



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN İŞ  
YAŞAMINDAKİ YALNIZLIK DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL  
ADALET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Dilek ÇETİN ATASOY**

**Danışman**

**Doç. Dr. Cevat ELMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ocak, 2019**

## TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamayaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

## YAZARIN

Adı : Dilek

Soyadı : ÇETİN ATASOY

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim Tarihi : 31/01/2019

## TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeyleri İle Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : The Relationship Between the Levels of Loneliness of Primary and Secondary School Teachers and Their Perception of Organizational Justice

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Dilek ÇETİN ATASOY

İmza:

## KABUL VE ONAY

**Dilek ÇETİN ATASOY** tarafından hazırlanan “**İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeyleri İle Örgütsel Adalet Alguları Arasındaki İlişki**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:**Doç. Dr. Cevat ELMA

Eğitim Bilimleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Başkan:** Doç. Dr. Güven ÖZDEM

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri

**Üye: Danışman:**Doç. Dr. Cevat ELMA

Eğitim Bilimleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Yüksel GÜNDÜZ

Eğitim Bilimleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Bu tezin **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: 31/01/2019

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)

## TEŐEKKÖRLER

Bu araştırmanın, tasarlanmasından sonuçlanmasına kadar her aŐamasında bilgi ve deneyimleriyle yol gÖstererek beni cesaretlendiren, keŐke çok daha önce ğrencisi olsaydım dediğim, değerli hocam ve tez danıŐmanım Doç. Dr. Cevat ELMA'ya en içten saygılarımı ve teŐekkÖrlerimi sunarım.

BÖtÖn eğitim hayatım boyunca desteklerini benden esirgemeyen, her tÖrlÖ fedakÖrliği yapan aileme, en bÖyÖk destekçim olan eŐime sonsuz teŐekkÖrlerimi sunarım.

Hayatımın ve tÖm çalıŐmalarımın motivasyon kaynağı, oğlum ve kızıma sonsuz sevgilerimi sunarım.



**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN İŞ  
YAŞAMINDAKİ YALNIZLIK DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL  
ADALET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Dilek ÇETİN ATASOY**

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Ocak, 2019**

**ÖZ**

Bu çalışmada ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Bu araştırmanın evrenini 2016–2017 eğitim öğretim yılında Samsun Atakum, Canik, İlkadım, Tekkeköy’de toplam 128 ilkököl ve 97 ortaokulda görev yapan 4900 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evren içinden “tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Bu evren içinden 500 kişiye ölçek uygulanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği” ve “Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows 20.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum  $p < ,05$  düzeyinde sınanmıştır. Bu değerler dikkate alındığında öğretmenlerinin yalnızlık algılarının düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına ve medeni durumlarına göre toplam ölçek ile alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri öğrenim durumlarına göre toplam ölçek ile sosyal arkadaşlık alt boyutunda anlamlı bulunurken duygusal yoksunluk alt boyutunda anlamlı bulunmamıştır. Öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri okuldaki görev süresine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık toplam ölçek alt boyutlarda anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri mesleki kıdemlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık toplam ölçek ile duygusal yoksunluk alt boyutunda anlamlı bulunurken sosyal arkadaşlık alt boyutunda

anlamli farklilik bulunmamıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ölçeği toplam puanları ile tüm alt boyutlarda katılıyorum düzeyinde algılamalarının olduğu görülmüştür. Bu sonuç okullarda etkileşimsel anlamda öğretmenlerin kendilerine çoğunlukla adaletli davranışların sergilendiğini düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet ölçeği puanlarının cinsiyet, branş ve medeni durum değişkenine göre anlamli bir farklilik bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre toplam adalet ölçeği ile prosedürel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutlarında ön lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları karşılaştırıldığında ön lisans mezunları lehine anlamli farkliliğın oluştuduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşı durumlarına göre etkileşimsel adalet alt boyutunda 25 yaşı ve altı ile 36-45 yaşı ve 46 ve üstü yaşı grupları arasında 25 yaşı ve altı lehine olduğu 25 yaşı ve altındakilerin örgütsel adalet algısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre toplam ölçek ile alt boyutlarda 1-5 yıl çalışanlar ile 6-10 yıl çalışanlar arasında olduğu, 1-5 yıl çalışanların örgütsel adalet algısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yalnızlık algısı ile örgütsel adalet algısı arasındaki pearson korelasyon analizi sonucunda yalnızlık ölçeği toplam ölçek ile tüm alt boyutlarda örgütsel adalet ölçeği toplam ölçek ile tüm alt boyutlar arasında negatif yönde anlamli ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler :** Yalnızlık, Adalet, Örgütsel Adalet, Öğretmenlerin Yalnızlığı, Eğitim Örgütlerinde Adalet

**Sayfa Sayısı :** 81

**Danışman :** Doç. Dr. Cevat ELMA

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVELS OF  
LONELINESS OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL  
TEACHERS AND THEIR PERCEPTION OF  
ORGANIZATIONAL JUSTICE**

**MS Thesis**

**Dilek ÇETİN ATASOY**

**ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**January, 2019**

**ABSTRACT**

In this study, it is aimed to analyze the relationship between the level of loneliness of primary and secondary school teachers in work life and their perceptions of organizational justice. The research was carried out according to the relational screening model. The statistical universe of this study is made up of 4900 teachers working in 128 primary schools and 97 secondary schools in Atakum, Canik, İlkadım, Tekkeköy districts of Samsun province in the academic year of 2016- 2017. “Stratified sampling” method was used in this statistical universe. A psychological scale was implemented to 500 people from this statistical universe. “Personal Information Form”, “Loneliness in Work Life Scale” and “Organizational Justice Scale” were used in order to collect data in the research. The obtained data was analyzed through “SPSS for Windows 20.0” software and significance levels were tested at the minimum  $p < ,05$  level. When these values were taken into consideration, it was seen that the loneliness perception of teachers is low. According to their gender, age, field of study and marital status, no significant difference was found for the levels of loneliness of the teachers either in total scale or sub-dimensions. According to their educational level, the loneliness levels of the teachers were found to be significant in total scale and social friendship sub-dimension, but not in emotional deprivation sub-dimension. The levels of loneliness of the teachers were found to be significant in the total scale and the sub-dimensions for the difference between the arithmetic mean of the groups which are arranged according to the tenure of the teachers at their school. While the difference between the arithmetic means of the groups which are arranged according to the professional seniority of teachers was significant in the total scale and the emotional



deprivation subscale, no significant difference was found in the sub-dimension of social friendship. It was seen in the total scale scores and in the all sub-dimensions of organizational justice scale that the teachers who formed the sampling group had perceptions at the level of agreement. This finding demonstrates that in terms of transactional analysis, the teachers think that they are usually treated justly at school. There was found no significant difference in the organizational justice scale scores of the teachers according to the variables of gender, field of study and marital status. According to the educational levels of the teachers, it was seen in the total justice scale and procedural justice and interactional justice sub-dimensions that when a comparison was made between the graduates of an associate degree and graduates of a Master's degree, there is a significant difference in favour of those who have an associate degree. According to the age of the teachers, it was seen in the sub-dimension of transactional justice that the perception of organizational justice among the ones who are at the age of 25 and below is higher than those of 36-45 and of 46 and older. According to the tenure of the teachers at their schools, it was seen in the total scale and sub-dimensions that the perception of organizational justice among the teachers who worked for 1-5 years is higher than those who worked for 6-10 years. As a result of the Pearson correlation analysis between the perception of loneliness and of organizational justice, a negative correlation was found between the total scale and all sub-dimensions of the loneliness scale and the total scale and all sub-dimensions of the organizational justice scale.

**Key Words : Loneliness, Justice, Organizational Justice, Loneliness of Teachers, Justice in Education Organizations**

**Number of Pages : 81**

**Advisor : Assoc. Prof. Cevat ELMA**

## İÇİNDEKİLER

|  |      |
|--|------|
| TELİF HAKKI.....   | II   |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....                                     | III  |
| KABUL VE ONAY .....  | IV   |
| TEŞEKKÜRLER .....  | V    |
| ÖZ.....  | VI   |
| ABSTRACT .....   | VIII |
| İÇİNDEKİLER .....  | X    |
| TABLolar LİSTESİ.....  | XII  |
| BİRİNCİ BÖLÜM.....   | 1    |
| I. GİRİŞ .....   | 1    |
| 1.1 Problem Durumu.....  | 1    |
| 1.2 Araştırmanın Amacı.....  | 6    |
| 1.3 Araştırmanın Önemi .....   | 6    |
| 1.4 Varsayımlar .....  | 7    |
| 1.5 Kapsam ve Sınırlılıklar .....                                      | 7    |
| 1.6 Tanımlar.....  | 8    |
| İKİNCİ BÖLÜM .....   | 9    |
| II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....  | 9    |
| 2.1 Yalnızlık Kavramı ve Tanımları .....                               | 9    |
| 2.1.1 Yalnızlık İle İlgili Değişkenler .....                           | 9    |
| 2.1.2 Yalnızlığı Ortaya Çıkaran Nedenler ve Öğretmenin Yalnızlığı..... | 14   |
| 2.1.3 Yalnızlıkla Başa Çıkma .....                                     | 18   |
| 2.1.4 İlgili Araştırmalar.....   | 21   |
| 2.2 Örgütsel Adalet.....   | 23   |
| 2.2.1 Örgütsel Adalet Boyutları.....                                   | 26   |
| 2.2.2 Örgütsel Adaletle İlişkili Etmenler .....                        | 29   |
| 2.2.3 İlgili Araştırmalar .....  | 34   |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....   | 37   |
| III. YÖNTEM.....   | 37   |
| 3.1 Araştırmanın Modeli.....   | 37   |
| 3.2 Evren ve Örneklem .....  | 37   |
| 3.3 Veri Toplama Araçları.....   | 38   |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu .....   | 38        |
| 3.3.2 İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği .....   | 38        |
| 3.3.3 Örgütsel Adalet Ölçeği .....  | 39        |
| 3.4 Verilerin Çözümlemesi .....   | 40        |
| <b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>   | <b>42</b> |
| <b>IV. BULGULAR.....</b>  | <b>42</b> |
| 4.1 Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....   | 42        |
| 4.2 Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi .....           | 43        |
| 4.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeyleri.....  | 43        |
| 4.2.2 Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeyleri .....                                   | 43        |
| 4.2.3 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yalnızlık Düzeyleri.....   | 45        |
| 4.2.4 Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Yalnızlık Düzeyleri  | 46        |
| 4.2.5 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yalnızlık Düzeyleri.....   | 48        |
| 4.2.6 Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeyleri .....  | 49        |
| 4.2.7 Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeyleri .....                                     | 50        |
| 4.3 Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri ve Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi..... | 51        |
| 4.3.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeyleri .....                                   | 52        |
| 4.3.2 Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeyleri.....                              | 53        |
| 4.3.3 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Adalet Düzeyleri.....   | 55        |
| 4.3.4 Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Örgütsel Adalet Düzeyleri.....                                 | 57        |
| 4.3.5 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Adalet Düzeyleri .....                                    | 59        |
| 4.3.6 Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeyleri  | 60        |
| 4.3.7 Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeyleri.....                                | 61        |
| 4.4 Korelasyon Analizi Sonuçları.....   | 62        |
| <b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>  | <b>64</b> |
| <b>V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>  | <b>64</b> |
| 5.1 Sonuç ve Tartışma .....   | 64        |
| 5.2 Öneriler .....  | 67        |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>   | <b>69</b> |

## TABLolar LİSTESİ

|  |    |
|--|----|
| Tablo 1: Yalnızlık Ölçeğinin Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri .....               | 42 |
| Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları .....                             | 43 |
| Tablo 3: Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları.....                              | 44 |
| Tablo 4: Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi ANOVA Testi Sonuçları.....                          | 45 |
| Tablo 5: Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresine Göre Değerlendirilmesi ANOVA Testi Sonuçları.....            | 46 |
| Tablo 6: Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi ANOVA Testi Sonuçları.....                | 48 |
| Tablo 7: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi t-Testi Sonuçları.....                      | 49 |
| Tablo 8: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi t-Testi Sonuçları.....               | 50 |
| Tablo 9: Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Adalet Düzeyleri .....   | 51 |
| Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Değerlendirilmesi t-Testi Sonuçları.....            | 52 |
| Tablo 11: Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Değerlendirilmesi ANOVA Testi Sonuçları ..... | 53 |
| Tablo 12: Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi ANOVA Testi Sonuçları.....                   | 55 |
| Tablo 13: Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresine Göre Değerlendirilmesi ANOVA Testi Sonuçları.....     | 57 |
| Tablo 14: Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi ANOVA Testi Sonuçları.....         | 59 |
| Tablo 15: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Değerlendirilmesi t-Testi Sonuçları.....               | 61 |
| Tablo 16: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Değerlendirilmesi t-Testi Sonuçları .....        | 61 |
| Tablo 17: Korelasyon Analizi Sonuçları.....  | 62 |

## SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK Yüksek Öğretim Kurumu



# BİRİNCİ BÖLÜM

## I. GİRİŞ

İnsanlar tarih boyunca gruplar oluşturmuşlar, topluluklar halinde yaşamışlardır. Amaçlarını gerçekleştirmek için birlikteliklerini sürdürmüşlerdir. Bu aynı zamanda insanın özünde yalnız olmasına rağmen yalnız yaşayamayacağına da bir göstergesidir. Birlikte olmak insanın fiziki ihtiyaçlarının karşılanması yanında ruhsal ihtiyaçlarının karşılanmasıyla da ilgilidir. İnsanın sosyal hayatta ve iş yaşamında verimli olması çok yönlü olarak ihtiyaçlarının giderilmesi ve desteklenmesine bağlıdır. Geçtan'ın (1996) vurguladığı şekliyle insan, temel ihtiyaçlarını karşılamak için bir arada yaşamaktadır.

Birlikte yaşamak insanın sadece fiziki ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgili değildir. İnsanın ruhsal ihtiyacının giderilmesine de yöneliktir. Hiç kimse yalnız kalmak veya yalnız yaşamak istemez.

Örgütlerde adaletsizce uygulamaların olumsuz sonuçları beraberinde getirdiği görülmüştür. Bir işletmede adil olmayan uygulamalar olduğuna dair algı oluşmuşsa, o örgütte çalışanların yanıtıcı ve hatta saldırgan davranışlar sergilemesi mümkündür (Özdevecioğlu, 2003). Bu durum, sorunlarla dolu verimsiz bir çalışan ve bu örgüt eğer bir okul ise verimsiz bir eğitim öğretim demektir.

Bu çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

### 1.1 Problem Durumu

Gelişen dünya ile birlikte insanın yalnızlığı da artmış, topluluklar halinde yaşayan insan diğer insanlarla bir arada olmasına rağmen giderek daha fazla yalnızlık duygusu yaşamaktadır ve yalnızlık duygusunu giderecek bir yol da maalesef henüz bulunamamıştır (Geçtan, 1996). Her ne kadar teknolojik gelişmeler sayesinde insanlar

sanal ortamda dahi iletişime geçebiliyor olsalar da, bu tip iletişimler özünde insanın yalnızlık duygusunu giderici etki yapmamaktadır.

Yalnızlığın kişilerin tüm hayatını etkileyen genel bir durum olduğu herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Bireyler etraflarında bulunan akraba, arkadaş, eş, dost gibi kimselerin oluşturduğu sosyal çevreyle beraber yaşamaktadır (Aytaç, Hacıoğlu ve Karaduman, 2012). Sosyal çevresine rağmen, insan doğayla iletişimde elde ettiği mutluluğu diğer insanlarla birlikte kurduğu örgütlenmeyle bulamamıştır. Doğayla baş başa olmasının vermiş olduğu huzur, insanın kendisini geliştirerek kurguladığı toplumsal yapıda bir türlü bulunamamıştır. Özgürleşme çabası aslında insanı topluma daha da bağımlı olan bir yapıya dönüştürmüştür. Çünkü insan, yalnızlıktan korkmuş ve birlikte yaşamının kendisini tehlikelerden koruyacağına inanmıştır (Geçtan, 1996).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de insanlar yalnızlaşmakta, iletişim zaman zaman kopma noktasına gelmektedir (Cüceloğlu, 2003). Belirli amaçları gerçekleştirmek için kurulan örgütlerde sınırlar, roller, işin nasıl yapılacağı belirlenmiştir. Dolayısıyla birliktelikler belli rolleri üstlenmeyi gerektirmiştir. Etkin zamanın çoğu bu birliktelikler içinde örgütlerde geçmektedir (Özdemir, 2012).

Değişen dünya insanın kendisini yalnız hissetmesine etkinliklerden uzaklaşmasına ve yaşadığı topluma yabancılaşmasına yol açmıştır (Cüceloğlu, 2013). Günümüz insanının en temel problemlerinden biri, belki de en önemlisi iyi anlaşılmadığını düşünmektir. Anlaşıldığını fark eden herkes rahatlık ve huzur duyacak, kendini yalnız hissetmeyecektir (Dökmen, 2003).

Yalnızlığın iş hayatındaki boyutu, iş yaşamında yalnızlık olarak tanımlanmaktadır. Yalnızlık bireyin her zaman hissedebileceği bir duyguyken iş yaşamında yalnızlık sadece iş ortamında hissedilen bir duygudur. Bir birey günlük yaşamında çok sosyal ve sağlıklı ilişkiler içinde olurken iş yaşamında yalnızlık hissedebilir. Yani bireyler günlük hayatlarında yalnızlık hissetmese dahi iş ortamındaki yaşantıları, çalışanların kendisini amirlerinden ve iş arkadaşlarından uzak hissetmesine neden olabilmektedir. Bu uzaklık hissi çözümlenemediği takdirde zamanla iş yaşamında artan bir yalnızlığa dönüşmektedir (Sezen, 2014). “İş yaşamında yalnızlık, sosyal çevresinin bireyi gruptan dışlaması ve yalnızlaştırması şeklinde tanımlanabilir” (Wright, Burt ve Strongman, 2006, s.59).

İş yaşamında yalnızlık, "sosyal arkadaşlık" ve "duygusal yoksunluk" şeklinde iki boyutta ele alınmıştır. Bu sınıflandırma ilk kez Weiss (1973) tarafından yapılmıştır (aktaran Erdil ve Ertosun, 2011). Sosyal arkadaşlık boyutunda yalnızlık, arkadaş, iş arkadaşı gibi ilişkiler ağındaki ve arkadaş sayısındaki yetersizlikten dolayı ortaya çıkan duygu olarak tanımlanmaktadır. Duygusal yoksunluk ise çalışanın iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerine dair elde ettiği duygular ve düşünceleri ele almaktadır (Bozkurt ve Bozkurt, 2008).

Örgütler içerisinde insanlar arası ilişkilerden kaynaklanan problemler kişiyi en olumsuz etkileyen faktörler arasında yer alır. Bu sebeple bireyler enerjilerinin önemli bir kısmını bu sorunlarla başa çıkmaya aktardığından dolayı örgütte yapması gereken işlere ilişkin görev ve rollerini aksatabilirler (Ceyhan, 2012). Bu durum hem örgütsel hem de bireysel verimliliği olumsuz etkiler. Bu nedenle, tüm çalışanlar yöneticiler de dâhil, özel hayatını ve özel hayatında yaşadığı sıkıntıları örgüt içine taşımamalı, kişisel problemleri varsa bile iş hayatına asla yansıtılmamalı, örgüt içerisinde örgütün amaçları ve verimliliği esas kabul edilmeli, herkes kendi sorumluluklarını en iyi performansla yerine getirmelidir.

Örgütün kendine özgü yapısı içinde bir araya gelen bireyler, bir yandan kişisel amaçlarını yerine getirmeye çalışırken, diğer taraftan çalıştıkları kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye uğraşırlar. Bu kurumlar ister özel ister kamusal olsun, ister kar amacıyla kurulmuş, isterse hizmet etmek amaçlı kurulsun sonuçta örgütsel yapılar kaynaklarının sınırlı olması nedeniyle bireysel amaçların ve düşüncelerin yansımından ve farklı kişilik özelliklerinin mücadelesinden etkilenirler (Özdemir, 2012). Doğan, Çetin ve Sungur'a (2009) göre endüstrileşme ile belirgin hale gelmeye başlayan yalnızlık, günümüzde artık yadsınamaz bir gerçekliğe bürünmüştür. Öyle ki bireyler kalabalıklar içinde dahi kendilerini yalnız hissetmekte, hislerini paylaşabilecekleri, koşulsuz güvenebilecekleri veya kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri kişiler bulma konusunda sıkıntılar yaşamaktadır.

Örgütler kuruluş amaçları doğrultusunda müşterilerini memnun etmeye çalışırlar. Memnuniyet iletişim ve insan ilişkilerine dayalıdır. Çalışanların birbirleriyle kurmaları gereken olumlu ilişkiler ağı eksiklikler ve problemlerle sarılırsa oradan verim elde etmek mümkün değildir. Bu durum çalışanların düşük motivasyonlarını ve dolayısıyla



verimsizliklerini beraberinde getirecektir (Eroğlu, 2013). Motivasyonun sağlanması örgütsel amaçlarla bireysel amaçların paralel seyretmesiyle ve bireyin yaşam amaçlarıyla da ilgilidir.

Çalışanların önemli bir kısmı yaşadıkları iş yerindeki çatışmalardan yakınıır. Çatışmalara sebep olan tüm faktörler sadece etkin bir yönetimle çözümlenebilir. Farklı nedenlerden dolayı oluşabilecek olumsuz sosyal ortamlar hem bireye hem de örgüte büyük zarar verir. Stres kaynağı olabilir, değişik sağlık sorunlarına yol açabilir ve sonuçta yalnızlıkla birlikte yaşam kalitesini olumsuz etkiler (Özdemir, 2012).

Bir kurumun sahip olduğu donanım ve imkânlar, kullandığı teknoloji ne kadar yüksek potansiyel taşısa da potansiyelinin esas belirleyicisi insan ve nitelikleridir. Örgütün etkinliği insanın etkinliğine bağlıdır (Özkalp, 2013). İnsanın etkinliği örgütsel iletişimle doğrudan ilişkilidir (Eroğlu, 2013). Günümüz insanının temel kaygılarından birisi de doğru anlaşılmasıdır. Doğru anlaşıldığını hissetmek insana huzur verir. Ancak modern yaşam yalnızlık ve yabancılaşma gibi iletişim problemlerini gün yüzüne çıkarmıştır (Dökmen, 2003). Anlaşıldığını düşünün insan örgütüne karşı olumlu hisler besleyecek, yalnızlıktan kurtulacak ve verimliliği artacaktır. Eğitim kurumları bireylerin gelişimleri için kurulmuş sosyal kuruluşlardır. Okul, toplumun temel özelliklerini tıpkı bir ayna gibi yansıtır. Burada görev alanlar toplumun gelişmesinde katkıda bulunurlar. Bu nedenle çalışanların duyguları ve fikirleri önem kazanır. Çalışanlar doğal olarak çalıştığı kuruma karşı birçok his besler. Yalnızlık duygusu çalışanların iş verimini oldukça etkiler. Yalnızlık başka duygularla bağlantılı olabilmektedir. Eğitim sistemin en önemli parçası olan öğretmenin verimliliği okulun verimliliği demektir. Eğitim-öğretim hizmetlerinde iletişim temelli oluşacak her türlü sorun öğrenci-öğretmen ve okul-aile çatışmaları şeklinde kendini gösterebilir. Öğretmenlerin eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için motivasyonlarının sağlanması, üretken olmalarını destekleyecek, örgüt ortamında beklentilerinin karşılanması aidiyet duygularını geliştirecek daha verimli çalışmalarını sağlayabilecektir (Fişek, 1971).

Öğretmenlerin eğitim amaçlarını yerine getirmesindeki başarısı öğretmenin kendisini kurumuna bağlı hissetmesine ve kendisini yalnız hissetmemesine bağlıdır. İhtiyaç duyduğunda kendisine destek verecek meslektaşlarının bulunması, atacağı adımlarda kendisini destekleyeceğini bildiği idarecilerle çalışması sorunlarını daha çabuk ve

kolay çözmelerini sağlayacaktır. Ayrıca, eğitim kurumlarında öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek amacıyla yapılan etkinliklerin özgüveni yüksek, geleceğe umutla bakabilen öğretmenler rehberliğinde uygulanması daha etkili olacak ve verilen eğitim amacına ulaşacaktır.

Öğretmenin iş yaşamında kendisini yalnız hissetmesi fiziksel, ruhsal ve duygusal olarak yıpranmasına sebep olacaktır. İşyerlerinde örgütsel yapı, işleyiş, kişisel ve temelde iletişim problemi yaşamalarıyla ortaya çıkan bu etki, öğretmenlerin verimliliğini olumsuz etkileyecek bir unsurdur. Bu durum öğretmenlerin kimi zaman örgüte karşı duydukları aidiyet, bağlılık ve bütünleşme duygularını yitirmesine; bu sebeple sergiledikleri performanslarının düşmesine neden olmaktadır (Sezen, 2014).

Yöneticilerin verimi artırmak için kullanmak zorunda olduğu yöntemlerden biri, iletişim temeline dayalı çalışanlar arasında adaleti gözetici tutum ve tavırlar sergilemesidir. Her örgütte olduğu gibi okullarda da insan ilişkileri oldukça önemlidir.

Örgütsel adaletin sağlanması, örgüt için en önemli öncelik olmalıdır. Örgütsel adaletin sağlanmadığı bir okul ortamı sorunlarla dolu, verimsiz bir eğitim öğretim demektir. Bu nedenle idareciler çalışanlarını iyi tanımalı ve onlara huzurlu, güvenli bir eğitim-öğretim ortamı hazırlamalıdır. Çalışanlarının yalnızlık duygularını giderecek ve kaynaşmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlemeli ve örgütlerde adaletli uygulamaları ön planda tutmalıdırlar.

Günümüzde iş yaşamının önceliği maalesef rekabettir ve bu ortam bireylerin verimliliğini örgütlerin önceliği haline getirmekte, her birey kendisinden beklenen performansı sergilemek zorunda bırakılmaktadır. Çalışanlar kendilerinden beklenen performansı sergilemedikleri takdirde işlerini kaybedecek olmanın verdiği endişeyle birlikte, gelişen ve değişen teknolojiye ayak uydurmak için kendilerini sürekli yenilemek ve geliştirmek zorunda hissetmektedirler. İş yaşamındaki rekabet ortamı, çalışanların birer makine gibi görülmesi bireylerin kendilerini örgütte yalnız hissetmelerine neden olabilmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkılarak, iş yaşamında yalnızlık algısının öğretmenlerde de bir karşılığı olduğu düşünülmektedir. İş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algısıyla ilişkisini açıklamak, bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

### **1.2 Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri nedir?
2. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?
4. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında ilişki var mıdır?

### **1.3 Araştırmanın Önemi**

Çağdaş dünyanın getirdiği iletişim sorunlarından biri olan yalnızlık ve yabancılaşmaya karşı alınabilecek en etkili çözüm yolu sağlıklı iletişim kurmaktır. Günlük yaşamda insanları birbirine yaklaştıran en önemli unsur karşısındaki kişiyi anlama çabasıdır. Empati temeliyle kurulan ilişkiler kalıcı ilişkilere dönüşür. Bu durum kişinin kendisini değerli hissetmesini sağlar (Dökmen, 2003). Aksi durumda yalnızlık hissi oluşacaktır. Geçtan’a (1996) göre, yalnızlık insana acı veren bir duygudur ve insanlar bu duyguyla yüzleşmekten hep kaçar. Yalnızlık, insanın tek başına yaşaması anlamına geldiği gibi; bulunduğu toplumda yabancılaşması sonucu oluşan yalnızlık, itilmişliğin sebep olduğu yalnızlık, kişinin kendi seçimine bağlı olan yalnızlık, anlaşılabilirliğin sebep olduğu yalnızlık ve iş yaşamında meydana gelen yalnızlıkta farklı türdeki yalnızlığı ifade eder.

Örgütsel yapılar, kurallar ve uygulamalar zaman geçtikçe çalışanlar üzerinde olumlu etkilerde bulunurken, aynı zamanda bir kısım duygularını olumsuz yönde etkilemektedir (Elma, 2003). Uzun süreçte örgütteki kural ve uygulamaların dışına çıkamamak bireylerde bazı duyguların baskılanması, içe kapanma, iş doyumunun azalması gibi olumsuz duyguların gelişmesine tüm bu olumsuz duygular sonucunda da yalnızlık algısına neden olabilmektedir. Yalnızlık her ne kadar çözümü kolay bir duyguymuş gibi düşünülse ve önemsenmese de önlem alınmadığı takdirde çalışanın işine, dünyaya hatta kendisine yönelik bakışının negatif yönde değişmesine neden olabilmektedir. Bireyi hem özel yaşamında hem de çalışma ortamında etkileyen bu duygu, yeni örgütsel düzenlemeleri zorunlu kılmaktadır. Bu tür düzenlemelerin yapılabilmesi de ancak iş yaşamında yalnızlık duygusunun anlaşılır olmasını ve konuyla ilgili bilimsel çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Örgütlerde yöneticiler tarafından benimsenmesi ve tüm uygulamalarda öncelikli esas kabul edilmesi gereken bir diğer husus ise adalettir. Adillik ilkesine yöneticilerce tam olarak uyulması, yöneten ile yönetilen arasındaki bürokratik olumsuzlukları en aza indirecektir. Bu ilkenin doğru uygulanmaması ise beraberinde olumsuzlukları getirecek, zamanla güven hissi ve örgüte bağlılık duygusu azalacak belki de ortadan kalkacaktır. Mesleki değerleri tam oturmamış yöneticiler örgütte genel anlamda olumsuzluklara neden olmaktadır. Öğretmenlerin okullarında kendilerini yalnız hissetmeleri mesleki ve örgütsel aidiyeti olumsuz etkileyecek bir unsurdur. Bu çerçevede bu araştırma yalnızlık duygularının nedenlerinin araştırılması ve çözüm önerilerinde bulunulacak olmasından dolayı önemlidir.

#### **1.4 Varsayımlar**

Seçilen yöntem, araştırmanın amacına, konusuna ve problemine uygundur. Araştırmaya katılan öğretmenler veri toplama araçlarındaki soruları içtenlikle cevaplamışlardır.

#### **1.5 Kapsam ve Sınırlılıklar**

Bu araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Samsun ili merkez ilçelerinde (Atakum, İlkadım, Tekkeköy, Canik) görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.

## 1.6 Tanımlar

**Yalnızlık:** “Bir bireyin tek başına yaşaması, bir insanın çevresi ile ilişkilerini en aza indirerek kendi seçimi ile tek başına yaşaması, kendi toplum grubuna yabancılaşması, çevresi tarafından dışlanması, kendisini alıılmamış ve kimsesiz hissetmesi gibi birbirinden çok farklı yaşantıların tümüdür” (Geçtan, 1996, s. 110).

**Yabancılaşma:** “Okul ve çevresindeki şartlar nedeniyle öğretmenin, işini ve işiyle ilgili gelişmeleri anlamsız bulması; işine karşı kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesi; kendini okuldan, çalışma arkadaşlarından soyutlaması, işine karşı olumsuz tutumlar beslemesidir” (Elma, 2003, s. 11).

**Öğretmen:** 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Bu çalışma ilköğretim (1, 2, 3, 4. sınıflar) ve ortaokullarda (5, 6, 7, 8. sınıflar) görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerini kapsamaktadır.

**Örgütsel adalet:** Çalışanların; örgütteki dağıtım, işlem, işleyiş ve etkileşime ilişkin algısı olarak tanımlanabilir. Çalışanlar kendilerine çeşitli ölçütler belirlemekte ve kendilerine adil davranılıp davranılmadığının belirlenmesinde bu ölçütleri kullanmaktadır (Bal, 2014, s.1).

## İKİNCİ BÖLÜM

### II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yalnızlık ve örgütsel adalet kavramları, bu kavramların diğer kavramlarla ilişkisi üzerinde durulmuş, öğretmenlerin iş yaşamında hissettiği yalnızlık duygusu ve örgütsel adalet algısı ilgili araştırmalar bağlamında ele alınmıştır.

#### 2.1 Yalnızlık Kavramı ve Tanımları

Günümüzde iletişim teknolojilerinin artmasının sonucu olarak yalnızlığın nitel ve nicel boyutları da bu gelişimle paralel bir seyir göstermektedir. Bunun nedeni olarak modernleşmenin ortaya çıkardığı yeni kent yaşam tarzı gösterilebilmektedir. Bu tarz bir yaşamda insanın en temel ihtiyaçlarından olan sevgi, kabul görme, ait olma, paylaşma, yardımlaşma, güven duyma, bağlanma ve anlaşılma gibi gereksinimlerin karşılanması oldukça zorlaşmaktadır (Koçak, 2003). Yalnızlık, yabancılaşma ile ilişkili bir kavramdır. Yabancılaşma durumu da çalışanı sosyal ve psikolojik yönden uzaklaştıran ve yalnızlığa iten bir durumdur (Kırel, 2013). Kendisini üyesi olduğu örgüte ait hissetmeyen çalışan önce yabancılaşacak ve sonra yalnızlaşacaktır. Türk Dil Kurumuna göre yalnızlık, “yalnız olma durumu”, “kimsesizlik” anlamında kullanılmaktadır. Kılavuz’a (2005) göre, “yalnızlık” ise kişinin toplumsal ilişkilerini öznel algılaması durumudur. Bilgin (2003) sosyal psikologlara göre yalnızlık kavramı, tek başına olma şeklinde değil, kendini yalnız hissetme anlamında tanımlanmaktadır.

Yalnızlığı bir insanın tek başına sessiz ve kimsesiz bir mekânda kendisiyle baş başa kalması olarak düşünmek de doğru olmayacaktır. Zira bazen büyük kitleler içinde olduğu halde kendisini korkunç bir yalnızlık nehrinde sürüklenirken bulan insanların olduğu bilinmektedir (Yazıcı, 2016). Tanımlarda görüldüğü gibi yalnızlık başkasına ihtiyaç duyulmasına karşın onlardan belirsiz ölçüde bir ayrı duruş veya kendini ayrı hissetme durumudur. Psikolojik bir durum olan yalnızlık bireyler üzerinde bir ihtiyacın karşılanmamasından dolayı olumsuz etkiye sahiptir.

##### 2.1.1 Yalnızlık İle İlgili Değişkenler

Sosyalleşme insanın temel bir ihtiyaçlarından biridir. Bunun ardında yatan duygu ise yalnızlıktır (Ögel, 2014). Yalnızlık temelde kişiseldir. Demografik değişkenlerin

yalnızlık duygusunu etkilediği bilinmektedir. Demir (1990) üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden, not ortalaması düşük olanların not ortalaması yüksek olanlardan, boş zamanını kendi başına geçiren kişilerin başkaları ile zaman geçirenlerden, aylık gelir algısı farklı olanların, sosyal destek algısı farklı olanların, yakın arkadaş algısı farklı olanların, sosyal beceri yetersizliği algısı taşıyanların, sorun aktarmama algısı taşıyanların karşı cinsle ilişkilerden memnun olmayanların bu ilişkilerden memnun olanlardan, daha yoğun yalnızlık duygusu yaşadıkları bulunmuştur.

Yalnızlık hissi örgütte verimi etkileyen önemli bir duygudur. Yalnızlık diğer bazı duygu durumlarıyla da bağlantılıdır. Yalnızlık duygusuyla bağlantılı diğer duygu durumlarından bazıları aşağıda verilmiştir.

### ***2.1.1.1 Karakter Yalnızlık İlişkisi***

İnsanların yaşadıkları olaylar karşısında verdikleri tepkiler farklı olmaktadır. Bizi diğerlerinden farklı kılan şey duygu ve düşüncelerimiz, çevremizde olup biten olaylara bakışımız ve deneyimlerimizdir (Özkalp, 2013). Karakter, “bir şeyi başka şeyden ayıran temel özellik, ana nitelik” demektir. Bunu insan özelinde ifade edecek olursak; kişiyi diğer (tüm) kişilerden ayıran temel özelliklerdir, ana nitelikleridir. Karakter, aslında sosyal bir kavramdır. Yani kişi, karakterini, belli durumlar/olaylar karşısında takındığı tavırla gösterir. Başka bir anlatımla karakter, insanın zihinsel, duygusal ve bedensel etkinliklerinin sonucunda ortaya çıkan davranışlarına çevrenin verdiği değerdir (Ekşi, 2013). Bireyler sosyal ilişkilerinde kişiliğinin etkisi altındadırlar. Şayet çatışma söz konusu ise, bu bireysel özelliklerle ilgilidir. Bazı kişiler; bulunmuş oldukları ortam, kişiler ve kurallar değişse de çatışmayla her zaman yüz yüze gelirler. Sonuç olarak sosyal gruplardan veya örgütlerden uzaklaştırılmakla cezalandırılırlar (Özdemir, 2012). Bu da kişiliğin insanları nasıl yalnızlığa ittiğinin göstergesidir. Bireyler aile ortamı, arkadaş çevresi gibi kendi özel alanlarında kişiliklerinin daha yoğun etkisinde kalsalar da, iş yaşamında örgütün amaçları ve örgütün devamlılığını daha ön planda tutmalı ve çatışmalardan kaçınmalıdır. Tüm örgütlerde çalışanlar arasında fikir ayrılıkları vardır ve olması oldukça normal bir durumdur ancak bu ayrılıkların büyüyerek çatışma haline dönüşmesine izin verilmemeli, bireyler kişilik özelliklerini bir kenara bırakmalı, örgüt çıkarlarına en uygun karar noktasında anlaşılmalıdır. Özellikle çalışan sayısının fazla olduğu örgütlerde herkesin birbirini

sevmesi ya da her konuda çok iyi anlaşmasını beklemek mümkün değildir. Ancak örgütün devamlılığı ve verimliliği söz konusu olduğundan tüm çalışanların birbirlerine ve yöneticilerine aynı şekilde yöneticilerin de çalışanlarına saygı duyması zorunludur. Aksi takdirde örgüt içerisinde gruplaşmalar olacak bu gruplar kendi fikir yapısına uymayan bireyleri dışlayacak bu dışlanmalar da beraberinde yalnızlığı getirecektir.

Kişilik gelişimi insanın yaşamı boyunca devam etse de temeli çocuklukta atılır. En önemli unsurlar ise sevgi, ilgi ve güvendir. Bu çerçevede yetişen bir çocuğun hem başarılı hem de uyumlu bir yetişkin olarak topluma katılma ihtimali yükselecektir (Yavuzer, 1993).

Bireyler arasındaki anlaşmazlıklar ve yalnızlık duygusu kendini iş ortamında iş yavaşlatma, mazeretsiz işe gelmeme, iş yerinde işle ilgili olmayan şeylerle meşgul olmak, zamanında işe gelmeme gibi çeşitli olumsuz davranışlarla gösterecektir.

#### ***2.1.1.2 Kendini Beğenmişlik ve Yalnızlık***

Kendini beğenmişlik kendini başkalarından üstün görmekten kaynaklanır. Kendini beğenen insanlar başkalarıyla kendilerini kıyaslar ve kendilerinde diğerlerinde olmayan birtakım özel meziyetler olduğunu düşünürler. Kendini beğenmişlik kişide aslında var olan olumlu ve güzel meziyetleri örter ve bu üstünlük algıları bireylerin başkalarıyla kurduğu iletişime de olumsuz olarak yansır. Hiç kimse, sürekli kendisini öven, karşısındakini küçük gören tavırlar sergileyen biriyle arkadaşlık kurmak, zaman geçirmek hatta aynı iş ortamında bulunmak dahi istemez.

Peplau ve Perlman (1982) ve McWhirter'a (1997) göre kişinin yalnızlık yaşaması durumunda; kişi değersiz olduğu, düşüncelerinin ihmal edildiği ya da yanlış anlaşıldığını düşünebilmektedir, bu durum bireyde sorumluklarını yerine getirmeme, işe karşı isteksizlik, performans düşmesi, sosyal etkinliklerden kendini soyutlama gibi başka olumsuz duygulara da neden olmaktadır (aktaran İmamoğlu, 2008). Narsisistik bireyler beğendiğini sorgulamaksızın kabul eder. Problemlerle karşılaştığında kolayca kaçarak çözüme ulaşmak ister. Çatışma ve acı verecek bir çözümle başa çıkması güçtür (Tarhan, 2012).

Kendini beğenen bireyler örgüt içerisindeki rollerini hakkıyla yerine getirmiyor olsalar dahi en iyisinin kendileri olduğuna inandıklarından eleştirilere kulak tıkar, hatalarıyla



yüzleşmekten kaçır ve insanlardan uzaklaşırlar. Araştırılması gereken önemli konulardan biri bireyin sosyal ortam içinde rol yapıp yapmadığının, problemlerine çözüm arayıp aramadığının, türlü bahaneler içerisinde olup olmadığının, çözüm arayışında topluma zararlı bir yol izleyip izlemediğinin ve tüm bunları kişisel üstünlük için yapıp yapmadığının tespitidir (Adler, 2002).

### **2.1.1.3 Yalnızlık ve Kaygı**

Kaygı ve engellenme yalnızlıkla ilgili bir kavramdır. Kaygı geleceğe dönük gelecekle ilgili endişeleri barındıran veya davranışın sonuçlarıyla ilgilidir. Bireyin kendisini korumasına yöneliktir. Engellenme durumunda öfke ve saldırganlık ortaya çıkabilir (Cüceloğlu, 2003). Kaygılar, çatışmaları doğurabilir. Çatışmalar grup dışına itilmeyi ve yalnızlığı beraberinde getirebilir.

Kaygıların belirsizliği ve aşırı duyarlı olma, kişilerin sıkıntılarını ve gerginliklerini artırır (Geçtan, 1996). İnsanın sevgi, beklenti, değerleri, istediği ve hak ettiği bir şeyin olmaması yalnızlığı getirebilir. Bunun belirleyicisi yaşanan hayal kırıklığının düzeyi ve buna dayanma direnci ile ilgilidir (Yahyaoğlu, 2007). Toleranssızlık beraberinde kaygı ve stresi de getirecektir. Baltaş ve Baltaş'a (1998) göre, stresle başa çıkma kişilik donanımlarıyla yakından ilgilidir. Kişisel özellikler stresin etkilerinin düzey belirleyicisidirler. Bu bireysel tecrübeler ve değişime uyum sağlama yeteneğiyle doğrudan ilgilidir. Johnson ve diğerleri (2014) öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri ile stres arasındaki ilişki araştırmasında yalnızlık algısı ile stres arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Medeni durumun yalnızlık derecelerini etkilediğini, ancak stres düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Yalnızlık duygularının dikkate alınması gerektiğini bu bulgular göstermektedir.

Eski kaynaklara baktığımızda kaygı ve korku kavramlarının eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Kaygı ve korkunun eş anlamlı kullanılması ortak bazı yönlerinin olmasından kaynaklanmaktadır (Abacı, 2005). Yetişkin birey sosyal ilişkilerde sorun yaşamayı ve reddedilmesine karşı tepki olarak korku, beraberinde buna karşı kaygı hisseder (Türkçapar, 1999). Sonuç olarak; kaygı gelecekle ilgili endişeli duygu durumudur. Bu endişeli duygu durumu çok değişik nedenlerden dolayı kişiyi yalnızlığa itebilir. Yalnızlıkla kaygı arasında yakın bir ilişkiden söz edilebilir.

#### **2.1.1.4 Kültür ve Yalnızlık**

Bireysel yalnızlıklar bazen dolaylı ya da dolaysız olarak toplumsal baskılardan veya farklı bireylerin tutum ve davranışlarından kaynaklanacağı gibi, bazen de kişisel temelde bilinçli bir tercih şeklinde ortaya çıkabilir. Zaman zaman günlük hayatın karmaşası sonucunda yoğun stres ve negatif enerjiyle yüklenen insanın, içinde yaşadığı toplumdan uzaklaşma arzusu, aslında çevresel etkenler sonucunda, kişinin kendi tercihiyle ortaya çıkan bir durumdur (Yazıcı, 2016).

Okumak için yabancı bir ülkeye giden genç kendini yalnız hissedebilir. Tanıdığı olmadığı farklı bir sosyal çevrede yaşanan yalnızlık sosyal durum yalnızlığını ifade eder. Bu tarz bir yalnızlık yeni girilen bir dernek ya da sosyal çalışma gruplarında da hissedilebilir. Fakat bu durum uzun sürerse uyum güçlükleri ile karşılaşılır (Yahyaoğlu, 2007). Burada yalnızlıktan kastedilen şey temelde yeteri kadar sosyal olamamaktır. Bir kısım yazarların ya da sanatçıların zaman zaman kendilerini dinlemeleri ve dinlendirmeleri, olaylara ya da insanlara dair çeşitli fikirler üretmek ve bir anlamda "filozofça" bir duruş sergilemek adına inzivaya çekilmeleri elbette doğal karşılanabilir. Ancak insanın kendi ruh dünyasına dalarak kendi sesini duyma ve dinleme arzusunu tamamlamak adına ortaya koyduğu yalnızlık olgusuyla bir alışkanlık haline getirilen, toplumdaki olaylardan ve insanlardan sürekli kaçma ve uzak durma arzusunu keskin çizgilerle ayırmak gerekmektedir (Yazıcı, 2016).

#### **2.1.1.5 Yalnızlık ve Cinsiyet**

Demografik özelliklerle yalnızlık algısı arasında ilişkiler söz konusu olabilmektedir. Bu demografik değişkenlerden biri cinsiyettir. Cinsiyet değişkeni söz konusu olduğunda, bazı çalışmalarda erkeklerin lehine bulgular sahipken bazı çalışmalarda kadınların lehine bulgular elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu kapsamda Çeçen (2006) cinsiyet ile yalnızlık ve sosyal destek arasındaki farklılaşmayı incelediğinde; kız ve erkek öğrencilerin birbirine yakın algılarının olduğunu anne baba tutumları ile ilişkili olarak da anne babası demokratik davranışlar sergileyen çocukların kendilerini daha güvende hissettiği ve kendini daha az yalnız algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimcilerin yalnızlık düzeylerine yönelik Karaduman (2013), Yılmaz ve Aslan'ın (2013) araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yalnızlığının anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaplan'ın (2011) araştırmasında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla yalnızlık yaşadıkları ve bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yukay, zcan ve Kahraman'ın (2013) araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yalnız oldukları ve bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar cinsiyetin yalnızlık üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

### **2.1.2 Yalnızlığı Ortaya ıkaran Nedenler ve ğretmenin Yalnızlığı**

Yalnızlıkla ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, yalnızlığın kökeninde temel neden olarak kişisel özelliklerin belirleyici olduğu görülmektedir. İnsan, kendi çevresinden izole olmaktan ve yalnız kalmaktan korkar. İş yaşamındaki yalnızlık hissinde de durum aynıdır. İş görenlerin öz saygısı düşük ise, iletişimi zayıf ise, benlik algıları düşük ise bu durum iş yaşamında yalnızlık olarak karşılık bulacaktır (Karaduman, 2013).

Bireyler rgt içerisinde çoğunluğun fikrine uymazlarsa dışlanır ve yalnız kalırlar. İnsanlar, yalnız kalmamak, itibarlarını korumak ve düşüncelerinin kabul görmesi için gözlem yaparlar, hangi düşüncelerin ve davranış modellerinin grup tarafından benimsendiğini itibar gördüğünü keşfetmeye, bu düşünce ve davranışları kendisinde sergilemeye çalışırlar (Kahveci, 2013).

Yalnızlığın tanımını yapmak ve kesin olarak nedenlerini sıralamak çok zordur. Çünkü bireyin kişilik özellikleri, yaşam koşulları, arkadaş ortamı gibi pek çok faktör yalnızlık duygusunun oluşmasında etkilidir. Yalnızlık deyince aklımıza ilk olarak tek başınalık gelse de insanlar çoğu zaman kalabalıklar içinde bile yalnızlık hissedebilmektedir. Yalnızlık, bireyde güvensizlik, uyumsuzluk ve ruhsal hastalıkların oluşmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle yalnızlığa neden olan unsurlar iyi belirlenmeli ve önlenmesi için gerekli tedbirler mutlaka alınmalıdır. Yalnızlığa neden olan unsurların başında stres, çatışmalar, iletişim, örgüt iklimi, adalet, bağlılık gibi değişkenler sayılabilir.

Yalnızlık bireyin hem özel hayatını hem de iş yaşamını olumsuz şekilde etkileyecektir. Huzurlu ve güvenli bir iş ortamı oluşturulması yalnızlığın önlenmesi açısından

oldukça önemlidir, önlenemediği takdirde çalışanlar üzerinde birçok olumsuz etkiye yol açmaktadır (Kaplan, 2011).

Artan iş yükü ve çevresel faktörler sonucu ortaya çıkan stres, günümüzün modern hastalığı olarak da tanımlanmaktadır. Stresin yaşam konforu, iş performansı ve verimliliği üzerinde olumsuz etkileri vardır. Aynı zamanda stres sorunları, performans kaybı, verimlilik azalışı, iletişim sorunu, fiziksel ve ruhsal sorunlar olmak üzere bireyin sosyo-kültürel konforunu derinden etkilemektedir (Elma, 2003).

Stresin nedeni yapılan işin zorluğu, çalışma şartları, iş arkadaşlarıyla yaşanan olumsuzluklar olabilmektedir. Yaşanılan düzeyine bağlı olarak stresin iş yerinde yalnızlığı da ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir (Karaduman, 2013). Yalnızlık kişinin ruhsal sıkıntılara girmesine yol açar. Bireysel hayatta bu sıkıntılar yaşanırken örgütsel yaşamda yalnızlık bireyi iş yerinde yabancılaşmaya, aidiyet duygusunun azalmasına, çatışmalara, iş veriminin azalmasına ve işten ayrılmalara itecektir.

Örgütsel yaşamda görülecek işte yalnızlık hissi eğitim örgütleri olan okullarda da geçerlidir. Öğretmenler değişik nedenlere bağlı olarak yalnızlık yaşayabilmektedirler. Aşırı bürokratiklik, iş yoğunluğunun fazla oluşu, ücret yetersizliği, çevresel baskı, terfi olanaklarının kısıtlılığı ve işin stresli olması hepsinden önemlisi meslektaş dayanışmasının yeteri kadar olmaması ve tabii olumsuz bir okul iklimi gibi nedenler yalnızlığa iten faktörler olarak sayılabilir.

Yapılan iş stresle doğrudan alakalıdır, işin özelliği stres düzeyinin de belirleyicisidir; mesleki özellikler, örgütün yapısı, çalışma ortamı ve koşulları stres kaynağıdır. Öğretmenlik bu kapsamda stres oluşturan mesleklerden biridir. Koç'a (1998) göre, eğitim sisteminde tam olarak açık olmayan bir örgütsel yapının oluşu, terfi olanaklarının olmayışı, iş başarısının ödüllendirilmeyişi, ücret politikalarında yapılan hatalar, nitelikli ve daha az nitelikli çalışan arasında doğru ayrımın yapılmayışi, iş doyumunu olumsuz etkilemektedir. Böyle bir durum motivasyon kaybına, iş veriminin azalmasına, aidiyet duygusunun gelişmemesine neden olur.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki stres kaynaklarını azaltıcı tedbirler alınmalıdır. İşyerinde çalışan kişilerin huzurlarının sağlanması ve güvenli bir iş ortamı oluşturulması gereklidir. Örgütün istediği, hedeflerini en düşük maliyetle

gerçekleştirmektir. Bu durumun mümkün olabilmesi için örgütsel bağlılığın oldukça yüksek olması gerekmektedir. Örgütün hedeflerini gerçekleştirebilmesi için mutlaka var olması gereken bağlılık duygusu örgütün tüm çalışanlarına yayıldığı zaman istenilen başarıya ulaşılabilir. Fakat çalışanların bu duyguyu ne kadar benimsedikleri tartışma konusudur. Bu çerçevede bağlılığın artırılması için öğretmenin yalnızlık duygusunu azaltıcı faaliyetlerin yapılması önemli olabilir.

Öğretmenlik mesleği stres oluşturan nedenler açısından incelendiğinde, bireylerin kişisel ve yoğun stres yaşamaları, ruhsal yaşamlarının bozulması çalışma yaşamlarını kötü etkilemekte ve bu durum kişisel olarak risk oluşturacak bir meslek olduğu sonucunu vermektedir. Öğretmenlik, Baltaş ve Baltaş'ın (1998) ifade ettiği gibi, sağlığı tehlikeye soktuğu ve günlük yaşamsal problemlerle mücadele etmeyi zorlaştırması açısından stres seviyesi yüksek mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir. Işıkhan'a (2004) göre öğretmenlik sürekli iletişimin olduğu bir meslek olması nedeniyle yoğun bir stres ortamıdır. Öğrenci öğretmen ilişkileri, yönetici öğretmen ilişkisi, zaman zaman görülen okul aile çatışmaları, disiplinsiz davranışlar, sınıfların kalabalıklığı, okul ortamındaki donanım yetersizliği, işlerin aşırı bürokratikliği, toplumsal eleştiriler, sosyal ve politik baskılar, gerek ödüllendirme gerekse karara katılmadaki yetersizlikler, adaletsiz uygulamalar mesleğin stres oluşturuca nedenlerindedir. Stresin artması yalnızlaşmayı, meslekten soğumayı, verimsizliği de beraberinde getirecektir.

Örgüt içerisindeki çatışmalar da bireyleri yalnızlığa iten önemli faktörlerdendir. Bu çatışmaların temel nedenleri ise, makama önem verme, adaletsiz yönetim, suç yükleme, kırtasiyecilik ve tutuculuktur. Okul yöneticisinin çatışmaları önlemek amacıyla birleştirici bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Fakat egemenlik anlayışıyla sorunların çözülemeyeceği aşikârdır (Bursalıoğlu, 2012). Bu sebeple okul yönetimi iletişimi güçlendirici adımlar atmak durumundadır. Yalnızlığı azaltıcı faktörlerden biri öğretmenin okullarda sağlıklı iletişim kurması, kendisini okulda çalışmaya ve başarılı olmaya yönelik güdülemiş olmasıdır.

Örgütsel yaşam genellikle saat gibi işleyen bir kesinlikte düzenlenir. Örgütsel birimler makine gibi tasarlanmıştır ve çalışanların makinelerin parçalarıymış gibi davranması beklenir. Özellikle çalışanların bireyselliğini yok sayan bu yaklaşım, çalışanların

işlerinden uzaklaşmasına, soğumasına ve bireyin kendini örgüte daha az bağlı hissetmesine neden olmaktadır (Elma, 2003).

Örgüt içerisinde bireyleri yalnızlığa iten diğer bir sorun ise adalettir. Adalet toplumların huzurlu olabilmesi için olmazsa olmaz bir unsurdur. Eğitim ortamlarında yönetsel adaletin sağlanması öğretmenin yalnızlığının önlenmesinde önemli bir etken olabilir.

Eğitim örgütleri bireylerden meydana gelir, her birey değişik kişilik özellikleri taşır ve farklı amaçları vardır. Bu farklılık örgütsel tek bir noktada birleşmeyi zorlaştırmaktadır (Özdemir, 2012). Örgüt içinde yaşanacak olumsuzluklar, çatışmalar ve iletişim temelli problemler beraberinde yalnızlık duygusunu da getirecektir.

Yapılacakların önceden planlanması, değiştirilmesi gerekenlerin değiştirilmesi, çalışanların yeteneklerine uygun hareket edilmesi ile başarılı sayılabilecek bir yönetim gerçekleşmiş olur (Çağlayan, 2002). İletişimin güçlü tutulacağı örgüte yeni katılmış kişilerin destekleneceği, sorunların çözümüne katkı sağlanacağı bir örgütsel iklim yalnızlık duygusunu en aza indirecektir.

Etkili okullar, sosyal çevre içerisinde sürekli olarak öğrenmeyi teşvik edici, öğretmeyi kolaylaştırıcı şekilde oluşturulmuştur (Baykal, 2007). Etkili bir okulun oluşumu öğretmenin eğitimsel amaçlara bağlılığının sağlanması, kendini kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için adanması ve yalnızlık duygusu yaşamamasıyla doğrudan ilişkilidir.

Eğitim kurumları diğer kurumlardan çok farklı etkilere sahiptir. Toplumlardaki tüm sosyal ve kültürel özellik taşıyan kurumlar, kişiyi farklı yönlerden etkileyebilir. Eğitim kurumları kişilerin eğitim sorumluluğunu üstlenen kurumlardır. Okul sosyal yaşamın en temel özelliklerini kendisinde bulundurarak toplumu yansıtır. Bu tarz kurumlarda çalışanlar toplumun gelişimine katkıda bulunurlar. Bu nedenle çalışanlarının duygu ve düşünceleri büyük önem taşır. Çalışanlar aldıkları eğitim, yaşadıkları çevre ve çalışma ortamdaki etkenler sebebiyle örgütüne karşı duygular besler. Okul yöneticileri buldukları konum sebebiyle öğretmen ve öğrencilere örnek teşkil eder.

Öğretmenin görevi, sadece sınıf ortamında eğitimi gerçekleştirmenin ötesinde bulunduğu bütün ortamları eğitim yuvası haline getirmektir. Sosyal yapının önemli bir parçası olan öğretmenler, etkili iletişim ve problem çözme becerisine sahip, sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getiren, toplumun yararları ve ülkesinin geleceği için üstün emek sarf eden bireyler olmak zorundadırlar.

Mesleğe yeni başlamış bir öğretmenin adaptasyonunu sağlayana kadar kendini yalnız hissetmesi doğal bir durumdur. Ancak adaptasyonun ötesinde kişisel ilişki kaynaklı yalnızlık verim kaybına yol açacaktır. Bu durum eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesini zorlaştırıcı bir özellik taşıyacaktır. Yalnızlığı etkileyen pek çok unsur olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Yaş, medeni durum, eğitim seviyesi, cinsiyet, gelir gibi değişkenlerin yalnızlığı etkilediği yapılan araştırmalar neticesinde ortaya konulmuştur. Aynı zamanda bu unsurların iş yaşamında yalnızlığı da etkilediği düşünülmektedir.

### **2.1.3 Yalnızlıkla Başa Çıkma**

İnsan, doğası gereği başka insanlarla ilişki içinde olmaya, birlikte yaşamaya, sevmeye, sevmeye, paylaşmaya ihtiyaç duyar. "Can sıkıntısı" ya da "yaşama sevincinin olmaması" denilen patolojik durumu meydana getiren faktör de bu sayılan ihtiyaçların hiç olmamış olması ya da sonradan ortadan kalkması durumudur. İnsan, başka insanlarla iletişim halinde olduğunda, yani sosyal olduğunda hem ruhun ihtiyaç duyacağı enerjiyi saklar, hem de yüreğindeki yaşama arzusunu diri tutar. Sosyal olmak, insanın hayat yolculuğundaki ideallerini belirlemede de önemli bir başlıktır (Yazıcı, 2016). Çağdaş dünyanın beraberinde getirdiği en önemli sorunlardan biri de iletişim sorunlarıdır. Yalnızlık ve yabancılaşma ise en önemli iletişim sorunlarından. Bunlara karşı alınabilecek en etkili çözüm yolu iletişim temellidir. Kişilerin birbirlerini desteklemeye ve anlamaya çalışmasıdır (Dökmen, 2003). İş yaşamında yalnızlıkla mücadele yöntemlerinin başında insan ilişkilerini devreye sokmak gelmektedir. İş yeri içerisindeki sağlam iletişim ağı ve onu destekleyen unsurlar, çalışanların sürekli etkileşim içerisinde olmalarına ve sağlıklı ilişkiler kurarak yalnızlık duygusu yaşamalarına engel olacaktır (Karaduman, 2013). Sosyal ve duygusal olarak destekleyici bir çevre ve etkili sosyal ilişkiler ağı fiziksel ve ruh sağlığı açısından da oldukça önemlidir (Duru, 2004).

Her ne kadar toplumsal bakımdan ortaya çıkmış olan yalnız kalmışlık duygusu birçok açıdan bireysellikte paralellik arz etse de bunu toplumsallıktan ayıran en önemli fark, bireysel yalnızlık duygusunun bir anlamda diğerinden daha yaralayıcı olduğudur. Bireysel yalnız kalmışlık duygusu taşıyan insanların, toplumsal anlamdaki yalnız kalmışlığa oranla daha derin hayal kırıklıkları yaşamaları ve daha çözümsüz sorunlar üretmeleri sıklıkla karşılaşılan bir durumdur (Yazıcı, 2016). İş yerinde yalnızlığı azaltıcı araçların bir diğeri çalışanın motivasyonunu arttırmaya yönelik uygulamalar yapılmasıdır. Motivasyonu artan bir çalışan, iş yerinde yaşadığı zorluklar karşısında direncini koruyacak ve yalnızlık duygusuna kapılması zorlaşacaktır. Bu nedenle motivasyon araçlarının da etkili kullanılması gereklidir (Karaduman, 2013). Motivasyonun kolay yolu eğitimden geçmektedir. Bu yolla iş görenler yeni bilgileri kazanırlar, davranışları ve becerileri gelişir. İşin iyi, hızlı ve kaliteli yapılma yolları öğrenilir, bu sayede özgüven gelişir. Kendinden emin, özgüven sahibi kişilerin motivasyonları daha fazla olacaktır. Burada önemli olan konu çalışanların ihtiyaç duyduğu eğitim konularını belirlemektir (Önen ve Tüzün, 2005).

Duygusal desteğin ve sosyal çevrenin geniş olmasının yalnızlığı azaltıcı bir etkisi vardır. Duygusal destek bulan kişiler, kendilerini daha az yalnız hissederler. Burada ilişki sayısı, ilişki sıklığı ve ilişkinin tipi değil ilişkinin niteliği önemlidir. Çünkü arkadaş sayısının çokluğuna rağmen bazı ilişkiler destekleyici değildir ve bu ilişkiler bireyi incitebilir ya da zorlayabilir (Duru, 2004). Okul oluşturduğu toplumsal yapıyla yalnızlığı giderici veya yalnızlığı teşvik edici bir yapıya bürünebilir. Okul iklimi denilen örgütsel yaşam olumlu ise öğretmen olumlu etkilenecektir. Olumlu okul ikliminin belirtileri aşağıdaki gibidir (MEB, 2008).

- Yeni atanarlara her yönüyle kapısını açmış destekleyici roller üstlenmişse,
- Okulda görev tanımları yapılmış, zamanında işler yapıyorsa,
- Düzeyli ilişkilerle, saygı ön planda tutuluyorsa,
- İletişim kuralları etkili uygulanıyorsa,
- Duygusal yerine akıl eşliğinde birlikte karar alınıyorsa,
- Sorumluluklar paylaşılmışsa,



- Problemlerle etkin mücadele ediliyorsa,
- Ortak akılla hareket ediliyorsa,
- Takım ruhu oluşmuşsa,
- Çalışanların memnuniyeti önemseniyorsa,
- Paydaşların algıları olumluysa,
- Çalışanların devamı yüksekse,
- Öğretmen ön yargılardan uzak ise,
- Paydaşlar pozitif destek sağlıyorsa olumlu bir okul ikliminden söz edilebilir.

Yalnızlıkla başa çıkma yöntemleri açısından sadece sosyal destek çevresinin etkili olmadığı açıktır. Yapılan çalışmalar, sosyal destek ağı geliştirmeye ek olarak, danışanlara üç şekilde psikolojik yardımda bulunabileceğini ortaya koymaktadır. Bunlar; sosyal beceri eğitimi, bilişsel-davranışçı terapi ve utangaçlık gruplarıdır (Duru, 2004).

İnsan ilişkileri birçok sorunun ortaya çıkmasında ya da çözümünde etkilidir. Yalnızlığın en önemli sebebi de bireyin diğer bireylerle olan ilişkileridir. Öğretmenlerin davranışları öğrencileri ve çevreyi etkiler. Kuracağı olumlu ilişkilerle sağlayacağı destek güdülenmesini teşvik edecek, okulun atılım yapmasını sağlayacak, kültürlü, iyi eğitim almış, kısaca nitelikli öğrencilerin ve uzun vadede nitelikli işgücünün yetiştirmesini beraberinde getirecektir (Fişek, 1971).

Eğitim sürecinin iki temel parçası öğretmen ve öğrencidir. Eğitim kurumlarında en yoğun iletişim öğrenci ve öğretmen arasındadır. Öğretmenlerin etkili bir öğretim ortamı oluşturması ve öğrencileriyle etkili iletişim kurabilmesi öğrencilerin derse olan bağlılıklarını arttırır. Aynı şekilde, öğretmenleriyle etkili iletişim kurabilen öğrencilerin olumlu davranışları da artacaktır (Hoşgörür, 2005). İletişim karşılıklı bir etkileşime ve empatik yaklaşıma dayanmak zorundadır. İletişimin beklenen seviyede gerçekleşebilmesi için empati kurma becerisi olmazsa olmazdır. Bunu başarabilen bir öğretmen mutlaka öğrencileriyle daha sağlıklı ilişkiler kuracaktır.

Her işin kendine özgü çalışma koşulları vardır. Bu koşullar iş görenlerin beklentilerine cevap verecek, kendilerini yalnız hissettirmeyecek, kendilerini örgütün bir parçası olarak görmelerini sağlayarak, örgüte bağlılıklarını artıracak şekilde düzenlenmelidir. İş yerinde yalnızlık duygusu yaşamayan, kendini örgütün bir parçası olarak gören öğretmenlerin daha verimli, daha mutlu ve daha sağlıklı çalışabilecekleri dolayısıyla daha başarılı olacakları kabul edilmektedir (Kaplan, 2011).

#### **2.1.4 İlgili Araştırmalar**

Yalnızlıkla ilgili yapılan birçok araştırma olmasına rağmen, yalnızlığın iş yaşamındaki boyutunu ele alan çalışmalara çok fazla rastlanmamaktadır. Oysa günlük yaşamında sağlıklı ve yeterli sosyal ilişkileri olan, kendisini mutlu ve yalnız hissetmeyen bir birey, aynı durumu iş yerinde hissetmiyor olabilir. İş yaşamında sosyal ilişkiler kurmada ve sosyal destek almada yaşadığı sıkıntılar bu duruma neden olabilmektedir (Doğan ve diğerleri, 2009). Eğitim ortamlarında yapılmış yalnızlık araştırmaları ise daha da azdır.

Silman ve Doğan (2013) çalışmalarında, sosyal zekâ ve işyerlerinde akademisyenlerin yaşadığı yalnızlık arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta çeşitli üniversitelerde çalışan 326 (149 kadın/177 erkek) akademisyen üzerinde gerçekleştirilmiştir. İş Yaşamında Yalnızlık ve Tromso Sosyal Zeka Ölçeği (TSİS) ile elde edilen veriler sonucunda, sosyal zekanın alt boyutları olan sosyal bilgi süreci, sosyal beceriler ve sosyal farkındalık faktörlerinin sosyal yoksunluğu pozitif olarak %26 düzeyinde açıkladığı görülmüştür. Sosyal beceriler ve sosyal farkındalık ise sosyal yardımlaşmayı %13 düzeyinde açıklamıştır. Ayrıca bulgulara göre, sosyal bilgi süreci alt boyutunun sosyal yardımlaşmayı anlamlı olarak açıklamadığı da görülmüştür.

Yılmaz ve Aslan'a (2013) göre öğretmenlerin okullarda hissettikleri yalnızlık duygusu cinsiyetlerine göre farklılık göstermezken, yaşam doyumları cinsiyete göre değişmektedir. Ayrıca bekâr öğretmenler sosyal arkadaşlık boyutunda evli öğretmenlere göre daha fazla iş yaşamında yalnız hissetmektedirler. Bu çalışmada işyerinde yalnızlıkla yaşam doyumunu arasında anlamlı, ters yönlü bir ilişki olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Karaduman'ın (2013) araştırmasında duygusal yoksunluk boyutu ile kıdem değişkeni anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin iş

yaşamındaki yalnızlık algıları arttıkça, örgütsel vatandaşlık davranışlarının bu durumdan olumsuz etkilendiği saptanmıştır.

Karakurt'un (2012) araştırmasında cinsiyete göre öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık algıları anlamlı bir farklılık göstermekte ve kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha çok yalnızlık duygusu yaşamaktadırlar. Aynı çalışmada bekâr öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul dışındaki sosyal etkinliklere katılmayan öğretmenlerin iş yaşamında daha fazla yalnızlık yaşadıkları tespit edilmiştir. İş alanı ve meslekteki kıdem değişkenleri açısından öğretmenlerin yalnızlık algısında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mercan, Oyur, Alamur, Gül ve Bengül (2012) iş yeri yalnızlığını ele alarak sosyal fobi ile ilişkisini incelemiştir. Dumlupınar Üniversitesinde çalışan 228 akademisyen ve idari personelden elde edilen verilere dayanarak yapılan araştırma sonucunda, medeni durum değişkenine göre iş yerinde yalnızlık düzeyleri ve sosyal fobi ortalamalarında anlamlı farka rastlanmazken; düşük düzeyde iş yeri yalnızlığı ve sosyal fobik davranışların olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda iş yeri yalnızlığı ve sosyal fobi arasında düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Kaplan'ın (2011) araştırmasında cinsiyete göre öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık algılarında kadınlar lehine farklılık bulunmuş, kadınların daha çok yalnızlık algısını taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına göre ise 20-25 yaşında olanlarla 26-30 yaş arasında olanlara göre iş yaşamında daha çok yalnızlık duygusu yaşamaktadırlar. Bekârların evlilere göre daha fazla yalnızlık algısı taşıdığı, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla iş yaşamında yalnızlık yaşadığı belirlenmiştir. İş yaşamında yalnızlık düzeyi fazla olan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel güven düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2008) araştırmasında okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarını yalnızlık ve yaşam doyumu düzeylerine göre incelemektedir. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin yalnızlık düzeyleri ile örgütsel bağlılık uyum düzeyleri arasında pozitif; yalnızlık ve örgütsel bağlılığın uluslararasılaşma ve tanımlanma düzeyi arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Aynı zamanda, yaşam doyumu düzeyi ve örgütsel bağlılığa uyum düzeyi arasında negatif bir ilişki görülürken; yaşam doyumu ve örgütsel

bağlılığın uluslararasılaşma ve tanımlanma düzeyi arasında pozitif bir ilişki görülmüştür. Öte yandan, okul müdürlerinin yalnızlık ve yaşam doyumu düzeyleri, örgütsel bağlılıklarına göre anlamlı sayılmıştır.

Sezen'in (2014) öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelendiği araştırmasında, öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wright (2005) iş yaşamında yalnızlığı ölçmek için 16 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. 362 kişiye online anket yoluyla yapılan ana çalışmada, çeşitli öncüllerin (kişilik özellikleri, sosyal destek, iş özellikleri ve duygusal iklim) öncelikle işe yönelik yalnızlığın gelişmesini, daha sonra da bu durumun çalışanların tutum ve iyi oluşlarını etkileyeceği hipotezi kurulmuştur. Bu hipotezler doğrultusunda düzenlenen model, örgüt ikliminin yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutu ile çalışan tutumları ve iyi oluşu tahmin etme konusunda hizmet etmesi gerektiğini önermektedir. Araştırmanın sonuçları korku, topluluk ruhu eksikliği, değer uyumu gibi çevresel faktörlerin işe yönelik yalnızlığın yaşanmasında rol oynadığı ve çalışanların doyumları üzerinde tamamıyla negatif bir etki yarattığı bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul içerisinde birlikte zaman geçirdikleri, eşit koşullarda aynı amaca hizmet ettikleri diğer kişiler iş arkadaşlarıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin aynı okuldaki meslektaşlarıyla paylaşımda bulunabilme düzeyleri okula olan bağlılıklarını ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyecektir.

## **2.2 Örgütsel Adalet**

Modern toplumların en önemli özelliklerinden biri örgüt yapılanmalarına sahip olmalarıdır. Aslında devleti temel anlamda incelediğimizde büyük bir örgüt yapılanması olduğunu söylemek mümkündür. Bireyler ise herhangi bir iş ile uğraşan örgüt personeli olarak sayılabilir. Bu yüzden çalışanların duygu ve düşünceleri büyük önem arz etmektedir. Örgütsel adalet konusu büyük tartışmaların ve büyük araştırmaların konusu olmuştur (Yürür, 2008).

Örgütsel adalet, örgütsel davranış kapsamında ele alınan bir konudur. Bunun en büyük sebeplerinden biri, örgütsel adalet kavramının pek çok örgütsel sebeplere ve örgütsel

sonuçlara yol açmasıdır. Bu yüzden örgütsel adalet kavramının iyi bilinmesi gerekmektedir. Örgütsel davranışlarda; adaletin algı ile alakalı olduğu görüşü hâkimdir. Örgütsel adalet denildiğinde en basit anlamda “bireylerin örgütteki adalet sezgilerini” ifade etmektedir. Genelde örgüt çalışanlarının adaletli bir tutum ile karşılaşmaları onların verimliliğini arttırmaktadır (Söyük, 2007). İlk olarak Greenberg tarafından 1987’de kabul edilen örgütsel adalet, çalışanların örgütünün davranışları, kararları ve eylemleri hakkındaki algısına ve bunların çalışanların kendi tutum ve davranışlarını iş yerinde nasıl etkilediğine değinmektedir.

Saunders ve Thornhill (2003) adaleti; çalışanların güven ve güvenilme ile ilgili duygularını açıklayan bir çerçevede hak ve hukuku gözetme ve bunu sürdürebilmek durumu olarak tanımlamıştır. Günümüzde değişen yaşam şartlarına karşı örgütün uyumlu hale gelmesi yöneticilerin sorumluluğundadır. Bu konuda yöneticilerin üzerinde durması gereken konu iş gören bağlılığıdır. Örgütün değerlerine sıkı bir şekilde bağlı ve örgütün hedefleri doğrultusunda hareket etmesi gereken iş görenler sayesinde örgütler başarıyı yakalayabilir (Ulukapı ve Bedük, 2013).

İşletmelerdeki çalışanların adalet duygusu içerisinde çalışmalarını örgütte pozitif etkiler yaratarak örgütün hedefleri doğrultusunda sağlam adımlar atmasına olanak sağlar. Çalışanların adalet duygularının gelişmesindeki en etkili etken çalışanların aldıkları ücretlerinin dengeli bir şekilde dağıtılmasıdır (Saruhan, 2013). Örgütün amaçları ve yapısı bakımında adalet sisteminin oturtulması oldukça önemli ve gereklidir. Çünkü sadece örgüt içinde değil sosyal yaşamında vazgeçilmez bir unsuru olan adalet insanların kendilerinin güvende hissetmelerine yol açar (Yeşil ve Dereli, 2012). İnsanlar kendilerine adaletsizlik yapıldığını düşündüklerinde kendi aileleriyle bile karşı karşıya gelebilmektedirler. Tüm bu sebeplerden dolayı sosyal ortamlarda karmaşanın önüne geçmek için yasalar oluşturulmuştur (Yürür, 2008). Örgütsel adalet ise bunların en önemlilerindedir. Adaletli örgüt atmosferinde çalışanların örgüte bağlılıkları artarken, bunun tam tersi durumunda zaman geçtikçe bağlılıkları azalacaktır (Ulukapı ve Bedük, 2013).

Kişiler yaşamları boyunca adalet duygusunun var olduğu ortamlarda yaşamak istemişlerdir. Bu istek toplumda, ailede veya arkadaş çevrelerinde kendini göstermektedir. Bireyin çalıştığı örgütte adalet algısı, kaynakların paylaşımında, ödül

ve cezanın verilisinde, kişiler arası ilişkilerde, kuralların uygulanma şeklinde, yapılan işe karşılık gelen ödemelerde ve daha birçok faktörde görülebilmektedir (Özdevecioğlu, 2003). Dolayısıyla örgütlerde gerek ödüllendirme gerekse cezalandırma sistemine bağlı olarak, adalet algısını geliştirmektedir. Örneğin hiyerarşik sistemlerde, örgütsel kademelerin yükselmesi adalet duygusunun yükselmesini sağlamaktadır (Yürür, 2008).

Örgütler kaynakları verimli kullanmayı hedefler. Bu yüzden insan kaynaklarından da en verimli şekilde yararlanılması gerekmektedir. Örgüt başarısının en önemli faktörü insandır. Adaletin önemsendiği bir örgütte örgüte bağlılık ve verim artarken tam tersi durumda, iş görenler örgütten tam anlamıyla koparak örgüte olumsuz yaklaşırlar (Ulukapı ve Bedük, 2013).

Bireyler çalışma ortamıyla alakalı gözlemlerde bulunurlar. Bu gözlemler bireylerin çalışanlar ile alakalı tutumlarını ve davranışlarını etkiler. Çalışanların davranışları üzerinde etkisi olan algılardan en önemlisi adalettir. Çalışanların adil olarak kabul gördükleri olaylar karşısında olumlu, adaletsiz olarak kabul gördükleri olaylar karşısında ise olumsuz tepkiler gösterdikleri bilimsel araştırmalarda gözlenmiştir (Fassina, Jones ve Uggerslev, 2008). Toplumsal hayatın her alanında, kuralların var olması çalışanların adalet duygusunu güçlü kılmakla birlikte çalışanların örgüte bağlılığını arttırarak örgüt düzenini başarıya ulaştırmaktadır (Yürür, 2008).

Örgütsel adalet duygusunu şekillendiren unsurlar arasında görev dağılımları, mesai, yetki unsuru, ücret seviyesi, gibi değişkenler sayılabilmektedir. Bu bakış açısıyla bakarsak örgütsel adalet, yöneticilerin kararlarının çalışanlar tarafından nasıl algılandığı ile ilgilidir (İnce ve Gül, 2005). “Çalışanların adalet algılarıyla birbirlerine karşı olumlu yaklaşımları arasında doğru orantı vardır” (Söyük, 2007, s. 4).

Örgütsel adalet kavramı örgütteki adalet kavramının algılanmasını belirlenmesine yönelik kullanılan bir terimdir, örgüt içindeki algıların ve sonuçlarının nasıl etkilendiği içeren kavramdır (İşcan ve Sayın, 2010). Çalışanların adalet algısının yüksek olduğu durumlarda olumlu davranışlar gözlenirken, düşük adalet duygusu taşıyan bireyler örgüte karşı düşmanlık besleyebilirler. Bu açıdan örgütsel adalet duyguları önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Yürür, 2008). İnsan kaynaklarının iyi eğitilmesi, çalışanların uygun iyi eğitimi alarak yeterli tecrübeye ulaşabilmeleri için

saha çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Ayrıca insan kaynakları yönetimi, katma değer ilişkilerini bularak, kariyerlerinin iyi ayarlanması, verimliliklerini daimi hale getirmek ve ücretlerinin adil ödemek amacıyla ortaya konan eylemlerin toplamıdır (Saruhan, 2013).

### **2.2.1 Örgütsel Adalet Boyutları**

Literatürlerde örgütsel adalet üç temel yapı taşı üstüne oturtulmuştur. Bunlar; sonuçların adilliği ile alakalı algılamaları içeren dağıtım adaleti, bu sonuçlara sebep olmakta olan prosedürlerin ve karar süreçlerinin etkisinde kalan karar adaletleridir (Söyük, 2007).

Dağıtım adaleti denildiğinde “örgütte alınan kararların ve bu kararların sonuçlarının çalışanlar tarafından ne kadar adil algılandığı” anlaşılmalıdır. Süreç adaleti ise “karar vermede kullanılan süreçlerin ve yöntemlerin ne kadar adil algılandığı” etkileşim adaleti “yöneticilerin çalışanlara gösterdikleri davranışların ne kadar adil algılandığı” bilgisel adalet ise “yöneticilerin çalışanlara sağladığı bilgi ve iletişimin ne kadar adil algılandığı” anlamına gelir. Çalışanların adalet algılarının yüksek olduğu örgütlerde, yüksek görev başarısı ve örgütsel vatandaşlık davranışları gibi olumlu, adalet algısının düşük olduğu örgütlerde ise üretimin yavaşlaması gibi olumsuz tepkiler gösterdikleri bilinmektedir (Acar, 2013).

#### **2.2.1.1 Dağıtımsal Adalet**

Cropanzano ve Greenberg’ e (1997) göre, örgütsel adalet kavramı örgüt çalışanlarının ücretlerinin ve terfilerinin adil bir şekilde dağıtılmasıyla doğrudan ilgilidir. Çalışanlar sürekli kendi maaşlarıyla başkalarının maaşlarını karşılaştırırlar. Eğer dağıtım ile alakalı bilgileri yetersizse bu sefer kendi ücretini sorgulamaya başlar. Yeterliliğini düşünür ve karara varır. Bu karşılaştırmalar tam anlamıyla dağıtımsal adaleti kapsamaktadırlar (aktaran Arslantürk ve Şahan, 2012). Hatta bazı çalışanlar, yöneticilerin çalışanlar hakkındaki kararlarını adil olup olmadığını sadece kendi örgütleri içinde değil başka örgütlerle karşılaştırırlar.

Cihangiroğlu, Şahin ve Naktiyok’a (2010) göre, çalışanların örgütsel adalet ile ilgili düşünceleri örgütlerin amaçları doğrultusunda geliştirilmesi oldukça önemlidir. Çalışanlar adalet algılarını farklı şekillerde sergiler. Adaletsizlikler sonucunda çalışanlar ruhsal, fiziksel ve maddi olarak çok ciddi sıkıntılar çekebilmektedir.

Sonuçta, çalışan mesleki performansını, verimini, iş doyumunu, bağlılığını ve motivasyonunu örgütsel adalet kavramıyla şekillendirmektedir.

Ayrıca çalışanlar gelir durumundaki dağılımın adaletli olup olmadığını dikkate alır. Bunun yanında doğruluğun göreceli olduğu unutulmamalıdır. Böylece bunun bir standart olmadığı ortadadır. Bu bakımdan bir yargıya ulaşmak oldukça zordur. Kişilerin doğruluk düzeyleri karşılaştırma yaptıkları durumlar doğrultusundadır. Karşılaştırma yapılan kişiye göre de değişebilmektedir (Söyük, 2007). Yöneticilerin çalışanlarıyla ilişkilerinin iyi olabilmesi için öncelikle çalışanlarının özelliklerini bilmesi gerekmektedir. Yöneticilerin çalışanlarının kaygılarını, ihtiyaçlarını ve beklentilerini çok iyi bilmesi gerekmektedir.

### ***2.2.1.2 İşlemsel Adalet***

Yönetime ya da karara katılmak örgüte sağladığı katkıların yanı sıra, çalışanlara bireysel anlamda da katkıda bulunmaktadır. Örgütsel anlamda yönetime katılma; örgütte demokratik bir yönetimin sergilenmesi, verimliliği artırması, değişimi benimseme, etkili bir iletişim ortamı sağlama, kararların etkililiğini ve doğruluğunu artırma, denetimi kolaylaştırma, çalışanların mesleki olgunluğunu artırma, huzurlu bir çalışma ortamı sağlama gibi katkılarda bulunmaktadır. Bireysel anlamda ise çalışanların moralini yükseltme, işi benimseme, çalışanın kendisini ifade etme, denetim duygusuna sahip olma, sorumluluğunu kabullenme, işinden doyum sağlama, örgütsel bağlılığı geliştirme, çalışanlar arasında etkileşim olanaklarını genişletme, işe karşı olumlu tutumlar geliştirme ve sonuçta işe yabancılaşmayı ve dolayısıyla da iş yerinde yalnızlığı engelleme gibi temel bazı işlevleri de yerine getirmektedir (Elma, 2003).

Prosedürlerin sosyal bir yapının parçası olduğunu söylemekte mümkündür. Çalışanlar, prosedürleri incelerken kişiler arası ilişkileri de ayrıntılı bir şekilde incelemektedir (Söyük, 2007). “İşlemsel adalet, örgütsel adaletin diğer önemli bir bileşenidir ve personelin iş tatminini adalet kavramıyla birlikte değerlendirilmektedir” (Yeşil ve Dereli 2012, s. 110).

“Süreç adaleti incelendiğinde birçok unsurdan etkilendiği ortadadır. İşletmenin sağlam temellerde devamı için dağıtım kararlarının doğru alınması gerekmektedir” (İçerli, 2010, s. 80).



Süreçlerin adil olduğunun kanıtlanabilmesi için alınan kararların tutarlı olması ve çalışanlarının da karar sürecine dâhil olması oldukça önemlidir (Acar, 2013). Prosedür adaleti iki temel yapı taşına oturtulmaktadır. Bunlardan birincisi, uygulanan kararların uygulamalarıyla alakalıdır. İkinci alt boyut ise karar sürecindeki alınan tavırdır (Söyük, 2007).

### **2.2.1.3 Etkileşimsel Adalet**

Günümüzde bilgi toplumuna etki veren en önemli şey yaşamın her alanında öne çıkan insan faktörüdür. Bu nedenle son yıllarda yapılan araştırmalarda da en önemli konu insandır. Bies, Greenberg ve Cropanzano'a (2001) göre, bir örgütteki kişilerin başarıları önemli bir ölçüde yönetimle arasındaki ilişkiyi doğrudan etkilemektedir. Bireyin bulunduğu ortamın koşulları onun çalışma performansını da etkilemektedir. Bu durumda örgütteki çalışanların birbirleriyle ilişkileri örgütsel adalet boyutunu oluşturmaktadır. Örgütsel adalet, çalışanların kendi aralarında ve yöneticileriyle arasında etkileşimin olup olmadığını ortaya çıkarmaktadır (aktaran Arslantürk ve Şahan, 2012).

Etkileşim adaleti, örgütsel çalışmaların insan faktörü ile ilgilidir. "Etkileşim adaleti, prosedürleri gerçekleştirmekle sorumlu bireylerin karşı tarafa yönelik sergilediği tutum ve davranışlarla ilgili olduğundan, prosedür adaletine bağlı ek bir boyut olarak geliştirilmiştir" (Söyük, 2007, s. 13).

Çalışanın etkileşim adaleti algısı, örgütün yöneticileri tarafından bireylere yapılan açıklamalar ve çalışanlarına karşı gösterdikleri tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Kararlarla ilgili açıklamaların yazılı değil de sözlü yapıldığı, kendileriyle ilgili alınan kararlarda bilgi verildiği durumlarda bireylerin örgütsel adalet algıları daha yüksek olmaktadır (Söyük, 2007). Örgütlerde başarılı, verimli ve mutlu çalışanlar olumlu örgütsel adalet algısına sahip çalışanlardır. Bu çalışanlar yüksek ve kaliteli bir performansla kendilerini gösterir örgütüne ve yöneticisine güven duyar. Olumsuz bir örgütsel adalet algısı çalışanlar için düşük performans demektir. Bu durum işte devamsızlık ve örgüte karşı yabancılaşma şeklinde kendini gösterir (İyigün, 2012).

Yöneticiyle yaşanan çatışmalar çalışanların performansını oldukça etkiler. Bu sebeple yöneticilerinde bazı durumlarda yönlendirilmeye ve yönetilmeye ihtiyacı vardır

(Türkmen, 2011). Çatışmaların olmadığı, çalışanlarının mutlu, huzurlu olduğu bir örgütte verimin, başarının beklenen ve kendiliğinden gelen bir sonuç olduğunu yöneticiler tarafından göz ardı edilmemelidir. “Çalıştığı kurumda sonuçların (ücret ve terfi gibi) adil dağıldığına (dağıtım adaleti), dağıtım süreçlerinin adil gerçekleştirildiğinde (süreç adaleti) ve dağıtım süreci boyunca ilişkiler adil yaşandığında (etkileşim adaleti) çalışanlar kendilerini huzurlu ve mutlu hissetmektedir” (Keklik, Coşkun Us, 2013, s. 143). Dolayısıyla örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için, yöneticiler çalışanlarla çatışmalara girmeden, şahsi çıkarlar gözetmeden, kişisel duygularını işlerine karıştırmadan, örgütsel adaleti sağlamak ve bunu çalışanlarına hissettirmek zorundadır.

### **2.2.2 Örgütsel Adaletle İlişkili Etmenler**

Örgütsel adalet teması son yıllarda çok fazla gündeme gelmiştir. Bunun ana sebebi, örgütsel adalet algılarının pek çok sorunla bağlantılı olmasıdır. Bu nedenle örgütsel adalet algılarının örgüt yöneticileri tarafından bilinmesi gerekmektedir (Söyük, 2007). Örgütlerin verimli çalışabilmeleri ve hedefleri doğrultusunda ilerleyebilmesi için çalışanlara ihtiyacı vardır. Özellikle yöneticilerin çalışanlarını motive etmesi, onlara rol model olabilmesi, onlarla iyi iletişim kurabilmesi gibi önemli rolleri bulunmaktadır. Bu sebeplerle örgütte de tıpkı toplumda olması gerektiği gibi refahın ve adalet duygusunun yerleşmiş olması gerekmektedir (İyigün, 2012).

Gauri (2013) örgütsel adaletin, iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve performans gibi belirli tutum ve davranışlara etkisini araştırmıştır. Veriler, Birleşik Devletlerin güneyindeki 10 sağlık ve rehabilitasyon merkezinin 511 personelinden toplanmıştır. Bulgular, dağıtıcı adaletin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve performansı etkilediğini ortaya koymuştur. Bilgilendirme adaleti yalnızca iş doyumunu etkilemiş, kişilerarası adalet ise bu çalışmaya dâhil edilen tutum ve davranışlarla ilişkili bulunmamıştır. Bu bulgulara göre, örgütlerin çalışanların memnuniyetini, örgütsel bağlılığını ve performansını artırmak istiyorsa, uyguladıkları program ve politikalarda adilliği ön planda tutan liderlik tarzlarına daha fazla dikkat etmeleri gerektiğini göstermektedir.

İşletmelerde çalışanların işlerine doğru yönlendirilebilmesi; çalışanlar arasında adalet duygusunun sağlanabilmesi gibi etkenler çalışanların performansını doğrudan etkilediğinden örgütün performansını da etkiler. Bu bakımdan çalışanların refah durumu örgüt için çok önemlidir (Saruhan, 2013). Sağlık çalışanlarının yöneticilik

yapma durumlarında adalet algısının gündeme geldiği aşikârdır. Yöneticilerde adalet algısının olumlu olduğu durumların nedenlerinin kararlarda aktif katılım göstermelerine ve insanlarla etkileşimlerden kaynaklanan samimiyet derecesine bağlıdır. Bu konuyla ilgili literatürde kıdem veya yöneticilikle adalet algısı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar bulunmaktadır (Şahin ve Taşkaya, 2010). Çalışma ortamında adil bir ortamın bulunması, çalışanların adalet algılarıyla ilgilidir. Çalışan davranış değerlendirme adil veya adil değil şeklinde değerlendirme yapılabildiğinden adalet algısının objektif bir tanımlama sunduğunun farkına varmak gerekir. Bu da adaletin algısal bir durum olduğunu ortaya koymaktadır (İçerli, 2010).

Örgütsel adalet, çalışanların iş yerlerinin adillik algılarına ilişkindir. Adalet algısına göre çalışanların performanslarının ve olaylara karşı tutumlarının bulunduğu bilinmektedir (Acar, 2013). Adalet ve iş doyumunu arasında sıkı bir bağ vardır. Genel olarak örgütsel adalet algısıyla iş doyumunun doğru orantıda olduğu bilinmektedir (Özer ve Urtekin, 2007). Yürür'e (2009) göre iş yerindeki adalet yapısı ve ödüllendirme sistemleri ile iş doyumunu arasında sıkı bir bağ vardır.

Çalışanların adalet konusundaki deneyimleri arttıkça örgütte karşılaştıkları olayları daha iyi değerlendirmeleri, adalet duygusunu olumsuz etkilemektedir (Şahin ve Taşkaya, 2010). Söyük'e (2007) göre hizmet süresi bir yıldan az olanların çok olanlara göre adalet duygusunun daha yüksek olduğu bilinmektedir.

Yavuz'a (2010) göre kamu çalışanlarının örgütsel adalet algısının özel sektör çalışanlarına göre daha az olduğu belirlenmiştir. Işık, Uğurluoğlu ve Akbolat'ın (2012) sonuçlarına göre özel hastane çalışanları iyi çalışmalarını neticesinde takdir edileceklerini bilmelerine karşın, kamu sağlık kuruluşlarında çalışanlar yöneticiler tarafından tehdit neticesinde işlerini yapmaya zorlandıklarını bildirmişlerdir. Bu durumda kamu çalışanlarının özel sektör çalışanlarına göre örgütsel adalet bakımından yöneticilere karşı daha olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

Örgütte çalışanların birbirlerine ve yaptıkları işe saygı duymamaları, çalışanlar arasındaki iletişim bozuklukları, saldırgan davranışlar örgütteki herkesi etkiler. Örgütün verimliliği düşüp kişisel ve örgütsel olarak etkililik de azalabilir, böylece örgüt amaçlarından uzaklaşabilir. Bu durumlar örgüt üstlerince istenen durumlar

değildir. Çalışanlarda saldırganlık duygusunu açığa çıkaran sebeplerden biri de örgüt içindeki adaletsizliktir (Özdevecioğlu, 2003).

Bir başarının tanımlanabilmesi için önce kişinin tanımlı bir işle karşı karşıya kalması ve söz konusu başarının belirli bir standardının olması gereklidir. Bu limite ulaşma veya üstünde bir performans, başarı olarak değerlendirilirken, standardın altındaki bir performans düzeyi, başarısızlık olarak değerlendirilecektir (Barutçugil, 2002). Örgütte yaşanan ekonomik sıkıntılardan dolayı zaman zaman örgütler küçülmeye, personel sayısını azaltmaya karar verebilmektedir. Böyle durumlarda yöneticiler genellikle örgüt amaçlarını göz önünde bulundurmamak zorunda olduklarından, iş performansı yüksek çalışanları istihdam etmeye eğilimlidirler. Örgütler amaçlarına ulaşırken performansı yüksek olan çalışanlar, hem işlerini garantilemekte hem de kazandıkları maddi ve manevi ödüllerle kendi iş doyumunu düzeylerini artırmaktadır. Bazı durumlarda da herhangi bir ekonomik sıkıntı olmadan yöneticiler tarafından yapılan gözlemlerde performansının düşük olduğu tespit edilen çalışanlar, rütbe indirimi ya da işten çıkarılma gibi durumlarla karşı karşıya kalabilirler (Ertan, 2008).

Çalışanların yöneticilerinin adaletsiz olduğu algısını taşımaları, onların işine, çalışanlara, yöneticilerine karşı duygularını değiştirerek sorumsuz ve düşmanca tutumlar göstermelerine yol açabilir. Bunun yanı sıra bu durum onların bedeni rahatsızlıklar duymalarına da yol açabilir. Adalet algısının farklı algılanması durumlarında çalışanlar farklı etkilerde kalabilmektedir (İyigün, 2012). Adalet algısının azalması bağlılık duygusunda da azalmalara neden olabilmektedir. Örgüte bağlılığı az olan çalışanlar yaptığı işi zorunluluk olarak görür, işini severek yapmadığından örgütsel bağlılığı her geçen gün daha da azalacaktır. Örgüte gönülden bağlı olan bir çalışan ise işini severek yapar ve örgüte bağlılığı zamanla artar.

Pozitif örgütsel adalet algısına sahip bireyler, örgütte daha verimli bir şekilde çalışarak mutluluğu yakalayabilmektedir. Negatif örgütsel adalet algısına sahip olanlar ise düşük performans göstererek örgütlerine olumsuz tavırlar sergilemektedir. Bu sebeplerle örgütsel adalet; örgüt açısından oldukça önemlidir. Motivasyonu arttıran etkili etken, çalışanların beklentilerinin ne kadar karşılandığıdır. Çalışanların beklentileri; örgütteki kazanımların, adillik çerçevesinde uygulanması ve çalışanların bunu adaletli olarak algılaması olarak ifade edilebilir (İyigün, 2012). Yerinde ve doğru

zamanlamayla methedilen, çok çalıştıktan sonra ödüllendirilen çalışanın iş doyumu bu durumun etkisinde kalacaktır. Takdir edilme durumu iş tatmini açısından kullanılmaktadır. Fakat bu takdir edilme eylemi işletmeden işleme çok farklılıklar göstermektedir. Çalışanların performanslarına uygun takdir edilmesi, çalışanların yaptıkları işlerden gurur duyması, iş tatmini bakımından olumlu yönde etkilemektedir (Erdil, Keskin, İmamoğlu ve Erat, 2004).

### **2.2.2.1 Yönetim, Adalet ve Performans**

İdeal toplumsal düzen arayışlarının hala devam ettiği günümüzde, özgürlük ve eşitliği ele alan yaklaşımların ihtiyaçları tam olarak karşılamaması, yeni bir düzen ve devlet sistemi arayışı olarak ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan adalet; bireyleri güvence altına alabilmek, insan onurunu savunabilmek ve özgürlüklerini sağlamak üzere kullanılmaya başlanmıştır. “Aristo, Plato, Sokrates, Nozick ve Rawls gibi felsefecilerin adalet ile ilgili araştırmaları yaptıkları ve iyi bir hayatın yaşanabilmesi için insan haklarının önemini vurguladıkları görülmektedir” (Yavuz, 2010, s. 303).

Örgütlerin hedefleri doğrultusunda ilerleyebilmesi için en değerli sermayesi çalışanlardır. Özellikle yöneticilerin çalışanlarını motive edebilmesine, davranışlarının örgütün hedefleri doğrultusunda yönlendirilmesinde, çalışanların duygu ve düşüncelerinin önemsendiği algısının oluşturulması büyük önem arz etmektedir. Toplumda nasıl hukuksal adalet bulunuyorsa örgütte de örgütsel adaletin bulunması gerekir (İyigün, 2012). Bu anlamda yöneticilerin, çalışanlarına karşı dürüst olması, ödüllendirmelerde tarafsız olması, değerlendirme ve karara katılım sürecinde eşitlik ilkesine uyması, çalışanlar ve diğer yöneticilerle etkili iletişim kurması çalışanların adalet algısında olumlu değişikliklere sebep olacaktır.

Bireyler, çevresindeki olayları adillik açısından değerlendirmekte ve yaşanan adaletsizliklerde farklı tepkiler vermektedirler. Bireylerin adalet algılarının en çok aktif olduğu ortam, çalıştıkları örgütler olmakta ve örgütteki her durum adalet kavramının değerlendirilmesine yol açmaktadır. Çalışanlar örgütteki her duruma göre adalet algısı ile kendileri için gerekli gördükleri davranış kalıpları oluşturarak çevresine bu davranışları yansıtmaktadırlar (İçerli, 2010). Bir başka deyişle çalışanlar adil olmayan durumlar karşısında bunun sıkıntısından uzaklaşabilmek için üç duruma başvururlar. İlk olarak kendilerinin veya buldukları grupların algılarını

değiştirebilirler. İkinci olarak kendi kazanımlarını ve örgütlere katkılarının boyutunu değiştirebilirler. Son durum ise örgütten uzaklaşmak olarak ortaya çıkmaktadır (Okakın, 2013).

Yöneticilerin en önemli görevlerinden biri, çalışanların örgüte karşı bakış açısını olumlu hale getirebilmektir. Çalışanların örgütsel adalet algısı bu konuda büyük öneme sahiptir. Bu bakımdan çalışanlar, kendileri ile ilgili konularda alınan kararlara etkilerinin ve yöneticilere karşı eşit fırsatlara sahip olduklarını anlayınca adalet algısı güçlenecek ve beraberinde örgüte olan güveni artacaktır. Yöneticilerin, adaletli davranışlar içinde bulunması, örgütsel adaletin sağlandığı durumlarda uzun dönemde çalışanlar arasındaki dayanışma artacaktır. Çalışanlar için yöneticilerin kendilerine karşı tutumları örgütsel adaletin bir göstergesidir (İyigün, 2012).

#### ***2.2.2.2 Örgütsel Adalet Algısı ve Yalnızlık***

Örgütsel adaletin sağlanamaması ve çalışanlar tarafından benimsenmemesi performansı düşürücü bir faktör olarak karşımıza çıkabilir. Bir başka ifadeyle örgütsel adaletin sağlandığı örgütlerde, iş performansının yanı sıra, iş tatmini, bilgi paylaşımı, örgütsel güven, işe devamlılık, kaynakların etkin kullanılması gibi hususların oranı da yüksektir. Öte yandan örgütsel adaletin inşa edilemediği örgütlerde ise performans düşüklüğü, işe devamsızlık, iş yerinde ayrımcılık, örgüte yabancılaşma, kaynakları ve bilgiyi kötüye kullanma, stres, psikolojik taciz ve işten ayrılma gibi üretkenlik karşıtı davranışları ortaya çıkmaktadır. Performans değerlendirmede yapılan hatalar ve değerlendirme sonuçlarının idari kararlara doğru bir şekilde yansıtılmaması da çalışanların örgütteki adalet algısını olumsuz etkileyecektir.

Çalışanın örgüt içinde kendi sonuçları ile diğer çalışanların sonuçlarını değerlendirmeleri ve bir sonuca varmaları örgütsel adaletin temelini oluşturmaktadır (Söyük, 2007). Adil olmayan kişilerle çalışanlar, örgüte karşı olumsuz düşünceler beslemekte ve bunun sonucunda örgütten ayrılmaktadır. Örgütün uyguladığı politikaların örgütsel adaleti ne ölçüde etkilediği de çalışanların performansını arttırmada etkilidir. Dolayısıyla örgüt içerisinde sağlanan adalet, çalışanın performansı arttıran ve ödüllendiren bir atmosfer oluşturmuş olabileceği gibi tam tersi de geçerli olabilir (Okakın, 2013). Örgütsel adalet algısının öğretmenlerin örgütsel güvenini ve

örgütsel tanımlamasını nasıl etkileyebileceğini ve örgütsel güvenin ve örgütsel kimliğin etkilerinin araştırılması gerekmektedir.

Örgüt içinde adalet algısını arttırmak hak edenin hak ettiğini alabilmesi ile mümkündür. Bu durumda haksızlık algılamalarının önüne geçilmiş olacaktır. Örgütte kaynaklar, ödül ve cezalar adil olarak dağıtılsa ve bu bir sistem halinde sunulursa prosedürler tüm çalışanlar tarafından adil olarak algılanabilir. Bunun yanında işlemsel adaletle alakalı yöneticiler tarafından kurumun sorumlulukları yönünden de çalışılmalı ve bireylerin kararlara katılımları sağlanmalıdır. Yöneticilerin adalet durumlarına etki eden faktörlere dikkat etmeleri ve adalet algısını güçlendirebilmek için daha fazla özen göstermeleri gerekmektedir (Şahin ve Taşkaya, 2010).

Örgütte adalet algısının yüksek olması çalışanlar arasındaki iletişimi, arkadaşlıkları ve paylaşımları da olumlu yönde etkileyecek dolayısıyla da yalnızlık hissi çok fazla yaşanmayacaktır. Tam tersi adalet algısının düşük olduğu örgütlerde ise çalışanlar arasında kıyaslamalar, çatışmalar, gruplaşmalar artacak, gruplar kendileri gibi düşünmeyenleri yalnız bırakacak ya da bazı insanlar taraf olamamak istemedikleri için yalnızlığı tercih edecektir.

### **2.2.3 İlgili Araştırmalar**

Elma (2013) araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarını ve bu algıların öğretmenlerin iş tatmini üzerindeki yordayıcı değerlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, örgütsel adalet tipleri ile iş doyumu boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, prosedürel ve etkileşimli adalet türlerinin öğretmenlerin iş tatmini konusunda önemli bir tahmin değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Polat ve Celep (2008) araştırmalarında ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları etkenleriyle ilgili algı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları algılarının yüksek düzeyde var olduğu ve tüm bu örgütsel davranışların birbiriyle olumlu açıdan etkileşim içinde oldukları bu araştırmayla belirlenmiştir.

Önderoğlu (2010) araştırmasında yaş, cinsiyet, haftalık çalışma saati, toplam çalışma yılı ve medeni hal gibi demografik değişkenlerin örgütsel adalet algısı üzerinde, algılanan örgütsel destek ve iş aile atışması arasındaki ilişkiyi açıklamak ve algılanan örgütsel desteğin, örgütsel adalet algısı ile iş aile atışması arasındaki aracı (mediator) rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda haftalık çalışma saati algılanan örgütsel destek ve iş aile atışması üzerinde etkili olduğu ayrıca çalışanların algıladıkları örgüt desteği arttıkça iş aile çatışmalarının oldukça azaldığı anlaşılmıştır.

ağ (2011) araştırmasında çalışanların örgütsel adalet algılarının örgütsel sinizm ve işi bırakma isteği arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada uygulanan anketlerden elde edilen verilere dayanılarak, algılanan örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasında olumlu bir etkileşim olduğu ve örgütsel sinizm ile işten ayrılma isteği arasında olumlu bir etkileşim olduğu görülmüştür.

Işık, Uğurluoğlu ve Akbolat'ın (2012) araştırmasının amacı, örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık kavramları arasındaki ilişkiyi sağlık sektöründe incelemektedir. Araştırmada varılan sonuçlara göre, örgütsel adaletin boyutları örgütsel bağlılığın duygusal ve normatif bağlılık boyutlarını etkilemektedir.

Babaoğlan ve Ertürk (2013) ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel adalet algısıyla örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda; öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının, yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okula ve çalışma grubuna adanmışlıklarının yüksek; öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının ise çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmektedir.

Serpil (2014) araştırmasında örgütsel adalet algılarının (dağıtımsal adalet algıları, prosedürel adalet algıları) ve iş tatmininin, çalışanların iş performansına olan etkilerini incelemiştir. Bu amaçla İstanbul, Kocaeli, Bolu ve Ankara'da faaliyet gösteren ağrılıkta elektronik, bilişim, gıda, bankacılık ve taşımacılık sektöründen oluşan 22 firmanın çalışanlarına anket soruları yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda prosedürel adaletin ve iş tatmininin, iş performansını arttırdığı belirlenmiştir. Ancak, dağıtımsal adaletin iş performansı üzerinde etkisi, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.



Gümüş'ün (2017) araştırmasında örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki ele alınmış ve kişilerin sosyal kıyaslama eğilimlerinin bu ilişkiye etkisi incelenmiştir. Çalışma, örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet arasında da anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Gündüz'ün (2018) örgütsel adaletin çalışan mutluluğu üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçladığı bu araştırma, örgütsel adaletin çalışan mutluluğu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri açıklanmıştır.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin yalnızlık düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmeyi amaçlayan, bazı ilişki türü ya da türlerinin ne dereceye kadar var olduğunu bulmaya çalışan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Samsun ili Atakum, Canik, İlkadım, Tekkeköy merkez ilçelerindeki toplam, 128 ilkököl ve 97 ortaokulda görev yapan 4900 ilkököl ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Ekonomik kaynaklar ve zaman kısıtlılığı nedeniyle tüm evrene ulaşmak yerine, evrenden örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Anderson'ın (1990) farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri referans alınmış ve .05 güven düzeyinde 356 katılımcının yeterli olacağı kabul edilmiştir (aktaran Balcı, 2004). Ancak uygulamada ortaya çıkması olası sorunlar (ölçek dönüş oranları, yönergeye uygun doldurulmayan ölçekler vb.) göz önünde bulundurularak 500 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Örneklem seçiminde resmi ilköğretim okul sayıları ile öğretmen sayıları göz önünde bulundurulmuş, “tabakalı örnekleme” tekniği kullanılmıştır. “Tabakalı örnekleme tekniği evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir” (Balcı, 2004, s. 85). Araştırma evreni ilk olarak ilçe düzeyinde dört alt tabakaya, daha sonra ilkököl ve ortaokul olmak üzere okul türüne göre iki tabakaya ve son olarak da okullardaki görevli öğretmenler branş ve sınıf öğretmeni olmak üzere iki alt tabakaya ayrılmıştır. Bu aşamada branşa

göre bir oran belirlenmemiş, anket yansız olarak okulda mevcut bulunan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmacı örnekleme giren öğretmenlerin tümüne ulaşılmasını hedeflemiştir. Bu nedenle ölçeğin uygulanması bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan 500 öğretmenin 281'i (%56,2) kadın, 219'u (%43,8) erkektir. 33'ü (%6,6) önlisans, 394'si (%78,8) lisans, 73'ü (%14,6) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin yaş dağılımları incelendiğinde 39'u (%7,8) 25 yaş altı, 101'i (%20,2) 26-35 yaş arasında, 233'ü (%46,6) 36-45 yaş arasında, 127'si (%25,4) 46 yaş ve üstüdür. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi incelendiğinde 256'sı (%51,2) 1-5 yıl, 131'i (%26,2) 6-10 yıl, 78'i (%15,6) 11-15 yıl, 35'i (%7,0) 16 yıl ve üstüdür. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 41'i (%8,2) 1-5 yıl, 94'ü (%18,8) 6-10 yıl, 138'i (%27,6) 11-15 yıl, 227'si (%45,4) 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde 242'ü (%48,4) sınıf öğretmeni 258'i (%51,6) branş öğretmenidir. Öğretmenlerin medeni durumları incelendiğinde 380'i (%76,0) evli 120'si (%24,0) bekârdır.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği” ve “Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanılmıştır.

#### **3.3.1 Kişisel Bilgi Formu**

Öğretmenlerin demografik (cinsiyet, eğitim durumu, yaş okuldaki çalışma süresi, kıdem, branş, medeni durum) özellikleri ile ilgili soruları içeren bir formdur.

#### **3.3.2 İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği**

“İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği (İYYÖ)”, Wright ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması Doğan, Çetin ve Sungur tarafından 2009 yılında yapılmıştır. Bu ölçek iş yerinde yaşanan yalnızlığı öznel olarak değerlendiren, kullanımı kolay ve kısa bir ölçektir. İYYÖ, toplam 16 sorudan ve “Duygusal Yoksunluk ile “Sosyal Arkadaşlık” adı altında iki alt boyuttan oluşmaktadır. Anketin birinci alt boyutu olan “Duygusal Yoksunluk”, “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9”ncü maddelerden, ikinci alt boyutu olan “Sosyal Arkadaşlık ise “10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16”ncü maddelerden meydana gelmektedir. İş yaşamında yalnızlık ölçeğinde bulunan maddeler 5’li Likert tipte “Hiçbir Zaman”dan “Her

Zaman”a doğru sıralanmıştır. Uygulanmış olan ölçeğin doğruluğunu arttırmak amacıyla maddelerin bazıları tersten sorulmuştur. İYYÖ'nin 5, 6, 10, 11, 12, 14, 15 ve 16'ncı maddeleri bu şekilde tersten sorulmuş (reverse) ve analiz esnasında kodlanması buna uygun şekilde yapılmış maddelerdir. Ölçeğin tümünden alınabilecek puan en az 16 ile en çok 80 puan arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar iş yaşamındaki yalnızlığın yüksekliğini göstermektedir. İYYÖ'nde likert tipi beşli dereceleme tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve duygusal yoksunluk alt boyutu için .93, sosyal arkadaşlık için .87 olarak bulunmuştur (Doğan ve diğerleri, 2009).

#### Yalnızlık Ölçeği Puan Aralık Katsayısına Bağlı Olarak Gruplandırma

- 1-1,80 (Çok düşük/Hiçbir zaman)
- 1,81-2,60 (Düşük/Nadiren)
- 2,61-3,40 (Ortalama/Bazen)
- 3,41-4,20 (Ortalama Üstü, /Çoğu zaman)
- 4,21-5,00 (Yüksek/Her zaman)

#### 3.3.3 Örgütsel Adalet Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını belirlemek amacıyla Elma (2013) tarafından geliştirilen “Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizinde ölçek üç faktör (19 madde) altında toplanmış ve faktör yük değerleri .41 ile .77 arasında değişmiştir. Üç faktörlü yapı sergileyen ölçeğin açıkladığı toplam varyansın yaklaşık %76 olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algılarını belirlemek amacıyla beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte en küçük değer “Hiçbir Zaman” ve en büyük değer “Her Zaman” algısına denk gelmektedir. Alt ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Etkileşimsel adalet: Etkileşimsel adalet ölçeği, “Okul müdürünü karar verirken görüşlerimi dikkate alır”, “Okul müdürüm karar verirken görüşlerimi dinler”, “Okul müdürüm bir öğretmen olarak haklarıma saygı duyar”, “Okul müdürümün benim için elinden gelenin en iyisini yapacağına inanırım”, “Okul müdürüm verdiği kararların

gerekçesini dürüstçe açıklar”, “Okul müdürüm bana kibar davranır” ve “Okul müdürüm bana güvenir” ifadelerinden oluşmaktadır. Toplam yedi ifadeden oluşan (2,4,6,11,15,16,18) ölçeğin Cronbach a iç tutarlılık katsayısı .94 olarak bulunmuş ve faktör analizi sonucunda ifadelerin faktör yük değerleri .41 ile .76 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Prosedürel adalet: Prosedürel adalet ölçeği. “Okul müdürüm karar verirken önyargılarını işin içine katmaz”, “Okul müdürüm okulun işleyişiyle ilgili konularda gerekli bilgilendirmeyi yapar”, “Okul müdürüm performansımı değerlendirirken adil davranır”, “Okul müdürüm herkese aynı davranır”, “Okulun işleyişiyle ilgili alınan kararlarda, görüşlerimi okul müdürüme rahatlıkla ifade ederim” ve “Okul müdürüm mevzuatı herkese eşit uygular” ifadelerinden oluşmaktadır. Toplam altı ifadeden oluşan (1,3,5,10,14,19) ölçeğin Cronbach a iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuş ve faktör analizi sonucunda ifadelerin faktör yük değerleri .48 ile .75 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Dağıtımsal adalet: Dağıtımsal adalet ölçeği, “Okul müdürüm, ders dağılımında adil davranır.” “Okul müdürüm sınıf dışı etkinliklere ilişkin görev paylaşımında adil davranır. “Okul müdürüm izinlerin kullanımında adaleti gözetir.”, Okul müdürüm öğretmenlerin mesleki gelişimi için herkese eşit davranır.”, Okul müdürüm şube dağılımında adil davranır”, “Okul müdürüm haftalık programı adil bir şekilde dağıtır.” ifadelerinden oluşmaktadır. Toplam altı ifadeden (7, 8, 9, 12, 13, 17) oluşan, ölçeğin Cronbach a iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuş ve faktör analizi sonucunda ifadelerin faktör yük değerleri .67 ile .77 arasında değiştiği belirlenmiştir.

### **3.4 Verilerin Çözümlemesi**

Bu aşamada öncelikle, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlar puanlanmıştır. İstatistik çözümlenmeleri bilgisayarda yapılmıştır. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, eğitim durumu, yaş okuldaki çalışma süresi, kıdem, branş) frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği” ve “Örgütsel Adalet Ölçeği”nde aldıkları puanların cinsiyet, medeni durum ve branş

değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi teknikleri kullanılmıştır.

Daha sonra tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği” ve “Örgütsel Adalet Ölçeği”nde aldıkları puanların eğitim durumu, yaş, okuldaki çalışma süresi, kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere Scheffé testi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows 20.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar  $p < ,05$  düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### IV. BULGULAR

Bu bölümde, “İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği” ve “Örgütsel Adalet Ölçeği” ile toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, iş yaşamındaki yalnızlık düzeyi ile algılanan örgütsel adalet arasında bir ilişkinin olup olmadığı varsa ilişkinin yönü, derecesi ile ilgili bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre sırayla ele alınarak verilmiştir.

#### 4.1 Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1: Yalnızlık Ölçeğinin Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

| Boyut              | N   | $\bar{x}$ | ss   | Madde Sayısı |
|--------------------|-----|-----------|------|--------------|
| Duygusal Yoksunluk | 500 | 1,96      | 0,68 | 9            |
| Sosyal Arkadaşlık  | 500 | 2,10      | 0,77 | 7            |
| Toplam Yalnızlık   | 500 | 2,02      | 0,65 | 16           |

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri ölçeğinin toplam puanların ( $\bar{x}=2,02$ ,  $ss=0,65$ ) olduğu, duygusal yoksunluk alt boyutu puanlarının ( $\bar{x}=1,96$ ,  $ss=0,68$ ) olduğu, sosyal arkadaşlık alt boyutu puanlarının ( $\bar{x}=2,10$ ,  $ss=0,77$ ) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yalnızlık algılarının düşük olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin yalnızlık algılarının düşük olmasında, öğretmenlik mesleğinin genellikle girişimci ruhlu ve kişiler arası ilişkileri iyi olan insanlar tarafından tercih edilmesinin etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim öğretmenler mesleklerinde başarılı olmak için gün boyunca insanlarla etkili iletişim kurmak, yeri geldiğinde çocuk, yeri geldiğinde bir yetişkin gibi düşünebilmek durumundadırlar. Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmenlik insanlarla iletişim kurmaktan kaçınan, sosyal ilişkileri zayıf, kibirli bireyler tarafından çok da tercih edilecek bir meslek değildir.

## 4.2 Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin; cinsiyet, yaş, okuldaki çalışma süresi, mesleki kıdemi, öğrenim durumu, branş ve medeni durum değişkenlerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

### 4.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yalnızlık düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

| Puan               | Cinsiyet  | N   | $\bar{x}$ | ss    | t      | sd  | p    | A. Fark |
|--------------------|-----------|-----|-----------|-------|--------|-----|------|---------|
| Duygusal Yoksunluk | Kadın (1) | 281 | 1.91      | 0,651 | -1.747 | 498 | .081 | 1-2     |
|                    | Erkek (2) | 219 | 2.02      | 0,726 |        |     |      |         |
| Sosyal Arkadaşlık  | Kadın (1) | 281 | 2.04      | 0,799 | -1.975 | 498 | .049 |         |
|                    | Erkek (2) | 219 | 2.18      | 0,746 |        |     |      |         |
| Toplam Yalnızlık   | Kadın (1) | 281 | 1.97      | 0,639 | -2.069 | 498 | .039 |         |
|                    | Erkek (2) | 219 | 2.09      | 0,663 |        |     |      |         |

Tablo 2 incelendiğinde, grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek [ $t(498) = -2,069, p < 0,05$ ] ile ve sosyal arkadaşlık [ $t(498) = -1,975, p < 0,05$ ] boyutlarında erkekler lehine anlamlı farklılık bulunurken duygusal yoksunluk [ $t(498) = -1,747, p > 0,05$ ] alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Toplam yalnızlık ölçeği ile sosyal arkadaşlık alt boyutunda erkeklerin kadınlara göre daha fazla yalnızlık yaşadığı görülmüştür. Bu sonuçta kadınların doğuştan sahip olduğu annelik içgüdüsünün, çoğu zaman erkeklere göre daha duygusal olmasının, sosyal yönünün güçlü olmasının, okullarda görev yapan kadın öğretmen sayısının görece olarak daha fazla olması gibi faktörlerin etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

### 4.2.2 Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeyleri

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yalnızlık düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir.



Tablo 3: Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

| Boyut              | Öğrenim       | <i>N</i> | $\bar{X}$ | <i>SS</i> | Var. K.      | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> |
|--------------------|---------------|----------|-----------|-----------|--------------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Duygusal Yoksunluk | Önlisans (1)  | 33       | 1,84      | 0,67      | G.A.         | 227,482   | 2         | 113,741   | 3,002    |
|                    | Lisans (2)    | 394      | 1,93      | 0,69      | G.İ.         | 18828,860 | 497       | 37,885    |          |
|                    | Y. Lisans (3) | 73       | 2,13      | 0,62      | Top.         | 19056,342 | 499       |           |          |
|                    | Toplam (4)    | 500      | 1,96      | 0,68      |              |           |           |           |          |
|                    | p             | ,051     |           |           | Anlamlı Fark |           |           |           |          |
| Sosyal Arkadaşlık  | Önlisans (1)  | 33       | 1,87      | 0,81      | G.A.         | 288,340   | 2         | 144,170   | 4,926    |
|                    | Lisans (2)    | 394      | 2,08      | 0,75      | G.İ.         | 14544,338 | 497       | 29,264    |          |
|                    | Y. Lisans (3) | 73       | 2,34      | 0,85      | Top.         | 14832,678 | 499       |           |          |
|                    | Toplam (4)    | 500      | 2,10      | 0,77      |              |           |           |           |          |
|                    | p             | ,008     |           |           | Anlamlı Fark |           |           | 1-3, 2-3  |          |
| Toplam Yalnızlık   | Önlisans (1)  | 33       | 1,85      | 0,65      | G.A.         | 1021,209  | 2         | 510,605   | 4,762    |
|                    | Lisans (2)    | 394      | 2,00      | 0,64      | G.İ.         | 53293,559 | 497       | 107,231   |          |
|                    | Y. Lisans (3) | 73       | 2,22      | 0,66      | Top.         | 54314,768 | 499       |           |          |
|                    | Toplam (4)    | 500      | 2,02      | 0,65      |              |           |           |           |          |
|                    | p             | ,009     |           |           | Anlamlı Fark |           |           | 1-3, 2-3  |          |

Tablo 3 incelendiğinde, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık toplam ölçek [F(2-497)=4,762, p<0,05] ile sosyal arkadaşlık [F(2-497)=4,926, p<0,05] alt boyutunda anlamlı bulunurken, duygusal yoksunluk [F(2-497)=3,002, p>0,05] alt boyutunda anlamlı bulunmamıştır.

Söz konusu farklılığın toplam ölçek ile sosyal arkadaşlık ve duygusal yalnızlık alt boyutunda yüksek lisans mezunları ile lisans ve ön lisans mezunları arasında olduğu

ve yüksek lisans mezunlarının daha yüksek oranda yalnızlık hissi taşıdığı görülmüştür. Eğitim düzeyi arttıkça bireylerin hayata bakış açısının, beklentilerinin değişmesi, arkadaş seçiminde ve paylaşımlarında daha seçici olması yalnızlık hissini de artmasına neden olabilir. Ayrıca eğitim düzeyi arttıkça bireylerin kendilerinin diğer çalışanlardan her anlamda daha üstün olduğunu düşünmeye başlamaları da doğru bir davranış olmamakla birlikte yalnızlık düzeylerinin artmasında etkili olabilir.

### 4.2.3 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yalnızlık Düzeyleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre yalnızlık düzeyleri Tablo 4'te verilmiştir

Tablo 4: Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi ANOVA Testi Sonuçları

| Puan               | Yaş            | N   | $\bar{x}$ | ss    | Var. K. | KT        | Sd  | KO      | F     | P    | A. Fark    |
|--------------------|----------------|-----|-----------|-------|---------|-----------|-----|---------|-------|------|------------|
| Duygusal Yoksunluk | 25 ve altı (1) | 39  | 1,77      | 0,616 | G.A.    | 247,361   | 3   | 82,454  | 2,174 | ,090 |            |
|                    | 26-35 yaş (2)  | 101 | 1,86      | 0,619 | G.İ.    | 18808,981 | 496 | 37,921  |       |      |            |
|                    | 36-45 yaş (3)  | 233 | 2,01      | 0,682 | Top.    | 19056,342 | 499 |         |       |      |            |
|                    | 46 ve üstü (4) | 127 | 1,99      | 0,752 |         |           |     |         |       |      |            |
|                    | Toplam         | 500 | 1,96      | 0,686 |         |           |     |         |       |      |            |
| Sosyal Arkadaşlık  | 25 ve altı (1) | 39  | 2,00      | 0,820 | G.A.    | 243,750   | 3   | 81,250  | 2,762 | ,042 | 1-3<br>2-3 |
|                    | 26-35 yaş (2)  | 101 | 1,93      | 0,668 | G.İ.    | 14588,928 | 496 | 29,413  |       |      |            |
|                    | 36-45 yaş (3)  | 233 | 2,19      | 0,807 | Top.    | 14832,678 | 499 |         |       |      |            |
|                    | 46 ve üstü (4) | 127 | 2,11      | 0,777 |         |           |     |         |       |      |            |
|                    | Toplam         | 500 | 2,10      | 0,778 |         |           |     |         |       |      |            |
| Toplam Yalnızlık   | 25 ve altı (1) | 39  | 1,87      | 0,624 | G.A.    | 928,149   | 3   | 309,383 | 2,874 | ,036 | 1-3<br>2-3 |
|                    | 26-35 yaş (2)  | 101 | 1,89      | 0,570 | G.İ.    | 53386,619 | 496 | 107,634 |       |      |            |
|                    | 36-45 yaş (3)  | 233 | 2,09      | 0,656 | Top.    | 54314,768 | 499 |         |       |      |            |
|                    | 46 ve üstü (4) | 127 | 2,05      | 0,696 |         |           |     |         |       |      |            |
|                    | Toplam         | 500 | 2,02      | 0,652 |         |           |     |         |       |      |            |

Tablo 4 incelendiğinde, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık toplam ölçek [F(2-496)=2,874, p<0,05] ile sosyal arkadaşlık [F(2-496)=2,762, p<0,05] alt boyutunda anlamlı bulunurken, duygusal yoksunluk [F(2-496)=2,174, p>0,05] alt boyutunda anlamlı bulunmamıştır.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın toplam ölçek ile sosyal arkadaşlık alt boyutunda 36-45 yaş ile 25 yaş ve altı yaş grubu arasında 36-45 yaşındakiler lehine, yine 36-45 yaş grubu ile 26-35 yaş grubu arasında 36-45 yaş grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. En yüksek yalnızlık hissini 36-45 yaş arası grup yaşamaktadır.

36-45 yaş insanların hem iş hem de sosyal hayatında birçok rolün netleştiği bir dönemdir. Bu dönemde insanların çoğu hayatına yön veren en önemli kararlardan olan meslek ve eş seçimi gibi kararlarını vermiş, aile kurmuş ve belki de anne ya da baba olmuştur. Dolayısıyla bu yaş grubundaki bireyler vakitlerinin çoğunu ailelerine ayırmak zorunda olduklarından iş yerindeki etkinliklere katılamayabilir, ek görevlerde, projelerde çok fazla görev almak istemeyebilir. Etkinliklere, projelere çoğu zaman katılamayan kişiler kendilerini iş yaşamında daha fazla yalnız hissedebilirler.

#### 4.2.4 Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Yalnızlık Düzeyleri

Öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre yalnızlık düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresine Göre Değerlendirilmesi ANOVA Testi Sonuçları

| Puan               | Görev Süresi       | N   | $\bar{x}$ | ss    | Var. K.      | KT        | Sd  | KO       | F     |
|--------------------|--------------------|-----|-----------|-------|--------------|-----------|-----|----------|-------|
| Duygusal Yoksunluk | 1-5 yıl (1)        | 256 | 1,85      | 0,628 | G.A.         | 860,087   | 3   | 286,696  | 7,815 |
|                    | 6-10 yıl (2)       | 131 | 1,93      | 0,763 | G.İ.         | 18196,255 | 496 | 36,686   |       |
|                    | 11-15 yıl (3)      | 78  | 2,18      | 0,615 | Top.         | 19056,342 | 499 |          |       |
|                    | 16 yıl ve üstü (4) | 35  | 2,29      | 0,747 |              |           |     |          |       |
|                    | Toplam             | 500 | 1,96      | 0,686 |              |           |     |          |       |
|                    | <i>p</i>           |     | ,000      |       | Anlamlı Fark |           |     | 1-3, 1-4 |       |

|                   |                    |     |      |       |              |           |     |          |       |
|-------------------|--------------------|-----|------|-------|--------------|-----------|-----|----------|-------|
| Sosyal Arkadaşlık | 1-5 yıl (1)        | 256 | 1,99 | 0,712 | G.A.         | 519,105   | 3   | 173,035  | 5,996 |
|                   | 6-10 yıl (2)       | 131 | 2,12 | 0,770 | G.İ.         | 14313,573 | 496 | 28,858   |       |
|                   | 11-15 yıl (3)      | 78  | 2,38 | 0,957 | Top.         | 14832,678 | 499 |          |       |
|                   | 16 yıl ve üstü (4) | 35  | 2,29 | 0,659 |              |           |     |          |       |
|                   | Toplam             | 500 | 2,10 | 0,778 |              |           |     |          |       |
|                   | <i>p</i>           |     | ,001 |       | Anlamlı Fark |           |     | 1-3, 1-4 |       |
| Toplam Yalnızlık  | 1-5 yıl (1)        | 256 | 1,91 | 0,586 | G.A.         | 2633,392  | 3   | 877,797  | 8,424 |
|                   | 6-10 yıl (2)       | 131 | 2,01 | 0,700 | G.İ.         | 51681,376 | 496 | 104,196  |       |
|                   | 11-15 yıl (3)      | 78  | 2,27 | 0,683 | Top.         | 54314,768 | 499 |          |       |
|                   | 16 yıl ve üstü (4) | 35  | 2,29 | 0,647 |              |           |     |          |       |
|                   | Toplam             | 500 | 2,02 | 0,652 |              |           |     |          |       |
|                   | <i>p</i>           |     | ,000 |       | Anlamlı Fark |           |     | 1-3, 1-4 |       |

Tablo 5 incelendiğinde, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık toplam ölçek [F(3-496)=8,424, p<0,05] ile sosyal arkadaşlık [F(3-496)=5,996, p<0,05] alt boyutunda ve duygusal yoksunluk [F(3-496)=7,815, p<0,05] alt boyutunda anlamlı bulunmuştur.

Söz konusu farklılığın toplam ölçek ile diğer alt boyutlarda 1-5 yıl çalışanlar ile 11-15 yıl çalışanlar arasında olduğu, 11-15 yıl çalışmış olanların okulda daha fazla yalnızlık hissettiği görülmüştür. Ayrıca 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri grup arasında 16 yıl ve üzerinde grubun daha fazla yalnızlık hissettiği görülmüştür.

İnsanların, sosyal yaşamlarında ya da çalışma ortamında yalnız olması ya da yalnızlık hissetmesi her zaman yalnız bırakıldığı anlamına gelmez bazen de kendisi yalnız kalmayı tercih edebilir. Okuldaki görev süresi aynı zamanda diğer öğretmenlerle ve okul yönetimiyle birlikte çalışma süresi arttıkça, insanlar birbirlerini daha iyi tanıma fırsatı bulurlar. Çalışma arkadaşlarını iyi tanıyan bireyler; hangi olay karşısında kimin ne tepki vereceğini, kime hangi konuda ne kadar güvenebileceğini tecrübelerine

dayanarak tahmin edebilirler. Tecrübelerinde çalışma arkadaşlarıyla ilgili olumsuz tutum ve davranışları fazla olan kişilerin, çalışma arkadaşlarıyla geçirdiği vakti, paylaşımlarını azaltması dolayısıyla yalnızlık hissini artırması beklenen bir durumdur.

#### 4.2.5 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Yalnızlık Düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yalnızlık düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi ANOVA Testi Sonuçları

| Puan               | Mesleki Kıdem | <i>N</i> | $\bar{X}$ | <i>Ss</i> | Var. K.      | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> |
|--------------------|---------------|----------|-----------|-----------|--------------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Duygusal Yoksunluk | 1-5 yıl (1)   | 41       | 1,72      | 0,600     | G.A          | 377,555   | 3         | 125,85    | 3,342    |
|                    | 6-10 yıl (2)  | 94       | 1,84      | 0,640     | G.İ.         | 18678,787 | 496       | 37,65     |          |
|                    | 11-15 yıl (3) | 138      | 1,97      | 0,693     | Top.         | 19056,342 | 499       |           |          |
|                    | 16 ve + (4)   | 227      | 2,03      | 0,704     |              |           |           |           |          |
|                    | Toplam        | 500      | 1,96      | 0,686     |              |           |           |           |          |
|                    | <i>p</i>      |          | ,019      |           | Anlamlı Fark |           |           | 1-4       |          |
| Sosyal Arkadaşlık  | 1-5 yıl (1)   | 41       | 1,88      | 0,779     | G.A          | 117,269   | 3         | 39,09     | 1,318    |
|                    | 6-10 yıl (2)  | 94       | 2,02      | 0,688     | G.İ.         | 14715,409 | 496       | 29,66     |          |
|                    | 11-15 yıl (3) | 138      | 2,19      | 0,881     | Top.         | 14832,678 | 499       |           |          |
|                    | 16 ve + (4)   | 227      | 2,12      | 0,744     |              |           |           |           |          |
|                    | Toplam        | 500      | 2,10      | 0,778     |              |           |           |           |          |
|                    | <i>p</i>      |          | ,268      |           | Anlamlı Fark |           |           |           |          |
| Toplam Yalnızlık   | 1-5 yıl (1)   | 41       | 1,83      | 0,598     | G.A          | 818,023   | 3         | 272,67    | 2,528    |
|                    | 6-10 yıl (2)  | 94       | 1,93      | 0,584     | G.İ.         | 53496,745 | 496       | 107,85    |          |
|                    | 11-15 yıl (3) | 138      | 2,07      | 0,723     | Top.         | 54314,768 | 499       |           |          |
|                    | 16 ve + (4)   | 227      | 2,07      | 0,635     |              |           |           |           |          |
|                    | Toplam        | 500      | 2,02      | 0,652     |              |           |           |           |          |
|                    | <i>p</i>      |          | ,057      |           | Anlamlı Fark |           |           |           |          |

Tablo 6 incelendiğinde, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık toplam ölçek [ $F(3-496)=2,528, p>0,05$ ] ile sosyal arkadaşlık [ $F(3-496)=1,318, p>0,05$ ] alt boyutunda anlamlı bulunmazken duygusal yoksunluk [ $F(3-496)=3,342, p<0,05$ ] alt boyutunda anlamlı bulunmuştur.

Söz konusu farklılığın duygusal yoksunluk alt boyutunda 1-5 yıl çalışanlar ile 16 yıl ve üzeri çalışanlar arasında olduğu, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların okulda daha fazla yalnızlık hissettiği görülmüştür.

16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin okulda daha fazla yalnızlık hissetmesi, yaş ve okuldaki görev süresi değişkeni sonuçlarında olduğu gibi bireylerin çalışma hayatında daha önceden yaşadıkları olumsuz tecrübeleri, ailelerine daha fazla zaman ayırmak istemeleri, etkinliklere ve projelere çoğu zaman katılamamaları gibi nedenlerden kaynaklanabilir.

#### 4.2.6 Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeyleri

Öğretmenlerin branşlarına göre yalnızlık düzeyleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi t-Testi Sonuçları

| Puan       | Branş           | <i>N</i> | $\bar{x}$ | ss    | <i>t</i> | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|-----------------|----------|-----------|-------|----------|-----------|----------|
| Duygusal   | Sınıf Öğretmeni | 242      | 1,92      | 0,696 | -1,193   | 498       | ,234     |
| Yoksunluk  | Branş Öğretmeni | 258      | 1,99      | 0,676 |          |           |          |
| Sosyal     | Sınıf Öğretmeni | 242      | 2,10      | 0,795 | -,253    | 498       | ,801     |
| Arkadaşlık | Branş Öğretmeni | 258      | 2,11      | 0,764 |          |           |          |
| Toplam     | Sınıf Öğretmeni | 242      | 2,00      | 0,675 | -,838    | 498       | ,402     |
| Yalnızlık  | Branş Öğretmeni | 258      | 2,04      | 0,629 |          |           |          |

Tablo 7 incelendiğinde, grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek [ $t(498)= -,838, p>0,05$ ] ile duygusal yoksunluk [ $t(498)= -1,193, p>0,05$ ] ve sosyal arkadaşlık [ $t(498)= -,253, p>0,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Hem sınıf öğretmenleri hem de branş öğretmenleri okul ortamında eğitimin amacına ulaşabilmesi için birbirleriyle sürekli iletişim ve fikir alışverişi içinde olmalıdırlar. Öğretmenleri arasında, arkadaşlığın ve bilgi paylaşımlarının güçlü olduğu okullar hem akademik hem de sosyal faaliyetlerde çok daha başarılı kurumlardır. Sınıf

öğretmenlerinde özellikle aynı düzey sınıfı okutanlar, branş öğretmenlerinde ise aynı ve farklı branşlardan zümreler arası işbirliğinin olması hem öğretmenlerin okula bağlılığını hem de okul başarısını artıracak en önemli faktörlerdendir. Örneğin Fen Bilimleri öğretmeninın sürat hesaplamaları konusundaki kazanımları öğrencilerine etkili şekilde verebilmesi için, öğrencilerin matematik dersinde kesirler konusundaki seviyelerini iyi bilmesi bunun içinde matematik öğretmeniyle işbirliği içerisinde olması şarttır. Branş değişkenine göre öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamış olması eğitimde öğretmenlerin arkadaşlık düzeylerinin, paylaşımlarının ve işbirliğinin güçlü olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, okullarda eğitim hedeflerine verimli şekilde ulaşılması açısından oldukça sevindirici ve olumlu bir sonuçtur.

#### 4.2.7 Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre yalnızlık düzeyleri Tablo 8'de verilmiştir

Tablo 8: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi t-Testi Sonuçları

| Puan       | Medeni Durum | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | <i>t</i> | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|------------|--------------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Duygusal   | Evli         | 380      | 1,98      | 0,702     | 1,417    | 498       | ,157     |
| Yoksunluk  | Bekâr        | 120      | 1,88      | 0,629     |          |           |          |
| Sosyal     | Evli         | 380      | 2,12      | 0,769     | ,700     | 498       | ,485     |
| Arkadaşlık | Bekâr        | 120      | 2,06      | 0,810     |          |           |          |
| Toplam     | Evli         | 380      | 2,04      | 0,654     | 1,205    | 498       | ,229     |
| Yalnızlık  | Bekâr        | 120      | 1,96      | 0,641     |          |           |          |

Tablo 8 incelendiğinde, grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek [ $t(498)= 1,205, p>0,05$ ] ile duygusal yoksunluk [ $t(498)= 1,417, p>0,05$ ] ve sosyal arkadaşlık [ $t(498)= ,700, p>0,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bireyin toplum içinde aktif olarak rol alabilmesi için arkadaşlara ihtiyacı vardır. Bu nedenle insanlar hem sosyal hem de iş yaşamında arkadaş edinme ihtiyacı hissederler ancak arkadaş seçiminde seçici davranılmalıdır. Çünkü seçilen arkadaşlar insanların yaşamını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemekte ve yönlendirmektedir. İyi ve doğru insanlarla kurulan arkadaşlıklar, hayatın her anlamında olumlu geri dönüşler

sağlayacaktır. İnsanlar arkadaş seçiminde cinsiyet, yaş, fiziksel özellikler, medeni durum gibi özellikleri göz önünde bulundururlar. Ancak bu özelliklerden ziyade arkadaş olarak seçilen kişilerin iyi davranışlara sahip olması ve hep iyiliğe teşvik etmesi, doğru, dürüst insanlar olması çok daha önemlidir. Öğretmenler sadece okul ortamında değil buldukları her ortamda tutum ve davranışlarıyla örnek olması gereken bireylerdir. Dolayısıyla arkadaş seçimi öğretmenlerin toplumdaki rolü göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenler açısından diğer meslek gruplarına göre çok daha fazla önem arz etmektedir. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmaması, öğretmenlerin arkadaş seçiminde dikkatli davrandıkları, medeni durum değişkeni gibi özellikleri çok fazla göz önünde bulundurmadıkları, arkadaş seçiminde bireylerin kişilik özelliklerini daha fazla göz önünde bulundukları şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.3 Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri ve Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin okullarda algıladıkları örgütsel adalet düzeyleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Adalet Düzeyleri

| Boyut               | n   | $\bar{x}$ | ss    | Madde sayısı |
|---------------------|-----|-----------|-------|--------------|
| Etkileşimsel Adalet | 500 | 3,60      | 0,956 | 7            |
| Prosedürel Adalet   | 500 | 3,62      | 0,940 | 6            |
| Dağıtım sal Adalet  | 500 | 3,69      | 0,980 | 6            |
| Toplam Adalet       | 500 | 3,63      | 0,940 | 19           |

Tablo 9 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki örgütsel adalet düzeylerinin etkileşimsel adaletin aritmetik ortalaması  $\bar{x}=3,60$  standart sapması  $ss=0,956$  olduğu görülmektedir. Bu değerler dikkate alındığında, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ölçeği etkileşimsel adalet alt boyutunda çoğu zaman düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu sonuç okullarda etkileşimsel anlamda öğretmenlerin kendilerine çoğunlukla adaletli davranışların sergilendiğini düşündüklerini göstermektedir.

Prosedürel adaletin aritmetik ortalaması  $\bar{x} =3,62$  standart sapması  $ss=0,940$  olduğu görülmektedir. Bu değerler dikkate alındığında, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ölçeği prosedürel adalet alt boyutunda çoğu zaman düzeyinde oldukları



görülmektedir. Bu sonuç okullarda prosedürel adalette öğretmenlerin kendilerine çoğunlukla adaletli davranışların sergilendiğini düşündüklerini göstermektedir.

Dağıtım adaletinin aritmetik ortalaması  $\bar{x}=3,69$  standart sapması  $ss=0,980$  olduğu görülmektedir. Bu değerler dikkate alındığında, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ölçeği dağıtım alt boyutunda çoğu zaman düzeyinde oldukları görülmektedir.

Toplam örgütsel adaletinin aritmetik ortalaması  $\bar{x}=3,63$  standart sapması  $ss=0,940$  olduğu görülmektedir. Bu değerler dikkate alındığında, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ölçeği toplam puanlarının çoğu zaman düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu sonuçlardan örgütsel adalet algısının iyi düzeyde olduğu zaman zaman adaletsizliklerle karşılaşıldığı yorumu yapılabilir.

#### 4.3.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel adalet düzeyleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Değerlendirilmesi t-Testi Sonuçları

| Puan                   | Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | ss    | t     | sd  | p    |
|------------------------|----------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| Etkileşimsel<br>Adalet | Kadın    | 281 | 3,62      | 0,977 | ,404  | 498 | ,686 |
|                        | Erkek    | 219 | 3,58      | 0,930 |       |     |      |
| Prosedürel<br>Adalet   | Kadın    | 281 | 3,63      | 0,961 | ,255  | 498 | ,799 |
|                        | Erkek    | 219 | 3,60      | 0,915 |       |     |      |
| Dağıtımsal<br>Adalet   | Kadın    | 281 | 3,69      | 1,005 | -,062 | 498 | ,950 |
|                        | Erkek    | 219 | 3,69      | 0,950 |       |     |      |
| Toplam Adalet          | Kadın    | 281 | 3,64      | 0,963 | ,212  | 498 | ,833 |
|                        | Erkek    | 219 | 3,62      | 0,911 |       |     |      |

Tablo 10 incelendiğinde, grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam adalet [ $t(498)= ,212$ ,  $p>0,05$ ] ile etkileşimsel adalet [ $t(498)= ,404$ ,  $p>0,05$ ], prosedürel adalet [ $t(498)= ,255$ ,  $p>0,05$ ] ve dağıtımsal adalet [ $t(498)= -,062$ ,  $p>0,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Günümüzde kadınların sahip olduğu haklar ülkelerin gelişmişlik seviyesinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Eğitimli, çalışan kadın sayısının artması toplumda sağlıklı, mutlu ve sağlam aile temellerinin oluşturulmasında olumlu etki

yapmaktadır. Toplumun kendisine yüklediği rollerin üstüne çalışma hayatındaki cinsiyet ayrımcılığı sorunları da eklendiğinde kadınların yükü oldukça ağırlaşmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel adalet düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamış olmasını eğitim çalışanları arasında kadın-erkek ayrımının yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç çağdaş eğitim yolunda hedeflere en ideal şekilde ulaşılabilmesi açısından oldukça önemlidir.

#### 4.3.2 Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeyleri

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre örgütsel adalet düzeyleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık toplam adalet ölçeği [ $F(2-497)=3,394, p<0,05$ ], etkileşimsel adalet [ $F(2-497)=3,485, p<0,05$ ], prosedürel adalet [ $F(2-497)=5,329, p<0,05$ ] alt boyutunda anlamlı bulunurken, dağıtımsal adalet [ $F(2-497)=1,639, p>0,05$ ] alt boyutunda ise anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 11: Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Değerlendirilmesi ANOVA Testi Sonuçları

| Puan                | Öğr. Dur. | <i>N</i> | $\bar{x}$ | ss    | Var. K. | <i>KT</i>    | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> |
|---------------------|-----------|----------|-----------|-------|---------|--------------|-----------|-----------|----------|
| Etkileşimsel Adalet | ÖL (1)    | 33       | 3,76      | 0,85  | G.A.    | 309,26       | 2         | 154,63    | 3,485    |
|                     | L (2)     | 394      | 3,64      | 0,98  | G.İ.    | 22049,96     | 497       | 44,36     |          |
|                     | YL (3)    | 73       | 3,34      | 0,81  | Top.    | 22359,23     | 499       |           |          |
|                     | Top       | 500      | 3,60      | 0,95  |         |              |           |           |          |
|                     | <i>p</i>  |          |           | ,031  |         | Anlamlı Fark |           |           | 1-3, 2-3 |
| Prosedürel Adalet   | ÖL (1)    | 33       | 3,84      | 0,79  | G.A.    | 333,60       | 2         | 166,80    | 5,329    |
|                     | L (2)     | 394      | 3,66      | 0,95  | G.İ.    | 15555,85     | 497       | 31,30     |          |
|                     | YL (3)    | 73       | 3,31      | 0,85  | Top.    | 15889,46     | 499       |           |          |
|                     | Top       | 500      | 3,62      | 0,940 |         |              |           |           |          |
|                     | <i>p</i>  |          |           | ,005  |         | Anlamlı Fark |           |           | 1-3, 2-3 |

|   |        |     |      |      |              |           |     |          |       |
|---|--------|-----|------|------|--------------|-----------|-----|----------|-------|
| Dağıtımsal Adalet   | ÖL (1) | 33  | 3,86 | 0,89 | G.A.         | 113,28    | 2   | 56,64    | 1,639 |
|   | L (2)  | 394 | 3,71 | 1,01 | G.İ.         | 17171,26  | 497 | 34,55    |       |
|   | YL (3) | 73  | 3,52 | 0,83 | Top.         | 17284,55  | 499 |          |       |
|   | Top    | 500 | 3,69 | 0,98 |              |           |     |          |       |
| <i>p</i>  |        |     | ,195 |      | Anlamlı Fark |           |     |          |       |
| Toplam Adalet   | ÖL (1) | 33  | 3,82 | 0,82 | G.A.         | 2146,54   | 2   | 1073,27  | 3,394 |
|   | L (2)  | 394 | 3,67 | 0,96 | G.İ.         | 157147,79 | 497 | 316,19   |       |
|   | YL (3) | 73  | 3,39 | 0,79 | Top.         | 159294,34 | 499 |          |       |
|   | Top    | 500 | 3,63 | 0,94 |              |           |     |          |       |
| <i>P</i>  |        |     | ,034 |      | Anlamlı Fark |           |     | 1-3, 2-3 |       |
| Öğr. Dur: Öğrenim durumu, ÖL: Önlisans, L: Lisans, YL: Yüksek Lisans, Top: Toplam |        |     |      |      |              |           |     |          |       |

Söz konusu farklılığın toplam adalet ölçeği ile prosedürel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutlarında ön lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları karşılaştırıldığında ön lisans mezunları lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu durum ön lisans mezunlarının adalet algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı sonuç ön lisans mezunları ile lisans mezunları arasında da vardır. Ön lisans mezunlarının adalet algısı daha yüksektir.

Eğitim düzeyi arttıkça bireylerin bilgi ve birikimlerine paralel olarak beklentilerinin de artması adalet algısının azalmasına neden olabilir. Örneğin kendi alanında yüksek lisans yapmış olan bir öğretmen lisans mezunu olanlara göre alanında daha iyi olduğunu düşündüğünden görevlendirmelerde bazı ayrıcalıklar yapılmasını isteyebilirler. Ayrıca özellikle eğitim alanında yüksek lisans yapan öğretmenler kendilerini yönetenlere daha fazla eleştirel gözle bakmaya başlayabilirler. Görev dağılımlarında kendilerine bazı ayrıcalıklar yapılmasını bekleyebilirler. Bekledikleri ayrıcalıklar tanınmadığı, beklentileri karşılanmadığı zaman da kendilerine haksızlık yapıldığını düşünebilirler. Eğitim düzeyi arttıkça örgütsel adalet algısının azalması,

eğitim düzeyi arttıka bireylerin hem hayattan hem de örgütten beklentilerinin artması adalet algılarının azalmasına neden olabilir Şeklinde yorumlanabilir.

### 4.3.3 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre rgtsel Adalet Düzeyleri

Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel adalet düzeyleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin rgtsel Adalet Düzeylerinin Yaşlarına Göre Değerlendirilmesi ANOVA Testi SonuÇları

| Puan                | Yaş            | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | Var. K.      | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> |
|---------------------|----------------|----------|-----------|-----------|--------------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Etkileşimsel Adalet | 25 ve altı (1) | 39       | 4,04      | 0,793     | G.A.         | 414,25    | 3         | 138,085   | 3,121    |
|                     | 26-35 (2)      | 101      | 3,63      | 1,026     | G.İ.         | 21944,97  | 496       | 44,244    |          |
|                     | 36-45 (3)      | 233      | 3,55      | 0,933     | Top.         | 22359,23  | 499       |           |          |
|                     | 46 ve üstü (4) | 127      | 3,55      | 0,961     |              |           |           |           |          |
|                     | Toplam         | 500      | 3,60      | 0,956     |              |           |           |           |          |
| <i>P</i>            | ,026           |          |           |           | Anlamlı Fark |           |           | 1-3, 1-4  |          |
| Prosedürel Adalet   | 25 ve altı (1) | 39       | 4,02      | 0,808     | G.A.         | 269,55    | 3         | 89,851    | 2,853    |
|                     | 26-35 (2)      | 101      | 3,64      | 0,983     | G.İ.         | 15619,91  | 496       | 31,492    |          |
|                     | 36-45 (3)      | 233      | 3,55      | 0,925     | Top.         | 15889,46  | 499       |           |          |
|                     | 46 ve üstü (4) | 127      | 3,59      | 0,950     |              |           |           |           |          |
|                     | Toplam         | 500      | 3,62      | 0,940     |              |           |           |           |          |
| <i>P</i>            | ,037           |          |           |           | Anlamlı Fark |           |           | 1-3, 1-4  |          |
| Dağıtımsal Adalet   | 25 ve altı (1) | 39       | 4,05      | 0,850     | G.A.         | 206,46    | 3         | 68,822    | 1,999    |
|                     | 26-35 (2)      | 101      | 3,67      | 1,029     | G.İ.         | 17078,08  | 496       | 34,432    |          |
|                     | 36-45 (3)      | 233      | 3,64      | 0,966     | Top.         | 17284,55  | 499       |           |          |
|                     | 46 ve üstü (4) | 127      | 3,69      | 1,001     |              |           |           |           |          |
|                     | Toplam         | 500      | 3,693     | 0,980     |              |           |           |           |          |
| <i>P</i>            | ,113           |          |           |           | Anlamlı Fark |           |           |           |          |

|               |                |      |      |       |      |              |     |         |          |
|---------------|----------------|------|------|-------|------|--------------|-----|---------|----------|
| Toplam Adalet | 25 ve altı (1) | 39   | 4,19 | 0,801 | G.A. | 2578,64      | 3   | 859,547 | 2,720    |
|               | 26-35 (2)      | 101  | 3,65 | 0,999 | G.İ. | 156715,70    | 496 | 315,959 |          |
|               | 36-45 (3)      | 233  | 3,58 | 0,921 | Top. | 159294,34    | 499 |         |          |
|               | 46 ve üstü (4) | 127  | 3,60 | 0,946 |      |              |     |         |          |
|               | Toplam         | 500  | 3,63 | 0,940 |      |              |     |         |          |
| <i>P</i>      |                | ,044 |      |       |      | Anlamlı Fark |     |         | 1-3, 1-4 |

Tablo 12 incelendiğinde, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık toplam adalet ölçeği [ $F(3-496)=2,720$ ,  $p<0,05$ ], etkileşimsel adalet [ $F(3-496)=3,121$ ,  $p<0,05$ ] ve prosedürel adalet [ $F(3-496)=2,853$ ,  $p<0,05$ ] alt boyutunda anlamlı bulunurken, dağıtımsal adalet [ $F(3-496)=1,999$ ,  $p>0,05$ ] alt boyutunda anlamlı bulunmamıştır.

Söz konusu farklılığın etkileşimsel adalet alt boyutunda 25 yaş ve altı ile 36-45 yaş ve 46 ve üstü yaş grupları arasında 25 yaş ve altı lehine olduğu 25 yaş ve altındakilerin örgütsel adalet algısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Toplam ölçek ve prosedürel adalette de aynı sonuç çıkmıştır.

İnsanların yaşı ilerledikçe tecrübelerinin artması; beklentilerinin, olaylara yaklaşımlarının, duygu ve düşüncelerinin değişmesine neden olmaktadır. Örneğin okullarda nöbet görevi dağılımında yaşça daha büyük olan öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu ortamlarda nöbet tutmak istemezler, mümkün olduğunca az nöbet tutmak isterler. Bu nedenle de herkesin nöbet görevi yerini ve gününü sürekli takip eder ve kendilerinininkiyle karşılaştırırlar. Oysa genç öğretmenler daha dinamik olduğundan, nöbet görevi yerini, gününü, başkalarınıninkiyle çok fazla kıyaslamazlar. Dolayısıyla göreve yeni başlayan bir öğretmenle, yıllarını bu mesleğe vermiş bir kişinin yöneticilerinden beklentisi, kendisine verilen görevleri yerine getirme isteği çoğu zaman aynı olmamaktadır. Genç öğretmenlerin göreve yeni başlamanın vermiş olduğu heyecanla kendisine verilen görevlere daha istekli olması, yöneticilerinden beklentilerinin daha az olmasının adalet algılarının yüksek olmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

#### 4.3.4 Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Örgütsel Adalet Düzeyleri

Öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre örgütsel adalet düzeyleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresine Göre Değerlendirilmesi ANOVA Testi Sonuçları

| Puan                | G. Süresi     | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | Var. K. | <i>KT</i>    | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> |
|---------------------|---------------|----------|-----------|-----------|---------|--------------|-----------|-----------|----------|
| Etkileşimsel Adalet | 1-5 yıl (1)   | 256      | 3,76      | 0,946     | G.A.    | 656,44       | 3         | 218,815   | 5,001    |
|                     | 6-10 yıl (2)  | 131      | 3,40      | 0,963     | G.İ.    | 21702,78     | 496       | 43,756    |          |
|                     | 11-15 yıl (3) | 78       | 3,50      | 0,878     | Top.    | 22359,23     | 499       |           |          |
|                     | 16 ve + (4)   | 35       | 3,44      | 1,006     |         |              |           |           |          |
|                     | Toplam        | 500      | 3,60      | 0,956     |         |              |           |           |          |
|                     | <i>p</i>      |          | ,002      |           |         | Anlamlı Fark |           | 1-2       |          |
| Prosedürel Adalet   | 1-5 yıl (1)   | 256      | 3,77      | 0,913     | G.A.    | 504,50       | 3         | 168,168   | 5,422    |
|                     | 6-10 yıl (2)  | 131      | 3,45      | 0,955     | G.İ.    | 15384,95     | 496       | 31,018    |          |
|                     | 11-15 yıl (3) | 78       | 3,52      | 0,899     | Top.    | 15889,46     | 499       |           |          |
|                     | 16 ve + (4)   | 35       | 3,31      | 0,996     |         |              |           |           |          |
|                     | Toplam        | 500      | 3,62      | 0,940     |         |              |           |           |          |
|                     | <i>p</i>      |          | ,001      |           |         | Anlamlı Fark |           | 1-2       |          |
| Dağıtımsal Adalet   | 1-5 yıl (1)   | 256      | 3,82      | 0,981     | G.A.    | 383,85       | 3         | 127,953   | 3,755    |
|                     | 6-10 yıl (2)  | 131      | 3,49      | 0,988     | G.İ.    | 16900,69     | 496       | 34,074    |          |
|                     | 11-15 yıl (3) | 78       | 3,67      | 0,896     | Top.    | 17284,55     | 499       |           |          |
|                     | 16 ve + (4)   | 35       | 3,51      | 1,010     |         |              |           |           |          |
|                     | Toplam        | 500      | 3,69      | 0,980     |         |              |           |           |          |
|                     | <i>p</i>      |          | ,011      |           |         | Anlamlı Fark |           | 1-2       |          |

|               |               |     |      |       |              |           |     |          |       |
|---------------|---------------|-----|------|-------|--------------|-----------|-----|----------|-------|
| Toplam Adalet | 1-5 yıl (1)   | 256 | 3,78 | 0,932 | G.A.         | 4468,95   | 3   | 1489,653 | 4,772 |
|               | 6-10 yıl (2)  | 131 | 3,44 | 0,953 | G.İ.         | 154825,38 | 496 | 312,148  |       |
|               | 11-15 yıl (3) | 78  | 3,56 | 0,853 | Top.         | 159294,34 | 499 |          |       |
|               | 16 ve + (4)   | 35  | 3,42 | 0,984 |              |           |     |          |       |
|               | Toplam        | 500 | 3,63 | 0,940 |              |           |     |          |       |
|               | <i>p</i>      |     | ,003 |       | Anlamlı Fark |           |     |          | 1-2   |

Tablo 13 incelendiğinde, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık toplam adalet ölçeği [F(3-496)=4,772, p<0,05], etkileşimsel adalet [F(3-496)=5,001, p<0,05], prosedürel adalet [F(3-496)=5,422, p<0,05] alt boyutlarında ve dağıtımsal adalet [F(3-496)=3,755, p<0,05] alt boyutunda anlamlı bulunmuştur.

Söz konusu farklılığın toplam ölçek ile alt boyutlarda 1-5 yıl çalışanlar ile 6-10 yıl çalışanlar arasında olduğu, 1-5 yıl çalışanların örgütsel adalet algısının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okuldaki hizmet yıllarının çoğunda aynı öğretmen kadrosu ve aynı idareyle çalışmak hem adalet hem de diğer tüm açılardan çalışma arkadaşlarını ve yöneticilerini daha iyi tanıma fırsatını öğretmenlere sunacaktır. Yöneticilerin her uygulaması, çalışanlar tarafından bir önceki yıldaki uygulamalarıyla kıyaslanarak belki takdir edilecek belki de adaletsiz olarak algılandığından eleştirilecektir. Okuldaki görevi süresinde farklı idarecilerle çalışmak ise farklı yönetim modellerini karşılaştırma fırsatını çalışanlara verecektir. Bu durumda bireyler kendi beklentisini en çok karşıladığını düşündüğü modeli benimseyecek ve diğer yöntemlerdeki uygulamaları adaletsiz olarak algılayacaktır.

Araştırmanın sonucuna göre, aynı okulda 1-5 yıl çalışanların adalet algısının daha yüksek olması, bize aynı okulda uzun yıllar çalıştıkça yöneticilere yapılan eleştirilerin, diğer yöneticilerle kıyaslamaların ya da çalışanların yöneticilerinden beklentilerinin arttığını buna bağlı olarak da adalet algılarının azaldığını düşündürebilir.

### 4.3.5 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Adalet Düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel adalet düzeyleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi ANOVA Testi Sonuçları

| Puan                | Mesleki Kıdem | <i>N</i> | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | Var. K.      | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> |
|---------------------|---------------|----------|-----------|-----------|--------------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Etkileşimsel Adalet | 1-5 yıl (1)   | 41       | 4,03      | 0,950     | G.A.         | 773,410   | 3         | 257,803   | 5,924    |
|                     | 6-10 yıl (2)  | 94       | 3,45      | 0,971     | G.İ.         | 21585,822 | 496       | 43,520    |          |
|                     | 11-15 yıl (3) | 138      | 3,43      | 0,917     | Top.         | 22359,232 | 499       |           |          |
|                     | 16 ve + (4)   | 227      | 3,70      | 0,944     |              |           |           |           |          |
|                     | Toplam        | 500      | 3,60      | 0,956     |              |           |           |           |          |
| <i>p</i>            |               | ,001     |           |           | Anlamlı Fark |           |           | 1-2, 1-3  |          |
| Prosedürel Adalet   | 1-5 yıl (1)   | 41       | 4,01      | 0,977     | G.A.         | 568,149   | 3         | 189,383   | 6,131    |
|                     | 6-10 yıl (2)  | 94       | 3,46      | 0,946     | G.İ.         | 15321,313 | 496       | 30,890    |          |
|                     | 11-15 yıl (3) | 138      | 3,43      | 0,908     | Top.         | 15889,462 | 499       |           |          |
|                     | 16 ve + (4)   | 227      | 3,72      | 0,919     |              |           |           |           |          |
|                     | Toplam        | 500      | 3,62      | 0,940     |              |           |           |           |          |
| <i>p</i>            |               | ,000     |           |           | Anlamlı Fark |           |           | 1-2, 1-3  |          |
| Dağıtımsal Adalet   | 1-5 yıl (1)   | 41       | 4,07      | 0,983     | G.A.         | 511,527   | 3         | 170,509   | 5,042    |
|                     | 6-10 yıl (2)  | 94       | 3,49      | 0,991     | G.İ.         | 16773,025 | 496       | 33,817    |          |
|                     | 11-15 yıl (3) | 138      | 3,55      | 0,928     | Top.         | 17284,552 | 499       |           |          |
|                     | 16 ve + (4)   | 227      | 3,79      | 0,980     |              |           |           |           |          |
|                     | Toplam        | 500      | 3,69      | 0,980     |              |           |           |           |          |
| <i>p</i>            |               | ,002     |           |           | Anlamlı Fark |           |           | 1-2, 1-3  |          |



|               |               |      |      |              |                 |     |          |       |
|---------------|---------------|------|------|--------------|-----------------|-----|----------|-------|
| Toplam Adalet | 1-5 yıl (1)   | 41   | 4,04 | 0,955        | G.A. 5480,582   | 3   | 1826,861 | 5,891 |
|               | 6-10 yıl (2)  | 94   | 3,46 | 0,958        | G.İ. 153813,760 | 496 | 310,108  |       |
|               | 11-15 yıl (3) | 138  | 3,47 | 0,894        | Top. 159294,342 | 499 |          |       |
|               | 16 ve + (4)   | 227  | 3,73 | 0,927        |                 |     |          |       |
|               | Toplam        | 500  | 3,63 | 0,940        |                 |     |          |       |
| p             |               | ,001 |      | Anlamlı Fark |                 |     | 1-2, 1-3 |       |

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre adalet ölçeği puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık toplam adalet ölçeği [ $F(3-496)=5,891$ ,  $p<0,05$ ], etkileşimsel adalet [ $F(3-496)=5,924$ ,  $p<0,05$ ], prosedürel adalet [ $F(3-496)=6,131$ ,  $p<0,05$ ] ve dağıtımsal adalet [ $F(3-496)=5,042$ ,  $p<0,05$ ] alt boyutlarında anlamlı bulunmuştur.

Söz konusu farklılığın toplam ölçek ile alt boyutlarda 1-5 yıl çalışanlar ile 6-10 yıl çalışanlar arasında olduğu, 1-5 yıl çalışanların örgütsel adalet algısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine 1-5 yıl çalışanlar ile 11-15 yıl çalışanları karşılaştırıldığında yine 1-5 yıl çalışanların daha yüksek adalet algılarının olduğu görülmüştür. Göreve yeni başlayan bir öğretmen göreve yeni başlamanın verdiği heyecan ve mutlulukla yöneticileri tarafından kendisine verilen ek görevleri genellikle itiraz etmeden yerine getirirken görevde daha kıdemli olanlar asli görevleri dışında çok fazla ek görev almak istemezler, görev dağılımlarında adaletli davranılıp davranılmadığını daha fazla takip ederler. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin, görev süresi daha fazla olanlara göre adalet algılarının daha yüksek olmasında bu durum etkili olmuş olabilir.

#### 4.3.6 Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeyleri

Öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel adalet düzeyleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde, grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam adalet ölçeği [ $t(498)=,214$ ,  $p>0,05$ ], etkileşimsel adalet [ $t(498)= -,186$ ,  $p>0,05$ ], prosedürel adalet

[ $t(498) = ,290$ ,  $p > 0,05$ ] ve dağıtımsal adalet [ $t(498) = ,582$ ,  $p > 0,05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 15: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Değerlendirilmesi t-Testi Sonuçları

| Puan                   | Branş           | <i>N</i> | $\bar{x}$ | ss    | <i>t</i> | <i>sd</i> | <i>P</i> |
|------------------------|-----------------|----------|-----------|-------|----------|-----------|----------|
| Etkileşimsel<br>Adalet | Sınıf Öğretmeni | 242      | 3,60      | 0,898 | -,186    | 498       | ,852     |
|                        | Branş Öğretmeni | 258      | 3,61      | 1,009 |          |           |          |
| Prosedürel<br>Adalet   | Sınıf Öğretmeni | 242      | 3,63      | 0,896 | ,290     | 498       | ,772     |
|                        | Branş Öğretmeni | 258      | 3,61      | 0,981 |          |           |          |
| Dağıtımsal<br>Adalet   | Sınıf Öğretmeni | 242      | 3,72      | 0,949 | ,582     | 498       | ,561     |
|                        | Branş Öğretmeni | 258      | 3,67      | 1,011 |          |           |          |
| Toplam<br>Adalet       | Sınıf Öğretmeni | 242      | 3,64      | 0,893 | ,214     | 498       | ,831     |
|                        | Branş Öğretmeni | 258      | 3,63      | 0,984 |          |           |          |

Öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel adalet düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmaması, sınıf ve branş öğretmenlerinin genel olarak yöneticilerden; etkileşimsel, prosedürel ve dağıtımsal adalet anlamında benzer beklentiler içerisinde olmalarından kaynaklanmış olabilir.

#### 4.3.7 Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel adalet düzeyleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Değerlendirilmesi t-Testi Sonuçları

| Puan                   | Medeni |     | <i>N</i> | $\bar{x}$ | ss    | <i>t</i> | <i>sd</i> | <i>P</i> |
|------------------------|--------|-----|----------|-----------|-------|----------|-----------|----------|
|                        | Durum  |     |          |           |       |          |           |          |
| Etkileşimsel<br>Adalet | Evli   | 380 | 3,58     | 0,974     | -,786 | 498      | ,432      |          |
|                        | Bekâr  | 120 | 3,66     | 0,898     |       |          |           |          |
| Prosedürel<br>Adalet   | Evli   | 380 | 3,60     | 0,951     | -,536 | 498      | ,593      |          |
|                        | Bekâr  | 120 | 3,66     | 0,907     |       |          |           |          |
| Dağıtımsal<br>Adalet   | Evli   | 380 | 3,67     | 1,012     | -,664 | 498      | ,507      |          |
|                        | Bekâr  | 120 | 3,74     | 0,877     |       |          |           |          |
| Toplam Adalet          | Evli   | 380 | 3,62     | 0,961     | -,682 | 498      | ,495      |          |
|                        | Bekâr  | 120 | 3,69     | 0,872     |       |          |           |          |

Tablo 16 incelendiğinde, grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam adalet ölçeği [ $t(498) = -,682$ ,  $p > 0,05$ ], etkileşimsel adalet [ $t(498) = -,786$ ,  $p > 0,05$ ], prosedürel adalet

[t(498)= ,536, p>0,05] ve dağıtımsal adalet [t(498)= -,664, p>0,05] boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yöneticiler okullarda görev dağılımları, örgüt içi planlamalar, uygulamalar, ödüllendirmeler ve karara katılım gibi tüm süreçlerde öğretmenlerin medeni durumlarını göz önünde bulundurmadan eşit katılımlarını sağlamalıdır. Etik liderlik açısından değerlendirildiğinde de, çalışanların kendi aralarında karşılıklı bir anlaşma yoksa örgüt içindeki tüm uygulama süreçlerinde medeni durum değişkeni göz önünde bulundurulmadan çalışanlar eşit şekilde rol almalıdır. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel adalet düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaması; okullarda yöneticiler, örgütsel faaliyetlere çalışanlarının katılımını etkili ve adil şekilde sağlamaktadırlar olarak yorumlanabilir.

#### 4.4 Korelasyon Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin yalnızlık algısı ile örgütsel adalet algısı arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17: Korelasyon Analizi Sonuçları

|                       |   | Etkileşimsel<br>Adalet | Prosedürel<br>Adalet | Dağıtımsal<br>Adalet | Toplam Adalet |
|-----------------------|---|------------------------|----------------------|----------------------|---------------|
| Duygusal<br>Yoksunluk | r | -,321**                | -,352**              | -,351**              | -,347**       |
|                       | p | ,000                   | ,000                 | ,000                 | ,000          |
|                       | n | 500                    | 500                  | 500                  | 500           |
| Sosyal<br>Arkadaşlık  | r | -,330**                | -,344**              | -,327**              | -,340**       |
|                       | p | ,000                   | ,000                 | ,000                 | ,000          |
|                       | n | 500                    | 500                  | 500                  | 500           |
| Toplam<br>Yalnızlık   | r | -,363**                | -,388**              | -,379**              | -,383**       |
|                       | p | ,000                   | ,000                 | ,000                 | ,000          |
|                       | n | 500                    | 500                  | 500                  | 500           |

Tablo 17 incelendiğinde, yalnızlık algısı ile örgütsel adalet algısı arasındaki pearson korelasyon analizi sonucunda, yalnızlık ölçeği toplam ölçek ile tüm alt boyutlarda örgütsel adalet ölçeği toplam ölçek ile tüm alt boyutlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu durum yalnızlık algısı arttıkça örgütsel adalet algısının düştüğünü göstermektedir.

Yalnızlık duygusu yaşayan bireyler, genellikle kendilerini içinde buldukları örgütün bir parçası olarak görmez, örgütteki faaliyetlere katılmaz, işle ilgili sorunlarını başkalarıyla paylaşmaz, diğer çalışanlarla vakit geçirmezler. Sorunlarını paylaşmadıkları için de çözüm üretmez, tek taraflı değerlendirdikleri için kendi içlerinde daha da büyütürler. Sorunlarının çözülmemesi, beklentilerinin karşılanmaması bireyin adalet algısının azalmasına neden olacaktır.

Diğer yandan iş yaşamında yalnızlık bireyin çalışma arkadaşlarından ve yöneticilerinden beklediği ve görmek istediği sosyal destekle yakından ilişkilidir. Yaptığı çalışmalarında beklediği desteği göremeyen, beğeni almayan bireyler de başkalarını desteklemeyecek, beğenmeyecek ve yalnızlığı seçecektir. Bu durum örgüt içinde çatışmaları, gereksiz sorgulamaları ve kıyaslamaları beraberinde getirecektir. Sonuçta kendisine haksızlık yapıldığını düşünerek gruptan çekilen ve yalnızlığı seçen bireylerde adalet algısı da azalacaktır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara yer verilmiş, tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin okullarında kendilerini yalnız hissetmeleri mesleki ve örgütsel aidiyeti olumsuz etkileyecek bir unsurdur. Bu çerçevede bu araştırma yalnızlık duygularının sebeplerinin araştırılması ve çözüm önerilerinde bulunulacak olmasından dolayı önemlidir. Bu araştırmanın sonuçları şu şekilde sıralanabilir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri ölçeğinin toplam puanları, duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık alt boyutu puanları incelendiğinde öğretmenlerin yalnızlık algılarının düşük olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri cinsiyet, yaş, branş ve medeni durum değişkenlerine göre toplam ölçek ile alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yılmaz ve Aslan' da (2013) öğretmenlerin okullarda hissettikleri yalnızlık duygusunun cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği ancak bekârların kendilerini sosyal arkadaşlık boyutunda evli öğretmenlere göre işyerinde daha fazla yalnız hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Karakurt (2012) cinsiyet değişkenine göre, işyerinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla yalnızlık duygusu yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Medeni durum değişkenine göre, bekâr öğretmenlerin işyerinde yaşadıkları yalnızlık düzeylerinin evli öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri öğrenim durumlarına göre toplam ölçek ile sosyal arkadaşlık alt boyutunda anlamlı bulunurken duygusal yoksunluk alt boyutunda anlamlı bulunmamıştır. Söz konusu farklılığın toplam ölçek ile sosyal arkadaşlık alt boyutunda ön lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında olduğu ve yüksek lisans mezunlarının daha yüksek oranda yalnızlık hissi taşıdığı görülmüştür. Bu konuda Yılmaz ve Altınok da (2009) öğrenim düzeyi değişkenine göre, okul yöneticilerinin yalnızlık algılarında farklılaşma bulmuştur.

Öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri okuldaki görev süresine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık toplam ölçek alt boyutlarda anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın toplam ölçek ile alt boyutlarda 1-5 yıl çalışanlar ile 11-15 yıl çalışanlar arasında olduğu, 11-15 yıl çalışmış olanların okulda daha fazla yalnızlık hissettiği görülmüştür. Bu konuda Yılmaz ve Altınok da (2009) görev yılı değişkenine göre, okul yöneticilerinin yalnızlık algılarında farklılaşma bulmuştur.

Öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri mesleki kıdemlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık toplam ölçek ile duygusal yoksunluk alt boyutunda anlamlı bulunurken sosyal arkadaşlık alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Söz konusu farklılığın toplam ölçek ile duygusal yoksunluk alt boyutunda 1-5 yıl çalışanlar ile 16 ve üzeri çalışanlar arasında olduğu, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların okulda daha fazla yalnızlık hissettiği görülmüştür. Karaduman da (2013) duygusal yoksunluk boyutu ile kıdem değişkeni arasında anlamlı fark bulunmuştur. 5-10 yıl kıdeme sahip olanların grup ortalamalarının, 20 yıl üzeri kıdeme sahip grubun ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Kaplan'a (2011) göre 11 -15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla iş yaşamında yalnızlık yaşadıkları belirlenmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ölçeği toplam puanları ile tüm alt boyutlarda katılıyorum düzeyinde algılamalarının olduğu görülmüştür. Bu sonuç okullarda etkileşimsel anlamda öğretmenlerin kendilerine çoğunlukla adaletli davranışların sergilendiğini düşündüklerini göstermektedir. Babaoğlu ve Ertürk'ün (2013) araştırmasında da öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ertürk ve Babaoğlu (2011) ile Polat ve Celep de (2008) ortaöğretim öğretmenlerinin dağıtımsal adalet algısını benzer şekilde "yüksek" düzeyde bulmuştur. İşlemsel adalet boyutunda ise; Ertürk ve Babaoğlu (2011) ile Polat ve Celep (2008) ortaöğretim okullarındaki, Atalay (2005) ise ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel adalet algısını "yüksek" düzeyde bulmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel adalet ölçeği puanlarının cinsiyet, branş ve medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Baş ve Şentürk'te (2011)

öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Yılmaz (2010), Yazıcıoğlu ve Topaloğlu (2009) ve Yılmaz ve Taşdan (2009), Şahin ve Taşkaya (2010), San da (2017) yapmış oldukları araştırmalarda benzer sonuçları bulmuştur.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre toplam adalet ölçeği ile prosedürel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutlarında ön lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları karşılaştırıldığında ön lisans mezunları lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu durum ön lisans mezunlarının adalet algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı sonuç ön lisans mezunları ile lisans mezunları arasında da vardır. Ön lisans mezunlarının adalet algısı daha yüksektir. Yazıcıoğlu ve Topaloğlu da (2009) eğitim durumu ilköğretim olan bireylerin, eğitim durumu ön lisans olan bireylere göre örgütsel adalet algılarının daha olumlu düzeyde olduğunu saptamışlardır.

Öğretmenlerin yaş durumlarına göre etkileşimsel adalet alt boyutunda 25 yaş ve altı ile 36-45 yaş ve 46 ve üstü yaş grupları arasında 25 yaş ve altı lehine olduğu 25 yaş ve altındakilerin örgütsel adalet algısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Toplam ölçek ve prosedürel adalette de aynı sonuç çıkmıştır. Çağ da (2011) yaş durumu ile algılanan örgütsel adaletin dağıtım ve etkileşim adaleti boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamış, prosedür boyutu bakımından farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre toplam ölçek ile alt boyutlarda 1-5 yıl çalışanlar ile 6-10 yıl çalışanlar arasında olduğu, 1-5 yıl çalışanların örgütsel adalet algısının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre toplam ölçek ile alt boyutlarda 1-5 yıl çalışanlar ile 6-10 yıl çalışanlar arasında olduğu, 1-5 yıl çalışanların örgütsel adalet algısının daha yüksek olduğu görülmüştür. 1-5 yıl çalışanlar ile 11-15 yıl çalışanları karşılaştırıldığında yine 1-5 yıl çalışanların daha yüksek adalet algılarının olduğu görülmüştür. Toğa da (2016) mesleki kıdem değişkenine göre yapılan analizlerde dağıtım adaleti, süreç adaleti ve duygusal tükenmişlik boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucunu belirlemiştir. Dağıtım ve süreç adaleti algısının 0-4 yıl ile 10-14 yıl ve 15-19 yıl mesleki kıdeme sahip gruplar arasında farklı olduğu görülmüştür. 0-4 yıl

kıdeme sahip katılımcıların ortalamasının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek dağıtım ve süreç adaleti algısına sahip olduğu görülmüştür.

Yalnızlık algısı ile örgütsel adalet algısı arasındaki pearson korelasyon analizi sonucunda yalnızlık ölçeği toplam ölçek ile tüm alt boyutlarda örgütsel adalet ölçeği toplam ölçek ile tüm alt boyutlar arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu durum yalnızlık algısı arttıkça örgütsel adalet algısının düştüğünü göstermektedir.

## 5.2 Öneriler

1. Kıdemli öğretmenlerin kendilerini yalnız hissettikleri sonucu dikkate alındığında motivasyonlarını kaybetmiş olabilecekleri düşünülmektedir. İş yerinde yalnızlığı azaltıcı araçların bir diğeri çalışanın motivasyonunu arttırmaya yönelik uygulamalar yapılmasıdır. Motivasyonu artan bir çalışan, iş yerinde yaşadığı zorluklar karşısında direncini koruyacak ve yalnızlık duygusuna kapılması zorlaşacaktır. Bu nedenle iş yaşamında yalnızlık duygusunun önlenmesinde ödül, terfi gibi motivasyon araçlarının da etkili kullanılması gereklidir.

2. Yalnızlığı ve iş yaşamında yalnızlığı etkileyen pek çok unsur olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu araştırma sonucunda da yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, eğitim seviyesi gibi değişkenlerin iş yaşamında yalnızlığı etkilediği ortaya konulmuştur. Bu nedenle iş yaşamında yalnızlığı önlemeye yönelik alınacak tedbirlerin, kullanılacak motivasyon kaynaklarının belirlenmesinde bu etkenler göz önünde bulundurulmalı ve değişkenler açısından çoğunluğa hitap edecek olanlar kullanılmalıdır. Eğitim örgütünde öğretmenlerin mesleğini en iyi şekilde yapar hale gelmesi için desteklenerek mesleki gelişimlerine katkıda bulunulması öğretmenlerin yalnızlık yaşamamaları için yapılabilecek en önemli uygulamalardır.

3. Bu araştırma, öğretmenlerin örgütsel adalet algısının öğrenim durumu, yaş, okuldaki görev süresi, mesleki kıdem gibi değişkenlere bağlı olduğunu göstermektedir. Bu amaçla örgütteki adalet algısını arttırmaya yönelik çalışmaların planlanmasında bu değişkenler göz önünde bulundurulmalı ve çalışanların çoğuna hitap edecek şekilde uygulanmalıdır.

4. Bu araştırma, öğretmenlerin yalnızlık algısı arttıkça örgütsel adalet algısının düştüğünü göstermektedir. Öğretmenlerin yalnızlıklarını giderici sosyal etkinliklerin



yapılması, mesleki dayanışmanın sağlanması örgütsel adalet algısını olumlu etkileyecektir. Bu amaçla okul yönetimi, “okul toplumu” duygusunu geliştirecek çalışmalar yapmalıdır. İşbirliği, dayanışma ve destek, okul kültürünün ayırt edici bir özellikleri haline getirilmelidir. Bu amaçla okulda toplumsal etkileşimi artıracak etkinlikler düzenlenerek, öğretmenlerin birbirlerini yakından tanımaları sağlanmalı ve karşılıklı güvenin hakim olduğu bir okul iklimi oluşturulmalıdır. Ayrıca öğretmenlere kendi potansiyellerinin farkına varmaları ve kendini geliştirmelerine yönelik eğitim olanakları sağlanmalıdır.



## KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2005). *Yaşamın kalitelendirilmesi*. İstanbul: Tuzla Belediyesi Yayınları.
- Acar, P. (2013) *Örgütsel davranış* (Ed. Kirel, Ç. ve Ağlargöz, O.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2847.
- Adler, A. (2002). *Bireysel psikoloji* (Çev: H. Özgü). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Adler, A. (2000). *Yaşama sanatı* (Çev. K. Şipal). İstanbul: Say Yayıncılık.
- Arslantürk, G. ve Şahan, S. (2012). Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin Manisa il emniyet müdürlüğü örneğinde incelenmesi, *Polis Bilimleri Dergisi* 14(1), 135-159.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*. (Yüksek Lisans Tezi), Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Aytaç, S., Hacıoğlu S. ve Karaduman M. (2012, Haziran). *Loneliness in the workplace: An empirical study in Turkey*, 1. International Interdisciplinary Social Inquiry Conference, 17- 21.06.
- Babaoğlu, E. ve Ertürk E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Bal, V. (2014). Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Manisa'daki eğitim kurumlarında bir araştırma, *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-9.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (4. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1998). *Stres ve başa çıkma yolları* (18. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1), 29-62.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bies, R. J., Greenberg, J and Cropanzano, R. (Ed.) (2001). Interactional (in)justice: The sacred and the profane. *Advances in Organizational Justice*. California: Stanford University Press.

- Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikoloji sözlüğü*, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(4), 1-18.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ceyhan, E. (Edt.) (2012). *Çatışma ve stres yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Cihangiroğlu, N., Şahin, B. ve Naktiyok, A. (2010). Hekimlerin örgütsel adalet algıları üzerine bir araştırma, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 67-82.
- Cropanzano, R., Greenberg, J., Cooper, C. L. and Robertson, I. T. (Ed.) (1997). Progress in organizational justice: Tunnelling through maze. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Cüceloğlu, D. (2013). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2003). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağ, A. (2011). *Algılanan örgütsel adaletin, örgütsel sinizme ve işten ayrılma niyetine etkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Çağlayan, A. (2002). *İlköğretimlerde eğitimde yönetim ve yönetimde kalite*. İstanbul: Bilge.
- Çeçen, A. R. (2006). Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algılarına göre yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-432.
- Demir, A. (1990). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen bazı etmenler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, T., Çetin, B. ve Sungur, M. Z. (2009). İş yaşamında yalnızlık ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 271-277.
- Duru, E. (2004). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 13-24.

- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2013). Karakter eğitimi. *Marmara Eğitim Kurumları Dergisi*, 19, 6-13.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması: Ankara ili örneği*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elma, C. (2013). The predictive value of teachers' perception of organizational justice on job satisfaction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 157-175.
- Erdil O. ve Ertosun Ö.G. (2011). The relationship between social climate and loneliness in the workplace and effects on employee well-being. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 24, 505-525.
- Erdil, O., Keskin, H., İmamoğlu, S. ve Erat, S. (2004). Yönetim tarzı ve çalışma koşulları, arkadaşlık ortamı ve takdir edilme duygusu ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: Tekstil sektöründe bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5(1), 23.
- Eroğlu, E. (2013). *İş ve yaşamda motivasyon* (Ed. Tuna, Y.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ertan, H. (2008). *Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: Antalya'da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme*. (Doktora Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Ertürk, E. ve Babaoğlu, E. (2011). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel adalet algısı*. 20. ulusal eğitim bilimleri kurultayı, 8-10 Eylül, Burdur.
- Fassina, N. E., Jones, D. A. and Uggerslev K. L. (2008). Relationship clean-up time: Using meta-analysis and path analysis to clarify relationships among job satisfaction, perceived fairness, and citizenship behaviors, *Journal of Management*, 34(2), 161-188.
- Fişek, K. (1971). *Yönetim*. Ankara: A.Ü.S.B.F. Yayınları.
- Gauri S. Rai (2013). Impact of organizational justice on satisfaction, commitment and turnover intention: Can fair treatment by organizations make a difference in their workers' attitudes and behaviors? *Journal of Human Sciences*, 10(2).
- Geçtan, E. (1996). *İnsan olmak* (17. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.

- Gümüş, O. T. (2017). *Impacts of social comparison orientation on the relationship between organizational commitment and organizational justice*. (Yükseklisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Gündüz, M. (2018). *The effect of organizational justice on employee well-being: A case study from information technology field in Turkey*. (Yükseklisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Hoşgörür, V. (2005). "İletişim". (Editör: Z. Kaya). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Işık, O., Uğurluoğlu, O. ve Akbolat, M. (2012). Sağlık kuruluşlarında örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılığa etkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13 (2), 254-265.
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.
- İmamoğlu, S. (2008). *Genç yetişkinlikte kişilerarası ilişkilerin cinsiyet, cinsiyet rolleri ve yalnızlık algısı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma, örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Yayıncılık.
- İşcan, Ö. F. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195.
- İyigün, N. Ö. (2012). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 49-64.
- Johnson, Randal K.; Harrold, Mycah L.; Cochran, Daisy J.; Brannan, Debi Ph.D.; and Bleistein, (2014). An examination of the first years: Novice ESOL teachers' experiences with loneliness and stress. *PURE Insights*: 3(8).
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Kaplan, M. S. (2011). *Öğretmenlerin işyerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karaduman, M. (2013). *İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Karagöz, M. (2011). *İstatistik yöntemleri*, (8.Baskı). Bursa: Ekin Basın Dağıtım.
- Karakurt, A. (2012). *Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık düzeyinin örgütsel destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Keklik, B. ve Coşkun Us, S. (2013). Örgütsel adalet algılamalarının iş tatminine etkisi: Hastane çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 18(2), 143-161.
- Kılavuz, M. A. (2005). Batı kültüründe yaşlanma dönemi yalnızlık duygusunu azaltma ve arkadaş ilişkilerini geliştirme açısından dinî etkinliklerin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 26.
- Kirel, Ç. (2013). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Koç, Z. (1998). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, R. (2003). *Duygusal ifade eğitim programının üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- MEB, (2008). *Hoş geldin öğretmenim*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Mercan, N., Oyur, E., Alamur, B., Gül, S. ve Bengül, S. (2012). İşyeri yalnızlığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (4), 213-226.
- Moorman, R.H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76, 845-855.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev. G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları No: 280.
- Okakın, N. (2013). *Çalışma psikolojisi*, (Ed. Bilgin, L. ve Özdemir, A.) .Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2756.
- Ögel, K. (2014). *İnternet bağımlılığı internetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özdemir, A. (2012). “Çatışmanın doğası: Tanımı, türleri ve süreci” *çatışma ve stres yönetimi-1* (Ed. Ceyhan, E). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Önderoğlu, S. (2010). *Örgütsel adalet algısı, iş aile çatışması ve algılanan örgütsel destek arasındaki bağlantılar*, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Önen, L. ve Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi iktisadi ve idari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 77-96.
- Özer, P. S. ve Urtekin, G. E. (2007). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28, 107- 125.
- Özkalp, E. (2013). *Örgütsel davranış* (Ed. Kırel, Ç. ve Ağlargöz, O.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Peplau, L. A. and Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (p. 1-18). New York: Wiley.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 307-331.
- Robbins, S. P. (1990). *Organization theory: Structure, design and applications*. (3rd Edition). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc.
- San, İ. (2017). *Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik ampirik bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Saruhan, C. (2013). *İşletme Fonksiyonları* (Ed. Ürper, Y. ve Besler, S.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Saunders, M. and Thornhill, A. (2003). Organizational justice, trust and the management of change, *Personnel Review*, 32(3), 360-375.
- Serpil, M. R. (2014). *Örgütsel adalet algısının ve iş tatmininin çalışanların iş performansına olan etkileri: Ampirik bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Silman, F. ve Doğan, T. (2013). Social intelligence as a predictor of loneliness in the workplace. *Spanish Journal of Psychology*, 16 (36), 1-6.

- Söyük, S. (2007). *Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi ve İstanbul ilindeki özel hastanelerde çalışan hemşirelere yönelik bir çalışma*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, B. ve Taşkaya, S. (2010). Sağlık çalışanlarının örgütsel adalet algılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 13(2), 86-114.
- Tarhan, N. (2012). *Psikolojik taciz*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Toğa, N. (2016). *Örgütsel adalet algısının tükenmişlik sendromuna etkisi ve bir uygulama*. (Yükseklisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe sözlük. Erişim adresi:<http://www.tdk.gov.tr>
- Turgut, H. (2015). Lider-üye etkileşiminin iş gören performansına etkisinde çalışanların örgütsel adalet algılarının rolü. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 417-442.
- Türkçapar, H. (1999). Sosyal fobinin psikolojik kuramı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2, 247-253.
- Türkmen, Ş. (2011). *Okullarda yönetim etkinlikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Ulukapı, H. ve Bedük, A. (2013). Örgütsel adaletin iş görenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 771-778.
- Wright, S. L. (2005). Loneliness in the workplace unpublished doctoral dissertation. University Of Canterbury.
- Yahyaoglu, R. (2007). *Yalnızlık psikolojisi: Kurt kapanından huzur limanına*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Yaşar, M. R. (2004). Yalnızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 237-260.
- Yavuz, E. (2010). Kamu ve özel sektör çalışanlarının örgütsel adalet algılamaları üzerine bir karşılaştırma çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 302-312.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*, İstanbul: Remzi.
- Yazıcı, Ş. (2016). *İnsanın teknolojik yalnızlığı*, İstanbul: CB Matbaacılık.
- Yazıcıoğlu, İ. ve Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 3-16.



- Yeşil, S. ve Dereli, S.F. (2012). Örgütsel adalet ve iş tatmini üzerine bir alan çalışması. Erişim adresi: <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/issue/10264/125889>, 105-122.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.
- Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.
- Yılmaz, E. (2008). Organizational commitment and loneliness and life satisfaction levels of school principals. *Social Behavior And Personality*, 36 (8), 1085-1096.
- Yılmaz, E. ve Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (59), 451-469.
- Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 2013, 59-69.
- Yoon, J. and Lim, J. (1999). Organizational support in the workplace: The case of korean hospital employees. *Human Relations*, 52(7), 923–945.
- Yukay Yüksel, M., Özcan, Z., Kahraman, A., (2013). Orta yaş öğretmenlerin yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 6- 9.
- Yürür, S. (2009). Ödüllendirme sistemi yapı ve süreçleri ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin analizine yönelik bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 235-260.
- Yürür, S. (2008). Örgütsel adalet ile iş tatmini ve çalışanların bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin analizine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 295-312.

## EKLER

### Ek 1. Etik Kurul Kararı



T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

| KARAR TARİHİ | TOPLANTI SAYISI | KARAR SAYISI |
|--------------|-----------------|--------------|
| 28.12.2016   | 10              | 2016/ 185    |

**KARAR NO:** 2016 – 185  
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Dilek ÇETİN ATASOY'un "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeyleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki" konulu tezine ilişkin anket çalışması okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Dilek ÇETİN ATASOY'un "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeyleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki" konulu tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oybirliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.

## Ek 2. Kişisel Bilgi Formu , İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği ve Örgütsel Adalet Ölçeği

Sayın meslektaşım,

Öğretmenlerin iş yaşamlarındaki yalnızlık düzeyleri ile örgütsel adalet algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmaktadır. Bu amaçla hazırlanan anket; kişisel bilgiler, örgütsel adalet ve iş yaşamındaki yalnızlık ile ilgili soruları içeren üç bölümden oluşmaktadır.

Ankete vereceğiniz yanıtlar, araştırma amacı doğrultusunda ve toplu olarak değerlendirileceğinden ankete isim yazmanız beklenmemektedir. Araştırmanın amaca hizmet edebilmesi, sizlerin anketi tam, doğru ve objektif olarak doldurmanıza bağlıdır. Bu nedenle hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

İlgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Dilek Çetin ATASOY  
Fen Bilgisi Öğretmeni

### I. BÖLÜM

Bu bölümde, kendinize uygun olan yalnız bir seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: a- ( ) Kadın b- ( ) Erkek

2. Eğitim durumunuz:

a- ( ) Ön lisans b- ( ) Lisans c- ( ) Yüksek Lisans d- ( ) Doktora

3. Yaşınız?

a- ( ) 25 yas ve altı b- ( ) 26-35 c- ( ) 36-45 d- ( ) 46 ve üstü

4. Bulduğunuz okuldaki hizmet süresi:

a- ( ) 1-5 Yıl b- ( ) 6-10 yıl c- ( ) 11-15 yıl d- ( ) 16 yıl ve üstü

5. Mesleki Kıdeminiz:

a- ( ) 1-5 Yıl b- ( ) 6-10 yıl c- ( ) 11-15 yıl d- ( ) 16 yıl ve üstü

6. Branşınız: a- ( ) Sınıf Öğretmeni b- ( ) Branş Öğretmeni

7-Medeni durumunuz : a-( ) Evli b-( ) Bekâr

## BÖLÜM II

### İŞ YAŞAMINDA YALNIZLIK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki maddeleri okuyarak size uygun olma derecesine göre seçeneklerinden birini işaretleyiniz.

|   | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Çoğu zaman | Her zaman |
|---|--------------|---------|-------|------------|-----------|
| 1. İş ortamında baskı altındayken iş arkadaşlarım tarafından yalnız bira- kıldığımı hissederim. | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 2. Çoğunlukla iş arkadaşlarımdan bana mesafeli durduklarını hissediyorum.                       | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 3. Birlikte çalıştığım insanlarla arama mesafe koyduğumu hissediyorum.                          | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 4. Kendimi iş arkadaşlarımdan duygusal olarak uzak hissediyorum.                                | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 5. İş yerindeki ilişkilerimden memnunum.  | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 6. Çalıştığım işyerinde dostluk anlayışı hakimdir.  | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 7. İş arkadaşlarımla birlikteyken çoğu zaman kendimi dışlanmış hissediyorum.                    | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 8. İş yerinde çoğu zaman diğer çalışanlarla aramda bir kopukluk hissediyorum.                   | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 9. İş yerindeyken kendimi genel bir boşluk duygusu içinde hissediyorum.                         | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 10. İş yerinde sosyal ilişkilerim vardır.   | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 11. İş yerimdeki sosyal etkinliklere katılırım.(piknik, parti, yemek vs.)                       | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 12. İş yerinde gerektiğinde işle ilgili günlük sorunlarımı konuşabileceğim biri var.            | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 13. İş yerinde istediğimde kişisel düşüncelerimi paylaşabileceğim kimse yoktur.                 | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 14. İş yerinde mola zamanlarında beraber zaman geçirebileceğim biri vardır.                     | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 15. Kendimi işyerindeki arkadaş grubunun bir parçası olarak hissediyorum.                       | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 16. İş yerinde beni dinleme zahmetinde bulunan insanlar vardır.                                 | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |

**BÖLÜM III**  
**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGISI**  
**ANKET FORMU**

**Açıklama:** Aşağıda öğretmenlerin örgütsel adalet algısına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadeyi okuyarak, o ifadenin okul müdürünüzce ne sıklıkta yapıldığını ifadenin karşısındaki parantezin içine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. *Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.*

| Madde No | Maddeler  | Hiçbir Zaman | Nadiren | Bazen | Çoğu zaman | Her zaman |
|----------|---|--------------|---------|-------|------------|-----------|
| 1        | Okul müdürüm ders dağılımında adil davranır.  | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 2        | Okul müdürüm karar verirken görüşlerimi dikkate alır.   | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 3        | Okul müdürü öğretmenlerin mesleki gelişimi için herkese eşit olanaklar sağlar.                  | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 4        | Okul müdürüm bana güvenir.  | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 5        | Okul müdürüm okulun işleyişiyle ilgili konularda gerekli bilgilendirmeyi yapar.                 | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 6        | Okul müdürüm bir öğretmen olarak haklarıma saygı duyar.   | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 7        | Okul müdürüm izinlerin kullanımında adaleti gözetir.  | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 8        | Okul müdürüm mevzuatı herkese eşit uygular.   | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 9        | Okul müdürüm haftalık programımı adil bir şekilde düzenler.                                     | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 10       | Okul müdürüm herkese aynı davranır.   | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 11       | Okul müdürüm verdiği kararların gerekçesini dürüstçe açıklar.                                   | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 12       | Okul müdürüm şube dağılımında adil davranır.  | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 13       | Okul müdürüm performansımı değerlendirirken adil davranır.                                      | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 14       | Okul müdürüm karar verirken önyargılarımı işin içine katmaz.                                    | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 15       | Okul müdürüm karar verirken görüşlerimi dinler.   | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 16       | Okul müdürümün benim için elinden gelenin en iyisini yapacağına inanırım.                       | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 17       | Okul müdürüm sınıf dışı etkinliklere ilişkin görev paylaşımında adil davranır.                  | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 18       | Okul müdürüm bana kibar davranır.   | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |
| 19       | Okulun işleyişiyle ilgili alınan kararlarda, görüşlerimi okul müdürüme rahatlıkla ifade ederim. | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |

## **ÖZGEÇMİŞ**

Dilek ÇETİN ATASOY 22.05.1980 tarihinde Aksaray’da doğdu. Aksaray Sağlık Meslek Lisesi’ni bitirdikten sonra 1998 yılında hemşire olarak görev yapmaya başladı. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden 2003 yılında mezun oldu. Aynı yıl Samsun’da fen bilgisi öğretmeni olarak göreve başladı. Halen fen bilgisi öğretmeni olarak görev yapmaktadır

### **İletişim Bilgileri**

Adres: Denizevleri Ortaokulu, 55200 Atakum / SAMSUN

E-posta: dilekcetinasoy@hotmail.com

Telefon: 0 (505) 660 44 66