öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranır.					
15.	Okul müdürüm bizimle ilgili kararlar verirken yasal					



Ek 5. (devamı) Anket Formu

	haklarında g/bz. önünde bulunuyoruz.					
16.	Okul müdürüm, işinizle ilgili verdiği kararları uygulamadan önce, nasıl sonuçlanacağını her birinizle ayrı ayrı tartışır.					
17.	Okul müdürüm, verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayrı ayrı yaparız, eksiksiz sunar.					
18.	Okul müdürüm, işinizle ilgili verdiği kararları tek tek tüm öğretmenlere mantıklı biçimde açıklar.					
19.	Okul müdürüm, okulla ilgili verdiği tüm kararları gizlemeden herkese çok açık bir şekilde açıklar.					

Anket bitti. Gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı : Derici, Fadime
Uyruğu : T. C. Vatandaşı
Doğum tarihi ve yeri : 02/04/1983 Çıldır
Medeni Hali : Bekâr
Yabancı Dil : İngilizce
İletişim Adresi : Mahmutbey İlkokulu Bağcılar/İstanbul
E-posta Adresi : fffderici@gmail.com.tr

Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet tarihi
Yüksek lisans	Gazi Üniversitesi	Devam Ediyor
Lisans	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü	2004
Lise	Kars Fen Lisesi	2000

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2013-	Mahmutbey İlkokulu Bağcılar/ İstanbul	Sınıf Öğretmeni



le.ahbv.edu.tr

