

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI İLE
İŞE YABANCILAŞMA ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)
Kamuran AYDIN
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç.Dr. Mehmet Akif HELVACI
Uşak
Temmuz, 2015**

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL ADALET
ALGILARI İLE İŞE YABANCILAŞMA ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)

Kamuran AYDIN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
Danışman: Doç.Dr. Mehmet Akif HELVACI

Uşak
Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temmuz 2015

ÖZET

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN İŞE YABANCILAŞMASI VE ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)

Kamuran AYDIN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi Bölümü

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Bu araştırma, kamu ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın evrenini; Uşak ilindeki 226 kamu ilkokul ve ortaokulunda, 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan, 1379 ilkokul öğretmeni ve 1416 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Uşak ilindeki kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 356 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak öğretmenlere Elma (2003) tarafından geliştirilen işe yabancılaşma ölçeği ile Polat (2007) tarafından geliştirilen örgütsel adalet ölçeği uygulanmıştır. Veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post-hoc testi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin işe yabancılaşma algıları “nadir” düzeyde ve örgütsel adalet algıları “orta” düzeyde olarak bulunmuştur. Yapılan analizlerden elde edilen bulgularla, algılanan örgütsel adalet ile işe yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşma, İşe Yabancılaşma, Adalet, Örgütsel Adalet.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHERS' PERCEPTIONS OF ORGANISATIONAL JUSTICE AND WORK ALIENATION

(UŞAK CASE)

Kamuran AYDIN

Master Thesis, Education Management Department

Supervisor: Assoc.Prof.Dr.Mehmet Akif HELVACI

This research aimed to determine whether or not there is a relationship between primary and secondary school teachers' perception of organisational justice and work alienation.

The research population consisted of 1379 primary school teachers and 1416 elementary school teachers who worked in Uşak in academic year of 2013-2014. The research sample consisted of 356 teachers who worked in Uşak.

To gather the data, the Work Alienation Scale developed by Elma (2003) and the Organisational Justice Scale developed by Polat (2007) were conducted to the research sample. The SPSS (Statistical Package for Social Sciences) was used to analyze the data gathered by the research instruments. In order to analyze the difference between two groups t-test; in order to analyze the parameters more than two groups one way Anova test and in order to determine the group which cause the difference Post-hoc test were used.

As a result of this research it has been found out that the level of the alienation to work of the Primary and Elementary school teachers is "on the rare level" and their organizational justice perception is "on the medium level". With the findings reached through these analyses, it is concluded that there isn't a meaningful relation between perceived organizational justice and work alienation.

Key Words: Alienation, Work Alienation, Justice, Organisational Justice.

ÖNSÖZ

Bu tezi hazırlamamda büyük katkıları olan değerli görüşlerini esirgemeyen, rehberliği, samimiyeti ve tecrübesiyle bana yol gösteren ve beni motive eden tez danışmanım Doç.Dr.Mehmet Akif HELVACI'ya en derin saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım sırasında sabırla yanımda olan, bana her konuda destek olan eşim Özlem AYDIN'a, tezimi yazma aşamasında dünyaya gelen ve ona ayırmam gereken zamandan çaldığım oğlum İsmail İlber AYDIN'a ve bu günlere gelmemde büyük emekleri, destekleri ve katkıları olan aileme, özellikle annem Saide AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tez ile ilgili her türlü çalışmamda bana yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bu çalışmamı beni bir yerlerden gördüklerine inandığım babam İsmail AYDIN'a ve kız kardeşim Habibe AYDIN'a ithaf ediyorum.

Kamuran AYDIN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	IX
KISALTMALAR.....	XI
1.BÖLÜM:GİRİŞ.....	1
1.1.PROBLEM DURUMU.....	1
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.4.ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	5
1.5.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	6
1.6.TANIMLAR.....	6
2.BÖLÜM:KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. YABANCILAŞMA.....	7
2.1.1. YABANCILAŞMANIN BOYUTLARI.....	10
2.1.1.1.Güçsüzlük Boyutu.....	10
2.1.1.2. Anlamsızlık Boyutu.....	12
2.1.1.3 Normsuzluk Boyutu.....	13
2.1.1.4. Yalıtılmışlık Boyutu.....	16
2.1.1.5. Kendine Yabancılaşma.....	18
2.1.2. İŞE YABANCILAŞMANIN NEDENLERİ.....	19
2.1.2.1. İşe Yabancılaşmaya Yol Açan Örgütsel Etmenler.....	19
2.1.2.2 İşe Yabancılaşmaya Yol Açan Çevresel Etmenler.....	22
2.1.2.3. İşe Yabancılaşmanın Nedenleri Üzerine Diğer Görüşler.....	24
2.1.3. İŞE YABANCILAŞMANIN SONUÇLARI.....	25
2.2. ÖRGÜTSEL ADALET.....	28
2.2.1. ADALET KAVRAMI.....	28
2.2.2. ÖRGÜTSEL ADALET KAVRAMI.....	30
2.2.3. ÖRGÜTSEL ADALETİN BOYUTLARI.....	32

2.2.3.1. Dağıtım Adaleti.....	32
2.2.3.1.1. Dağıtım Adaletinin Boyutları.....	37
2.2.3.1.1.1. Adams'ın Eşitlik Teorisi.....	37
2.2.3.1.1.2. Levanthel'in Adalet Yargı Modeli.....	39
2.2.3.2. İşlemsel (Prosedürel) Adalet.....	41
2.2.3.2.1. İşlemsel Adaletinin Boyutları.....	45
2.2.3.2.1.1. Kontrol Modeli.....	45
2.2.3.2.1.2. Grup Değeri Modeli.....	45
2.2.3.2.1.3. Değer Açıklayıcı Model.....	46
2.2.3.2.1.4. Prosedür Tercih Modeli.....	47
2.2.3.3. Etkileşimsel Adalet.....	47
2.2.4. GREENBERG'İN ADALET TEORİLERİ SINIFLANDIRMASI.....	51
2.2.4.1. Tepkisel İçerik Kuramı (Reaktif İçerik Kuramı).....	51
2.2.4.2. Önlemsel İçerik Kuramı (Proaktif İçerik Kuramı).....	52
2.2.4.3. Tepkisel Süreç Kuramı (Reaktif Süreç Kuramı).....	53
2.2.4.4. Önlemsel Süreç Kuramı (Proaktif Süreç Kuramı).....	53
2.2.5. ÖRGÜTSEL ADALETİN ÖNEMİ.....	55
2.3. ÖRGÜTSEL ADALET İLE İŞE YABANCILAŞMA ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	59
2.4. İŞE YABANCILAŞMA ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	59
2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	60
2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	63
2.5. ÖRGÜTSEL ADALET ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	64
2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	64

2.5.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	68
3.BÖLÜM: YÖNTEM.....	70
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	70
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	70
3.3.VERİ TOPLAMA ARACI.....	71
3.4. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ.....	73
4.BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR.....	75
4.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	75
4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algularına İlişkin Bulgular.....	76
4.3. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	83
4.4.Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Alguları ile İşe Yabancılaşmaları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	91
5. BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
5.1.SONUÇ.....	96
5.1.1.Örgütsel Adalet İle İlgili Sonuçlar.....	96
5.1.2.İşe Yabancılaşmayla İlgili Sonuçlar.....	96
5.1.3.Örgütsel Adalet Algısının İşe Yabancılaşma İle İlişisine Yönelik Sonuçlar.....	97
5.2.ÖNERİLER.....	97
5.2.1.Probleme Yönelik Öneriler.....	97
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	98
KAYNAKÇA.....	100
EKLER.....	108

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Greenberg'in Adalet Teorileri Sınıflandırması.....	51
Tablo 2.2. Adalet Teorisi Kuramlarını Açıklayan Bazı Sorular.....	52
Tablo 3.1. Araştırmanın Evrenini ve Örneklemine Oluşturan İlkokul ve Ortaokul Sayıları İle Bu Okullarda Görev Yapan Toplam Öğretmen Dağılımı Sayıları.....	71
Tablo 3.2. Ölçekler Arasındaki Korelasyon İlişkilerinin Kriterleri.....	74
Tablo 4.1 Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları.....	75
Tablo 4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları.....	76
Tablo 4.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu.....	77
Tablo 4.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kıdemlerine göre farklılaşma durumu.....	79
Tablo 4.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının medeni durumlarına göre farklılaşma durumu.....	82
Tablo 4.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının branşlarına göre farklılaşma durumu.....	82
Tablo 4.7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri.....	83

Tablo 4.8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu.....	84
Tablo 4.9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşma durumu.....	85
Tablo 4.10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumu.....	89
Tablo 4.11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumu.....	90
Tablo 4.12. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının güçsüzlük boyutuyla ilişkisi.....	91
Tablo 4.13. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının anlamsızlık boyutuyla ilişkisi.....	92
Tablo 4.14. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yahtılmışlık boyutuyla ilişkisi.....	93
Tablo 4.15. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okula yabancılaşma boyutuyla ilişkisi.....	94
Tablo 4.16. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının işe yabancılaşma algılarıyla ilişkisi.....	95

KISALTMALAR

N	:Eleman Sayısı
\bar{X}	:Aritmetik Ortalama
SS	:Standart Sapma
F	:Frekans
T	:t değeri (t-testi için)
Akt.	:Aktaran
Çev.	:Çeviren
SPSS	:Statistical Package for Social Studies

1.BÖLÜM: GİRİŞ

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve işe yabancılaşmaları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümü problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları ve araştırmanın sınırlılıkları kısımlarını kapsamaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde çalışma olgusunun giderek önem kazanmaya başladığı, erkeklerin olduğu kadar kadınların da iş yaşamına daha çok katıldığı, teknolojik ve bilimsel ilerlemelerin, gelişmelerin daha çok hızlanmaya başladığı, toplumsal ve kültürel alanlarda değer ve anlayışların değiştiği bir dönem yaşanmaktadır. Her ne kadar bu gelişmeler, insanlık için umut verici, insan yaşamını kolaylaştırıcı, zenginleştirici sonuçlar doğursa da, beraberinde farklı sorunları da taşımaktadır. Özellikle modernist ve pozitivist yaklaşım ve değerler, toplumsal ve kültürel düzeyde bazı aksamalara ve sorunlara yol açmıştır. Bu sorunlardan birisi de yabancılaşmadır (Elma, 2003).

Yabancılaşma bir insanın hayatını, insanın özüne aykırı bir hayat tarzına veya insan doğasına uygun düşmeyen bir yaşam şekline büründürmesidir. Yabancılaşma, insanın yaşamın öznesi olmaktan çıkıp, yaşamın nesnesi olması olarak da ifade edilebilir. Yabancılaşma insanın kendini, özünü gerçekleştirmeye çalışan yaratıcı insan (özne) ile yaşamın denklemleri ve karmaşası içinde kaybolan insan (nesne), yani başkaları tarafından etkilenip yönlendirilen insan olarak ikiye ayrılmasıdır (Şimşek ve diğerleri, 2006).

Toplumda oluşan yabancılaşma sorunu eğitim örgütlerinin en önemli parçası olan öğretmenleri de olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler okul dışındaki sebeplerle topluma yabancılaşabilirler. Öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarını Çalışır (2006) şu sebeplere bağlamıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun nitelikleri, mesleği seçme biçimleri, mesleğe verdikleri önem, sağlık durumları, aile

yaşamları, iş doyumları, bunun yanı sıra eğitim ile ilgili yönetmeliklerin, genelgelerin öğretmenlerin düşünce ve eylem özgürlüğünü sınırlaması, emek ve çabalarının yeterince takdir edilememesi, toplumsal ilişkilerde yaşadığı yalnızlık duygusu, eğitimsel olanakların ve kaynakların yetersizliği, başarılı ve başarısız öğretmen ayırımının etkili biçimde yapılamaması, Şimşek (1997) ise yabancılaşmanın nedenlerini; merkezi bir eğitim sisteminin katı merkezîyetçi yapısının öğretmeni pasif bir uygulayıcı haline getirmesi ve yaratıcılığını kullanamamasını, farklı öğretim yöntemlerini uygulama olanağı bulamaması olarak belirtmiştir.

İş tatminsizliği, iletişim sorunu, sorumluluk ve karar almadan kaçış, bürokrasiyi ve bürokratik uygulamaları sorgulamadan kabullenme, yeniliğe ve gelişmeye açık olmama, mevcut durumu değiştirmekten çok sürekli şikâyetle bulunmayı ve edilgin bir tavır takınmayı tercih etme, insanlarla yakın iletişimde bulunmaktan kaçınma ve hatta bunu bir yük olarak algılama ve mesleki tükenmişlik gibi sonuçlara neden olabilecek yabancılaşma duygusu eğitimde ve öğretmen yabancılaşmasında da kendini gösterir ve öğretmenlerin görevlerini etkili bir biçimde yerine getirmelerinde olumsuz bir rol oynar (Kılçık, 2011).

Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, işini kendi dışında tekdüze bir etkinlik olarak algılamakta ve bu durum onun öğretme-öğrenme sürecinde göstermesi gereken dersine dönük tutumları ile öğrencilerine dönük davranışlarını olumsuzlaştırmakta bu da öğretme-öğrenme sürecinde etkililiği ve verimliliği azaltmaktadır (Bayındır, 2002).

Örgütsel adalet kavramı, son yıllarda örgütsel davranış literatüründe önem kazanan bir konu haline gelmiştir. Bunun ana nedeni, örgütsel adalet algısının pek çok örgütsel sonuca neden olması ve çalışanların tutum ve davranışlarını yönlendirmesidir. Bu nedenle örgütsel adalet algısının örgütler tarafından çok iyi bilinmesi gerekmektedir. Örgütsel davranışta, adaletin algısal bir durum olduğu görüşü hakim olmuştur. Örgütsel adalet en basit tanımla “bireylerin örgütteki adalet sezgilerini” ifade etmektedir. Genel olarak örgütsel adalet literatüründe, kendilerine adil davranıldığını algılayan

çalışanların örgüt içinde pozitif tutum ve davranışlarda buldukları savunulmaktadır (Söyük, 2007).

Örgütsel adalet, üç adalet türünden oluşmaktadır. Bunlar; sonuçların adilliği ile ilgili algılamaları içeren dağıtım adaleti; bu sonuçlara neden olan prosedürlerin ve karar alma süreçlerinin adilliği ile ilgili algılamaları içeren prosedür adaleti ve örgütte bireyler arası etkileşimin sonucunda oluşan etkileşim adaletidir (Söyük, 2007).

Örgütsel adalet, işinde ve çevresiyle ilişkilerinde sürekli bir adalet arayışı içerisinde olan bireyin performansını ve verimini etkilemesi bakımından okul örgütlerinde de ayrı bir öneme sahiptir. Okul eğitim hizmetlerinin üretilip sunulduğu bir yerdir (Şişman ve Turan, 2004, Akt:Çelik,2011). İçerisinde adil uygulamaların bulunmadığı bir okulda çalışanların birbirlerine ve okula güven duyması beklenemez. Öğretmen çalıştığı okula güvenmezse bilgi ve birikimini okul adına kullanmaz. Küskünlerden oluşan bir okul toplumunun, kolektif bir çaba göstermesi beklenemez (Çelik, 2011).

İlköğretim denetmenlerinin ilköğretim okulları ile ilgili yaptıkları inceleme ve soruşturma konularının bazıları şunlardır; Ders programlarında tarafsız davranılmama; Sicil notunun adil ve performansa göre verilmemesi; Bölge kayırmacılığı yapılması; Öğretmenlere siyasi görüşü dikkate alınarak davranılması; Bazı öğrenci ve velilere pozitif ve negatif ayrımcılık uygulanması; Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğretmenlere pozitif ayrımcılık uygulanması; Cinsiyet ayrımcılığı yapılması. BU soruşturma konularının örgütsel adaletsizlikten kaynaklanan sorunlar olduğu açıkça görülmektedir. Bu durumlarında eğitim işgörenlerinin işe yabancılaşmasında ne kadar etkili olduğunun ve ne gibi olumsuz sonuçlar doğurduğunun bilinmesi ve ortaya konması ve bu sorunların giderilmesinde, eğitim örgütlerinin etkili ve verimli çalışmasında bu tür araştırmaların hayati bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir (TKB, 2006, Akt:Yılmaz, 2006).

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı ilkökul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşmaları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?

2-İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adaletin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet boyutlarına ilişkin algıları;

a)Cinsiyet

b)Meslekteki hizmet süreleri

c)Medeni durumu ve

d)Alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3-İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin işe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma algıları ne düzeydedir?

4-İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin işe yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma algıları;

a) Cinsiyet

b)Meslekteki hizmet süreleri

c)Medeni durumu ve

d)Alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5-İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okul, eğitim sisteminin en işlevsel parçasıdır. Okulların temel işlevi, çevreyi gerekli şekilde düzenleyerek, öğrencilerine istenilen davranışları kazandırmak ve öğrenme yaşantılarının yaşanmasını sağlamaktır. Okulun eğitim hizmetini üreten öğretmen, eğitim sisteminin vazgeçilmez iş görenidir. Çünkü öğretmen eğitim hizmetlerini üreten kişidir. Sonuç olarak öğretmenin okulla ilgili yaşayacağı en küçük bir sorun öğretmenin başarısına olumsuz etki edecektir. Öğretmenlerin eğitim yöneticileriyle yaşayabileceği en önemli sorunlardan biri de adaletsizliktir. Öğretmene yapılan adaletsizlik sonucu öğretmenin öncelikle kuruma daha sonra da işine yabancılaşması kaçınılmazdır. İşine yabancılaşan bir öğretmenin de verimli çalışması ve öğrencilerine istenilen düzeyde katkı sağlaması mümkün değildir.

Yapılan alan taramasında ulaşılabilen kaynaklar içerisinde yurt içinde ve yurt dışında eğitim alanında örgütsel adalet ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmanın eğitim alanında özgün bir çalışma olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları ile örgütsel adalet algıları arasında bir ilişki olup olmadığı ortaya konulacaktır. Araştırmanın ilkökul ve ortaokullardaki işe yabancılaşma ve örgütsel adalet ile alakalı sorunların giderilmesi üzerine yapılacak çalışmalara yardımcı olması beklenmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Bu araştırma şu temel varsayımlara dayanmaktadır:

1-Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme aracında yer alan maddelere objektif ve samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

2-Araştırma için kullanılan işe yabancılaşma ve örgütsel adalet algısı ölçeklerinin maddeleri, öğretmenlerin işe yabancılaşması ve örgütsel adalet algılarını açıklayacak düzeyde oldukları varsayılmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1-Bu araştırmanın örneklemi 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Uşak İl Merkezinde bulunan resmi İlkokul ve Ortaokul Müdürlüklerinde çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.

2-Bu araştırma İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği ve Örgütsel Adalet Ölçeğindeki maddeler ile sınırlıdır.

3-Ölçeklerdeki kişisel özellikler cinsiyet, alan (branş) ,öğretmenlikteki kıdem ve medeni durum ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Yabancılaşma: Bireyin toplumsal ve doğal çevresine olan uyumunun azalması özellikle de çevresi üzerindeki denetimin etkisizleşmesi, bu denetim ve uyumun azalmasının giderek bireyin yalnızlığına ve çaresizliğine yol açmasıdır.

İşe yabancılaşma: Bireylerin bağlı buldukları örgütlerden beklentiler, değerler, kurallar ve ilişkiler açısından uzaklaşması durumudur.

Örgütsel adalet: Örgütsel adalet, çalışanların işyerlerinde dağıtımda, işlemlerin uygulanmasında ve etkileşimde adil davranılıp davranılmaması durumudur.

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE (ALANYAZIN)

Bu bölümde yabancılaşmanın tanımı, boyutları ve eğitim örgütlerinde yabancılaşma, örgütsel adaletin tanımı ,boyutları ve eğitim örgütlerine etkileri yer almaktadır.

2.1. YABANCILAŞMA

"Yabancılaşma" kavramı, dilimize batı dillerinden geçmiştir. Kavramın kökü Fransızca "aléné", İspanyolca "alienado", İngilizce "alienist" sözcüklerine dayanır (Coşturoğlu, 1999).

Kaynaklar yabancılaşma kavramını karşılayan Grekçe “alloiosis” ve bundan türetilen Latince “alienatio” sözcüklerinin ekstasis, yani esrime, kendinden geçme, benliğinin dışına çıkma anlamına geldiğini söylemektedir. Terim klasik antikite sonlarına doğru ve Helenistik devirde bir ve tek olanla yani Tanrı ile bütünleşme anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Pagan mistiklerinden Plotinos, tefekkürü ruhun kendi bilincini yitirerek kendisi olmaktan çıkması hali olarak betimlemiş ve bu hali de “alloiosis” terimi ile tanımlamıştır. Plotinos’un sisteminde yabancılaşma, yani alloiosis, ruhun daha alt bir varlık biçiminden yani kendi varoluşundan sıyrılarak her şeyin kaynağı olan bir ve tek ile bütünleşmesi hali olarak tanımlanmaktadır. Bu bir bakıma İslam tasavvufundaki “vahdet-i vücud” kavramı ile tanımlanan hal ile karşılaştırılabilir. Kavram pagan gizemcilerinden Hıristiyan gizemcilere aynı anlamıyla devredilmiştir ve Aziz Augustinus “alienatio mentis a corpore” deyişiyle, “ilahi aleme dalma”yı kastetmektedir (Özbudun vd., 2008).

Fransızcadaki aliene, İspanyolcadaki alienado sözcükleri eskiden psikoza, sağlıklı olmayı kendisinden geçmiş insanı tanımlıyordu. İngilizcede bugün bile akıl hastalarına bakan doktorlara alienist denildiği görülmektedir (Fromm, 2006).

Oldenquist (1991 Akt; Slatery,1996)’e göre yabancılaşmayı tanımlanması açısından birbiriyle rekabet eden iki yönelim vardır; öznel ve nesnel. Öznelciler öncelikle yabancılaşmanın etkileyici belirtileriyle ilgilenirken diğer taraftan

nesnelcilerin tamamı değil ama birçoğu yabancılaşmayı politik ve ekonomik açıdan tanımlamaktadır ve öznel biçimdeki tanımlamaları reddederler.

Hegel felsefesinde yabancılaşma, mutlak ruhun diyalektik süreç içinde dışsallaşırken doğa ve insan şeklinde kendisini ikiye bölmesini ifade eder. Yabancılaşma, mutlak ruhun kendisine dönmesi sürecidir. Bu süreci Hegel zorunlu bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ona göre yabancılaşma kaçınılmazdır (Tolan, 2005).

Marx'a (2000) göre yabancılaşma; "insanı, kendi etkinliğinin ürünlerine, üretken etkinliğin kendisine, içinde yaşadığı doğaya, kendine, kendi özsel doğasına, insanlığına ve öteki insanlara yabancılaştıran eylem;" Fromm'a (1996) göre ise, "bireyin kendisini yabancı olarak algıladığı bir tür deneyim olmayıp, kendisini kendi dünyasının merkezi olarak görüp algılamadığı sonuç olarak da, kendi eylemlerinin öznesi yada yaratıcısı olarak kendisini görmediği, bir kendinden uzaklaşma durumudur".

Josephson ve Josephson (1973) yabancılaşmanın; normsuzluk (anomi), özün kayboluşu, ümitsizlik, yalnızlık, güçsüzlük, ilgisizlik, kayıtsızlık, kaygı, yalıtılmışlık, anlamsızlık, hoşnutsuzluk, doyumsuzluk ve kişiliksizleşme duygularının bir ifadesi olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir (Akt. Elma, 2003). Benzer biçimde Affinnih (1997) yabancılaşmayı çeşitli insan etkinliklerinin ve durumlarının yarattığı bir sonuç olarak tanımlamaktadır. Ona göre yabancılaşma çeşitli psikolojik durumların (yalnızlık, evsizlik, anlamsızlık, normsuzluk, ilgisizlik, soğukluk, yalıtılmışlık, ve iki durum arasındaki , örneğin iş ve kendini gerçekleştirme arasındaki ayırım, fark) bir bileşkesidir (Akt. Elma, 2003).

Weisskopf (1996, 22) varoluşsal akımı esas alarak yaptığı tanımlamada yabancılaşmayı, insanın sadece seçilmiş bazı potansiyellerini gerçekleştirebilmesi ve kişiliğinin sınırları içinde yer alan diğer potansiyellerini feda etmek zorunda kalması olarak tanımlamaktadır. Varoluşçu görüşe göre insan olmak demek yabancılaşma demektir. Çünkü hiçbir koşul altında insan, potansiyellerinin tamamını gerçekleştirebileceği bir varoluşu başaramaz (Akt. Elma, 2003).

Püsküllüoğlu (2000) yabancılaşmayı, “bireyin, kendi ürettiği nesnelere, emek ürünlerinin boyunduruğu, egemenliği altına girerek kendi sorunlarına, bulunduğu ortama, toplumsal, insansal olana yabancı duruma gelmesi” olarak tanımlamıştır.

Yabancılaşma, ideal duyguların yerini fiili olguların, amaçların yerini araçların almasıyla birlikte bireyin kendinden, diğerlerinden, kurumlarından ve toplumsal oluşumlardan uzaklaşması halidir (Yeniçeri, 1987).

Güney (2000) ise yabancılaşmayı şu şekilde tanımlamıştır; güçsüzlük ve iş anlaşmazlığı duyguları yoğunlaşınca iş görende psikolojik sorunlar ortaya çıkabilir. Bu durumu ifade eden kavram yabancılaşmadır. Belirli gereksinimlerin karşılanmaması sonucunda yabancılaşma oluşur. Kısaca yabancılaşma uyumsuzluk, iş grubu ve örgütten kopukluk duygusudur.

Tanımaz, bilmez duruma gelmek, yabancı olmak, bigâne düşmek (TDK). Türk Dil Kurumu, yabancılaşma kavramını toplumbilim açısından ise şu şekilde tanımlamıştır; Belli tarihsel şartlarda insan ve toplum etkinlikleri ürünlerinin, bu etkinliklerden bağımsız ve bunlara egemen olan öğelerin değişik biçimde kavranması (TDK).

Şeriati (1992) için ise yabancılaşma; “makinenin, insanın insaniliğine müdahale etmesi sonucunda ortaya çıkan ve insani yaratıcılığı yok ederek, insanın kendisine, diğer insanlara ve çevresine karşı duyarlılığını yitirmesine yol açan bir süreçtir. Bu durumu teşvik ederek, insanın yabancılaşmasının boyutlarını artıran şey ise; tüketmek için var olmak, var olmak için tüketmektir.”

Yabancılaşma, insanın kendini, özünü gerçekleştirmeye çalışan yaratıcı insan ile yaşamın denklemleri ve karmaşası içinde kaybolan insan yani başkaları tarafından etkilenip yönlendirilen insan olarak ikiye ayrılmasıdır (Şimşek vd., 2006).

Kongar (1972) da yabancılaşmayı “bireyin toplumsal, ve doğal çevresine olan uyumunun azalması özellikle de çevresi üzerindeki denetimin etkisizleşmesi, bu denetim ve uyumun azalmasının giderek bireyin yalnızlığına ve çaresizliğine yol açması” olarak tanımlamıştır.

2.1.1. YABANCILAŞMANIN BOYUTLARI

İlk olarak Melvin Seeman (1959) *On the meaning of alienation* isimli makalesinde yabancılaşmayı beş farklı boyutta değerlendirmiştir. Bunlar;

- Güçsüzlük (Powerlessness)
- Anlamsızlık (Meaninglessness)
- Normsuzluk (Normlessness)
- Yalıtılmışlık (Isolation)
- Kendine yabancılaşma (Self Estrangement)dır.

2.1.1.1. Güçsüzlük Boyutu

Güçsüzlük, bireyin ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmaması anlamındadır. İçinde yaşanan toplumu etkilemede yetersizlik taşımaktır. Bireyin ulaşmak istediği amaçlara ulaşamamasının doğurduğu duygularla ilişkilidir (Seeman, 1959).

Yeniçeri’ye (1987) göre ise güçsüzlük; bireyin, kendi davranışının istediği sonuçları elde edemeyeceğine ya da aradığı desteği bulamayacağına ilişkin olumsuz algılamasından, beklentisinden doğan duygudur.

Erjem (2005) ise güçsüzlüğü, yönetimin dışında kalma, yönetsel süreçler üzerinde etkili olamayacağı duygusunu yaşama, moral ve motivasyon düşüklüğü olarak tanımlanmıştır.

Güçsüzlük, insanın olaylar üzerindeki denetimini yitirdiği, olayların kendini sürüklediği, olaylara gerçek benliğini yansıtamadığı duygusuna kapılmasıdır. İnsan, bedensel tükenmişlik, süreğen yorgunluk, umudunu yitirmişlik gibi güçsüzlük içine düştüğünde birlikte olduğu insanlarla iyi ilişkiler geliştiremez (Başaran, 2008).

Eğitim kurumları açısından güçsüzlük ile ilgili Zielinski ve Hoy (1983) iki güçsüzlük türü olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan ilki okulun yönetimiyle ilgili sorunlar (Örgütsel güçsüzlük) diğeri ise sınıf içi etkinlikler ile ilgili sorunlardır (Öğretimsel güçsüzlük).

Örgütsel güçsüzlük durumunda öğretmenler, okulun içinde bulunduğu koşulların geliştirilmesinde yapabilecekleri hiçbir şeyin olmadığına inanırlar. Onları kimsenin dinlemediği ve okulda güçlü birkaç kişinin tüm önemli kararları verdiklerini düşünürler (Zielinski ve Hoy,1983).

Zielinski ve Hoy (1983) öğretimsel güçsüzlüğü, sınıf içi etkinlikler ve öğretmenin öğrencilerinde akademik, davranış, tutum vb. noktalarda bir fark yaratamamasının oluşturduğu bir duygu olarak tanımlamaktadırlar. Böyle bir durumda öğretmenler, dışsal güçlerin sınıfta bile etkilerinin çok güçlü olduğunu, öğretmenlerin uzun dönemde öğrenciler üzerinde etkileme güçlerinin sınırlı olduğunu ve sonuçta öğretimin bir fark yaratmadığı sonucuna varırlar. Böyle bir duygu, öğretimsel anlamda öğretmenlerde bir güçsüzlük duygusu yaratır.

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin özellikle örgütsel güçsüzlük konusunda sorun yaşamalarının önüne geçebilmek için kurumda alınan kararlara katılmalarının sağlanması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin kendilerini eğitim örgütünün bir bireyi olarak kabul etmeleri ve başarılı olmaları için eğitim yöneticilerinin bu noktaya dikkat etmeleri önemlidir.

2.1.1.2. Anlamsızlık Boyutu

Anlamsızlık, olumlu sayılan amaçlara ulaşma imkanı olsa bile, etkinlik anlam kazanmamaktadır. Bir tür, yönetme ve inanç yolları durumları eksikliği duygusudur. Bireyin neye inanacağına karar verememesi durumundan kaynaklanan duygudur (Seeman, 1959).

Yabancılaşma iş görenlerde bir anlamsızlık oluşturmaktadır. Büyük işletmelerde aşırı iş yükü, çoğu zaman iş görenin yaptığı işin neye yaradığını görmemesine ve çalışmasındaki amacın kaybolmasına neden olmaktadır. Böyle bir duygusal yapı içinde olan iş gören için çok geçmeden yaptığı iş anlamını yitirmekte örgüte ve topluma olan katkısını göremez duruma gelmektedir (Güney, 2000).

İnsanın çevresindeki toplumsal ve siyasal olayları anlamsız bulması, toplumsal etkinliklerden dışlanmışlık duygusuna kapılması, kendini toplumdan çekilmiş saymasıdır. Dünyada her şeyin anlamsız gelmesi, insanı yaşamaktan bıktırır. Bu tür yabancılaşmada insan eylemlerini ve çevresindeki olayları yargılamada yanılığa düşer (Başaran, 2008).

Anlamsızlık özellikle bireysel karar verme sürecinde, bireyin kendi doğrularından hiçbirinin genel toplumsal doğrularla çakışmaması durumunda gözlenebilir (Tolan, 2005).

Bayındır (2002) ise anlamsızlığı; “yaptığı işi anlamlı bulmama ve yüklediği rollerle kendisi arasında ilişki kuramama ile ilişkilidir. Birey çevresinde olan bitenlere bir anlam verememek” şeklinde tanımlamıştır.

Eğitim kurumları açısından Erjem (2005)’in tanımıyla anlamsızlık; öğretmenliği olumsuz algılama, dersleri ve eğitsel süreçleri monoton, sıkıcı ve zevksiz bulmadır.

Terez (2000; Akt: Elma, 2003), bürokrasiden uzak bir iklim oluşturulmasının, çalışanlar arasında karşılıklı saygının egemen olduğu bir ortamın yaratılmasının, bireyin kendi kimliğini, bireyselliğini açıkça ortaya koyma olanağı sunulmasının, çalışanların

örgütte başarılı olabilmeleri için gerek duydukları (bilgi, zaman, para, deneyim, öğrenme olanakları, araçlar vb.) kaynakların sağlanmasının ve çalışanlara değer verilmesinin örgütü ve işi daha anlamlı kıldığını belirtmektedir.

2.1.1.3 Normsuzluk Boyutu

Norm kelimesi ilkçağ Yunan felsefesinde yazılı ya da yazılı olmayan “yasa”, “yerleşik kural”, “gelenek görenek” ya da “töre” anlamında kullanılan bir terim olan nomos sözcüğünden dilimize geçmiştir. Anomi veya kuralsızlık olarak da nitelendirilebilecek olan normsuzluk kavramı toplumbiliminde toplumun ve bireyin geleneksel, özellikle de ahlaki normlarının zayıfladığı ve bunun ardı sıra bireyin topluma bağlılık duygusunun da aşındığı genel bir karışıklık, çöküntü ve çatışma durumunu belirtmek için kullanılır (Güçlü ve diğerleri, 2003).

Norm kavramı, toplumbilim ve psikolojide karar verme, tanımlama değerlendirme, algılama sürecinde, bilgileri karşılaştırma, karşılaştırılan değerler ölçüler vb. olarak kullanılmış; psikolojide bireyin hareketleri, davranışları için ölçü olarak benimsediği, kabul ettiği ve kullandığı toplumsal değer ve bu değerlere kendisinin birey olarak verdiği önem olarak tanımlanmıştır (Teber, 1990).

Normsuzluk kavramını ilk defa Grekçe aslından alıp kullanan Durkheim olmuştur. Durkheim dahil bütün toplumbilimciler normsuzluğu, bir grup ya da toplum üyelerinin nerede, nasıl ve ne şekilde hareket edeceklerini belirleyen normların veya toplumsal kuralların saygınlık ve etkinliklerinin azalması biçiminde tanımlamaktadırlar. Ayrıca bu toplumbilimciler, normsuzluğu normlara olan bağlılığın azalması sonucu bireylerin bir çeşit başıbozukluk, düzensizlik, kargaşa, kararsızlık, karamsarlık ve belirsizlik içine düşmelerini ifade eden bir kavram olarak görmektedirler (Bayhan, 1997).

Seeman (1959) bu terimi doğrudan doğruya Mertoncu normsuzluk kuramındaki anlamıyla kullanmıştır. Mertoncu normsuzluk toplumsal normların belirlediği başarı

hedeflerine ulaşmak için toplum tarafından onaylanmayan davranışların benimsenmesi anlamına gelmektedir. Normsuzluk kuramlarına göre sapma davranışı (ki bu davranış normsuzluğun bir çıktısıdır), bireylerin kültürel açıdan belirlenmiş rollerine uyum sağlamadaki başarısızlığı, toplumsal bir patoloji ve ahlaki bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Sapma davranışı gösterenler, toplumdaki rollerine ve konumlarına iyi uyum sağlayamamış kişiler olarak değerlendirilmektedir. Buna göre sağlıklı bir toplum, üyelerinin rollerine ve konumlarına iyi uyum sağlamış düzenli ve istikrarlı bir yapıdır. Toplum için sağlık, uyumdur; uyum, sapma davranışının, yani kısaca normsuzluğun karşıtıdır. Bu nedenle de normlardan sapma temelde sağlıklı, arzu edilmeyen bir patoloji ve toplumdaki istikrara bir tehdittir (Schweitzer, 1989).

Merton (1968), kişinin çevresini ikiye bölmektedir. Değerler ve normlar, kültürel çevreyi; insan ilişkileri ise, toplumsal çevreyi meydana getirir. Toplumsal çevre ile kültürel çevre arasındaki uyumsuzluk olduğu zaman gerilimler ortaya çıkar. Bu gerilim, toplumsal çevresinin insanı, kültürel normlara uygun eylemde bulunmama yöneltmesi demektir. Merton, normsuzluk dediği toplumsal çevre ile kültürel çevre arasındaki uyumsuzluk halini basit ve şiddetli olarak ikiye ayırmaktadır (Akt. Elma, 2003). Basit normsuzluk, bir grup ya da toplumdaki değer çatışmalarından doğan huzursuzluk durumudur. Bu durum sonunda, bir rahatsızlık ve gruptan kopma duygusu belirebilir. Şiddetli normsuzluk ise, birey ya da toplumdaki değer sisteminin çürümesi ve çözülmesi demektir. Bunun sonucunda çok daha şiddetli huzursuzluk doğar (Kongar, 1979).

Merton (1968) normsuzluğun göstergelerini şu şekilde belirtmiştir;

- Toplum liderlerinin bireylerin gereksinimlerine karşı ilgisizlikleri hakkındaki algı,
- Temel olarak düzensiz ve kuralsız görünen bir toplumda çok az şeyin başarılacağı algısı,

- Hayatın amaçlarının, gerçekleştirilmek yerine gitgide gerilediği konusundaki algı,
- Bir boşluk ve hiçlik duygusu,
- İnsanın toplumsal ve psikolojik destek için kişisel ilişkilerine güvenemeyeceğine ilişkin inanç (Akt. Elma, 2003).

Normsuzluk ve yabancılaşma arasındaki ilişkiyi daha iyi betimlemek amacıyla başka birçok toplumbilimci ampirik çalışmalar yapmışlardır. Özellikle normsuzluğu ölçülebilir hale getirmek amacıyla kendi adıyla da anılan bir ölçek geliştiren Leo Srole'dir. Srole (1956), normsuzluğu bireysel düzeyde tanımlayarak beş temel durum saptamış ve bunlardan beş gösterge oluşturmuştur (Akt. Elma, 2003):

- Birey toplumla bağını sağlayan liderlere güvenmemektedir: “Kamu görevlilerine herhangi bir konuda yazı yazmak anlamsızdır, çünkü onlar sade vatandaşın sorunları ile ilgilenmezler”.
- Birey geleceğe karşı bir güvensizlik içindedir ve bugünü düzensiz ve gelecekte kopuk olarak algılamaktadır: “Çağımızda insan, geleceği bir yana bırakıp daha çok bugünü yaşamalıdır”
- Önceki gösterge ile ilişkili olarak insanların bugün içinde buldukları ekonomik ve toplumsal konumu aşamayacakları düşüncesi öne sürülmektedir: “Ne derse densin, sade vatandaşın durumu iyileşeceğine giderek kötüleşmektedir”.
- Kısmen Durkheim doğrultusunda, insanlarda toplumsal değer ve normlara inançlarını yitirmekte oldukları ve hayatı anlamsız buldukları yargısı da burada yer almıştır: “insanlığın bugünkü gidişine bakarak bir çocuk dünyaya getirmenin iyi bir şey olduğu söylenemez”.

- Çağımızda insanlar bireyler arası ilişkiler açısından doyumsuzluk kararsızlık ve güvensizlik içindedirler: “İnsan bugünlerde kime güvенеceğini bilememektedir”.

2.1.1.4. Yalıtılmışlık Boyutu

Yalıtılmışlık (soyutlanma), bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını ya da bu ilişkiyi en aza indirgemesi olarak tanımlanabilir. Bu geri çekilmenin ya da uzaklaşmanın kaynakları bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdan ya da çevresinden kaynaklanabilir (Elma, 2003).

Weisskopf (1996) bireyin bir toplum içinde yaşadığını ve o toplumun değerlerini bilinçli ya da bilinçsizce kabul ettiğini ya da benimsediğini ifade etmektedir. Ona göre, bazen toplumsal kuralların içselleşmesi kişiliğin tümünü kapsamaz, kurallar insan doğasıyla çelişebilir, burada çevreden uzaklaşma, yalıtılma başlar.

Toplumsal yalıtım olarak da ifade edilen yalıtılmışlık, insanın topluma alınmadığı, toplumdaki atıldığı duygusunu geliştirmesidir. Bu tür yabancılaşmada insan başkalarıyla anlamlı ilişki, etkileşim ve iletişim kuramaz ya da kurmaktan çekinir (Başaran, 2000).

Zieliski ve Hoy'a (1983) göre örgütsel düzeyde bir yalıtılmışlıktan ve bunun yarattığı yabancılaşmadan söz edebilmek için çalışanların;

- Formal yetkiyi elinde bulunduranlardan,
- Örgütte sözü geçen, nüfuzlu bireylerden,
- Örgütteki çalışanlardan,
- Kendi çalışma arkadaşlarından, kendini soyutlaması gereklidir.

Bu soyutlama bireyin kendi isteğiyle gerçekleşen bir soyutlamadır.

Blauner'a (Akt:Minibaş,1993) göre ise, çevreden (İş ortamından) uzaklaşma, örgüt amaçları ile özdeşleşememeye, çalışma ortamına ait olamamaya ve bunlarda bir anlam bulamamaya bağlıdır. Ayrıca iş ortamının tasarımı, gürültü, makinelerin büyüklüğü, bireyin diğerleri ile olan ilişkisini kısıtlayabilir ve onlara yabancılaşmasına neden olabilir. Bireyin toplumsal iletişim duygusunu yitirmesi, grup bağlarının zayıflaması, işe ve örgüte bağlılığın azalması, ilişkilerin bozulması, bireyde asosyal kişilik özelliklerinin egemen olması gibi faktörler de bireyin çevreden uzaklaşmasına neden olabilir.

Bowker ve diğerleri (1998) yalıtılmışlığı ikiye ayırmışlardır. Bunlar geri çekilme- kendini çevresinden soyutlama (bireyin kendi isteğiyle çevresinden soyutlanmasını ifade eder) ve yalıtılmışlığa maruz bırakılma (çevrenin bireyi soyutlaması ve dışlaması) biçiminde iki yaklaşım söz konusudur. Yalıtılmışlığa ilişkin tepkilerden birincisi aktif yalıtılmışlığı öngörmektedir. Buna göre birey, grup baskısı dolayısıyla kendisini dışlanmış ve reddedilmiş hisseder. Bunun yanı sıra birey gruba girmekte veya grubun bireyi kabullenmesinde ortaya çıkan sorun ya da engellerde bu tepkiyi daha da geliştirmektedir. İkinci tepki biçiminde ise birey pasif bir yalıtılmışlık yolunu seçer. Bu nedenler arasında bireyin kişilik özellikleri oldukça önemli rol oynar. Özellikle utangaçlık, kaygı, aşırı toplumsal duyarlılık ve bireyin olumsuz öz-algılaması pasif yalıtılmışlıkta önemli rol oynamaktadır.

2.1.1.5. Kendine Yabancılaşma

Kendine Yabancılaşma, bireyin kendisini ödüllendirici gerçek doyum sağlayıcı etkinlikler bulmakta yetersiz kalmasıdır (Seeman, 1959).

Kendine yabancılaşma, kişinin bir süreç içinde öz benliğine soğuması ile ilgilidir. Bir kişi, yaşamdan herhangi bir tat alamıyor ve sosyal yapıya uyum zorluğu çekiyorsa öz soğuma ortamına sürüklenmiş demektir (Şimşek vd., 2010).

Başaran'a (1998) göre kendine yabancılaşma, insanın yaptığı davranışların, geliştirdiği değer, norm, gereksinme ve isteklerine dayanmamasıdır; davranışların bunlara uymamasıdır. Ona göre bu tür yabancılaşmada insan, içinden gelmeyen ya da içsel güdülenmeye dayanmayan, sırf davranmak için davranışlarda bulunur; sanki davranış kendisinin değilmiş gibi davranır.

İnsanın belirli bir davranışının geleceğe yönelik beklentileri ile çakışmaması, kendi varlığına yabancılaşması ile sonuçlanır (Tolan, 1981). Burada bireyin istek ve arzuları ile dış istek ve arzuların çatışması da söz konusudur. Bu içsel çatışma sonucunda yitirilmişlik, kaybetme duygusu, bireyin kendisine yabancılaşmasına neden olabilmektedir (Elma, 2003).

Seeman (1959) iş ortamında kendine yabancılaşmanın iki yönünden söz etmektedir; işte kendini ortaya koyamama ve işin içsel anlamının olmaması. Ona göre kendine yabancılaşan birey, işin iç faktörleriyle ilgilenmez, para, güvenlik vb. faktörlerle ilgilenir.

Kendinden soğumuş ya da kendine yabancılaşmış bireyler, yaptıkları işlerden ya da oynadıkları rollerden hemen hemen hiçbir kişisel doyum almazlar. Eylemlerini yönlendiren dışsal ödüllerdir ve başkalarına yönelimlidirler. Başkalarına yönelimli ve kendisine yabancılaşmış bireyler için diğerlerinin kendilerini nasıl gördükleri, kendileri hakkında ne düşündükleri çok önemlidir, yaşamlarının odağını oluşturur, kendileri için değil de başkaları için yaşarlar (Aydın, 2002).

Kısacası, işgörenin kendine yabancılaşması, gerçekleştirdiği eylemlerini, davranışlarını kendinin değilmiş gibi görmesi ve yaptığı eylemlerin denetim altına girmesi durumudur (Soysal, 1997).

Erjem (2005) kendine yabancılaşma boyutunu öğretmenler açısından değerlendirmiş ve şu sonuca varmıştır; öğretmen yabancılaşması kavramı içerisinde kendi kendine yabancılaşma; öğretmenin kendini, mesleğini, yaptığı işi algılaması, ona yönelik duygu ve tutumlarıdır.

Birbirinden farklı neden ve sonuçları olan bu boyutlar arasında hiç kuşku yok ki bir etkileşim vardır. Özellikle kendine yabancılaşma ve güçsüzlük duygusu kategorileri büyük ölçüde Marksist öğretiye pek yabancı olmayan kavramlar olarak belirirken, normsuzluk ve anlamsızlık duygusu da normsuzluk sorunsalına yakınlaşmaktadır. Yalıtılmışlık duygusunu ise her iki sorunsalın çevresinde değerlendirmek, düşünmek gerekir (Tolan, 1981).

2.1.2. İŞE YABANCILAŞMANIN NEDENLERİ

Şimsek vd. (2006)'e göre örgütlerde yabancılaşmayı dolaylı veya dolaysız olarak etkileyen bir takım etmenler söz konusudur. Bunlar, kendi içinde örgütsel ve çevresel etmenler olarak sınıflandırılabilirler.

2.1.2.1. İşe Yabancılaşmaya Yol Açan Örgütsel Etmenler

Şimşek vd. (2006) işe yabancılaşmaya yol açan örgütsel etmenleri şu şekilde sınıflandırmışlardır;

- Yönetim tarzı.

Aiken ve Hage (1966;Akt. Fettahlıoğlu,2006), araştırmalarında yabancılaşma ile organizasyon arasında ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Bu araştırmada yabancılaşma kavramı işe ve çevreye yabancılaşma olarak ele alınmıştır. Sonuçlara göre, yüksek düzeyde merkezîyetçi ve biçimselleşmiş organizasyonlarda yabancılaşma daha belirgindir. Karara katılma olanağının bulunmadığı, kuralların katı bir şekilde

uygulandığı, aşırı kontrolün olduğu organizasyonlarda yabancılaşma düzeyi yükselmektedir.

- Geçmiş olaylar ve deneyimler.

Örgüt içerisindeki bireyin örgüte girmeden önce yaşadıkları ve tecrübeleri, deneyimleri iş görenin yabancılaşmasına sebep olabilir.

- Örgüt büyüklüğü (Denetim alanı, yetki devri, uzman personel, merkezileşme veya merkezileşmeme).

Örgütün büyüklüğü, örgütün denetim mekanizmalarının işleyişleri, örgütün merkezileşmesi ya da merkezileşmemesi de iş gören yabancılaşmasına sebep olabilir.

- Bilgi akışı.

Örgüt içerisinde düzenli ve adil bir şekilde yapılan bilgi akışı örgütte çalışan iş görenlerin yabancılaşmasını önleyecektir.

- Grup özellikleri (grupların toplumsal yapıları, gruplarda rol yapıları, grup normu, grup içi dayanışma, gruplarda önderlik).

Grubun hakim kişiliğinden farklı kişiliğe sahip olan bireyin, grubun arzuları doğrultusunda ödün vermek zorunda kalması, onun çatışmaya düşmesine neden olabilir. Bütün bunlara rağmen bir gruba üye olma ihtiyacı hisseden bireyler, grupların aldığı her karardan memnun görünürler. Böylece bireylerin, grup ilke ve standartlarına bilinçsiz olarak uyma eğilimleri ortaya çıkar (Şimşek vd, 2003) bu da bireyin yabancılaşmasına neden olur.

- Modüler ilişkiler (örgüt bağı vb. nedenlerle kurulan yapmacık, geçici ve yüzeysel ilişkiler).

Örgütte oluşacak olan samimiyetten uzak, bireylerin hassasiyetlerini dikkate almadan gerçekleştirilen iletişim de örgütteki bireyleri yabancılaştırabilir.

- Üretim biçimi (birim imalat, seri imalat, aralıksız imalat, siparişe dayalı imalat).

Örgütün üretim biçimi bireylerin birbirleriyle iletişim kurmasını, yakınlaşmalarını engelliyorsa, onları sürekli çalışmaya mecbur bırakıp yeterince dinlenmelerine izin vermiyorsa bu da bireyleri işlerine yabancılaştırabilir.

- İşbölümü.

Büyük örgütlerde görülen aşırı işbölümü, çoğu kez çalışanın yaptığı işin neye yaradığını görememesine ve çalışmasında amacın kaybolmasına yol açmaktadır. Böylece kendi küçük evreninde yaşamak zorunda kalan işgören, çok geçmeden yaptığı işin anlamını yitirmekte, örgüte ve topluma katkısının ne olduğunu göremez duruma gelmektedir. Bu uygulama, örgütlerde amaçsız, yönetimin bütün norm ve isteklerine olduğu gibi uyan, yönetilmek ve denetlenmek gereksinmesi duyan, yaratıcılıktan yoksun bir “örgütsel insan” örneğinin ortaya çıkmasına yol açar. Örgütte kendilerini etkileyen kararların alınmasında söz hakkına sahip olmayan ve başkalarının amaçlarına katkıda bulunan, bir araç niteliği taşıyan örgütsel insan, kendi kendisine, örgüte ve giderek topluma yabancılaşan bir insan konumuna gelmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995).

- Çalışma koşulları (gürültü, yüksek çalışma temposu ve yorgunluk, can sıkıntısı ve monotonluk, izole edilme, çalışma saatleri, sabit bir yerde çalışmak, katılım ve insan ilişkileri).

- İnanç ve tutumlar.

Örgüt içindeki bireylerin inançları diğer insanlara karşı olan tutumları örgüt içindeki yabancılaşmayı ortaya çıkaracak etmenlerdendir.

2.1.2.2 İşe Yabancılaşmaya Yol Açan Çevresel Etmenler

Şimşek vd. (2006) işe yabancılaşmaya yol açan çevresel etmenleri şu şekilde sınıflandırmışlardır;

- Ekonomik yapı (ekonomik politikadaki etkisizlik, para ve sermaye piyasasındaki istikrarsızlıklar, enflasyonist baskı).

Ülke ve Dünya ekonomisinde yaşanan krizler, artan işsizlik, yüksek enflasyon, yüksek faiz gibi bireyin yaşamını sürdürmesini zora sokan belirsizlik ortamları bireyin üzerinde tehlike ve korkuların oluşmasına neden olur (Eren,2004).

- Teknolojik yapı (teknolojik gelişme ile beraber yeni üretilen mal ve hizmetlerden yararlanamama).

Sanayi örgütlerinde olduğu kadar olmasa bile, eğitim örgütlerinde de teknoloji yoğun biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Zielinski ve Hoy'a (1983) göre sınıf içinde ileri teknoloji kullanımı ve karmaşık bilgisayar destekli öğrenme modüllerinin, bir öğretmenin kendisini bir eğitim yazılım ya da donanım uzmanı olarak görmesi ya da kendisini sadece bunun bir parçası ya da maddesi olarak görmesi, öğretmenin kendisine yabancılaşması ile doğrudan ilişkili hale gelmesine neden olmuştur.

- Toplumsal ve kültürel yapı (-toplumsal değer, beklenti ve yaşam tarzlarındaki hızlı gelişmeler, -gelenek, görenek, moral veya birtakım etik değerlerin medeni yaşamla uyumsuzluğu, -aile yapısı, eş, çocuk veya diğer aile bireylerinin sorunları).

Bütünleşmiş bir sosyo-kültürel sisteme sahip bir toplumda, çalışma hayatı ve içerisinde taşıdığı insan ilişkileri de, mantıklı bir çerçeveye oturtulmuştur. Böyle bir toplumda egemen kültürlerin ahlaki değerleriyle üretim düzeni içerisinde yer alan insanın 'hak' anlayışı arasında, bir mutabakat sağlandığından, iş ortamına yabancılaşma riski en aza indirilmiştir (Levent,1990, 18; Akt. Fettahlıoğlu, 2006, 50).

- Sanayileşme, kentleşme ve sosyal çözülme (çarpık kentleşme; kentlerin çoğunda altyapı ve arıtma tesislerinin bulunmaması, göç vb. nedenlerle özellikle büyük kentlerde gecekondu semtlerinin gittikçe artması, sosyal tesis vb. yapıların eksikliği, özellikle, kırsal kesimden gelenlerin büyük kentlerde sosyal çözülmeye uğraması, -plansız sanayileşme; bir çok sanayi tesisinin atıklarının doğal yaşamı tehdit eden boyutlara ulaşması, sanayi bölgelerinin yerleşim yerleri içinde kalması, vb. sorunlar, yerleşim yerlerindeki gürültü, ekolojik dengenin bozulmaya yüz tutması; doğal bitki örtüsünün tahrip olması, tatlı su kaynaklarının azalması, erozyonun her geçen gün daha büyük sorun olması, doğal afetlerin gittikçe artması).

- Politik ve hukuki yapı (siyasal iktidarların yetersizliği, kirlenen siyasal yaşam, merkezi ve/veya yerel yönetimlerin etkisizliği, yasalardaki yozlaşma).

Bir ülkedeki politik istikrarsızlıklar, siyasî iktidarların ve hükümetlerin sık sık değişmesi ve bunun doğurduğu belirsizlikler, erken seçimlerin sık sık gündeme gelmesi, demokrasiye karşı yapılan müdahale ve darbeler, ekonomik ve sosyal hayatı belirsiz, dengesiz ve kararsız biçime sokmakta, gerekli kanunların çıkmasını engellemekte, insanların demokrasiye inançlarının kaybolmasına, korku ve tedirginlik içinde yarın endişesi ile günlerini geçirmelerine sebep olabilmektedir (Eren,2004).

- Sendikal örgütlenmeler (sendikal örgütlenme yetersizliği, toplu iş sözleşmelerindeki anlaşmazlık, beklenmeyen grev veya lokavt kararları).

- Kitle iletişim araçları (medyatik kirlenme, basın ve yayın organlarında yer alan haberler, medyayı takip edememe, medyaya duyarsız kalma).

Mills, kitle iletişim araçları ve yabancılaşma arasındaki ilişkiye değinmiştir. Mills'in kitle toplumu olarak nitelediği toplumda, kurumlar iktidar çevrelerince denetlenir, kitle iletişim araçları ile fikirler benimsetilir ve bireylerin yanıt verme olanağının olmadığı tek yönlü bir iletişim söz konusu olur. Kitle toplumu, üretimden, çalışmadan yabancılaşabileceği gibi tüketim ve boş zamanları kullanma açısından da yabancılaşır (Fettahlıoğlu, 2006).

2.1.2.3. İşe Yabancılaşmanın Nedenleri Üzerine Diğer Görüşler

Hoşgörür (1997) yabancılaşmaya çalışılan kurumun büyüklüğü, yönetim biçimi ve bürokratik yapısının aynı zamanda iş yaşamındaki işbölümü, sabit bir işte çalışma, monotonluk, yöneticilerle yaşanan çatışmalar, diğer çalışanlarla yaşanan olumsuz ilişkiler, karara katılamama, gürültü, çalışma koşullarının ağırlığı vb. etmenler, bireyleri etkileyip onların hem kendilerine hem de mesleklerine karşı yabancılaşmalarına neden olduğunu öne sürmüştür.

Timuçin, (2008) ise yabancılaşmanın nedenlerini şu şekilde açıklamıştır; kötü eğitim, önyargılar, düşünülmeden benimsenmiş kurallar ve ilkeler, iletişim araçlarının bilinçsizce ve amaçları dışında kullanılması, ticari kaygılarla gerçekleştirilmiş yalınkat sanat ürünleri yanlış bilinçlenmeye kapı açar ve köklü yabancılaşma duygusu yaratır. Her türlü yoksunluk bilinç için bir yabancılaşma kaynağıdır. Bilinç sağlığının baş koşulu insani gereksinimleri yeterli ölçülerde karşılanmış uyarlı bir ortamdır. Bilincin olağan gelişimine engel çıkarabilecek her şey bir yabancılaşma nedeni olacaktır.

2.1.3. İŞE YABANCILAŞMANIN SONUÇLARI

Örgütsel isteklere olduğu gibi uyan, kendisini etkileyen kararların alınmasına katılmayan veya söz hakkı olmayan ve sürekli başkalarının amaçlarının gerçekleşmesine hizmet eden, yani örgütsel bir araç niteliği taşıyan insan zamanla kendi kendisine, örgüte ve topluma giderek yabancı bir insan haline gelmektedir Ayrıca yabancılaşma işgörenlerin duygusal açıdan bir boşluğa ve bunalıma sürüklenmelerine neden olmaktadır (Güney, 2000).

Nef'e (1980, Akt. Elma: 2003) göre yabancılaşmanın doğurduğu genel sonuçlar; iş tatminsizliği, iletişim sorunu, sorumluluk ve karar almadan kaçış, bürokrasi sempatisi, yenilik korkusu, sürekli şikayet durumu, insanlarla yakın iletişimi yük olarak algılama olarak sıralanabilir. Nef buna bağlı olarak yabancılaşmış bireylerde gözlenen başlıca kişilik özelliklerini; yaratıcılığın yok olması, zihinsel bozukluklar, toplumsal ilişkilerden kaçınma, yaşama karşı ilgisizlik, uyuşturucu ve intihar eğilimi, düzensiz yaşam ve kötü ilişkiler, toplumun değer yargılarına ve normlarına ilgisizlik ya da karşıtlık, aşırı bencillik, boyun eğme, teslimiyetçilik, sorgulamaksızın kabullenme ve kadercilik olarak sıralamıştır.

Yabancılaşma sonucunda birey; kendini kendi güçlerinin, kendi zenginliğinin etkin yaratıcısı olarak değil de, dışındaki güçlere bağımlı, canlı özünü bu güçlere yansıtmış, yoksunlaşmış bir nesne olarak algılar (Fromm, 1995).

İşine ve mesleğine yabancılaşan birey, işinde harcadığı emekte kendini olumlamaz, kendisini mutsuz hisseder, fiziksel ve zihinsel yönden kendini geliştirmeye çalışmaz, çalışmalarını basit birer doğal zorunluluk olarak algılamaktadır (Lukes, 1998).

Başaran'a (2008) göre, çalıştığı iş ortamına yabancılaşması sonucunda birey şu özellikleri gösterir:

- Örgüte yabancılaşan bir işgören, örgütün kendine verdiği örgütsel ve toplumsal konumu, saygınlığı reddeder.

- İşini elverdiğince yaşamının bir kesimi olarak görmemeye; işinden özel yaşamında söz etmemeye çalışır.
- Örgütün yönetimine, toplumsal etkinliklerine, görevi dışındaki işlere arkasını dönmüştür.
- Örgütü ve işi ile gurur duymaz.
- Örgüt dışında kendine doyum kaynakları arar.

Yabancılaşma, toplumun sosyal ve ekonomik gelişimine koşturarak hemen her iş kolundaki iş görenleri az ya da çok etkilemektedir. Doğal olarak yabancılaşan iş görenin davranışları, iş yerindeki üretim ya da hizmet sürecini ve elde edilen ürünün veya hizmetin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı şekilde, toplumsal varlığını sürdürmesinin ve çağdaşlaşmanın gereği olan toplumsal, ekonomik, siyasi, kültürel, bireysel ve teknolojik gelişimin sağlanmasında temel araçlardan birisi olan eğitim hizmetinde de iş görenleri oluşturan öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun gelişmesi, onların temel görev alanları olan öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum öğretim hizmetinin etkililiğinin azalmasına, dolayısıyla eğitim amaçları olarak öğretme-öğrenme sürecinden elde edilmesi istenilen öğrenci davranışlarının gerçekleşmesini engellemektedir (Bayındır, 2002).

Öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarının öğretme-öğrenme sürecindeki olumsuz etkileri, yabancılaşma konusunda yapılan çeşitli çalışmalara (Hoşgörür, 1997) dayanılarak şöyle özetlenmektedir:

- Yabancılaşma öğretmenlerin yaratıcılığını engeller. Öğretmenler, öğretim sürecinin etkili ve verimli olması için yaratıcılıklarını kullanıp, öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemler almak durumundadırlar. Ancak, yabancılaşma öğretmenin yaratıcılığını köreltir, bu da öğretmenlerin, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelerini engeller.

- Yabancılaşma öğretmenlerin öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını engeller. Yabancılaşma, öğretmenlerde toplumsal ilişkilere karşı olumsuz tutumlar geliştirilmesine, iletişim sorunlarına, çevre ile ilişkilerinde yıkıcı davranışlara yol açmaktadır. Bu tutumları geliştiren bir öğretmen, topluma ve öğrencilerine örnek bir model olamayacaktır.

- Yabancılaşma öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini engeller. Yabancılaşan bireyler kendilerini mesleklerinde geliştirme yönünde çaba harcamazlar. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri, alan bilgilerinin ve öğretmenlik becerilerinin bir süre sonra eskimesine yol açacaktır. Bu da onların etkili öğretmenlik davranışlarını azaltacaktır.

- Yabancılaşma öğretmenlerin toplumsal kalkınmaya katkısını engeller. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, kurumun amaçlarını içselleştiremez ve işi için ek çaba harcamaz, görevi dışındaki işlere katılmaz ya da zorunluluk olduğu için katılır.

- Yabancılaşma öğretmenlerin öğretme – öğrenme sürecindeki etkililiğini engeller. Öğretmenler, eğitim amaçları, eğitim ortamı, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenilecek konunun özellikleri arasındaki dengeyi sürekli kurmak ve öğrenmeyi engelleyici etkenleri en aza indirmek durumundadırlar. Mesleğine yabancılaşan öğretmen, işini bir zorunluluk olarak algıladığından enerjisini işinde harcamak istemez.

- Yabancılaşma öğretmenlerin öğretim hizmetindeki verimliliğini engeller. Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen işini tekdüze bir etkinlik olarak algılayacağından, verimli bir öğretim hizmeti için gerekli bu etkinlikleri bir bütünlük ve uyum içinde yapma çabasını göstermez.

- Yabancılaşma öğretmenlerin okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmalarını engeller.

2.2. ÖRGÜTSEL ADALET

Bu bölümde adalet kavramı, örgütsel adalet kavramı, örgütsel adaletin boyutları ve örgütsel adalet teorilerine yer verilecektir.

2.2.1. ADALET KAVRAMI

Adalet, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. İnsanlar çok eski zamanlardan beri adaletin gerçekleşmesini arzulamışlar ve bunun için mücadele etmişlerdir. Tarihte ilk yazılı kaynakların çoğu Hamurabi Kanunları, sosyal adalet konusu üzerinde durmuş ve bu doğrultuda kişiler arası ilişkilerin, kaynak dağıtımının nasıl olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca her kültürün efsane ve masalların adaletle ilgili dersler vermeye çalıştığı görülmektedir. Aslında kendisine adaletli davranılmasını istemek insanın doğasında var olan bir güdüdür. Kişiler çok küçük yaşlardan itibaren neyin adaletsiz olduğunu algılamaya başlamaktadırlar (Çakmak, 2005).

Adalet bireylerin haklarını, düşüncelerini ve çıkarlarını güvence altına almak, insan onurunu korumak, insan özgürlüklerini sağlamak üzere kullanılmıştır. Politik sistemlerin sürekliliğini, toplumların refahını sağlamada adalet ve adalet ile ilgili olgunlar ön plana geçmiştir. Toplum örgütlenmesinde adaletin rolünün anlaşılmasıyla, konu üzerine çok sayıda bilim dalında araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Pek çok farklı disiplinden gelen sosyal bilimcinin-siyaset bilimciler, iktisatçılar, sosyologlar, teologlar, psikologlar- adalet kavramının anlaşılmasında ve gelişmesinde katkıları olmuştur (Karaeminoğulları, 2006).

Adalet, tarafsız ve açık fikirli olmak, hataları kabul etmek, uygun durumlarda pozisyon ve inançları değiştirmek, yapıya olan bağlılığını sergilemek, bireylere eşit davranmak, başkalarının hatalarından veya eksiklerinden kendine çıkar sağlamamaktır (Özkalıp ve Kirel, 2001; 584).

Adalet: doğruluk, dürüstlük, eşitlik, hak, hak yemezlik, hakkaniyet ölçülerine uyma, meşruluk, tarafsızlık, insaniyet, iyilik gibi anlamlara gelir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası adaleti; hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, doğruluk, olarak: "Devletin temel amaç ve görevleri kişinin temel hak ve hürriyetlerini sosyal hukuk devleti ve adalet ilkeleriyle bağdaşmayacak surette sınırlayan siyasal, ekonomik ve sosyal engelleri kaldırmaya çalışmaktır." şeklinde tanımlamaktadır (Töremen ve Tan, 2010).

Adalet kavramı bir birey ya da insan grubuna adil ya da adaletsiz, dürüst ya da dürüst olmayan bir şekilde davranılabileceğini ortaya koyar. Adaletin içeriği hakları vermektir. Bu bağlamda, bireyler ya da insan grupları belli haklara sahiptir. En açık haklar hizmetler, çıkarlar ya da paradır. Fakat haklar bunlarla sınırlı değildir. Saygı, sadakat, itibar gibi sosyal içerikli olgular da bu haklar arasındadır. İnsanı etkileyen hakların haklıya dağıtılması, insan etkileşiminin hemen her boyutuna nüfuz eder (Tan, 2006).

Adalet konusunda duyulan felsefi ilgi Plato ve Sokrates'e kadar geri götürülebilir (Yılmaz,2004).Ancak sosyal psikolojik süreçlerin örgütsel ortamlara uyarlandığı 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar insanların örgütlerdeki adalet algısı yaygın bir ilgi görmedi (Greenberg,1987). Sosyal bilimciler, adaletin önemini örgütlerin etkin işleyişi ve istihdam ettikleri bireylerin kişisel tatminleri için temel bir gereklilik olarak görmüşlerdir. Örgütler için de adaletin öneminin anlaşılmasıyla adalet, örgütlerdeki çalışan davranışını anlama amacıyla uygulamaya konulmuştur (Yılmaz, 2004).

2.2.2. ÖRGÜTSEL ADALET KAVRAMI

Hosmer ve Kiewitz (2005, 67; Akt. Akca, 2012) örgütsel adaleti, bir örgütteki çalışanların geçmişte ne derece adil davranıldığına yönelik olarak, o örgütte çalışanların algılarını araştıran davranış bilimi kavramı şeklinde açıklamaktadır.

Ployhart ve Ryan (1997; Akt. Günsal, 2010)'a göre, örgütsel adalet, işle ilgili durumlarda adaletin çalışanlar tarafından nasıl algılandığı ve çalışanların nasıl tepkiler gösterdiği ile ilgilidir.

Örgütsel adalet, çalışanların örgütlerine ilişkin, işle ilgili olması gerektiğini düşündükleri ile gerçekleştirenleri kıyaslamaları sonucunda tespit ettikleri farka bağlı olarak şekillenen, adalet algılarının bütünüdür (Karaeminoğulları, 2006).

Folger ve Cropanzano (1998) örgütsel adaleti, elde edilen maddi ve manevi tüm kazançların paylaşılması ve paylaşım kararlarının alınması aşamasında izlenen yollar ve çalışanlar arasındaki etkileşimle geliştirilen yasalar ve normlar olarak tanımlarlar.

Örgütsel adalet, bireylerin çalışmakta oldukları örgütlerde kendilerine adil davranılıp davranılmadığını belirlemede kullandıkları yollar ve adaletin işle ilişkili değişkenleri nasıl etkilediği ile ilgilidir (Atalay, 2005).

Söyük (2007) örgütsel adaleti en temel anlamda “bireylerin örgütteki adalet sezgileri” olarak ifade edilebileceğini belirtmiştir.

Bu tanımlamalara bakarak örgütsel adaletin iş görenlerin işleriyle ilgili adil davranılıp davranılmadığı noktasındaki algıları ve bunun sonucunda bu algıya verdikleri tepkileri kapsadığını söyleyebiliriz.

Örgütsel adalet; iş yerinde adaletin, bireye ve örgüte olan etkilerini ortaya çıkarmaya yarayan bir terimdir (Greenberg, 1990). Örgütsel adalet algıları, bireysel ve örgütsel sonuçlara olan etkileri nedeniyle örgütsel davranış yazınında tartışılan önemli konularından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Yürür, 2008). Bu nedenle örgütsel adalet algısının örgütler tarafından çok iyi bilinmesi gerekmektedir. Bireylerin örgütündeki adaletle ilgili algılamaları vardır (Özdevecioğlu, 2003).

Örgütsel adalet, örgütlerde adaletin etkisini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan bir terimdir. En genel düzeyde, örgütsel adalet işyerindeki adalet algısı üzerinde odaklaşan psikolojik incelemenin bir alanı olarak açıklanabilir. Örgütsel adalet örgüt içinde sosyal ve ya ekonomik olarak gerçekleşen tüm karşılıklı değişimlerin algılanan adaleti ve bireylerin üstleriyle, çalışma arkadaşlarıyla ve sosyal bir sistem olarak örgütle ilişkilerini içermektedir (Yılmaz, 2004).

Örgütsel adaletle ilgili yapılan araştırmalar 30 yılı aşkın bir süredir devam etmektedir. Örgütsel adalet, işlerinde adil davranılıp davranılmadığına iş görenlerin nasıl karar verdiğiyle ve bu kararların işle ilgili diğer değişkenleri nasıl etkilediğiyle ilgili bir kavramdır (Moorman, 1991).

1960-1970'lerden beri iş ortamında dikkat edilen, önem verilen bir konu olarak adaleti açıklama ve tanımlama çabaları örgütsel adalet adı verilen yeni bir literatürün gelişmesine yol açmıştır. Örgütsel adalet, örgütsel kaynakların (ödül, ceza) dağıtımının, bu dağıtım kararlarını belirlemede kullanılan prosedürlerin ve bu prosedürlerin yürütülmesi sırasında gerçekleşen kişiler arası davranışların nasıl olması gerektiği ile ilgili kurallar ve sosyal normlar bütünü olarak izah edilmektedir (Çakmak, 2005).

Son yıllarda geliştirilen organizasyon teorilerinin bireylerarası etkileşim ve bu etkileşimden kaynaklanan sorunlar üzerinde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Bu bağlamda, “sosyal adalet” kavramının da organizasyonlara uyarlandığı ve örgüt içindeki ilişkilere bağlı olarak ortaya çıkan kazanımların adil dağılımını ifade eden “örgütsel adalet” kavramının geliştirildiği görülmektedir (İşbaşı, 2000).

Örgütsel adalet; çalışanların görev dağılımı, mesaiye uyma, yetki verilmesi, ücret düzeyi, ödül dağıtımı gibi değişkenlere yönelik, yönetsel kararları değerlendirme sürecidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde örgütsel adaletin, örgüt yönetiminin karar ve uygulamalarının çalışanlar tarafından nasıl algılandığı ile ilgili bir kavram olduğu ifade edilebilir. Yapılan bu tanımlar ışığında örgütsel adalet; yöneticilerin örgüt ve çalışanlarla ilgili karar ve uygulamalarının, çalışanlar tarafından olumlu şekilde

algılanması olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle örgütsel adalet; örgüt içerisinde ücretlerin, ödüllerin, cezaların ve terfilerin nasıl yapılacağı, bu tür kararların nasıl alındığı ya da alınan bu kararların çalışanlara nasıl söylendiğinin, çalışanlarca, algılanma biçimi olarak tanımlanabilir (İçerli, 2010).

Örgütsel adalet, örgütsel çıktı olarak adlandırılan, ortaya çıkan ödüllerin ve cezaların nasıl yönetileceğine, dağıtılacağına dair kurallar ve sosyal normlar olarak da tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle örgütsel adalet, kazanımların dağıtılmasıyla, dağıtım kararlarının alınmasında kullanılan işlemler ve kişiler arası uygulamalara ilişkin geliştirilen kurallar ve sosyal normlardır (Folger ve Cronpanzano, 1998; Akt. Polat: 2007).

2.2.3. ÖRGÜTSEL ADALETİN BOYUTLARI

Örgütsel adalet kavramı, ilk önce örgüt ortamında ödül ve cezanın dağıtılıp dağıtılmaması ile açıklanmaya çalışılmış; sonra buna kuralların ve işlemlerin eşit uygulanıp uygulanmaması eklenmiş en son olarak ise örgüt ortamında insan ilişkilerinin ve etkileşimlerinin adil olup olmaması eklenerek açıklanmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle örgütsel adalet, iş görenlerin örgüt ortamında ödül ve cezaların, kuralların, işlemlerin, iletişim ve etkileşimlerin adil yapıлып yapılmadığına ilişkin algılarıdır (Polat, 2007).

İş görenlerin örgüt özelliklerine ilişkin algıları üzerinde durularak, onların örgütsel hakkaniyet yönelimleri saptanmaya çalışılmıştır. Bu noktada kaynakların adil dağıtımının, yeni yönetsel kararların, ödeme, yükselme ve benzeri sonuçlara ne kadar yansıdığı kadar, bu kararların ne şekilde alındığı da iş görenlerin hakkaniyet algılarını belirlemektedir (Balay, 2000).

Örgütlerde adalet, ortaya çıkan ödül ve cezaların nasıl yönetileceğine, dağıtılacağına dair kurallar ve sosyal normlardır. Bu kurallar ve sosyal normlar ise ödül ve cezaların nasıl dağıtılacağını, bazı dağıtım kararlarının (diğer kararlarda olduğu gibi)

nasıl alındığını gösteren işleme ve kişilerarası uygulamalara ilişkin kurallar ve normlardır (Folger ve Cronpanzano, 1998; Akt. Yıldırım, 2005).

Bazı araştırmacılar (Pillai vd., 1999; Akt.Polat,2007), örgütsel adaleti, ödüllere ilişkin adalet ve uygulamaya ilişkin adalet olmak üzere iki boyut olarak ele alırken; Greenberg (1987), bu kavramı, kazanımların (dağıtımsal adalet), süreçlerin (işlemsel adalet) ve bireylerarası ilişkilerin (etkileşimsel adalet) adilliğine dayalı olarak üç boyutta incelemiştir.

Pillai ve diğerlerinden (1999)'den farklı olarak yerli ve yabancı literatürde ağırlıklı olarak örgütsel adaleti, dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti olmak üzere birbirinden bağımsız üç türde ele almaktadır. Psikolojide adalet ile ilgili çalışmaların Adams'ın Eşitlik Teorisini temel alan dağıtım adaletine odaklandığı görülmektedir. Dağıtım adaleti kazanımların adilliğini incelemiştir. Daha sonra dağıtım adaletini temel alan çalışmaların kişilerin adaletsizliğe verdikleri tepkilerini açıklamada ve tahmin etmede yetersiz kalması, araştırmacıları prosedür adaletini incelemeye yöneltmiştir. (Cohen ve Spector, 2001: 279. Akt. Acar, 2011).

Prosedürel (İşlemsel) adalet boyutunda ise sürecin adilliği incelenmiştir. Bu boyuttun temelinde (Tihibaut ve Walker, 1975)'ın bireylerin bir sonuca ulaşmada kullanılan sürecin adil olduğuna inanmaları durumunda olumsuz sonuçlar aldıklarında bile sonucu daha olumlu değerlendir-dikleri bulgusu esas alınmıştır (Dae-seok, 2004; Akt. Acar, 2011).

Prosedürel (İşlemsel) adalet boyutunda yapılan çalışmaların artmasıyla etkileşim adaleti ortaya çıkmıştır. Etkileşim adaleti, işlemlerle ilişkili kişilerarası iletişimin adil olarak algılanmasını ifade eder (Moorman, 1991).

Özdevecioğlu (2003) da örgütsel adaletin üç boyutu olduğunu belirtmiş ve şu şekilde açıklamıştır. Birincisi, dağıtım adaletsizliği ile ortaya çıkan “sonuçlara yönelik tepkiler”. İkincisi işlem adaletsizliği ile ortaya çıkan “bütün bir organizasyona tepkiler”.

Üçüncüsü de kişiler arası iletişim adaletsizliğinden doğan yöneticilerine karşı yükselen tepkilerdir.

Bu çalışmada da örgütsel adalet üç boyut olarak incelenmiştir. Dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet.

2.2.3.1. Dağıtım Adaleti

Dağıtım adaleti, temelini sosyal adalet konusundan alan bir kavramdır. Buna göre dağıtım adaleti, bir toplumda ekonomik ve diğer bölüşebilir nitelikteki kaynakların toplum üyeleri arasında herkesin yeteneği ve toplumdaki statüsüne uygun olarak dağıtılması olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel açıdan ise dağıtım adaleti kaynakların örgüt üyeleri arasında paylaşımı ve bu paylaşımın sonuçlarının örgüt üyeleri tarafından algılanan adaleti anlamına gelmektedir. Bu anlamı ile dağıtım adaleti örgütlerde adaletin başlangıç noktası olarak kabul edilebilir (Çakmak, 2005). Cohen (1987; Akt. İşbaşı, 2001) de Çakmak'ın tanımına benzer bir tanımlamayla hem sosyal, hem de örgütsel bağlamda dağıtım adaleti görevler, mallar, hizmetler, fırsatlar, cezalar/ödülleri, roller, statüler, ücretler, terfiler vb. her türlü kazanımın kişiler arasındaki paylaşımını konu alan bir kavram olduğunu belirtmiştir. Çalışanlara kaynakların belirli standartlara ve kurallara göre düzenlenerek paylaşılması olarak açıklar.

Dağıtım adaleti, cezalar/ödülleri, ücretler, statüler ve terfiler gibi sonuçların kişiler arasındaki paylaşımını ve çalışanların bu sonuçların adilliğine ilişkin algılamalarını belirtmektedir (Greenberg, 1990).

Adams, sosyal değişim çerçevesini kullanarak, örgütlerdeki insanların en çok çalışanların bireysel girdilerine göre sonuçların adilliği ile ilgili olduklarını öne sürmüştür. Diğer bir ifadeyle, eğer bir birey kendi girdi/sonuç oranını diğer bir bireyin girdi/sonuç oranından farklı olarak algırsa, bu birey dağıtımsal adaletsizlik yaşıyor olur. Daha sonraları, bu tür adillik, eşitlik ve ihtiyaç gibi tahsisat kurallarını da içerecek şekilde genişlemiştir (Leventhal, 1976; Akt. Acar, 2011).

Lambert'e (2003) göre, dağıtımsal adalet değiş tokuş prensibine dayanmaktadır, daha çok kişisel, maddi çıktılarla ilgilidir. Bireyler, örgüte verdiklerine karşılık örgütten ne kazandıkları ya da ne kaybettikleriyle ilgilenirler.

Örgütlerde dağıtım uygulamalarının nasıl ve neye göre yapıldığı da bir diğer önemli konudur. Lerner, dağıtım uygulamalarında genel olarak izlenmesi gereken dört ayrı ilke belirlemiştir (Greenberg, 1987). Bunlar:

- Rekabet (competition) : Dağıtımın kişilerin performansına göre yapılması temeline dayanır.
- Eşitlik (parity): Dağıtım her koşulda eşit miktar ve biçimlerde yapılmalıdır.
- Eşitliğe dayalı dağıtım (equity): Dağıtımın görelî katkılara dayanarak yapılması gerektiğini ifade etmektedir.
- Marksist adalet (marxian) : Dağıtımın kişilerin ihtiyaçlarına göre yapılması gerektiğini vurgulamaktadır (Greenberg, 1987).

Dağıtımsal adalet, oransal payları belirli standartlarda belirli fonksiyonel kurallara ve hükümlere göre, örgüt çalışanlarına kaynakların paylaşılmasıdır. Bireyler elde ettikleri sonuçları (gelir, terfi, sosyal haklar gibi) adaletli veya adaletsiz olarak algılayabilir. Kendi elde ettikleri ile başkalarının elde ettikleri arasında kıyaslama yapabilir ve bunun sonucunda kendilerine haksızlık edildiğini düşünebilirler. Bu düşünce onların örgüte karşı olan tutumlarını etkiler ve bireylerin davranışları tutumları yönünde değişebilir (Titrek, 2009). Özdevecioğlu (2003) da örgütsel adaleti Titrek (2009)'e benzer şekilde açıklamıştır; bireyler elde ettikleri sonuçları (gelir, prim, terfi, sosyal haklar gibi) adaletli veya adaletsiz olarak algılayabilir. Kendi elde ettikleri ile başkalarının elde ettikleri arasında karşılaştırma yaparlar. Bunun sonucunda kendilerine

haksızlık edildiğini düşünebilirler. Bu düşünce onların tutumlarını etkiler ve bireylerin davranışları tutumları yönünde değişebilir. Dağıtımsal adalette esas olan, bireylerin, dağıtılan kaynaklardan adil şekilde pay aldığını düşünmesidir.

Örgütsel açıdan dağıtımsal adalet, maaş, ödüller, personel sosyal yardımları ve maaş zamları gibi sonuçların dağıtımındaki adillik anlamına gelmektedir. Dağıtımsal adaleti istenilen düzeyde sağlayabilen yöneticiler, performansa dayalı olarak eşit bir şekilde ödül ve cezaları dağıtırlar. Bu, herkesin aynı veya eşit ödül ya da ceza alması anlamına gelmez. Daha çok çalışanlar, örgütün amaçlarına katkıları veya örgüt amaçlarından uzaklaşmaları oranında ödüllendirilir veya cezalandırılırlar (Töremen ve Tan, 2010). Dağıtımsal adaletle ilgili araştırmaların birçoğu, (Adams, 1965) tarafından gerçekleştirilmiş olan hakkaniyet teorisi ile ilgili ilk çalışma temel alınarak gerçekleştirilmiş ve Eşitlik Teorisi olarak adlandırılmış. Dağıtım Adaleti' nin ikinci boyutu ise, Leventhal'in çalışmalarından hareketle Adalet Yargı Modeli olarak ifade edilmiştir (Graham, 2009; Akt. Acar, 2011).

2.2.3.1.1. Dağıtım Adaletinin Boyutları

Bu bölümde Dağıtım Adaleti, Eşitlik Teorisi ve Adalet Yargı Modeli olmak üzere iki boyutta incelenecektir.

2.2.3.1.1.1. Adams'ın Eşitlik Teorisi

Eşitlik teorisi dağıtımsal adalet araştırmalarının başlangıcı olarak kabul edilir. Adams A.B.D'nin General Electric işletmesinde güdüleme konusunda bazı araştırma ve deneylerde bulunmuştur. Adams'ın bu teorisine göre bireyler çabaları ve bu çabaları karşısında elde ettikleri kazanımlar ile benzer iş durumundaki diğer kişilerin çaba - kazanım durumlarını karşılaştırır (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1995; Akt. Acar, 2011).

Katkı, kazanım ve referans olmak üzere üç temel unsur üzerine kurulan eşitlik teorisi, kişilerin kendi kazanım ve katkılarını başkalarının kazanım ve katkıları ile

karşılaştırdıklarını ve sonra bu ilişkilerin adilliğini bir oran dâhilinde değerlendirdiklerini ifade eder. Bu tanıma göre kişi kendi kazanım/katkı oranını başkasının kazanım/katkı oranıyla karşılaştırır. Buradaki “başkası” karşılaştırmada referans alınan kişidir ve iş grubundan herhangi birisi, örgütteki bir diğer çalışan, aynı alandan bir kişi kısacası kişinin kendini karşılaştırabileceği hemen herkes olabilir. Ancak, kişinin referans seçimini gerçekleştirirken cinsiyet, kıdem, statü, eğitim veya uzmanlık gibi birtakım değişkenlere bağlı olarak kendisine benzer kişiyi referans olarak seçtiği görülmektedir (Çakmak, 2005;24).

Adams, eşitsizliği değerlendirmede kişinin kendi kazanım/katkı oranını benzer kişinin kazanım/katkı oranı ile karşılaştırdığını, bu karşılaştırmaların da üç farklı durumdan birine yol açtığını belirtir: Olumsuz Eşitsizlik, Olumlu Eşitsizlik, Eşitlik (Çakmak, 2005).

$$\frac{\text{Kişinin Kazanımları}}{\text{Kişinin Katkısı}} < \frac{\text{Diğer Kişinin Kazanımları}}{\text{Diğer Kişinin Katkısı}} \quad \text{(Olumsuz Eşitsizlik)}$$

$$\frac{\text{Kişinin Kazanımları}}{\text{Kişinin Katkısı}} > \frac{\text{Diğer Kişinin Kazanımları}}{\text{Diğer Kişinin Katkısı}} \quad \text{(Olumlu Eşitsizlik)}$$

$$\frac{\text{Kişinin Kazanımları}}{\text{Kişinin Katkısı}} = \frac{\text{Diğer Kişinin Kazanımları}}{\text{Diğer Kişinin Katkısı}} \quad \text{(Eşitlik)}$$

Adams’ın adil bir durumu ifade etmek için ortaya koyduğu formül, “Eşitlik” olarak ifade ettiğimiz: “Kişinin Kazanımları / Kişinin Katkısı = Diğer Kişinin Kazanımları / Diğer Kişinin Katkısı”, şeklindeki formüldür. Bu formülde ortaya çıkacak bir eşitsizlik (Olumsuz Eşitsizlik veya Olumlu Eşitsizlik), adil olmayan bir durumu ifade etmekte ve taraflardan birinin diğerine göre avantajlı durumda olduğunu (“Kişinin

Kazanımları / Kişinin Katkısı < Diğer Kişinin Kazanımları / Diğer Kişinin Katkısı” veya “Kişinin Kazanımları / Kişinin Katkısı > Diğer Kişinin Kazanımları / Diğer Kişinin Katkısı”) göstermektedir (İşbaşı, 2001).

Adams (1965: Akt. Çakmak, 2005) eşitsizlik algısına kapılan çalışanların, durumu kendi lehine çevirmek için altı değişik yola başvurdıklarını belirtmektedir. Bunlar:

- Çalışanların, kendi yatırımlarını ve katkı oranlarını değiştirmeye çalışması,
- Çalışanların, (bilişsel olarak katkı ve kazanımları bozarak) kazanımlarının değişmesini sağlayacak şekilde davranması,
- Çalışanların, kazanımlara ilişkin algılarını çarpıtması,
- Çalışanların, diğerlerinin elde ettiği kazanımları ve yatırımları bilişsel olarak bozması,
- Çalışanların, ortamdaki fiziksel çevreden uzaklaşması,
- Çalışanların, karşılaştığı standardı, kişiyi ya da grubu değiştirmesidir.

Adams, en fazla katkıda bulunanın en fazla kazanımı elde etmesi olarak ifade edilen hakkaniyet kavramı (equity) üzerinde durmaktadır. Ancak araştırmacılar, daha sonra yapılan çalışmalarda, kazanımların dağıtımının adillikini belirlemede hakkaniyetin tek kural olmadığını ve kişilerin hakkaniyetten başka kural ve ilkelere de dikkat ettiklerini saptamışlardır. Bu diğer dağıtım kurallarını ise Leventhal’in Adalet Yargı Modeli (Justice Judgement Model) açıklamaktadır (Çakmak, 2005).

2.2.3.1.1.2. Levanthel'in Adalet Yargı Modeli

Adalet Yargı modeli, Adams'ın belirttiğinin aksine, kişilerin kazanımlarının adilliğini sadece hakkaniyet kuralına göre değerlendirmediklerini, farklı koşullarda farklı dağıtım kurallarını benimseyebildiklerini göstermektedir. Leventhal, bu dağıtım kurallarını hakkaniyet, eşitlik ve ihtiyaç olarak sıralamıştır. Kişilerin kazanımlarının, katkılarına göre belirlenmesi hakkaniyet kuralı olarak açıklanmaktadır. Hakkaniyet kuralına göre kişi , kazanımların adilliğini katılımı doğrultusunda değerlendirir. Bu nedenle hakkaniyet kuralına katılım kuralı da denmektedir. Kazanımların belirlenmesinde, kişilerin katkılarının göz önüne alınmadan herkesin aynı kazanımı elde etmesi eşitlik kuralı olarak tanımlanmaktadır. İhtiyaç kuralı ise hem eşitliğe hem de kişilerin katılımlarına bakılmaksızın daha fazla ihtiyacı olanın daha fazla kazanımı elde etmesi olarak ifade edilmektedir (Çakmak, 2005).

Kazanç ya da sonuçların nasıl dağıtılacağına ilişkin üç kural vardır. Bunlar: Hakkaniyet, eşitlik ve ihtiyaçtır (Greenberg, 1987).

- Hakkaniyet kuralına göre ödül, işgörenlerin çabası ile paralellik arz etmelidir. Satılan ya da üretilen ürün sayısına göre işgörenlerin pirim alması örnek olarak verilebilir.
- Eşitlik kuralına ödül almada herkesin eşit sansa sahip olmasıdır. Başarısı ne olursa olsun her sporcunun eşit sansa sahip olması buna örnek verilebilir.
- İhtiyaç kuralına göre ise ödüller, bireylerin ihtiyaçları temel alınarak verilir. Maddi durumu iyi olmayan öğrencilere burs verilmesi örnek olarak gösterilebilir.

Kişilerin kazanımlarının adilliğini bu dağıtım kurallarından hangisine göre değerlendirecekleri yaşadıkları toplumun kültürüne bağlıdır. Bireyci (individualistic)

kültürlerde hakim olan dağıtım kuralı hakkaniyetken, toplulukçu (collectivist) kültürlerde hakim olan dağıtım kuralı eşitlik ya da ihtiyaçtır. Mann, Radford ve Kanagawa bu doğrultuda Japon ve Avustralyalı çocuklar üzerinde yaptıkları deneysel çalışmada Japon çocukların ödülleri elde etmede eşitlik kuralını tercih ettiklerini, Avustralyalı çocukların ise hakkaniyet kuralını tercih ettiklerini saptamışlardır (Beugre,1998;Akt.Çakmak,2005).

Esasen, herhangi bir dağıtımın ne derece adil olduğuna karar vermek ve dağıtımı adil biçimde gerçekleştirmek kolay bir iş değildir ve hatta gerçek dünyanın bazı yönleri hesaba katıldığında mümkün dahil olmayabilir. Çalışma ortamında, ücret, terfi ve ödüllerin, yetki ve sorumlulukların, görevlerin, iş yükünün adil biçimde dağıtılmaması olasıdır. Çünkü bütün topyekûn gözükmez. Dahası kaynakları mümkün olduğunca koruma ve harcamama kaygısı kimi zaman, dağıtımda adaleti sağlama gereğini gölgede bırakır. Bu açıdan bakıldığında, çalışma ortamında adaleti anlamak için dağıtımın adilliğini sorgulamak gerekli ise de yeterli değildir (Karaeminoğulları, 2006). Bu yetersizlik araştırmacıları sürecin adaletini araştırmaya yönlendirmiştir.

2.2.3.2. Prosedürel (İşlemsel) Adalet

Dağıtım adaletinin insanların adalete ilişkin algılamalarının sadece bir boyutunu açıklaması ve yetersiz kalması nedeniyle işlemsel adaleti olarak adlandırılan yeni bir adalet boyutu ortaya çıkmıştır. İşlemsel adalet, ödül kararlarına varılmak için kullanılan süreç ve işlemlerin adilliği anlamına gelmektedir. İşlemsel adalet, sistemin formal özelliğini yansıtmaktadır. İşlemsel adalet, dağıtım kararlarında kullanılan yöntemlerin ne derece adil algılanıp algılanmadığına ilişkin algıdır (Yılmaz, 2004).

Prosedür Adaleti kavramı, literatüre ilk kez Thibaut ve Walker'ın, mahkemede davaların görülmesi sırasında işleyen yasal prosedürlere ilişkin davalıların tepkilerini inceledikleri kitaplarının yayımlanmasıyla girmiştir (Colquitt, 2001). Thibaut ve Walker davalıların, bekledikleri sonuçları elde edemeseler bile eğer yasal prosedürler adilse sonuçları olumlu algıladıklarını bulmuşlardır (Çakmak, 2005). Thibaut ve Walker, karar

kontrolü ile süreç kontrolü ayrımını gerekli görmüşlerdir. Karar kontrolü, anlaşmazlıkla ilgili olarak varılan hüküm üzerindeki; süreç kontrolü ise anlaşmazlığı çözümlmek için gerekli delillerin toplanması, seçilmesi, sunumu, karar vericilerin ya da temsilcilerin belirlenmesi üzerindeki hâkimiyeti ifade eder. Hukuk platformundan sıyrılarak, örgütsel davranış açısından bakıldığında da karar ve süreç kontrolü kavramlarının ayrıştırılması ya da başka bir deyişle dağıtımın ve dağıtıma karar verme sürecinin birbirlerinden ayrı ele alınmaları anlamlı gözükmektedir. Çalışanların örgüt içerisinde, karar alma sürecinde gereken ölçüde temsil edilmelerine, alınan kararlarda sorgulamalarına veya bu kararlara itiraz etmelerine imkân tanıyan mekanizmaların bulunduğunu bilmeleri önemlidir (Karaeminoğulları, 2006).

Örgütsel açıdan prosedür adaleti, örgütsel kaynakların dağıtımını belirleyen prosedürlerin algılanan adaleti olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle prosedür adaleti, kazanımları belirlemede kullanılan yöntemler, araçlar ve süreçlerin algılanan adaletidir. Buna göre prosedür adaleti kavramı ile çalışanların örgütsel kararlarının adaletini tayin ederken, sadece bu kararların ne olduğu ile ilgilenmedikleri aynı zamanda bu kararları belirleyen prosedürle ilgilendiklerini savunmaktadır. Prosedür adaleti, örgütlerde dağıtım adaletinin açıklayamadığı durumları ifade edebilmektedir (Çakmak, 2005).

Doğan (2007), Prosedürel adaleti; ücret, terfi, maddi olanaklar, çalışma şartları ve performans değerlendirmesi gibi unsurların belirlenmesi ve ölçümünde kullanılan metot, prosedür ve politikaların adil olma derecesi olarak tanımlamaktadır.

Konovsky (2002; Akt. Sayın, 2009), prosedürel adaletin genel bir tanımlama ile ödüllerin nasıl dağıtıldığı ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Başka bir deyişle, prosedürel adalet çalışanların gösterdikleri performans karşısında aldıkları ödüllerin neye göre ve nasıl belirlendiğini, ödüllerin dağıtımında kullanılan karar verme süreçlerinin ve prosedürlerin çalışanlarca ne kadar adil algılandığını açıklayan bir kavramdır.

Çalışanların prosedürel adalet algısına etki eden üç temel faktörün varlığından söz edilebilir (Greenberg, 1990);

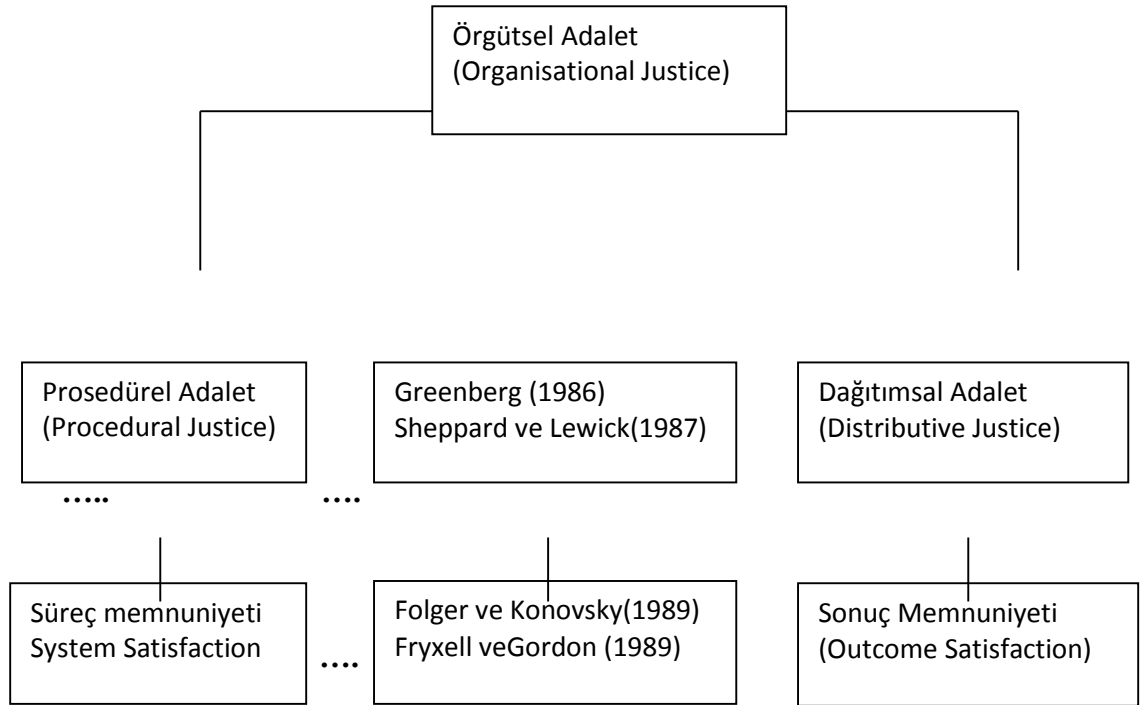
- Karar alma sürecinin tarafsızlığı,
- Karar alma yetkisine sahip olanlara duyulan güven,
- İlişkiler sisteminin saygı, güven, iyi niyet ve yardımlaşma düşüncesine dayalı olması.

Levanthel (Akt.Özdevecioğlu,2003), prosedürel adaletin uygulanmasında altı ana kural belirlemiştir. Bu kuralları şu şekilde sınıflandırmıştır;

- **Tutarlılık:** Dağıtım kararlarıyla ilgili alınacak kararların birbirleriyle tutarlı olması kuralıdır.
- **Önyargılı olmamak:** Dağıtımda veya işlemde örgüt işgörenlerine karşı ön yargılı olmama ve ayrıcalıklı davranmama kuralıdır.
- **Doğruluk:** Verilen bilgilerin ve kararların doğruluğu ile ilgili kuralıdır.
- **Düzeltebilme:** Alınan bazı kararlara çalışanların itiraz edebilmeleri veya o kararları düzeltirebilme haklarının olması ile ilgili kuralıdır.
- **Temsilcilik:** İşgörenlerin, kendileriyle ilgili alınan kararlara katılmalarını sağlamak ve onlardan temsilciler seçilmesi kuralıdır.
- **Etik:** Alınacak kararların, özellikle dağıtımının ve kullanılan işlemlerin işgörenlerin etik ve ahlaki değerleri ile aynı yönde olması gerektiğine ilişkin kuralıdır.

Prosedür adaletiyle ilgili olumsuz algılamalar, işgörenlerin işverenlerine ve örgütüne duydukları bağlılığı azaltmakta, performanslarının düşmesine sebep olmakta ve vatandaşlık davranışlarını daha az sergilemeleri sonucunu doğurmaktadır (Atalay, 2005).

Şekil 2.1. Prosedürel (İşlemsel) Adaletin Kavramsallaştırılması (Greenberg, 1990)



Greenberg (1990) hazırladığı tabloya benzer şekilde Herriot (2001) de dağıtım adaletiyle işlemsel adalet arasındaki farkı şu şekilde açıklamıştır; Dağıtım adaleti

örgütün etkinliklerinin sonuçlarının olumlu ya da olumsuz (sefa ya da cefa) dağıtımındaki adaletle ilgilidir öbür taraftan işlemsel adalet sürecin adaletiyle ilgilidir (Herriot, 2001).

Prosedürel adaletin yapısal yönünün dışında bir de ilişkisel yönünün olduğu, otorite ile ilişkilerde çalışanların amirlerinin davranış biçiminin çok önemli olduğu vurgulanmaya başlanmış ve bu şekilde Bies ve Moag (1986) tarafından etkileşimsel adalet kavramı ortaya atılmıştır (Günsal, 2010).

2.2.3.2.1. Prosedür Adaletinin Boyutları

Prosedür Adaleti Çalışmamızda Kontrol Modeli,Grup Değeri Modeli,Değer Açıklayıcı Model Ve Prosedür Tercih Modeli olmak üzere dört boyutta incelenecektir.

2.2.3.2.1.1. Kontrol Modeli

Literatürde araçsal model, kişisel çıkar modeli isimleri de verilen Thibaut ve Walker'ın Kontrol Modeli, prosedürel adalet araştırmasının başlangıcını oluşturmaktadır. Bu modele göre kişiler esas olarak kazanımları ile ilgilenirler ve kazanımlarının belirlenmesinde kontrol sahibi olmak isterler. Kontrol Modeli, kişilerin elde ettikleri kazanımlar olumsuz dahi olsa bunların belirlenmesinde kontrole izin veren prosedürler mevcut olduğu takdirde kazanımların adil algılanacağı varsayımına dayanmaktadır (Çakmak, 2005).

Thibaut ve Walker, kişilerin yüksek düzeyde süreç kontrolüne sahip olmalarının, karar kontrolünden yoksun olsalar bile adalet algılarını arttırdığı yönünde bulgular elde etmişlerdir. Çalışanlar tarafından istenen düzeydeki kazanımlar adalet algısı

oluştururken, istenmeyen kazanımlar adaletsizlik algısı yaratmaktadır (Taşçıoğlu, 2010: 48).

2.2.3.2.1.2. Grup Değeri Modeli

Grup Değeri Modeli esas olarak iş örgütlerinin (ve diğer grupların) kişiler için para ve diğer maddi kazanımlardan çok daha fazla şey ifade ettiği düşüncesine dayanmaktadır. Bu modele göre kişiler bir grubun üyesi olmayı ve gruplarıyla uzun süreli ilişkiler kurmayı isterler, çünkü grup üyeliğini sosyal statü ve özsaygıyı elde etmede bir araç olarak görmektedirler. Bu nedenle kişiler sosyal statüleriyle ilgili kendilerine bilgi sağlayan sembol ve işaretlere karşı çok duyarlıdırlar. Kendilerine sosyal statüleriyle ilgili bilgi sağlayan bu sembol ve işaretleri değerlendirmede ise kişilerin üç ilişki unsuru dikkat ettikleri saptanmıştır: tarafsızlık, güven ve konum (Konovsky; 2000:494; Akt. Çakmak, 2005:36).

Grup-değeri modeli, ilişki temelli bir modeldir. Kişisel çıkar modeli gibi araçsal değildir. Grup-değeri modeline göre prosedürlerin adil olmasının önemi sadece kişisel çıkarlara dayanarak açıklanamaz. Kişiler ait oldukları grupla uzun dönemli ilişkiler geliştirmek ve kendilerine değer verildiğini hissetmek isterler (Yılmaz, 2004:24).

Bu modele göre işgörenler çalışma gruplarıyla, yöneticileriyle ve çalıştıkları örgütleriyle uzun dönemli ilişkilere odaklanmaktadır. Çalışanlar yöneticiler tarafından uygulamaya konulan tarafsız karar alma yöntemlerinin kullanılmasını aynı zamanda kendilerine saygı gösterilmesini fikirlerine değer verilmesini ve kendilerine hak ettikleri şekilde davranılmasını beklemektedirler (İçerli, 2010)

2.2.3.2.1.3. Değer Açıklayıcı Model

Bilişsel atıf olarak da adlandırılan bu modele göre, kişinin ortaya çıkan sorunlarla, zihninde olan sonuçları kıyaslaması söz konusudur (Gürbüz, 2007).

Kişilerin sadece alınan kararlar üzerinde kontrol sahibi olmayı istemedikleri aynı zamanda kendilerine değer verildiğini bilmek istediklerinin ortaya konması, işlem adaleti araştırmasında grup değeri modelinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Çakmak, 2005).

Teori'ye göre bireyin uygulanması gerektiğini düşündüğü alternatif bir prosedürden daha iyi kazanımlar elde edeceğine inanması, adaletsizlik yargısıyla sonuçlanacaktır. Burada adaletsizlik yargısına neden olan durum, bireyin kendisi için daha iyi kazanımlara yol açacak prosedürel alternatiflerin farkında olmasıdır (Yürür, 2009).

2.2.3.2.1.4. Prosedür Tercih Modeli

Leventhal, Karuza ve Fry (1980) tarafından geliştirilen Prosedür Tercih Modeli Leventhal'in adalet yargı modelinin bir devamı niteliğindedir. Kişilerin dağıtım prosedürlerinin adilliğini değerlendirmede istedikleri sonuçlara ulaşmalarını sağlayan prosedürleri tercih ettiklerini ileri süren bir yaklaşımdır (Çakmak, 2005).

Leventhal, Karuza ve Fry kişilerin adaleti değerlendirirken prosedürlerle ilgili yedi unsur olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar (Chan; Akt. Çakmak, 2005);

- Karar alan ajanların seçimi ile ilgili prosedürler
- Ödül dağıtımında kullanılacak prosedürler
- Ödüllerin dağıtımı için gerekli bilgilerin toplanması ile ilgili prosedürler
- Karar süreçlerinin yapısının tanımlanması ile ilgili prosedürler
- Karar alıcının gücünü kötüye kullanmasını önleyecek koruyucuların tayin edilmesi ile ilgili prosedürler
- Alınan kararlara karşı çıkabilmeye ilişkin prosedürler.
- Adil olmayan dağıtım işlemlerini değiştirmek için gereken mekanizmalarla ilgili işlemler.

2.2.3.3. Etkileşimsel Adalet

Etkileşim adaleti ilk kez Bies ve Moag (1986) yılındaki çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Bies ve Moag, kişilerin etkileşim adaleti değerlendirmelerinde iki unsura dikkat ettiklerini ileri sürmüşlerdir: kişiler arası ilişkilerin niteliği ve açıklamalar. Buna göre üçüncü kişilerin veya otoritelerin işlemlerin uygulanması sırasında çalışanlara karşı nezaketli, itibarlı ve saygılı davranışları etkileşim adaletinin kişiler arası ilişkilerinin niteliği boyutunu oluşturmaktadır. Kişilere nezaketli, itibarlı ve saygılı davranışları etkileşim adaleti algılarını arttırmaktadır (Çakmak, 2005).

Etkileşimsel adalet, organizasyonlarda bireyler arası ilişkiler üzerine odaklanmış ve kişilerarası davranış ve iletişimin adillliğini incelemiştir. Adaletin bu boyutu, prosedürlerin uygulanması sırasında kişiler arası davranışların algılanan adaleti olarak tanımlanmaktadır (Cohen- Charash ve Spector, 2001, 79). Etkileşim adaleti adalet çalışmalarının sosyal yönünü oluşturmakta ve bireyler arasındaki ilişkinin kalitesine vurgu yapmaktadır (Ambrose 2002). Etkileşimsel adalet, süreçleri uygulamakla görevli kişilerin, karşı tarafa gösterdikleri tutum ve davranışlarla ilgili olduğu için, süreç adaletine bağlı bir ek boyut olarak gelişmiştir (Söyük, 2007).

Etkileşimsel adaleti, yöneticilerin çalışanlarına saygılı davranmasını (Örneğin çalışanları ilgiyle dinlemesi, kararlar için yeterli açıklama yapması, başkalarının kötü durumlarına empati göstermesi gibi) ve sosyal olarak duyarlı davranmasını gerektirmektedir (Scarlicki,Folger 1997;Akt.Yıldırım,2007). Ayrıca örgütteki karar vericilerin sergiledikleri tavırların ve alınan kararlarla ilgili açıklamalarının bireylerin adalet algılamalarını etkilediğini ifade etmektedir (İşbaşı,2001: 60). Moorman (1991), etkileşimsel adaleti, bireyler arası ilişkilerin niteliğine ilişkin adalet algılamaları olarak tanımlamaktadır.

Etkileşim adaleti algısı, çalışan ve örgütsel prosedürleri uygulamakla yükümlü olan yöneticiler arasındaki haberleşme sürecinden etkilenmektedir. Bu iletişim

sürecinde önemli olan saygı, dürüstlük ve nezaket gibi unsurlardır. Bu unsurlar, kişilerin adalet algılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bir işgörenin etkileşim adaletini düşük algılaması, yöneticisine veya buna neden olan birime karşı olumsuz tepkiler göstermesine yol açmaktadır (Polat, 2005).

Etkileşim adaleti iş yerindeki karar alma süreçlerinin bireylere nasıl ve ne kadar açıklıkla söylendiğidir. Ödül ve ceza uygulamaları iş yerinde alınan kararlar olduğu için etkileşim adaleti algısının ceza ve ödül uygulamalarının çalışanlar tarafından adil olarak algılanıp algılanmamasını etkilemekte olduğu düşünülmektedir (Töremen ve Tan, 2010).

Colquitt ve Greenberg (2005) etkileşimsel adaletin önemini çalışmalarında ortaya çıkarmışlardır; Eğer bir işveren çalışanlara şirketin durumunu ve işten çıkarmanın sebebini dikkatli ve hassas bir yolla açıklarsa daha sonra bu süreç çalışanın zihninde olumlu düşünceler oluşturur, işten çıkarmanın adil olduğunu düşünür ve şirketi haksız işten çıkarma ile ilgili dava etmez. İşbaşı (2000) de etkileşimsel adaletin önemini şu şekilde açıklamış ve örneklendirmiştir; Alınan kararların niçin alındığı, hangi sebeplere dayandığının açıklanması ve bu amaçla işgörenlerle dostane ve dürüst bir iletişim kurulması, işlemsel adalete yönelik algılamaları olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin, bir işgören avans talebinin reddedilmesini, uygun olmayan ekonomik şartlara ve kaynakların yetersizliğine dayanan mantıklı bir açıklama yapıldığında adil bir karar olarak algılayabilmektedir.

Bies ve Moag (1986) kişiler arası muamelenin adil olarak nitelendirilebilmesi için dört özelliğin olması gerektiğini ortaya koymuştur. Bunlar (Akt. Şahin, 2007:195):

- **Doğruluk:** Otoriteler karar verme işlemleri sırasında iletişimlerinde açık, dürüst ve içten davranmalı ve herhangi bir biçimde karşısındaki kişiyi kandırmaktan kaçınmalıdır.

- **Saygı:** Otoriteler bireylere nazik ve insan hassasiyetine saygı gösterecek şekilde davranmalıdırlar. Çalışanlarına kaba davranmaktan ve rencide edecek şekilde olumsuz eleştiriden kaçınmalıdır.

- **Uygunluk:** Otoriteler önyargılı ifadeler kullanmaktan ve cinsiyet, ırk, yaş veya dinle ilgili uygun olmayan nitelikte sorular sormaktan kaçınmalıdır.

- **Gerçeklendirme:** Otoriteler karar verme sürecinin sonuçları hakkında yeterli ve doyurucu düzeyde açıklamalar yapmalıdırlar.

Tyler ve Bies ise (1989 Akt.Greenberg,1990),etkileşimsel adaletle ilgili beş kriter belirlemişlerdir. Bu kriterler şunlardır;

- Diğerlerinin görüşlerini de dikkate almak.
- Önyargılardan kurtulmak.
- Karar verme kriterini tutarlı bir şekilde uygulamak.
- Kararlarla ilgili zamanında geribildirimler vermek.
- Kararların dayanaklarını yeterli bir şekilde açıklamak.

Greenberg'e (1990) göre, ödülleri açıkça dağıtmak yapısal olarak adil iken, insanlara açık ve dürüst şekilde davranmak, kararlara ilişkin uygun açıklamaları sağlamak, sosyal açıdan adildir. Adaletin sosyal belirleyicilerinin hem işlemler hem de bölüşümle ilgili yönleri olduğunu dile getirmiştir. Ona göre etkileşimsel adaletin ele alınmasındaki bazı karışıklıklar, kavramsallaştırmadaki eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Örgütsel adaleti kişiler arası adalet ve bilgisel adalet olmak üzere ikiye ayırmıştır. Kişiler arası adalet boyutu, sonuçlara karar veren otoriteler tarafından çalışanlara ne ölçüde duyarlılık, nezaket, ciddiyet, saygı gösterilerek ve değer verilerek

davranıldığını yansıtmaktadır. Bilgisel adalet boyutu ise kararlar alınırken kullanılan işlemlerin niçin belirli bir şekilde kullanıldığı ya da sonuçların niçin belirli bir tarzda bölüştürüldüğüne ilişkin bilgileri açığa çıkaracak bilgilerin kişilere verilmesi ile ilgilidir. Alınan kararların sonuçlarına verilen tepkiyi, kişiler arası adalet değiştirmekte, çalışanlara karşı duyarlı davranılması hoşla gitmeyen bir sonuç durumunda, çalışanların kendini daha iyi hissetmesine yardımcı olmaktadır; bilgisel adalet ise işlemlere verilen tepkileri değiştirmede rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, etkileşim adaletinin algılanmasında kişilerarası iletişimin öneminin çok büyük olduğu söylenebilmektedir. Bu iletişim şekli ile örgüt içindeki bazı adaletsiz uygulamalar adaletli olarak algılanabilmekte ve aynı zamanda adaletsizliğin çalışanlar üzerinde yaratabileceği olumsuz etkiler de azaltılabilmektedir(Söyük,2007,15).

2.2.4.GREENBERG'İN ADALET TEORİLERİ SINIFLANDIRMASI

Greenberg (1987), “A Taxonomy of Organizational Justice Theories” başlıklı çalışmasında örgütsel adalet ile ilgili var olan teorileri iki bağımsız boyut yardımıyla sınıflandırmaya çalışmıştır. Greenberg bu sınıflandırma için farklı boyutlar kullanılabileceğini; ancak örgütsel davranış alanında ortaya atılan bir kavram üzerine geliştirilen teoriler için en uygun iki boyuttan söz edilebileceğini belirtmiştir. Bunlar; Önlensel-Tepkisel (Proaktif-Reaktif) ve Süreç-İçerik boyutlarıdır. Greenberg bu sınıflandırmayı şu şekilde tablo haline getirmiştir:

Tablo 2.1:Greenberg'in Adalet Teorileri Sınıflandırması

Reaktif-Proaktif Boyutu	İçerik- Süreç Boyutu	
	İçerik	Süreç
Reaktif	Reaktif - İçerik Teorileri Örnek: Eşitlik Teorisi (Adams ,1965)	Reaktif-Süreç Teorileri Örnek: Prosedür Adaleti Teorisi (Thibaut ve Walker, 1975)

Proaktif	Proaktif-İçerik Teorileri Örnek: Adalet Yargı Teorisi (Leventhal, 1980)	Proaktif- Süreç Teorileri Örnek: Dağıtım Tercihi Teorisi (Leventhal,Karuz&Fry,1980)
-----------------	--	--

Greenberg (1987)'in belirttiği gibi Tepkisel kuramlar adaletsiz durumlar karşısında kişinin bu durumdan kaçması şeklindeki tepkileri açıklar. Önlemsel kuramlar ise örgütte adaleti sağlamak için yapılan davranışları içermektedir. Süreç kuramları da örgüt üyelerinin kazanımları nasıl ettiğiyle ilgilenmektedir. Son olarak İçerik kuramları kazanımların elde edildiği sürece değil kazanım dağıtılırken adil dağıtılıp dağıtılmadığıyla ilgilenir. Greenberg (1987) aynı çalışmasına bu kuramları açıklayan bazı soruların olduğu bir tablo da eklemiştir.

Tablo 2.2.Adalet Teorisi Kuramlarını Açıklayan Bazı Sorular

Teori	Sorular
Tepkisel İçerik	Çalışanlar adil olmayan ödemelere nasıl tepki gösterirler?
Önlemsel İçerik	Çalışanlar uygulamaların adil olması için ne yapabilirler?
Tepkisel Süreç	Çalışanlar adil olmayan politikalara veya yasal prosedürlere nasıl tepki gösterirler?
Önlemsel Süreç	Çalışanlar politikaların ve prosedürlerin adil olması için ne yapabilirler?

2.2.4.1.Tepkisel İçerik Kuramı (Reaktif İçerik Kuramı)

Greenberg'in bu sınıflandırmayı yaptığı 1987 yılına kadar geliştirilen teorilerin çoğu bu alanda olmuştur. İlk olarak Stouffer (1949) tarafından ortaya atılan ve daha sonra Crosby (1976) tarafından geliştirilen *Görelî Yoksunluk Teorisi*, Homans'ın (1961) *Dağıtım Adaleti Teorisi*, Adams'ın (1965) *Eşitlik Teorisi*, tepkisel içerik teoriler arasında sayılabilir (Eker,2006:7).

Araştırmacılar insanların adil olmayan ilişkilere belirli olumsuz duygularla tepki gösterdikleri ve bu adaletsizliği düzeltecek şekilde davranarak bu durumdan kaçınmaya çalıştıkları konusunda birleşmiştir. Teorilerin bu görünüşü tepkisel içerik kuramlar olarak nitelendirilmelerine neden olmuştur (Yürür,2005:112).

2.2.4.2.Önlemsel İçerik Kuramı (Proaktif İçerik Kuramı)

Bu kategoride yer alan teorilerin teorik temelleri Leventhal (1976, 1980) tarafından ortaya atılmıştır. Leventhal kişilerin bazen ödüllerin adil dağılımı için aktif bir şekilde çaba gösterdiklerini ifade etmektedir. Burada ödüllerin adil dağılımı, alınan ödüllerle çalışanın katkılarının orantılı olmasıdır. Çünkü bu, uzun vadede tüm taraflar için en kazançlı durumdur. Gerçekte pek çok araştırma, kaynakların çoğunlukla alıcılar (receipients) arasında eşit bir şekilde paylaştırıldığını göstermektedir (Yürür, 2005).

Bazı araştırmacılar, eşitlik normlarının ihlal edilmesine karşılık, dağıtılan ödüllerin eşit olmasa da, çalışanın ihtiyacına göre dağıtıldığı için adil algılanması gerektiğini savunmaktadırlar. Böyle ihlallerin adil olması gerektiğini savunan Leventhal, "*Adalet Yargı Modeli (Justice Judgement Model)*" ni geliştirmiştir. Önlemsel-içerik teorileri grubunda ele alınan diğer bir teori de, Lerner'in *Adalet Güdüsü Teorisi'dir (Justice Motive Theory)*. Teori, adaleti daha çok motivasyon yönü ile ele almıştır (Söyük, 2007).

Sonuç olarak tepkisel-içerik teorileri ve önlemsel içerik teorileri, kazanımların dağıtılması konusundaki adil uygulamalara çalışanların tepkileri ve çalışanların

kazanımların dağıtımında adaleti sağlama çabalarını ele aldıklarından, dağıtım adaletini açıklayıcı teoriler olarak düşünülebilirler (Chan, 2000: s72,Akt:Acar, 2011).

2.2.4.3. Tepkisel Süreç Kuramı (Reaktif Süreç Kuramı)

Kararların verilmesinde kullanılan süreçlerin adilliğine odaklanan süreç teorileri, kararların sonuçlarının adaleti üzerinde yoğunlaşan içerik teorilerinden belirgin bir şekilde ayrılamaz görünmesine rağmen süreç teorileri farklı bir entelektüel geleneğe sahip olan hukuktan türetilmişlerdir. Hukuk konusunda çalışan araştırmacılar, yargısal kararların verilmesinde kullanılan prosedürlerin, bu kararların toplum tarafından kabul edilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır (Eroğlu, 2009).

Teorisyenler, prosedür adalet teorilerinde üç ayrı taraf bulunduğunu ve anlaşmazlığın çözümüne ilişkin de iki asama olduğunu ifade etmişlerdir. Taraflar dendiğinde, anlaşmazlığa düşen iki kişi (davacı- davalı) ve aracılık eden üçüncü kişi (yargıç) anlaşılmaktadır. Çözüm süreci ise, delillerin ortaya konduğu “süreç aşaması” ile anlaşmazlığın çözümünde delillerin kullanıldığı “karar aşaması”dır. Delillerin seçimi ve geliştirilmesi ile ilgili kontrol “süreç kontrolü”, anlaşmazlığın sonucunun belirlenmesine yönelik kontrol ise “ karar kontrolü” dür (Chan,2000; Akt. Söyük, 2007).

Teoriye göre; kullanılan prosedürler, kontrolün derecesine göre değişmektedir. Taraflara süreç kontrolü sağlayan prosedürler, bu kontrolü sağlamayan prosedürlere göre, tüm tarafları daha fazla tatmin etmektedir. Bu prosedürler sonucunda alınan kararlar daha adil olarak algılanmaktadır ve sonuç taraflar tarafından daha kolay kabul edilmektedir (Söyük, 2007:42).

2.2.4.4. Önlemsel Süreç Kuramı (Proaktif Süreç Kuramı)

Önlemsel - Süreç Kuramı içinde en bilinen teori, Leventhal, Karuza ve Fry’ın “Dağıtım Tercihi Teorisi”dir (Allocation Preference Theory). Dağıtım davranışına

genel bir yapı oluşturmayı hedefleyen bu teori, Leventhal' in Adalet Yargı Teorisi'nin geliştirilmiş şeklidir (Söyük, 2007). Ancak, dağıtım kararlarından çok, özellikle işlemlerle ilgili kararlara uygulandığından önlemsel süreç kuramları kategorisinde yer almıştır. Kısacası, önlemsel-süreç kuramlar ile insanların adaleti sağlamak için ne tür işlemleri uygulayacakları araştırılmaktadır (Greenberg, 1987:14).

Kuram işgörenlerin, belirli prosedürlerin diğerlerinden farklı olarak hedeflere ulaşmada araç rolü oynayacağı ve istenen hedeflere ulaşmada yardımcı olacağı beklentisi içinde olduklarını vurgulamaktadır. Adalet sağlamaya yardımcı olabilecek prosedürlerin aşağıda sıralanan sekiz özelliğinden bahsedilmektedir (Çöp, 2008: 33):

- İşgörenlere karar verenleri seçme olanağı sağlamak,
- Tutarlı kurallara dayanmak,
- Doğru bilgiye dayalı olmak,
- Karar verme gücünün yapısını tanımlıyor olmak,
- İşgörenleri önyargıya karşı koruyor olmak,
- İşgörenlerin bilgi almasını sağlamak,
- Prosedürlerde değişiklik yapma olanağı tanımak,
- Yaygın olan ahlaki ve etik standartlara dayalı olmak.

Tepkisel ve Önlemsel süreç teorileri kapsamında ele alınan teoriler, örgütte kararların verilmesinde kullanılan prosedürlere çalışanların tepkileri ve bu prosedürlerde adaleti sağlama yönündeki çabalarını konu aldıkları için prosedür adaletini açıklayıcı teoriler olarak ele alınabilirler (Yürür, 2005).

2.2.5.ÖRGÜTSEL ADALETİN ÖNEMİ

Toplumda refahın sağlanması, haksızlıkların önlenmesi ve düzen sağlanması için hukuksal adaletin gerekliliği gibi; örgütlerde de çalışanların refahı ve örgütsel düzen için örgütsel adaletin olması gerekmektedir. Olumlu örgütsel adalet algısına sahip çalışanlar, örgütlerde daha başarılı, verimli ve mutlu olmakta, yüksek ve kaliteli

performans göstermekte ve örgüt ile yöneticiye güven beslemektedir. Olumsuz örgütsel adalet algısına sahip çalışanlar ise düşük performans sergilemekte, devamsızlık yapmakta ve örgütlerine yabancılaşmaktadır. Bu nedenle örgütsel adalet ve boyutları; hem çalışanların iş doyumunu ve motivasyonu, hem de örgütlerin başarısı için önem arz etmektedir. Motivasyonu arttıran en önemli faktör; çalışanların istek ve örgütten beklentilerinin karşılanmasıdır. Çalışanların beklentileri; örgüt içinde hak ettikleri kazanımların, tüm çalışanlar arasında adil bir şekilde dağıtılması, dağıtımla ilgili örgütsel kararlar alınırken, karar alma ile ilgili süreçlerin adil bir şekilde uygulanarak bu kararların çalışanlara tarafsız bir şekilde iletilebilmesi olarak ifade edilmektedir (İyigün, 2012).

Kimi araştırmalarda (Behr, Taber 1993;Bobocel, Farrel 1996; Akt. Yıldırım 2007) işyerlerinde yapılan terfinin adil olmadığını düşündüklerinde çalışanların daha çok hasta oldukları görülmüştür.

İnsanların bir arada uyum içinde yaşamasını gerektiren her ortamda adalet vazgeçilmez bir gerekliliktir. Örgütsel prosedürler ışığında kaynak dağıtımının yapıldığı ve çalışmalarla sürekli etkileşimin söz konusu olduğu örgütler de, adalete ilişkin kaygı ve ilginin gelişmesi için verimli ortamlardır. Çalışanların örgütün ne kadar adil olduğuna ilişkin algıları değerlendirmeleri çalışanların tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Yılmaz, 2004).

Adalet, insanlar için temel bir öneme sahiptir ve insanlar işlerinde geçirdikleri zamanı adaletili algıladıklarında daha canlı ve motive olmuş olurlar. Adalet, örgüt çalışanlarına nasıl davranılması gerektiğini belirler. İnsanlar dürüstçe olmayan bir davranış hissettikleri zaman örgütlerine bağlılıkları, iş performansları ve iş arkadaşlarına karşı yardımları azalır (Ambrose, 2002).

Örgütlerde adil davranmanın bireyleri birbirine ve örgüte bağladığı ifade edilmektedir. Adalet algısı bireyin davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Örgüt içerisinde çalışanlar, yöneticilerin kendilerine adil davrandıklarını hissettikleri zaman,

işbirliği yapmak kolaylaşmakta ve yöneticilerin aldıkları kararları desteklemektedirler. Adaletsizlik durumunda ise, kişiler birbirlerinden intikam almaya çalışmakta, yasal yollara başvurmakta ve birbirlerine karşı agresif davranışlar sergilemektedirler (Cropanzano vd,2001; Akt.Söyük,2007). Adalet, bireyleri örgüte ve çalışanlara yaklaştırırken, adaletsizlik ise bireyleri birbirinden ve örgütten uzaklaştırmaktadır. Aynı zamanda adil davranış da gelecek olayları daha iyi tahmin edilebilir bir duruma getirmekte ve günlük çalışma yaşamında karşılaşılan belirsizlikleri azaltmaktadır (Söyük,2007).

Adil uygulamalar, örgüte iyi bir imaj kazandırmanın yanında, yönetici ve çalışanlarına da olumlu, yapıcı bir çalışma ortamı sağlar (Greenberg, 1987). Bir işyerinde çalışanların adalet algıları, onların kişisel gelişimleri, iş doyumları ve örgütün her yönden istenilen düzeyde çalışması açısından önemlidir (Greenberg, 1990).

İşcan (2004), iş ortamında örgütsel adaletin sağlanması yöneticilerin sorumluluğunda olması nedeniyle, örgütsel adaleti sağlayan yöneticiler çalışanlar tarafından daha çok sevilme ve aldıkları kararların, daha çok desteklendiğini belirtmektedir. Kuralları tüm çalışanlara eşit olarak uygulayan ve çalışanlar tarafından adil algılanan yöneticiler, çalışanların örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için daha olumlu duygularla ve istenilen düzeyde çalışmalarını sağlayabilir (Özdevecioğlu, 2003).

Örgüt çalışanları daha adil bir örgütsel ödül sistemi ve örgütsel çevre algıladıklarında daha olumlu duygular içinde bulunurlar. Bu duygu örgüt üyelerinin bütünleşmesine aracılık edebilir. Özellikle örgütsel adaletin öncelleri olarak iş memnuniyeti ve örgütsel bağlılık adaletli davranışlardan etkilenir (Simpson ve Kaminski, 2007).

Okullarda öğretmenler ve öğrenciler adalet ile ilgilenirler. Her öğrenci öğretmenleri tarafından kendilerine adaletli davranılmasını ister. Öğretmenler ise kendilerinin adaletli olduklarını düşünürler. Adaletin öğrenciler üzerine dağıtımında gösterilen özen ve adil tutum davranışı, öğrencilerin okula olan güvenlerini artırarak

daha az sapkın davranışlara yöneldiklerini, daha başarılı olduklarını, daha az stres yaratan durumlarla karşılaşmalarını sağlamıştır (Dalbert, Schneidewind, Saalbach, 2007; Akt. Uğurlu , 2009).

Örgütsel adalet konusunda çalışma yapılması üç nedenle önemlidir (Yılmaz, 2004):

- Adalet sosyal bir olgudur ve herkesin sosyal ve örgütsel yaşamındaki bir unsurdur.
- Örgütlerin en önemli kaynağı çalışanlardır. Çalışanlara nasıl davranıldığı bağlılık, güven, performans, işgücü ve saldırganlık gibi tutum ve davranışları etkiler.
- Son olarak daha eğitilmiş bir işgücüne doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır. Çalışanlar daha vasıflı ve eğitilmiş bir hale geldikçe sadece iyi işler talep etmekle yetinmemekte, iş yerinde saygı ve samimiyet de beklemektedir.

Araştırma bulguları iyi okulu kötü okuldan ayıran etkilerin, örgütün yapısından çok havasına ve içinde bulunduğu ortama ilişkin olduğunu göstermektedir. Bunları da geliştirecek olan, okul içinde ve üstünde örgütsel konularda yönetsel uygulama ve etki gücü kazanmış olan yöneticilerdir. Yöneticilerin eylemlerinin adaletsiz algılanması durumunda en yüksek bağlılık duyan bireyleri bile, işe ilişkin olumlu tutum ve davranışlarında büyük oranda düşmenin meydana geldiği görülmüştür. Okulların bağlılık gösteren sahip oluşunun genellikle olumlu sonuçları olmasına karşın, adaletsiz yönetsel uygulamaların olması, bu iş görenleri okullarına yabancılaştırmaktadır. Greenberg'e (1990) göre de yöneticilerin adil davranmaları yetmez, bunların aynı zamanda adil görünmeleri de gerekmektedir (Balay, 2000).

Sonuç olarak adaletin sağlandığı örgütlerde stres, uyumsuzluk, yabancılaşma gibi örgütü başarısızlığa götürecektel olumsuz durumların yaşanma ihtimali azalırken örgüte bağlılık, motivasyon, güven gibi olumlu tutumların yaşanma ihtimalinin arttığı yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Örgüt liderlerinin örgütlerinin hedeflerine ulaşması için ödül ve cezaların dağıtımı, karar verme süreci, örgüt üyeleriyle adil bir biçimde iletişim ve bilgilerin örgüt üyeleriyle paylaşılması konularında olabildiğince dikkatli olmalıdır.

2.3. ÖRGÜTSEL ADALET İLE İŞE YABANCILAŞMA ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırma bulguları iyi okulu kötü okuldan ayıran etkenlerin, örgütün yapısından çok havasına ve içinde bulunduğu ortama ilişkin olduğunu göstermektedir. Bunları da geliştirecek olan, okul içinde ve üstünde örgütsel konularda yönetsel uygulama ve etki gücü kazanmış olan yöneticilerdir. Yöneticilerin eylemlerinin adaletsiz algılanması durumunda en yüksek bağlılık duyan bireyleri bile, işe ilişkin olumlu tutum ve davranışlarında büyük oranda düşmenin meydana geldiği görülmüştür. Okulların bağlılık gösteren iş görenlere sahip oluşunun genellikle olumlu sonuçları olmasına karşın, adaletsiz yönetsel uygulamaların olması, bu iş görenleri okullarına yabancılaştırmaktadır (Balay, 2000).

Örgütlerin, yüksek örgütsel adalet algısına sahip çalışanlarla birlikte hareket edebilmeleri için, bu konuya gereken önemi vermeleri gerekmektedir. Zira, örgütsel adaletin; örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı, iş tatmini gibi pek çok örgütsel sonuçla ilişkili olduğu yapılan çalışmalarla da ortaya konmuştur. Benzer şekilde, bunun tersi bir algının da olumsuz örgütsel sonuçlarla ilişkili olabileceği düşünülebilir (Günsal, 2010). İşe Yabancılaşmanın da olumsuz bir sonuç olduğunu göz önünde bulundurursak örgütlerdeki adaletsiz uygulamaların örgüt üyelerini yabancılaştırması kaçınılmaz bir sonuçtur.

2.4. İŞE YABANCILAŞMA ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Araştırmamızın bu bölümünde işe yabancılaşmayla ve işe yabancılaşmanın diğer bazı örgütsel davranış kuramlarıyla olan ilişkileriyle ilgili ülkemizde ve yurtdışında yapılan bazı çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Elma (2003) Ankara ili merkez ilçelerinde yaptığı ‘İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması’ isimli doktora tezinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması ölçeğini geliştirmiştir daha sonraki çalışmaların önemli bir bölümünde bu ölçek kullanılmıştır. Elma (2003) bu çalışmasının sonucunda öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük çıktığını, öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu boyutların okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutları olduğunu, işe yabancılaşma duygusunun, bekar öğretmenlerde, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerde ve branş öğretmenlerinde daha yüksek olduğunu, branş, okul büyüklüğü, medeni durum ve kıdem değişkenlerinin işe yabancılaşmanın önemli yordayıcıları olduğunu belirtmiştir.

Erjem (2005), Mersin ilinde gerçekleştirdiği Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen” isimli araştırmasını ortaöğretim okulu öğretmenleri ile yürütmüştür. Nitel araştırma yöntem ve ilkelerine göre yapılan araştırmanın verileri “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bazı yabancılaştırıcı koşullar (kalabalık sınıflar, ağır ders yükü, materyal eksikliği, yönetsel sorunlar, ekonomik sorunlar.) altında bulunmalarına rağmen, yabancılaşmayı bütün boyutlarıyla ve yaygın olarak değil, bazı boyutlarıyla ve kısmî olarak yaşadıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin en yoğun yaşadıkları yabancılaşma “güçsüzlük” boyutunda olmuştur. Bu konuda özellikle yönetsel süreçler önemli faktörler olarak görüldüğü, okul yönetimlerinin merkezi ve demokratik olmadığı fikrinin öğretmenler arasında yaygın olduğu görülmüştür. Öğretmenler yönetsel yapının bu niteliğinin katılımı azalttığını belirtmişlerdir. Ayrıca yönetsel süreçlerin dışında kalmanın

öğretmenler arasında “geri çekilmeye” yol açtığı da araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Çalışır (2006)’ın Bolu il merkezinde yaptığı İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması isimli yüksek lisans tezinin sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin nadiren düzeyinde olduğunu açıklamıştır. Ayrıca öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda bazen düzeyinde, güçsüzlük boyutunda nadiren düzeyinde, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutunda ise hiçbir zaman düzeyinde yabancılaştığı araştırmada vurgulanmıştır.

Yine Celep (2008)’in İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması adlı yüksek lisans tezinde Çalışır (2006)’nın tezine benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu tezin sonucunda da öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunda işe yabancılaşmaları bazen düzeyi ile diğer boyutlara göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşmaları her ne kadar “hiçbir zaman” düzeyinde çıkmış olsa da bu boyutta medeni durum, ve kıdem boyutunda anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre bekârlar ve ayrıca kıdemleri düşük olan öğretmenler yaptıkları işi daha anlamsız bulmaktadır.

Aslan (2008)’ın İstanbul’da Endüstri meslek liselerinde çalışan kültür dersi öğretmenlerinin kuruma ve mesleğe yabancılaşması üzerine yaptığı çalışmasında da şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: endüstri meslek liselerindeki yabancılaşma duygusunu bayan öğretmenlerin, fizik, matematik ve yabancı dil branş öğretmenlerinin, mesleki kıdemleri 6-10 yıl ve de 11-15 yıl olan öğretmenlerin ve de şimdiki okullarında 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin” diğer gruptaki kültür dersleri öğretmenlerine göre daha fazla yaşadıkları görülmüştür.

Kılıçık (2011)’ın Malatya ilinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin yabancılaşması üzerine yaptığı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin işe yabancılaşmaları hiçbir zaman düzeyinde çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının en yüksek olduğu boyut güçsüzlük boyutudur. Güçsüzlük

boyutunu yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutları takip etmektedir. Ayrıca, branş öğretmenlerinin, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin ve lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde işe yabancılaştığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda, branş, okul büyüklüğü, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerinin işe yabancılaşma düzeyinde anlamlı farklılık yaratmış olduğu ortaya konulmuştur.

Emir (2012)'in Aydın ilinde ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin işe yabancılaşmaları üzerine yaptığı yüksek lisans tezinin sonucunda öğretmenlerin genel ortalama yabancılaşmaları “nadiren” düzeyinde bulunmuştur. Boyutlara göre yapılan incelemede sırayla, en yüksek oranda normsuzluk boyutunun (nadiren düzeyinde) sonra güçsüzlük boyutunun (nadiren düzeyinde) ve en düşük oranda okula yabancılaşma boyutunun (hiçbir zaman düzeyinde) yaşandığı görülmüştür. Medeni durum, son mezun olunan okul, yaş ve kıdem değişkenlerine göre yabancılaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Meslek Dersleri ve Rehberlik branşlarında olan öğretmenlerin, Yabancı Dil branş öğretmenlerinden ve Matematik öğretmenlerinden düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin Meslek Lisesi öğretmenlerinden düşük düzeyde “güçsüzlük ve normsuzluk” yaşadıkları, Genel Lise öğretmenlerinden düşük düzeyde “güçsüzlük” yaşadıkları ve Meslek Lisesi öğretmenlerinden yüksek düzeyde “yalıtılmışlık” yaşadıkları tespit edilmiştir.

Kösterelioğlu (2011) doktora tezinde Bolu ilinde görev yapan İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda; İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algılarının okula yabancılaşma boyutunda bazen, güçsüzlük boyutunda nadiren, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında ise hiçbir zaman düzeyinde olduğu saptanmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının cinsiyet ve çalıştığı okuldaki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği, yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre ise güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Medeni durum değişkenine göre

ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı fark gösterirken anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında anlamlı fark göstermemiştir. Branş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları anlamsızlık boyutunda anlamlı fark gösterirken, güçsüzlük, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı fark göstermemiştir. Öğrenim durumu değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma algıları güçsüzlük boyutunda anlamlı fark göstermiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ve işe yabancılaşma algıları arasında ise negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Rovai ve Wighting (2005)'in uzaktan eğitim gören üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları yabancılaşma ve birliktelik hissi (Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom) konulu araştırmanın sonuçlarında, genel olarak yabancılaşmanın sınıf birlikteliğiyle ters oranlı bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca ırk değişkenine göre normsuzluk boyutunda anlamlı bir fark olduğu ve ortaya konmuştur. Yalıtılmışlık ve güçsüzlük boyutunda ise anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir.

Rajaeepour vd. (2012) İran'ın İsfahan şehrindeki okullarda yaptıkları örgütsel yapı ve işe yabancılaşma arasındaki ilişki isimli çalışmalarında örgütsel yapı ile işe yabancılaşma arasında doğrudan bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Örgütün karmaşıklığı, merkezileşmesi ve resmiliği göz önüne alındığında yabancılaşma üzerinde en büyük etkiyi merkezileşme göstermektedir. Ayrıca öğrenim düzeyinin örgüte yabancılaşma üzerinde etkisi olmadığı da ortaya çıkarılmıştır.

Shoho ve Katims (1998)'in ABD'nin Teksas eyaletinde özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin yabancılaşma algılarını karşılaştırmışlardır. Bu çalışmaya 570 genel eğitim öğretmeni ve 180 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Bu çalışmanın sonucu

şu şekildedir;Özel eğitim öğretmenleri genel öğretmenlere göre önemli derecede yabancılaşmışlardır.

Goldsby (1998) doktora tezinde yeni örgüt yapıları içinde toplu olarak yaşamayı tercih edenlerin bireysellik ideolojisini tercih edenlerden daha çok işe yabancılaşacaklarını iddia etmiştir. Ancak çalışmasının sonucunda iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

2.5. ÖRGÜTSEL ADALET ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Araştırmamızın bu bölümünde örgütsel adaletle ve örgütsel adaletin diğer bazı örgütsel davranış kuramlarıyla olan ilişkileriyle ilgili ülkemizde ve yurtdışında yapılan bazı çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

2.5.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Özdevecioğlu'nun (2003) Kayseri organize sanayi bölgesindeki bazı fabrika çalışanları üzerinde örgütsel adalet algılarının saldırganlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, işgörenlerin dağıtımsal adalet algıları arttıkça saldırgan davranışlar gösterme eğilimlerinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Söyük (2007), İstanbul'daki özel hastanelerde çalışan hemşerilere yönelik yaptığı çalışmada örgütsel adaletin iş doyumuna üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya katılan işgörenlerin örgütsel adalet algıları incelenmiş ve katılımcıların etkileşimsel adalet algılarının diğer boyutlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Örgütsel adalet algısının üç boyutunun da iş doyumuna ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Polat ve Celep (2008) ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları değişkenlerine ilişkin algı düzeylerini saptamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma

sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet, güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının yüksek düzeyde olduğu; örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve bütün alt boyutlarının birbiri ile olumlu ilişkide olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenlerin, yöneticilerin daha fazla adil davrandığı algısı kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek çıktığı ifade edilmiştir. Örgütsel adaletin alt boyutlarında ise cinsiyete bağlı farklılaşma sadece dağıtımsal ve etkileşimsel adalette bulunmuştur. İşlemsel adalet algısında cinsiyetle ilgili anlamlı fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Oğuz (2011), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında, katılımcıların görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların okullarında örgütsel adalet algıları ile ilgili olarak olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların algıları cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, kıdeme göre farklılık olmadığı görülmüştür.

Ertürk (2011) Burdur ilinde İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının, “yüksek” düzeyde olduğu; çalışılan kadro türü, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; cinsiyete göre ise farklılaşmadığı belirlenmiştir. öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları ile okula adanmışlıkları arasında orta düzeyde; öğretim işlerine, öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanmışlıkları arasında ise düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tan’ın (2006) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, cinsiyet bakımından örgütsel adalet algılarına ilişkin anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre; kadın

öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, erkek öğretmenlerin örgütsel adalet algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Çakmak (2005) ise “Performans değerlendirme sistemlerinde örgütsel adalet algısı ve bir örnek olay çalışması” başlıklı tez çalışmasında, performans değerlendirme sistemlerinin çalışanlar tarafından kabulünü sağlamada en önemli unsurlardan biri olduğu belirlenen örgütsel adalet algısını açıklamayı ve performans değerlendirme sistemlerinde örgütsel adalet algısının oluşması için sistemin taşıması gereken özelliklerin altını çizmeyi amaçlamıştır. Ayrıca araştırmada; prosedür, etkileşim ve dağıtım adaleti algılarının, çalışanların yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve tüm boyutlar için, çalışanların adalet algısının yaşa göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Açıkgöz (2009)’ün okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki isimli araştırmasının sonuçları şu şekildedir; öğretmen algılarına göre okul yöneticileri en fazla işlemsel adaleti en az ise etkileşim adaletini uygulamaktadırlar. Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı, öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bunun yanında çatışma yönetim stilleri ile örgütsel adaletin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler vardır.

İşcan ve Naktiyok (2004) “Çalışanların Örgütsel Bağdaşımının Belirleyicileri Olarak Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Adalet Algıları” isimli çalışmalarında; çalışanların örgüte ilişkin bağlılık ve adalet algılarının örgütsel bağdaşımılık üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda KOBİ’lerde çalışan 406 işgören üzerinde yapılan araştırmada örgütsel bağlılık açısından normatif ve duygusal bağlılığın, örgütsel adalet algısı açısından ise dağıtımsal ve işlemsel adaletin çalışanların örgütsel bağdaşımını etkileyen önemli unsurlar olduğu sonucuna varılmıştır.

Cömert ve diğerleri (2009) tarafından yapılan “Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları” konulu öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının, cinsiyet, branş, kıdem,

görev yapılan okul türü, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmaya toplam 218 lise öğretmeni katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin görüşlerinin, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; kıdem, görev yapılan okulun türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre ise anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur.

Günsal (2010)'ın banka çalışanları üzerine yaptığı algılanan örgütsel adalet ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki isimli yüksek lisans tezinde örgütsel adalet ile işe yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Örücü ve Özafşarlıoğlu (2013)'nin Güney Afrika Cumhuriyeti'nde tekstil sektörü çalışanları üzerine yaptıkları araştırmalarında örgütsel adaletin işten ayrılma niyetine etkisi üzerine çalışmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda şu veriler ortaya çıkmıştır; Örgütsel adalet ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı ve negatif bir ilişki vardır, örgütsel adalet faktörleri işten ayrılma niyetini azaltmaktadır, eğitim durumu, aylık gelir, uyruk gibi demografik değişkenler açısından örgütsel adalet algısı ile işten ayrılma niyeti açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Kılıç (2013)'in Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumunu algıları arasındaki ilişki isimli yüksek lisans tezinde de şu sonuçlar ortaya çıkmıştır; katılımcılar örgütsel adaletin bütün boyutlarında katılıyorum düzeyinde görüş belirtmektedirler. Cinsiyet değişkenine göre örgütsel adaletin tüm (dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel) alt boyutlarında erkek katılımcıların algıları kadın katılımcıların algılarından daha yüksektir. İş doyumunu ile örgütsel adaletin üç alt boyutu arasında korelasyon analizi yapılarak, aralarında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. İş doyumunu ile dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet boyutları arasındaki ilişki orta düzeyde anlamlı ve pozitifdir. Diğer taraftan, örgütsel adaletin alt boyutları arasındaki ilişki, bu boyutların iş doyumunu ile olan ilişkisinden daha güçlüdür. Örgütsel adalet ve iş doyumunu arasında olumlu ve çok önemli bir ilişki vardır. Örgütsel adalet algı düzeylerinin yüksek olduğu iş yerlerinde iş doyumunu algı düzeyleri de yüksektir.

2.5.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hoy ve Tarter, (2004) “Okullarda Örgütsel Adalet: Güven Olmadan Adalet Olmaz (Organizational Justice in Schools: No Justice without Trust)” adlı çalışmalarında, okullarda örgütsel adaleti sadece öğretmenlerin iş arkadaşları ve idarecileriyle olan ilişkileri üzerine çalışmışlardır. Bu çalışmada, örgütsel adalet ve güven kavramlarının birbirlerine çok yakın kavramlar olduğunu, güvenin adaleti adaletin de güveni doğurduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmaya göre güven ile örgütsel adalet arasındaki ilişki öğretmen – idareci ilişkilerinde öğretmen – öğretmen ilişkilerine nazaran daha güçlü olduğu tespit etmişlerdir ve sonuç olarak örgütsel adaletin okulda öğretmenler arasında bir güven ve memnuniyet atmosferi oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Bakhshi vd. (2009) İş doyumu ve işe bağlılığın belirleyicisi olarak örgütsel adalet algısı isimli araştırmalarında dağıtımsal adaletin iş doyumu ile önemli bir ilişkisi varken prosedürel adaletin iş doyumu ile önemli bir ilişkisi olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca hem dağıtım adaletinin hem de prosedürel adaletin işe bağlılıkla ilişkili olduğunu vurgulamışlardır.

Taheri ve Soltani (2013)’nin İran’da sanayi, maden ve ticaret alanında çalışan 249 işgören üzerinde yaptıkları araştırmalarında örgütsel adaletin iş doyumu ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi konusunda çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda örgütsel adalet ve üç boyutunun iş doyumu ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Lee (2000)’nin konaklama işletmelerinde yaptığı çalışmasının sonucunda ise dağıtım adaletinin iş doyumu üzerinde olumlu işten ayrılma niyeti üzerinde olumsuz etkisi olduğu, dağıtım adaletinin prosedürel adalet ile güçlü bir ilişkisi olduğu, prosedürel adaletin iş doyumuna doğrudan olumlu bir etkisi olduğu, öbür taraftan örgütsel bağlılıkla olumsuz bir ilişkisi olduğu ve işten ayrılma niyetiyle olumlu bir

şekilde ilişkisi olduğu ortaya çıktı. Ayrıca dağıtımsal adaletin işe bağlı çıktılarda prosedürel adaletten daha önemli bir rol oynadığı da vurgulanmıştır.

Yine Aslam ve Sadakat (2011)'ın Penjab Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyeleri üzerine yaptıkları örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi araştırmasında örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde yurtiçinde eğitim alanında işe yabancılaşma üzerine yapılan araştırmalarda sonuçlar değişse de genel olarak öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları düşük düzeydedir ve işe yabancılaşmanın alt boyutları değerlendirildiğinde ise en yüksek yabancılaşma düzeyinin okula yabancılaşma boyutunda olduğu görülmektedir.

Örgütsel adalet üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise genel olarak katılımcıların örgütsel adalet düzeyleri yüksek seviyededir. Örgütsel adaletin; örgütsel güven, iş doyumu, işten ayrılma niyeti ve adanmışlık gibi örgütsel davranış algıları üzerinde etkisi olduğu görülmektedir.

Yapılan alan taramasında ulaşılabilen kaynaklar içerisinde yurt içinde ve yurt dışında eğitim alanında örgütsel adalet ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

3.BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, ölçme aracına, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer ver verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır.

İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2011: 81).

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışma grubunun evrenini, Uşak ilindeki 226 kamu ilkokul ve ortaokulunda, 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan, 1379 ilkokul öğretmeni ve 1416 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 177'si bayan,179'u erkek;172'si sınıf,184'ü branş öğretmeni olmak üzere toplam 356 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme alınacak katılımcıların belirlenmesi aşamasında tabakalı rastgele örneklem uygulanmıştır. Öncelikle il merkezi ilkokul-ortaokulları ve köy-kasaba ilkokul-ortaokulları olarak gruplandırılmıştır. Belirlenen gruplardan, evreni oluşturma yüzdeleriyle orantılı olarak basit rastgele örnekleme yöntemiyle katılımcı sayıları belirlenmiştir.

Araştırma evrenini ve örneklemini oluşturan ilkokul ve ortaokul sayıları ve okullarda görev yapan öğretmenlerin dağılımı tablo 3.1 de görülmektedir.

Tablo 3.1. Araştırmanın Evrenini ve Örneklemi Oluşturan İlkokul ve Ortaokul Sayıları İle Bu Okullarda Görev Yapan Toplam Öğretmen Dağılımı Sayıları

İlçe Adı	Evreni Oluşturan Okul Sayıları	Örneklemi Oluşturan Okul Sayıları	Evreni Oluşturan Öğretmen Dağılımı	Örneklemi Oluşturan Öğretmen Dağılımı
Uşak Merkez İlçe	80	20	1482	142
Banaz	56	14	190	68
Eşme	41	10	175	64
Karahallı	18	4	80	32
Sivaslı	15	3	128	26
Ulubey	15	3	91	24
Toplam	226	44	2146	356

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Örneklem kapsamına alınan ilk ve ortaokullar görevli öğretmenlerden, araştırma amaçları doğrultusunda bilgi toplamak üzere anket tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlere uygulanan anket üç bölümden oluşmaktadır (EK-1).

Birinci bölümde, anketi yanıtlayacak öğretmenlerin kişisel durumlarına ilişkin dört soru yer almaktadır. Bunlar; kıdem, medeni durum, alan ve cinsiyettir.

İkinci bölümde, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini ölçmek amacıyla 38 maddeden oluşan, Elma (2003) tarafından geliştirilen “İlköğretim Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği” (Ek 1) yer almaktadır. Araştırmada kullanılan işe yabancılaşma ölçeği; ilkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve

okula yabancılaşma düzeylerini ölçen dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçekte, (5) Her Zaman, (4) Çoğu Zaman, (3) Bazen, (2) Az ve (1) Hiçbir Zaman seçeneklerinden oluşan beşli likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Ölçek formunda yer alan 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., ve 10. Sorular güçsüzlüğü; 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20. ve 21. sorular anlamsızlığı; 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30. ve 31. sorular yalıtılmışlığı; 32., 33., 34., 35., 36., 37. ve 38. sorular da okula yabancılaşma düzeyini ölçmektedir. Güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutunu oluşturan maddeler olumsuz; ancak okula yabancılaşma boyutunu oluşturan maddeler ise olumlu ifadelerden meydana gelmektedir. Maddeler olumlu ve olumsuz oluşuna göre puanlanmaktadır. İşe yabancılaşma ölçeğinin okula yabancılaşma boyutundaki olumlu maddeler deneklerin verdiği cevapların ters çevrilmesiyle oluşan yeni değerlere göre analize alınmış ve yorumlanmıştır.

Olumsuz Sorularda		Olumlu Sorularda
Ağırlık Puanı	SEÇENEKLER	Ağırlık Puanı
1	Hiçbir Zaman	5
2	Nadiren	4
3	Bazen	3
4	Çoğu Zaman	2
5	Her Zaman	1

Ölçek için yapılan güvenilirlik analizi için Cronbach alpha testi uygulanmıştır ve ölçeğin tümü için 0,938; güçsüzlük boyutu için 0,911; anlamsızlık boyutu için 0,933; yalıtılmışlık boyutu için 0,922 ve okula yabancılaşma boyutu için 0,782 bulunmuştur.

Ölçeğin üçüncü bölümünde Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Örgütsel Adalet Ölçeği bulunmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla kullanılan Örgütsel Adalet Ölçeği beşli likert tipli ölçek olup; (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir.

Polat (2007) tarafından yapılan faktör analizinde, ölçeğin aslında olduğu gibi maddeler üç boyutlu olarak sınıflanmış ve faktör analizi sonucunda üç faktörlü ölçeğin altı maddesi dağıtımsal adaleti, dokuz maddesi işlemsel adaleti ve dört maddesi de etkileşimsel adaleti ölçmektedir. Ölçeğin, 1, 2, 3, 4, 5, 6. maddeleri dağıtımsal adaleti, 7, 8, 9, 10,11, 12, 13, 14, 15. maddeleri işlemsel adaleti, 16, 17, 18, 19. maddeleri de etkileşimsel adaleti oluşturmaktadır.

Ölçek için yapılan güvenirlik analizi için Cronbach alpha testi uygulanmıştır ve ölçeğin tümü için 0,982; dağıtımsal adalet için 0,939; işlemsel adalet için; 0,971 ve etkileşimsel adalet için 0,969 bulunmuştur.

3.4. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post-hoc testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006 : 116); Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçekler Arasındaki Korelasyon İlişkilerinin Kriterleri

<i>R</i>	İlişki
----------	--------

0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

4.BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 4.1 de görülmektedir.

Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	177	49,7
	Erkek	179	50,3
	Toplam	356	100,0
Kıdem	1-5 Yıl	25	7,0
	6-10 Yıl	85	23,9
	11-15 Yıl	73	20,5
	16-20 Yıl	68	19,1
	21 Yıl Ve üstü	105	29,5
	Toplam	356	100,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	172	48,3
	Branş Öğretmeni	184	51,7
	Toplam	356	100,0
Medeni Durum	Evli	323	90,7
	Bekar	33	9,3
	Toplam	356	100,0

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenler 177'sinin (%49,7) kadın, 179'unun (%50,3) erkek;25'inin (%7,0) 1-5 yıl, 85'inin (%23,9) 6-10 yıl, 73'ünün (%20,5) 11-15 yıl, 68'inin (%19,1) 16-20 yıl, 105'inin (%29,5) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip

olduğu;172'sinin (%48,3) sınıf öğretmeni, 184'ünün (%51,7) branş öğretmeni olduğu;323'ünün (%90,7) evli, 33'ünün (%9,3) bekar olarak dağılmaktadır.

4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin bulgular tablo 4.2 de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına Ait İstatistikî Bilgiler

	N	\bar{x}	Ss	Min.	Max.
Dağıtımsal Adalet	356	3,297	1,157	1,000	5,000
İşlemsel Adalet	356	3,362	1,187	1,000	5,000
Etkileşimsel Adalet	356	3,473	1,180	1,000	5,000
Örgütsel Adalet	356	3,392	1,126	1,000	5,000

Tablo 4.2. incelendiğinde öğretmenlerin “dağıtımsal adalet” düzeyi orta ($3,297 \pm 1,157$); “işlemsel adalet” düzeyi orta ($3,362 \pm 1,187$); “etkileşimsel adalet” düzeyi yüksek ($3,473 \pm 1,180$); “örgütsel adalet” düzeyi orta ($3,392 \pm 1,126$); olarak saptanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyi orta olarak tespit edilmiştir. Polat (2007), Çelik (2011) ve Acar (2011) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını yüksek düzeyde olarak bulmuştur. Uğurlu (2009) ise çalışmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını oldukça yüksek seviyesinde bulmuştur. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları orta düzeydedir ve diğer alt boyutlara göre daha düşük düzeydedir. Acar (2011) ve Çelik (2011) çalışmalarında dağıtımsal adalet algısının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır; onların çalışmalarında da dağıtımsal adalet algısı en düşük örgütsel adalet türüdür. Polat (2007) da çalışmasında dağıtımsal adalet algısını yüksek düzeyde olarak bulmuştur. Uğurlu (2009) ise oldukça yüksek düzeyinde sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işlemsel adalet düzeyi orta olarak çıkmıştır. Bu boyut için Polat (2007), Acar (2011) ve Çelik (2011) araştırmalarında yüksek düzeyinde olduğunu vurgularken Uğurlu (2009) ise oldukça yüksek seviyesinde olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları orta düzeyde çıkmıştır. Polat (2007), Acar (2011) ve Çelik

(2011) araştırmalarında yüksek düzeyde, Uğurlu (2009) ise oldukça yüksek düzeyde etkileşimsel adalet algısına ulaşmışlardır.

Daha önce ülkemizin çeşitli bölgelerinde yapılan araştırmalarla bu araştırma arasında oluşan farklılık ülkemizde aradan geçen yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulamalarından kaynaklanmış olabilir. Araştırmanın yapıldığı dönemde okul yöneticilerinin değerlendirmeye alınarak yeniden görevlendirme yapılacak olması öğretmenlerin adalet algılarını etkileyen faktörlerden birisi olabilir. Yine bölgesel farklılıklar bir etken olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin rgtsel adalet algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuyla ilgili istatistiki bilgiler tablo 4.3 de yer almaktadır.

Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan ğretmenlerin rgtsel Adalet Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	T	P
Dağıtımsal Adalet	Kadın	177	3,441	1,111	2,342	0,020
	Erkek	179	3,155	1,186		
İşlemsel Adalet	Kadın	177	3,464	1,161	1,621	0,106
	Erkek	179	3,261	1,208		
Etkileşimsel Adalet	Kadın	177	3,589	1,145	1,845	0,066
	Erkek	179	3,359	1,206		
Örgütsel Adalet	Kadın	177	3,511	1,091	1,987	0,048
	Erkek	179	3,274	1,151		

Tablo 4.3. incelendiğinde öğretmenlerin dağıtımsal adaletle ilişkin görüşleri ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.342$; $p=0.020<0,05$). Kadın ğretmenlerin dağıtımsal adaletle ilişkin görüşleri ortalamaları ($x=3,441$), erkek öğretmenlerin dağıtımsal adaletle ilişkin görüşleri ortalamalarından ($x=3,155$) yüksek bulunmuştur. Bu sonuç okullarımızda eğitim yöneticilerinin adil dağıtım yaptıklarına bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha çok inandiğını

göstermektedir. Açıkgöz (2009) çalışmasında iki grup arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşırken bu çalışmaya benzer şekilde kadın öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Polat (2007)'in çalışmasında erkek öğretmenlerin adil dağıtım algısının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülürken, Çelik (2011), Uğurlu (2009) çalışmalarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=1.987$; $p=0.048<0,05$). Kadın öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algıları ($x=3,511$), erkek öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algılarından ($x=3,274$) yüksek bulunmuştur. Bu durum da bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha adil davranışlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Dağıtım adaletine benzer şekilde Polat (2007) erkek öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken, Çelik (2011) ve Uğurlu (2009) anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmışlardır.

Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre dağıtım adaleti algılarının daha yüksek olması; kadın öğretmenlerin dağıtım adaleti algılarının farklı olmasından kaynaklanabilir. Çünkü kadın ve erkekler, örgüt kazanımları açısından farklı değerlere önem verirler (Robinson, 2004; Akt.Eker, 2006). Ayrıca dağıtım adaleti ve örgütsel adaletin genelinde ortaya çıkan bu sonuç okullarda yöneticiliğin daha çok erkek öğretmenler tarafından talep edilmesi ve yöneticilerin seçiminde erkek öğretmenlerin adaletsizlik algılamasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işlemsel adalet, etkileşimsel adalete ilişkin görüşleri ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).Polat(2007) etkileşimsel adalette anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşırken, işlemsel adalette anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Açıkgöz (2009) ise tüm alt boyutlarda kadın öğretmenlerin yöneticilerin uygulamalarını daha adil buldukları sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2011) ve Uğurlu

(2009) örgütsel adaletin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.4 de öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kıdemlerine göre farklılaşma durumuyla ilgili istatistikî bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Dağıtımsal Adalet	1- 1-5 Yıl	25	3,616	1,172	2,971	0,020	1 > 4 3 > 4 5 > 4
	2- 6-10 Yıl	85	3,271	1,094			
	3- 11-15 Yıl	73	3,389	1,068			
	4- 16-20 Yıl	68	2,906	1,429			
	5- 21 Yıl ve üstü	105	3,432	1,013			
İşlemsel Adalet	1- 1-5 Yıl	25	3,660	1,209	2,838	0,024	1 > 4 3 > 4 5 > 4
	2- 6-10 Yıl	85	3,329	1,192			
	3- 11-15 Yıl	73	3,386	1,048			
	4- 16-20 Yıl	68	2,983	1,485			
	5- 21 Yıl ve üstü	105	3,546	0,998			
Etkileşimsel Adalet	1- 1-5 Yıl	25	3,765	1,186	2,093	0,081	
	2- 6-10 Yıl	85	3,452	1,128			
	3- 11-15 Yıl	73	3,488	1,107			
	4- 16-20 Yıl	68	3,151	1,458			
	5- 21 Yıl ve üstü	105	3,620	1,037			
Örgütsel Adalet	1- 1-5 Yıl	25	3,693	1,142	2,756	0,028	1 > 4 3 > 4 5 > 4
	2- 6-10 Yıl	85	3,365	1,083			
	3- 11-15 Yıl	73	3,430	1,027			
	4- 16-20 Yıl	68	3,033	1,423			
	5- 21 Yıl ve üstü	105	3,547	0,956			

Tablo 4.4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin dağıtımsal adalete ilişkin görüşleri ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,971$; $p=0,020<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdemi 1-5 yıl olanların dağıtımsal adalete ilişkin görüşleri ortalamaları ($3,616 \pm 1,172$), kıdemi 16-20 yıl olanların dağıtımsal adalete ilişkin görüşleri ortalamalarından ($2,906 \pm 1,429$) yüksek bulunmuştur. kıdemi 11-15 yıl olanların dağıtımsal adalete ilişkin görüşleri ortalamaları ($3,389 \pm 1,068$), kıdemi 16-20 yıl olanların dağıtımsal adalete ilişkin görüşleri ortalamalarından ($2,906 \pm 1,429$) yüksek bulunmuştur. Kıdemi 21 yıl ve üstü olanların dağıtımsal adalete ilişkin görüşleri ortalamaları ($3,432 \pm 1,013$), kıdemi 16-20 yıl olanların dağıtımsal adalete ilişkin görüşleri ortalamalarından ($2,906 \pm 1,429$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işlemsel adalet puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,838$; $p=0,024<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdemi 1-5 yıl olanların işlemsel adalet puanları ($3,660 \pm 1,209$), kıdemi 16-20 yıl olanların işlemsel adalet puanlarından ($2,983 \pm 1,485$) yüksek bulunmuştur. Kıdemi 11-15 yıl olanların işlemsel adalet puanları ($3,386 \pm 1,048$), kıdemi 16-20 yıl olanların işlemsel adalet puanlarından ($2,983 \pm 1,485$) yüksek bulunmuştur. Kıdemi 21 yıl ve üstü olanların işlemsel adalet puanları ($3,546 \pm 0,998$), kıdemi 16-20 yıl olanların işlemsel adalet puanlarından ($2,983 \pm 1,485$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet puanları ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,756$; $p=0,028<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdemi 1-5 yıl olanların örgütsel adalete ilişkin görüşleri ortalamaları

(3,693 \pm 1,142), kıdemi 16-20 yıl olanların örgütsel adalete ilişkin görüşleri ortalamalarından (3,033 \pm 1,423) yüksek bulunmuştur. Kıdemi 11-15 yıl olanların örgütsel adalete ilişkin görüşleri ortalamaları (3,430 \pm 1,027), kıdemi 16-20 yıl olanların örgütsel adalete ilişkin görüşleri ortalamalarından (3,033 \pm 1,423) yüksek bulunmuştur. Kıdemi 21 yıl ve üstü olanların örgütsel adalete ilişkin görüşleri ortalamaları (3,547 \pm 0,956), kıdemi 16-20 yıl olanların örgütsel adalete ilişkin görüşleri ortalamalarından (3,033 \pm 1,423) yüksek bulunmuştur. Polat (2007)'in çalışmasında da kıdem değişkeni anlamlı bir farklılık göstermiştir. 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler örgütsel adalet algısı en düşük öğretmenler olmuşlardır. Örgütsel adaletin tüm alt boyutlarında da aynı sonuca ulaşmıştır. Açıkgöz (2009) ise kıdem değişkenine göre örgütsel adalet ve tüm alt boyutlarında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

16-20 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin en az adalet algısına sahip olmalarında meslekte ödül, terfi gibi beklentilerin en yüksek olduğu dönem olarak değerlendirilebilir ve bunların adil dağıtılmadığı algısı oluşmuş olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileşimsel adalete ilişkin görüşleri ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.5. de araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının medeni durumlarına göre farklılaşma durumu yer almaktadır.

Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	T	P
Dağıtımsal Adalet	Evli	323	3,293	1,129	-0,220	0,856
	Bekar	33	3,339	1,417		
İşlemsel Adalet	Evli	323	3,343	1,181	-0,958	0,339

	Bekar	33	3,551	1,250		
Etkileşimsel Adalet	Evli	323	3,444	1,172	-1,474	0,141
	Bekar	33	3,761	1,242		
Örgütsel Adalet	Evli	323	3,372	1,113	-1,028	0,305
	Bekar	33	3,584	1,249		

Tablo 4.5. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet, örgütsel adaletle ilişkin görüşleri ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Benzer şekilde Polat (2007) ve Çelik (2011)'in çalışmalarında da medeni durum değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç öğretmenlerin medeni durumunun adalet algılarında bir etken olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.6. da araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının branşlarına göre farklılaşma durumu yer almaktadır.

Tablo 4.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Branşlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	T	P
Dağıtımsal Adalet	Sınıf Öğretmeni	172	3,309	1,213	0,191	0,849
	Branş Öğretmeni	184	3,286	1,104		
İşlemsel Adalet	Sınıf Öğretmeni	172	3,438	1,227	1,170	0,243
	Branş Öğretmeni	184	3,291	1,148		
Etkileşimsel Adalet	Sınıf Öğretmeni	172	3,537	1,245	0,985	0,325
	Branş Öğretmeni	184	3,414	1,117		
Örgütsel Adalet	Sınıf Öğretmeni	172	3,446	1,190	0,875	0,382
	Branş Öğretmeni	184	3,341	1,064		

Tablo 4.6. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet, örgütsel adaletle ilişkin görüşleri ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Uğurlu (2009) ise araştırmasında sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algısının branş öğretmenlerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşırken Çelik (2011) de sınıf öğretmenlerinin işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.3. Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile ilgili istatistiki bilgiler tablo 4.7. de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine Ait İstatistiki Bilgiler

	N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
Güçsüzlük	356	1,809	0,759	1,000	5,000
Anlamsızlık	356	2,161	0,856	1,000	5,000
Yalıtılmışlık	356	1,539	0,712	1,000	5,000
Okula Yabancılaşma	356	1,590	0,757	1,000	5,000
İşe Yabancılaşma Genel	356	2,301	0,570	1,140	4,740

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “güçsüzlük” düzeyi zayıf ($1,809 \pm 0,759$); “anlamsızlık” düzeyi zayıf ($2,161 \pm 0,856$); “yalıtılmışlık” düzeyi çok zayıf ($1,539 \pm 0,712$); “okula yabancılaşma” düzeyi çok zayıf ($1,590 \pm 0,757$); “işe yabancılaşma genel” düzeyi zayıf ($2,301 \pm 0,570$); olarak saptanmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri zayıf(nadiren) olarak ortaya çıkmıştır. Elma (2003) ve Çalışır (2006)’ın araştırmalarında da nadiren sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Kılçık (2011) ise araştırmasında öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini hiçbir zaman olarak bulmuştur.

Bu sonuçlar öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin ülkemizde düşük düzeylerde olduğunu ve uzun yıllar içinde çıkan sonuçların da birbirini desteklediğini göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar okullarımızda öğretmenlerin işe yabancılaşmaması açısından desteklendiğini de göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin istatistiki bilgilere tablo 4.8. de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	T	P
Güçsüzlük	Kadın	177	1,824	0,755	0,364	0,716
	Erkek	179	1,794	0,764		
Anlamsızlık	Kadın	177	2,092	0,849	-1,500	0,135
	Erkek	179	2,228	0,860		
Yalıtılmışlık	Kadın	177	1,521	0,735	-0,490	0,625
	Erkek	179	1,558	0,690		
Okula Yabancılaşma	Kadın	177	1,555	0,717	-0,874	0,383
	Erkek	179	1,625	0,794		
İşe Yabancılaşma Genel	Kadın	177	2,287	0,544	-0,482	0,630
	Erkek	179	2,316	0,597		

Tablo 4.8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma, işe yabancılaşmaya ilişkin genel görüşleri ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Celep (2008) ve Elma (2003)'ün çalışmalarında da cinsiyet değişkeni işe yabancılaşma ve alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Çalışır (2006)'ın çalışmasında ise cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark oluşturmuştur ve erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha çok işe yabancılaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşma durumuyla ilgili istatistiki bilgiler tablo 4.9. da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Güçsüzlük	1- 1-5 Yıl	25	1,752	0,623	5,116	0,001	3 > 2 2 > 5 3 > 5 4 > 5
	2- 6-10 Yıl	85	1,817	0,641			
	3- 11-15 Yıl	73	2,052	0,836			
	4- 16-20 Yıl	68	1,927	0,969			
	5- 21 Yıl ve üstü	105	1,571	0,589			
Anlamsızlık	1- 1-5 Yıl	25	2,020	0,646	0,846	0,497	
	2- 6-10 Yıl	85	2,216	0,748			
	3- 11-15 Yıl	73	2,208	0,887			
	4- 16-20 Yıl	68	2,248	1,071			
	5- 21 Yıl ve üstü	105	2,060	0,804			
Yalıtılmışlık	1- 1-5 Yıl	25	1,547	0,636	5,166	0,000	4 > 2 3 > 5 4 > 5
	2- 6-10 Yıl	85	1,484	0,508			
	3- 11-15 Yıl	73	1,616	0,830			
	4- 16-20 Yıl	68	1,821	0,964			
	5- 21 Yıl ve üstü	105	1,346	0,508			
Okula Yabancılaşma	1- 1-5 Yıl	25	1,500	0,745	3,305	0,011	2 > 5 3 > 5 4 > 5
	2- 6-10 Yıl	85	1,633	0,649			
	3- 11-15 Yıl	73	1,715	0,865			
	4- 16-20 Yıl	68	1,745	0,999			
	5- 21 Yıl ve üstü	105	1,389	0,504			
İşe Yabancılaşma Genel	1- 1-5 Yıl	25	2,306	0,540	0,394	0,813	
	2- 6-10 Yıl	85	2,331	0,461			
	3- 11-15 Yıl	73	2,321	0,622			
	4- 16-20 Yıl	68	2,330	0,772			
	5- 21 Yıl ve üstü	105	2,243	0,464			

Tablo 4.9. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlüğe ilişkin görüşleri ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,116$; $p=0,001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdemi 11-15 yıl olanların güçsüzlüğe ilişkin görüşleri ortalamaları ($2,052 \pm 0,836$), kıdemi 6-10 yıl olanların güçsüzlüğe ilişkin görüşleri ortalamalarından ($1,817 \pm 0,641$) yüksek bulunmuştur. Kıdemi 6-10 yıl olanların güçsüzlüğe ilişkin görüşleri ortalamaları ($1,817 \pm 0,641$), kıdemi 21 yıl ve üstü olanların güçsüzlüğe ilişkin görüşleri ortalamalarından ($1,571 \pm 0,589$) yüksek bulunmuştur. Kıdemi 11-15 yıl olanların güçsüzlüğe ilişkin görüşleri ortalamaları ($2,052 \pm 0,836$), kıdemi 21 yıl ve üstü olanların güçsüzlüğe ilişkin görüşleri ortalamalarından ($1,571 \pm 0,589$) yüksek bulunmuştur. Kıdemi 16-20 yıl olanların güçsüzlüğe ilişkin görüşleri ortalamaları ($1,927 \pm 0,969$), kıdemi 21 yıl ve üstü olanların güçsüzlüğe ilişkin görüşleri ortalamalarından ($1,571 \pm 0,589$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yalıtılmışlığa ilişkin görüşleri ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,166$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdemi 16-20 yıl olanların yalıtılmışlığa ilişkin görüşleri ortalamaları ($1,821 \pm 0,964$), kıdemi 6-10 yıl olanların yalıtılmışlığa ilişkin görüşleri ortalamalarından ($1,484 \pm 0,508$) yüksek bulunmuştur. Kıdemi 11-15 yıl olanların yalıtılmışlığa ilişkin görüşleri ortalamaları ($1,616 \pm 0,830$), kıdemi 21 yıl ve üstü olanların yalıtılmışlığa ilişkin görüşleri ortalamalarından ($1,346 \pm 0,508$) yüksek bulunmuştur. Kıdemi 16-20 yıl olanların yalıtılmışlığa ilişkin görüşleri ortalamaları ($1,821 \pm 0,964$), kıdemi 21 yıl ve üstü olanların yalıtılmışlığa ilişkin görüşleri ortalamalarından ($1,346 \pm 0,508$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okula yabancılaşmaya ilişkin görüşleri ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup

ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,305$; $p=0,011<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kıdemi 6-10 yıl olanların okula yabancılaşmaya ilişkin görüşleri ortalamaları ($1,633 \pm 0,649$), kıdemi 21 yıl ve üstü olanların okula yabancılaşmaya ilişkin görüşleri ortalamalarından ($1,389 \pm 0,504$) yüksek bulunmuştur. Kıdemi 11-15 yıl olanların okula yabancılaşmaya ilişkin görüşleri ortalamaları ($1,715 \pm 0,865$), kıdemi 21 yıl ve üstü olanların okula yabancılaşmaya ilişkin görüşleri ortalamalarından ($1,389 \pm 0,504$) yüksek bulunmuştur. Kıdemi 16-20 yıl olanların okula yabancılaşmaya ilişkin görüşleri ortalamaları ($1,745 \pm 0,999$), kıdemi 21 yıl ve üstü olanların okula yabancılaşmaya ilişkin görüşleri ortalamalarından ($1,389 \pm 0,504$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anlamsızlık ve işe yabancılaşmaya ilişkin görüşlerinin genel ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmanın sonucuna göre güçsüzlük, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Güçsüzlük boyutunda en yüksek yabancılaşma algısı 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerde, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma boyutunda ise en çok 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerde işe yabancılaşma olduğu görülmektedir. Celep (2008)'in araştırmasında ise sadece anlamsızlık boyutunda farklılık oluşmuştur buna göre; 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler mesleklerini en anlamlı bulan öğretmenler olmuştur. Çalışır (2006) da çalışmasında sadece anlamsızlık boyutunda farklılık olduğu sonucuna varmıştır; 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler mesleklerini en anlamlı bulan öğretmenler olmuşlardır. Elma (2003) ise araştırmasında anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı bir fark oluşmuştur. Anlamsızlık boyutunda yine 25 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler mesleğini en anlamlı bulan grup olmuştur. Okula yabancılaşma boyutunda ise 7-12 yıl arası ve 13-18 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenler okula en çok yabancılaşan öğretmenler olmuşlardır.

Bu araştırmanın ve daha önce ülkemizde öğretmenlerin işe yabancılaşması üzerine yapılan araştırmalar en çok işe yabancılaşan öğretmenlerin öğretmenliğinin orta dönemini yaşayan öğretmenler olduğu görülmektedir. Mesleğinin son yıllarını yaşayan öğretmenlerin meslekteki güçlüklerle baş etmeyi öğrenmiş olmaları, ayrıca mesleğinin son yıllarında mesleklerinde başarılı olma ve iyi öğrenciler yetiştirme amacıyla olmalarından, tecrübeleriyle kurumlarındaki olumsuz durumlardan en az düzeyde etkilenmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Yine mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin işe yabancılaşmaları, mesleğinin orta dönemini yaşayan öğretmenlere göre daha az yabancılaştıkları görülmektedir. Bu sonuç da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ideallerini gerçekleştirmek için fırsat bulmaları, mesleki yıpranmadan daha az etkilenmiş olmaları, takdir edilmeyi önemsemeleri, sorumluluk duygularının yüksek olması gibi durumları ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumuyla ilgili istatistiki bilgilere tablo 4.10. da yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	T	P
Güçsüzlük	Evli	323	1,814	0,761	0,360	0,719
	Bekar	33	1,764	0,749		
Anlamsızlık	Evli	323	2,169	0,860	0,597	0,551
	Bekar	33	2,076	0,821		
Yalıtılmışlık	Evli	323	1,532	0,719	-0,650	0,516
	Bekar	33	1,616	0,652		
Okula Yabancılaşma	Evli	323	1,573	0,744	-1,297	0,195
	Bekar	33	1,753	0,870		
İşe Yabancılaşma Genel	Evli	323	2,285	0,560	-1,691	0,092
	Bekar	33	2,461	0,652		

Tablo 4.10. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık, okula yabancılaşma, işe yabancılaşmaya ilişkin görüşlerinin genel ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Celep (2008) araştırmasında sadece anlamsızlık boyutunda medeni durum değişkeninin bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır ve buna göre bekar öğretmenler evli öğretmenlere göre işlerini daha anlamsız bulmaktadırlar. Elma (2003) ise sadece okula yabancılaşma boyutunda bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha çok yabancılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.11. de araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumuyla ilgili istatistiki bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılaşma Durumuna Ait T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	P
Güçsüzlük	Sınıf Öğretmeni	172	1,766	0,756	-1,027	0,305
	Branş Öğretmeni	184	1,849	0,761		
Anlamsızlık	Sınıf Öğretmeni	172	2,099	0,886	-1,317	0,189
	Branş Öğretmeni	184	2,218	0,826		
Yalıtılmışlık	Sınıf Öğretmeni	172	1,500	0,742	-1,007	0,315
	Branş Öğretmeni	184	1,576	0,683		
Okula Yabancılaşma	Sınıf Öğretmeni	172	1,485	0,741	-2,560	0,011
	Branş Öğretmeni	184	1,688	0,760		
İşe Yabancılaşma Genel	Sınıf Öğretmeni	172	2,317	0,570	0,509	0,611
	Branş Öğretmeni	184	2,286	0,572		

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okula yabancılaşmaya ilişkin görüşleri ortalamaları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.560$; $p=0.011<0,05$). Branş öğretmenlerinin okula yabancılaşmaya ilişkin görüşleri ortalamaları ($x=1,688$), sınıf öğretmenlerinin okula yabancılaşmaya ilişkin görüşleri ortalamalarından ($x=1,485$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve işe yabancılaşmaya ilişkin görüşlerinin genel ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Celep (2008) araştırmasında branş değişkeninin işe yabancılaşma ve alt boyutlarında bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışır (2006) ise araştırmasında güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında branş değişkeni açısından bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır ve branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre işlerini daha anlamsız bulduklarını ve kendilerini daha güçsüz hissetleri sonucuna ulaşmıştır. Elma (2003) ise çalışmasında güçsüzlük, anlamsızlık ve

yalıtılmışlık boyutlarında branş değişkeninin bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır ve branş öğretmenlerinin güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık algılarının sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Branş öğretmenlerinin okula yabancılaşma boyutunda sınıf öğretmenlerinden daha yüksek işe yabancılaşma algılarının olmasının sebebi branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri kadar okulda bulunmamaları olabilir. Bu onları okul kültüründen uzaklaştırmış olabilir. Ayrıca branş öğretmenleri kendilerinin öğrencileri üzerinde etkili olmadıklarını düşünüyor olabilirler.

4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının İşe Yabancılaşma Düzeyleriyle İlişkisi Üzerine Bulgular

Tablo 4.12. de öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının güçsüzlük boyutuyla ilişkisi ile ilgili sayısal veriler bulunmaktadır.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Güçsüzlük Boyutu İle İlişkisini Gösteren Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R ²
Güçsüzlük	Sabit	2,322	18,444	0,000	6,204	0,000	0,042
	Dağıtimsal Adalet	-0,067	-0,913	0,362			
	İşlemsel Adalet	-0,033	-0,359	0,720			
	Etkileşimsel Adalet	-0,052	-0,667	0,505			

Tablo 4.12. incelendiğinde dağıtimsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet ile güçsüzlük arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=6,204; p=0,000<0.05). Güçsüzlük düzeyinin belirleyicisi olarak dağıtimsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,042). Öğretmenlerin dağıtimsal adalet düzeyi güçsüzlük düzeyini etkilememektedir (p=0.362>0.05). Öğretmenlerin işlemsel adalet düzeyi güçsüzlük

düzeşini etkilememektedir ($p=0.720>0.05$). Öğretmenlerin etkileşimsel adalet düzeyi güçsüzlük düzeyini etkilememektedir ($p=0.505>0.05$).

Sayü (2014) araştırmasında sadece etkileşimsel adaletin güçsüzlük boyutu üzerinde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Günsal (2010) ise çalışmasında dağıtımsal ve işlemsel adalet algılarının çalışanların güçsüzlük algılarını etkilediğı sonucuna ulaşmıştır. Daha önce ülkemizde yapılan bu araştırmalar bankacılar ve diğere iş alanlarında çalışanlar üzerinde yapılmıştır. Öğretmenlerde diğere mesleklerin aksine örgütsel adaletin boyutları güçsüzlük boyutunu etkilememektedir. Diğere bir deyişle okullarımızdaki adil olmayan uygulamalar öğretmenlerin güçsüz hissetmelerine sebep olmamaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının anlamsızlık boyutuyla ilişkisi ile ilgili istatistiki bilgiler tablo 4.13. de yer almaktadır.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Anlamsızlık Boyutuyla İlişisini Gösteren Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R ²
Anlamsızlık	Sabit	2,796	19,960	0,000	9,640	0,000	0,068
	Dağıtımsal Adalet	-0,176	-2,149	0,032			
	İşlemsel Adalet	-0,111	-1,082	0,280			
	Etkileşimsel Adalet	0,091	1,054	0,293			

Tablo 4.13. incelendiğinde Dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet ile anlamsızlık arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=9,640$; $p=0,000<0.05$). Anlamsızlık düzeyinin belirleyicisi olarak dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğı görülmüştür ($R^2=0,068$). Öğretmenlerin dağıtımsal adalet düzeyi anlamsızlık düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,176$). Öğretmenlerin işlemsel adalet düzeyi anlamsızlık

düzeşini etkilememektedir ($p=0.280>0.05$). Öğretmenlerin etkileşimsel adalet düzeyi anlamsızlık düzeyini etkilememektedir ($p=0.293>0.05$).

Sayü (2014) çalışmasında işğörenlerin etkileşim adaleti algılarının anlamsızlık algılarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Günsal (2010) ise araştırmasında dağıtımsal ve işlemsel adaletin olmadığında çalışanlarda anlamsızlık algısı oluştuğunu vurgulamıştır.

Adil dağıtımın olmadığı bir eğitim örgütünde öğretmenlerin işlerini anlamsız bulması beklenen bir sonuçtur. Diğer bir deyişle eğer bir eğitim kurumunda ödüller ve cezalar adil dağıtılıyorsa o eğitim kurumunda çalışan öğretmenler işlerini daha anlamlı bulmaktadırlar.

Tablo 4.14. de öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yalıtılmışlık boyutuyla ilişkisine ait sayısal veriler yer almaktadır.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Yalıtılmışlık Boyutuyla İlişisini Gösteren Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R ²
Yalıtılmışlık	Sabit	2,235	19,491	0,000	13,846	0,000	0,098
	Dağıtımsal Adalet	-0,076	-1,142	0,254			
	İşlemsel Adalet	-0,067	-0,797	0,426			
	Etkileşimsel Adalet	-0,063	-0,888	0,375			

Tablo 4.14. incelendiğinde Dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet ile yalıtılmışlık arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=13,846$; $p=0,000<0.05$). Yalıtılmışlık düzeyinin belirleyicisi olarak dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,098$). Öğretmenlerin dağıtımsal adalet düzeyi yalıtılmışlık düzeyini etkilememektedir ($p=0.254>0.05$). Öğretmenlerin işlemsel adalet düzeyi yalıtılmışlık düzeyini etkilememektedir ($p=0.426>0.05$). Öğretmenlerin etkileşimsel adalet düzeyi yalıtılmışlık düzeyini etkilememektedir ($p=0.375>0.05$).

Tablo 4.15. de öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okula yabancılaşma boyutuyla ilişkisine ait istatistiki veriler yer almaktadır.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Okula Yabancılaşma Boyutuyla İlişkisini Gösteren Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R ²
Okula Yabancılaşma	Sabit	2,420	20,525	0,000	22,666	0,000	0,155
	Dağıtimsal Adalet	-0,178	-2,592	0,010			
	İşlemsel Adalet	-0,188	-2,185	0,030			
	Etkileşimsel Adalet	0,113	1,546	0,123			

Tablo 4.15. incelendiğinde Dağıtimsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=22,666; p=0,000<0.05). Okula yabancılaşma düzeyinin belirleyicisi olarak dağıtimsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,155). Öğretmenlerin dağıtimsal adalet düzeyi okula yabancılaşma düzeyini azaltmaktadır (β =-0,178). Öğretmenlerin işlemsel adalet düzeyi okula yabancılaşma düzeyini azaltmaktadır (β =-0,188). Öğretmenlerin etkileşimsel adalet düzeyi okula yabancılaşma düzeyini etkilememektedir (p=0.123>0.05).

Bu sonuçlar şunu göstermektedir eğer öğretmenler okulda ödüllerin, görevlerin ve cezaların adil dağıtıldığına inanıyorlarsa, kendileri hakkında verilen kararlarda belli kriterlerin uygulandığına, yapılan işlemlerin tüm öğretmenlere adil bir biçimde uygulandığına inanıyorlarsa okulla bağları artmaktadır ve okuldan uzaklaşmamaktadırlar.

Tablo 4.16. da öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının işe yabancılaşma algılarıyla ilişkisine ait sayısal verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının İşe Yabancılaşma Algularıyla İlişisini Gösteren Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R ²
İşe Yabancılaşma Genel	Sabit	2,404	25,042	0,000	1,281	0,259	0,001
	Örgütsel Adalet	-0,030	-1,132	0,259			

Tablo 4.16. incelendiğinde Örgütsel adalet ile işe yabancılaşma genel arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,281; p=0,259>0,050).

Sayü (2014) araştırmasında çalışanların örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşma algıları arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşırken, Günsal (2010) ise çalışmasında banka çalışanlarının örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşma algıları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin özellikle dağıtım adaleti algılarının işe yabancılaşmanın alt boyutları ile ilişkili olduğunu gösterirken genel olarak örgütsel adalet algılarının işe yabancılaşmaları ile ilişkili olmadığını göstermektedir. Bu sonuç okullarda adil dağıtım olmadığında öğretmenlerin işlerini anlamsız bulduklarını, kendilerini güçsüz hissettiklerini ve okullarından uzaklaştıklarını göstermektedir. Ancak okullarda adil işlem olmayışı onları sadece okullarından uzaklaştırmaktadır. Adil etkileşim olmayışı ise öğretmenleri işlerine yabancılaştırmamaktadır.

5. BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ

5.1.1. Örgütsel Adalet İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dağıtımsal adalet düzeyi orta ; işlemsel adalet düzeyi orta ; etkileşimsel adalet düzeyi yüksek ; örgütsel adalet düzeyi orta olarak saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları ve örgütsel adalet algıları erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Kıdem değişkeni açısından ise 1-5 yıl arası ve 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler bütün örgütsel adalet türlerinde ve genel örgütsel adalet algısı en yüksek öğretmenlerdir. Öğretmenlerin medeni durumları ve branş değişkenleri açısından örgütsel adalet algılarında anlamlı bir fark yoktur.

5.1.2. İşe Yabancılaşmayla İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güçsüzlük düzeyi zayıf ; anlamsızlık düzeyi zayıf ; yalıtılmışlık düzeyi çok zayıf ; okula yabancılaşma düzeyi çok zayıf ; işe yabancılaşma genel düzeyi zayıf ; olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları cinsiyet, branş ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Kıdem değişkeninde ise güçsüzlük algısı en yüksek öğretmenler 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerdir ; Anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma algısı en yüksek öğretmenler ise 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerdir. Genel olarak işe yabancılaşma algısı da anlamlı bir fark olmamasına rağmen en yüksek 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerde tespit edilmiştir. Son olarak branş değişkeninde sadece okula yabancılaşma boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Branş öğretmenlerinin okula yabancılaşma algıları sınıf öğretmenlerinden daha yüksektir.

5.1.3.Örgütsel Adalet Algısının İşe Yabancılaşma İle İlişisine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre; Öğretmenlerin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet algıları ile güçsüzlük ve yalıtılmışlık algıları arasında herhangi bir ilişki yoktur. Ancak öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları, öğretmenlerin anlamsızlık algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet algıları öğretmenlerin okula yabancılaşma algılarını olumsuz yönde etkilemektedir.

5.2.ÖNERİLER

Bu bölümde problemin çözümüne yönelik öneriler ve araştırmacılara ışık tutacak önerilere yer verilmiştir.

5.2.1.Probleme Yönelik Öneriler

1-Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algıları orta düzeyde çıkmıştır. Daha önce ülkemizde yapılan birçok çalışmada örgütsel adalet algısı yüksek veya oldukça yüksek düzeyinde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçta daha önceki araştırmalardan sonra alınan kararlar ve uygulamalar öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını değiştirmiş olabilir. Bundan sonra alınacak kararlarda daha adil yaklaşımlar tercih edilmelidir. Bu araştırmada en düşük örgütsel adalet algısı olarak dağıtımsal adalet çıkmıştır. Okullarımızda yapılacak uygulamalarda adil dağıtım noktasında daha duyarlı olunmalıdır.

2-Örgütsel adalet örgütte düzenin, huzurun, birlikteliğin sağlanması, örgütün başarıya ulaşması için çok ciddi bir öneme sahiptir. Eğitim yöneticileri de bunun bilincine varmalı ve örgütsel adalete gerekli önemi vermelidirler. Olumlu örgütsel adalet algısı örgüt için olumlu sonuçları ortaya çıkartırken, örgütsel adaletsizlik algısının da örgüt için olumsuz sonuçlar ortaya çıkartacağı aşikardır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını arttırmak için, ders programlarının adil bir şekilde yapılmasına, ders dışı işlerin eşit dağıtılmasına, kararlara mutlaka öğretmenlerin de

katılmasına, tarafsız kararlar vermeye dikkat edilmelidir. Alınan kararların hangi sebeplerle alındığı da öğretmenlere açıklanmalıdır.

3-Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşmaları nadiren düzeyinde çıkmıştır. Öğretmenlerin okula yabancılaşmalarını önlemek için dağıtım adaleti ve işlem adaleti etkili olduğu için adil dağıtım ve işlemlere dikkat edilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin işe yabancılaşmalarını önlemek için; motivasyon düzeyleri yüksek tutulmalı, okullarda iletişimin güçlü olması sağlanmalı, meslek maddi ve manevi açıdan daha çekici hale getirilmeli, öğretmenleri destekleyici bir okul ortamı oluşturulmalı, katılımcı bir yönetim anlayışı benimsenmeli, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri açısından etkili hizmet içi eğitimler düzenlenmeli ve onları monotonluktan uzaklaştıracak etkinlikler düzenlenmelidir

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1-Araştırma başka veri toplama araçları kullanarak yeniden yapılabilir. Nicel verilerin yanında gözlem ve röportajlara dayalı nitel veriler de kullanılarak daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir.

2-Benzer bir çalışma farklı değişkenlere (Okulun sosyo-kültürel düzeyi, okuldaki hizmet süresi vb.)göre öğretmen algılarının değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılabilir.

3-Bu çalışma kamu ilkokullarında ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlı tutulmuştur. Benzer bir çalışma özel okullar ve ortaöğretim düzeyinde eğitim öğretim yapan kurumlardaki öğretmen görüşlerin başvuru olarak yapılabilir.

4-Örgütsel adalet algısı ile işe yabancılaşma arasındaki ilişki üzerine daha önce sadece bankacılar ile yapılmıştır. Benzer bir çalışma farklı meslek gruplarıyla yapılabilir.

5-İşe yabancılaşmayı açıklayabilecek diğer örgütsel davranışlarla arasındaki ilişkiler üzerine farklı araştırmalar yapılabilir.

6-Araştırma sadece bir il ve ilçeleri ile değil bölge ya da ülke çapında da yapılarak ulusal düzeyde karşılaştırmalar yapılabilir. Araştırma farklı ülkelerde yapılarak uluslar arası düzeye de taşınabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, G.(2011). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi: Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, A.(2009). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki: Yüksek Lisans Tezi, Bolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akca, B.(2012). Dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık, iş tatmini ve işten ayrılma arasındaki ilişkilerde örgütsel adaletin rolü: İSO işletmelerinde bir araştırma: Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Alkan, T ve Ergil, D.(1980). Siyaset psikolojisi, Ankara: Turhan Kitabevi, s.214.
- Ambrose, M. (2002). "Contemporary justice research: A new look at familiar questions". *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 89:803-812.
- Aslam,R.ve Sadaqat,S.(2011). Investigating the relationship of organizational justice on organizational citizenship behavior among teaching staff of University of the Punjab, *European Journal of Scientific Research*,57(1).
- Aslan,H.(2008). Endüstri meslek liselerinde çalışan kültür öğretmenlerinin kuruma ve mesleğe yabancılaşma düzeyleri: Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atalay, G. (2005). Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel Adalet: Yüksek Lisans Tezi: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aydın, İ. P.(2002). İş yaşamında stres. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Balay, R, (2000). Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakhshi,A.,Kumar,K.,Rani,A.(2009). Organizational justice perceptions as a predictor of job satisfaction and organizational commitment, *International Journal of Business and Management*,4(9).
- Başaran, İ. E. (2008). Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Bayhan, V. (1997). Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bayındır, B. (2002). Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Bowker, A., W. Bukowski, S. Zargarpour and B. Hoza. (1998). A structural and functional analysis of a two dimensional model of social alienation. *Merrill-Palmer Quarterly*. 34 (4).
- Celep, B. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Kocaeli İli Örneği): Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Cohen-Charash Y. & Spector P.E. (2001). The role of justice in organizations: a metaanalysis. *Org Behav Human Decis Process* : 86(2):278–321.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C., & Ng, K.Y. (2001). Justice at the millennium. A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86, 425-445.
- Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice? A historical overview. in J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of Organizational Justice*: Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Coşturoğlu, M. (1999). Sosyal şizofreni ve yaratıcı düşünce üzerindeki baskısı, Güldiken Yayınları: Ankara.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2009). Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, Sayı:13.
- Çakmak, K. (2005). Performans değerlendirme sistemlerinde örgütsel adalet algısı ve bir örnek olay çalışması: Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çöp, S. (2008). Türkiye ve Polonya’da turizm sektörü çalışanlarının örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarına ilişkin bir uygulama: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilek, H. (2005). Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma: Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Doğan, H. (2007). İş görenlerin adalet algılamalarında örgüt içi iletişim ve prosedürel bilgilendirmenin rolü. internet adresi: http://eab.ege.edu.tr/cilt2_2.html.
- Eker, G. (2006). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu üzerindeki etkileri: Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Emir S.(2012). Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri: Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Eren, E. (2004). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma, *Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Eroğlu, G. Ş. (2009). Örgütsel adalet algılaması ve iş tatmini hakkında bir araştırma: Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ertürk, E. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki: Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi: Kahramanmaraş özel işletme ve kamu kuruluşlarında karşılaştırmalı bir araştırma: Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Fromm, E. (1995). Umut devrimi insancıllaşmış bir teknolojiye doğru (Çev. Ş. Yeğin), Payel Yayınevi: İstanbul.
- Fromm, E. (2006). Sağlıklı toplum (Çev. Y. Salman ve Z. Tanrısever), Payel Yayınevi: İstanbul.
- Goldsby, M.G., (1998). New organization forms: an examination of alienation and ideology in the postindustrial workplace: Doktora Tezi, Virginia Poli-Teknik Enstitüsü, Blacksburg, Virginia.
- Greenberg J. (1987). "A taxonomy of organizational justice theories", *Academy of Management Review*, 12(1).
- Greenberg, J. (1990) "Organizational justice: yesterday, today, and tomorrow", *Journal Of Management*, 16, 1990, 399-413.
- Güçlü, A, E. Uzun, S. Uzun, Ü. H. Yolsal. (2003). Felsefe sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Günce, S. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi: Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Güney, S. (2000). Yönetim ve organizasyon el kitabı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Günsal, E. (2010). Algılanan örgütsel adalet ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki ve bir araştırma: Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, S. (2007). Yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının iş tatmini ve algıladıkları örgütsel adalet ile ilişkisi: Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Herriot,P. (2001). The employment relationship a psychological perspective. Routledge Ltd.,East Sussex.
- Hoşgörür, V. (1997). Eğitim iş görenlerinin örgütsel tutumları: Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hoy,W.K.& Tarter,C.J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(1), 250-259.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67–92.
- İşbaşı, Ö. J. (2000). Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: bir turizm örgütünde uygulama: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- İşcan, Ö. F., Naktiyok, A. (2004). Çalışanların örgütsel bağdaşımalarının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algıları: *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 59 (1).
- İyigün, N. Ö. (2012). Örgütsel adalet kuramsal bir yaklaşım, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 21.
- Karaeminoğulları, A. (2006). Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algıları ile sergiledikleri üretkenliğe aykırı davranışlar arasındaki ilişki ve bir araştırma: Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılçık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları: Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kılıç, Y. (2013). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumunu algıları arasındaki ilişki: Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kongar, E. (1972). Toplumsal değişme. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kösterelioğlu, M.A. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki,: Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Lambert, E. (2003). The impact of organizational justice on correctional staff. *Journal of Criminal Justice*, 31, 155-168.

- Lee,H.R. (2000). An empirical study of organizational justice as a mediator of the relationships among leader-member exchange and job satisfaction, organizational commitment, and turnover intentions in the lodging industry, Doktora Tezi, Blacksburg: Virginia Politeknik Enstitüsü ve Devlet Üniversitesi.
- Lukes, S.(1998). Marksizm ve ahlak. (Çev. Osman Akinhay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Minibaş, J. (1993). Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Moorman, R.H., (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairnes perceptions influence employee citizenship. *Journal of Applied Psychology*, 76, 845-855.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 45- 65.
- Örücü,E ve Özafşarlıoğlu Y.(2013). Örgütsel adaletin işten ayrılma niyetine etkisi(Güney Afrika Cumhuriyetinde bir uygulama), *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,10(25),335-358.
- Özbudun, S., Markus, G. ve Demirer, T. (2008). Yabancılaşma ve... . Ütopya Yayınevi: Ankara.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (21), 77-96.
- Özkalıp, E. ve Ç. Kirel. (2001) Örgütsel davranış. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Pars, E. (1982). İşbölümü, yabancılaşma ve sosyal politika. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No. 502.
- Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki:Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.(The Relationship between Organizational Justice Perceptions, Level of School and Administrator Trust, and Organizational Citizenship Behaviors of Secondary School Teachers in Turkey ERİC:ED507710).
- Polat, Soner (2009)."Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 1, Issue 1, 2009, Pages 1591-1596 elsevier doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.280.

- Polat, S. ve Celep, C. (2008). "Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54 bahar, 307-331.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). "Relation between justice perception and perception of confidence in school of secondary school vice-directors", 11. International Conference On Further Education In The Balkan Countries , (2008) Konya.
- Polat, Ş. (2005). Mesleğe-örgüte bağlılık ve iş tatmini ile işten ayrılma ilişkisi ve hemşireler üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi: İstanbul.
- Püsküllüoğlu, A.(1982). Öz Türkçe Sözlük, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Rajaeepour,S., Arbabisarjou, A., Zivarirahman, M. ve Shokouhi, S. (2012). Relationship between organizational structure and organizational alienation,*Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*,3(12).
- Rovai,A.P.ve Wighting,M.J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom.*Internet and Higher Education*,8(97-110).
- Sabuncuoğlu, Z. ve M. Tüz. (2003). Örgütsel psikoloji. Bursa: Furkan Ofset.
- Sayın, U. (2009). Güven: işletmelerde algılanan örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkide bir aracı-bir uygulama: Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sayü, P. (2014). Örgütsel adalet ile işe yabancılaşma arasındaki ilişki: Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schweitzer, D. (1989). Conflict and order theorizing and the alienationanomie problematic. Alienation theories and de-alienation strategies: Comparative perspectives in philosophy and the social sciences.(Ed. D. Schweitzer and R. F. Geyer). Nortwood: Sciences Reviews Ltd.
- Seeman, M. (1959). On meaning of alienation. *American Sociological Review*.Vol. 24, 783-790.
- Shoho A.R.,Katims D.S. (1998). Perceptions of alienation among special and general education teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.San Antonio:University of Texas.
- Simpson, P.A., and Kaminski, M. (2007). Gender, organizational justice perceptions, and union organizing. *Employee Responsibilities and Rights Journal*. 19(1), 57-72.

- Slattery, M.T. (1996). Technology, work and alienation a case study of a circuit court. Doktora Tezi. American University Faculty Of Arts and Sciences, Washington DC.
- Soysal, A. (1997). Örgütlerde yabancılaşmaya ilişkin teorik ve uygulamalı bir çalışma: Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Söyük, S. (2007). Örgütsel adaletin iş tatmini üzerindeki etkisi ve istanbul ilindeki özel hastanelerde çalışan hemşirelere yönelik bir çalışma: Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, M. Ş. A, Çelik. T, Akgemci. T, Fettahlıoğlu T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. Atatürk Üniversitesi. İİBF.14.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. Erzurum.
- Şeraiti, A. (1984). Medeniyet ve modernizm, İstanbul: Bir Yayıncılık.
- Tan, Ç. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Taheri, F ve Soltani, E. (2013). Örgütsel adaletin iş doyumunu ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi, *World of Sciences Journal* 1(15), 64-73.
- Taşcıoğlu, H. (2010). Örgüt kültürünün örgütsel adalet etkisi bir örnek olay: Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Teber, S. (1990). Politik-psikoloji notları. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Timuçin, Afşar. (15.11.2014). Yabancılaşma sorununa genel bakış. <http://www.felsefelik.com/felsefedunyasi/05-1992/05-016.pdf>.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 551-573.
- Tolan, B. (1981). Çağdaş toplumun bunalımı : Anomi ve yabancılaşma. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları No: 166.
- Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-70.
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi: Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Weisskopf, W. (1996). Yabancılaşma ve iktisat. (Yayına Haz. Oya Köymen). İstanbul: Anahtar Kitapları.

- Yeniçeri, Ö. (1987). Örgütlerde yabancılaşma sorunları ve yabancılaşmanın önlenmesinde yönetime katılmanın rolü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yıldırım,F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi,*Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*,62-1,253-278.
- Yılmaz, G. (2004). İnsan kaynakları uygulamalarına ilişkin örgütsel adalet algısının çalışanların tutum ve davranışları üzerindeki etkisi: Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yürür, Ş. (2005). Ödüllendirme sistemleri ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin analizi ve bir uygulama: Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Zielinski, A.E. &Hoy, W.K.(1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Admisnistration Quarterly*, 19, 27-45.

EKLER

Değerli katılımcı,

Bu çalışma İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin işe yabancılaşması ile örgütsel adalet algıları arasında bir ilişkiyi belirlemek için yapılmaktadır. Toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Ayrıca ölçek formuna isim yazmanıza gerek yoktur. Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin ankette yer alan soruları içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır.

Doldurmanız gereken üç bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde durumunuza uygun kişisel bilgilerinizi işaretlemeniz beklenmektedir. İkinci bölümde ise İşe yabancılaşma ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçekte yer alan ifadelere

“her zaman”, “çoğu zaman”, “bazen”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneklerinden size uygun olanı işaretlemeniz beklenmektedir. Üçüncü Bölümde ise Örgütsel adalet ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçekte yer alan ifadelerle “kesinlikle katılıyorum” “katılıyorum” “kararsızım” “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden size uygun olanı işaretlemeniz beklenmektedir.

Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Danışman Öğretim Üyesi
Doç.Dr.Mehmet Akif HELVACI

Kamuran AYDIN
Uşak Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi
ve Planlaması Programı
Yüksek Lisans
Öğrencisi
Tel:0(506)586 25 48
Mail:kamuranaydin064@
hotmail.com

1.BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2.Öğretmenlik Kıdeminiz:

5 yıl ve daha az 6-10 yıl 11-15 yıl

16-20 yıl 21 yıl ve üstü

3.Branşınız:

Sınıf Öğretmeni Branş Öğretmeni

4.Medeni Durumunuz:

Evli Bekar

BÖLÜM 2		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
İŞE YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ						
Aşağıda, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeleri dikkatlice okuyarak karşıda bulunan ölçekte size en uygun gelen kutucuğu işaretleyiniz.						
MADDELER						
1	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.					

2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.					
3	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.					
4	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.					
5	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.					
6	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.					
7	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.					
8	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.					
9	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.					
10	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.					
11	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.					
12	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.					
13	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.					
14	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.					
15	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.					
16	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.					
17	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.					
18	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.					
19	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.					
20	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.					
21	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.					
22	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.					
23	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.					

24	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.					
25	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.					
26	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.					
27	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.					
28	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.					
29	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.					
30	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.					
31	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.					
32	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymiş gibi hissediyorum.					
33	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.					
34	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.					
35	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.					
36	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.					
37	Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.					
38	Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.					

3.BÖLÜM ÖRGÜTSEL ADALET ÖLÇEĞİ		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Aşağıda, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeleri dikkatlice okuyarak karşıda bulunan ölçekte size en uygun gelen kutucuğu işaretleyiniz.						
MADDELER						
1	Okul yöneticilerimizin ders programlarını adil bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum.					
2	Okul yöneticilerimiz, öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır.					

3	Okuldaki ders dışı işlerin öğretmenlere eşit olarak dağıtıldığını düşünüyorum.					
4	Okulda öğretmenlere verilen ödüllerin adil dağıtıldığını düşünüyorum.					
5	Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum.					
6	Okul yöneticilerimiz, işimizle ilgili kararları tarafsız bir şekilde verir.					
7	Okul yöneticilerimiz, bizi ilgilendiren konularda ayırım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır.					
8	Okul yöneticilerimiz okulla ilgili kararlar vermeden önce tüm öğretmenlerden tam ve doğru bilgi toplar.					
9	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararları tüm öğretmenlere açıklar; eğer öğretmenler isterse, bu kararın gerekçelerini açıklar.					
10	Okul yöneticilerimiz yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. gibi mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular.					
11	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararların ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenler tarafından sorgulanmasına izin verir.					
12	Okul yöneticilerimiz, tüm öğretmenlere nazik davranır.					
13	Okul yöneticilerimiz okuldaki öğretmenlerin her birine onurlu ve saygılı davranır.					
14	Okul yöneticilerimiz okuldaki bütün öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranır.					
15	Okul yöneticilerimiz bizimle ilgili kararlar verirken yasal haklarımızı göz önünde bulundurur.					
16	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdikleri kararları uygulamadan önce, nasıl sonuçlanacağını her birimizle ayrı ayrı tartışır.					
17	Okul yöneticilerimiz verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayırım yapmaksızın, eksiksiz sunar.					
18	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdiği kararları tek tek tüm öğretmenlere mantıklı biçimde açıklar.					
19	Okul yöneticilerimiz okulla ilgili verdikleri tüm kararları gizlemeden herkese çok açık bir şekilde açıklar.					



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29425508/42/2077211
Konu: MEM'e bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni

23/05/2014

UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
UŞAK

- İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)
b) Uşak Üniversitesinin 06/05/2014 tarih ve 58066181-545/262 sayılı yazıları.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı kurumlarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi(a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ile İşe Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki Anket çalışması gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması ve araştırma sonucunda proje raporunun dijital ortamda müdürlüğümüze teslim edilmesi, araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

Bülent ŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdür V.

ADI-SOYADI	UNVANI	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Kamuran AYDIN	Yüksek Lisans Öğrencisi	İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ile İşe Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki	13/05/2014 1888962

İlgiye tebliği
02.06.2014

Görsel Elektronik
İmza ve Sayı
26.05.2014

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 01ed-afbf-3bda-8ed3-0bba kodu ile yapılabilir.