



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ VE YÖNETİCİ DESTEĞİ
ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: ALANYA
İLÇESİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Özlem GÖÇER

**Danışman
Prof. Dr. Kamile DEMİR**

**ALANYA
2021**

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ VE YÖNETİCİ
DESTEĞİ ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ: ALANYA İLÇESİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Özlem GÖÇER
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Program Adı: Eğitim Yönetimi

Danışman
Prof. Dr. Kamile DEMİR

ALANYA
(2021)

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Özlem GÖÇER'in "Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü ve Yönetici Desteği Algıları ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki: Alanya İlçesi Örneği" başlıklı tezi 17/06/2021 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı		İmza
Üye	: Prof. Dr. Ali SABANCI
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN
Üye (Tez Danışmanı):	Prof. Dr. Kamile DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi İshak Suat ÖVEY

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....
Özlem GÖÇER

ÖNSÖZ

Tez çalışmam ve yüksek lisans ders dönemim boyunca değerli bilgi ve birikimini benden esirgemeyen, büyük bir ilgiyle, sabırla ve anlak dönütleriyle çalışmamın ortaya çıkmasında çok önemli katkıları bulunan danışmanım sayın Prof. Dr. Kamile Demir hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Ders dönemimiz boyunca bilgi ve tecrübelerini büyük bir özveri ve samimiyetle bizimle paylaşan ve eğitim hayatıma katkı sağlayan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Duygu Koçak ve Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Şahin'e teşekkürlerimi sunarım.

Yalnızca bu çalışma ile sınırlı olmamakla birlikte hayatım boyunca üzerimde hakkı ödenemez emekleri olan sevgili aileme, özellikle kardeşim Özgül İn'e teşekkür ederim. Ve son olarak hayattaki en büyük şansım ve en büyük destekçim canım sevgilim Orhan Göçer'e ve minik mucizemiz Utku'ya her zaman ve iyi ki benimle oldukları için sonsuz minnetimi sunarım.

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ VE YÖNETİCİ DESTEĞİ ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: ALANYA İLÇESİ ÖRNEĞİ

Özlem GÖÇER

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Haziran, 2021 (169 Sayfa)

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem 280 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği, Okul Kültürü Envanteri ve Algılanan Yönetici Desteği Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde standart sapma, frekans, yüzde, aritmetik ortalama hesaplanmış; ilişkisiz örneklem t testi, Scheffe testi pearson korelasyon katsayısı ve hiyerarşik regresyon analizi testleri kullanılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin görüşleri incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algılarının genel itibarıyla yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algıları tüm alt boyutlarda cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmazken okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları yüksek düzeydedir. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmazken okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları tüm alt boyutlarda yüksek düzeydedir. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları tüm alt boyutlarda cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmazken dağıtımsal ve işlemsel adalet algıları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü, yönetici desteği ve örgütsel adaletin alt boyutları algıları arasındaki korelasyonel ilişkiler incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel adaletin tüm alt boyutları, algıladıkları yönetici desteği ve algıladıkları okul kültürünün tüm alt boyutları arasında pozitif anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algılarının örgütsel adalet algılarına etkisi üzerine hiyerarşik regresyon analizi sonuçları incelendiğinde algılanan yönetici desteği ve okul kültürünün alt boyutlarından iş birliğine dayalı liderliğin öğretmenlerin dağıtımsal ve işlemsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları ile okul kültürünün alt boyutlarından iş birliğine dayalı liderlik ve ortak amaçlar algıları ise öğretmenlerin etkileşimsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Öğretmenleri, Okul Kültürü, Yönetici Desteği, Örgütsel Adalet

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LOWER SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF SCHOOL CULTURE AND ADMINISTRATIVE SUPPORT AND PERCEPTION OF ORGANIZATIONAL JUSTICE: THE EXAMPLE OF THE ALANYA DISTRICT

Özlem GÖÇER

Department of Educational Sciences

Alanya Alaaddin Keykubat University, Institute of Graduate Studies,

June, 2021 (169 Pages)

In this study, it was aimed to determine the relationship between lower secondary school teachers' perceptions of school culture and administrative support and their perception of organizational justice. The correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The random sampling method was used to determine the sample of the study. The sample consists of 280 teachers. Organizational Justice Perception Scale, School Culture Inventory and Perceived Administrator Support Scale were used as data collection tools. In the analysis of the data, standard deviation, frequency, percentage, and arithmetic mean were calculated; t test, Scheffe test, Pearson correlation coefficient and hierarchical regression analysis tests were used.

When lower secondary school teachers' views on school culture are examined, it has been determined that secondary school teachers' perceptions of school culture are generally high. Lower secondary school teachers' perceptions of school culture do not differ significantly in all sub-dimensions according to gender, educational status, and professional seniority variables, while they differ significantly according to the variable of tenure at school. Lower secondary school teachers have a high perception of administrator support. Lower secondary school teachers' perceptions of administrative support do not differ significantly according to gender, educational status, and professional seniority variables, while they differ significantly according to the variable of tenure at school. Lower secondary school teachers' organizational justice perceptions are high in all sub-dimensions. While lower secondary school teachers' perceptions of

organizational justice do not differ significantly in all sub-dimensions according to gender, educational status, and professional seniority variables, their perceptions of distributive and procedural justice differ significantly according to the variable of tenure at school.

When the correlational relationships between lower secondary school teachers' perceptions of school culture, administrative support and the sub-dimensions of organizational justice were examined, positive significant relationships were found between all sub-dimensions of organizational justice, administrative support, and all sub-dimensions of the school culture perceived by secondary school teachers.

When the hierarchical regression analysis results of lower secondary school teachers' perceptions of school culture and administrative support on the perceptions of organizational justice were examined, it was concluded that perceived administrative support and leadership based on collaboration, which is one of the sub-dimensions of school culture, was a significant predictor of teachers' perceptions of distributive and procedural justice. Lower secondary school teachers' perceptions of administrative support and leadership based on collaboration and common goals, which are sub-dimensions of school culture, are significant predictors of teachers' perceptions of interactional justice.

Key Words: Lower Secondary School Teachers, School Culture, Administrative Support, Organizational Justice

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Tanımlar.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Örgütsel Adalet	8
2.1.1. Adalet kavramı.....	8
2.1.2. Örgütsel adalet kavramı.....	9
2.1.3. Örgütsel adaletin boyutları.....	11
2.1.3.1. Dağıtımsal adalet	12
2.1.3.2. İşlemsel adalet	13
2.1.3.3. Etkileşimsel adalet	15
2.1.4. Örgütsel adalet teorileri.....	16
2.1.4.1. Reaktif içerik teorileri.....	18
2.1.4.2. Proaktif içerik teorileri.....	20
2.1.4.3. Reaktif süreç teorileri	21
2.1.4.4. Proaktif süreç teorileri	22
2.1.5. Örgütsel adalet algısının sonuçları	24

2.1.6. Eğitim örgütlerinde adalet.....	25
2.2. Örgüt Kültürü.....	27
2.2.1. Kültür kavramı.....	28
2.2.2. Örgüt kültürü tanımı.....	30
2.2.3. Örgüt kültürünün temel öğeleri.....	34
2.2.4. Örgüt kültürü modelleri.....	39
2.2.4.1. Ouchi'nin "Z" teorisi.....	40
2.2.4.2. Peters ve Waterman'ın mükemmellik modeli.....	42
2.2.4.3. Phesey'in Örgüt Kültürü Modeli.....	43
2.2.5. Örgüt kültürünün önemi, yararları ve değişimi.....	45
2.2.5.1. Örgüt kültürünün önemi ve yararları.....	45
2.2.5.2. Örgüt kültürünün değişimi.....	46
2.2.6. Örgüt kültürü ve örgütsel adalet ilişkisi.....	48
2.2.7. Okul kültürü.....	49
2.3. Yönetici Desteği.....	51
2.3.1. Yönetim ve yönetici kavramları.....	51
2.3.2. Yönetici desteği kavramı.....	53
2.3.3. Yönetici desteğinin temelini oluşturan teoriler.....	55
2.3.3.1. Sosyal mübadele teorisi.....	55
2.3.3.2. Lider-üye etkileşimi teorisi.....	56
2.3.3.3. Psikolojik sözleşme teorisi.....	58
2.3.4. Yönetici desteğinin boyutları.....	59
2.3.4.1. Bilgi desteği boyutu.....	59
2.3.4.2. Maddi yönetici desteği boyutu.....	60
2.3.4.3. Duygusal yönetici desteği boyutu.....	61
2.3.4.4. Kariyer desteği boyutu.....	61
2.3.5. Yönetici desteği ve örgütsel destek ilişkisi.....	62
2.3.6. Yönetici desteği ve örgütsel adalet ilişkisi.....	62
2.3.7. Yönetici desteği ve örgüt kültürü ilişkisi.....	63

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın modeli.....	64
3.2. Evren ve Örneklem.....	64

3.3. Veri Toplama Araçları.....	66
3.3.1. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ölçeği.....	67
3.3.2. Okul kültürü ölçeği.....	68
3.3.3. Algılanan yönetici desteği ölçeği	70
3.4. Verilerin Toplanması.....	70
3.5. Verilerin Analizi	70

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	72
4.1.1. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeyleri.....	72
4.1.2. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	73
4.1.2.1. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	73
4.1.2.2. Öğretmen iş birliği alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	73
4.1.2.3. Mesleki gelişim alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi ...	74
4.1.2.4. Ortak amaçlar alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	74
4.1.2.5. Meslektaş desteği alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	75
4.1.2.6. Ortak öğrenme alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	75
4.1.3. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi.....	75
4.1.3.1. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi	76
4.1.3.2. Öğretmen iş birliği alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi	76
4.1.3.3. Mesleki gelişim alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi	76
4.1.3.4. Ortak amaçlar alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi	77
4.1.3.5. Meslektaş desteği alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi	77
4.1.3.6. Ortak öğrenme alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi	78
4.1.4. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin mesleki deneyim	

değişkenine göre incelenmesi.....	78
4.1.4.1. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi.....	78
4.1.4.2. Öğretmen iş birliği alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi.....	79
4.1.4.3. Mesleki gelişim alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi.....	80
4.1.4.4. Ortak amaçlar alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi.....	80
4.1.4.5. Meslektaş desteği alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi.....	81
4.1.4.6. Ortak öğrenme alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi.....	81
4.1.5. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi.....	82
4.1.5.1. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi.....	82
4.1.5.2. Öğretmen iş birliği alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi.....	83
4.1.5.3. Mesleki gelişim alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi.....	84
4.1.5.4. Ortak amaçlar alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi.....	84
4.1.5.5. Meslektaş desteği alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi.....	85
4.1.5.6. Ortak öğrenme alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi.....	86
4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Yönetici Desteği Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular ...	87
4.2.1. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algı düzeyleri.....	87
4.2.2. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	87
4.2.3. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi.....	88
4.2.4. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algı düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi.....	88
4.2.5. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algı düzeylerinin okuldaki görev	

süresi değişkenine göre incelenmesi.....	89
4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı Düzeylerine İlişkin Bulgular	90
4.3.1. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet düzeyleri.....	90
4.3.2. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	90
4.3.2.1. Dağıtımsal adalet alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.	91
4.3.2.2. İşlemsel adalet alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	91
4.3.2.3. Etkileşimsel adalet alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	91
4.3.3. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi.....	92
4.3.3.1. Dağıtımsal adalet alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi	92
4.3.3.2. İşlemsel adalet alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi	92
4.3.3.3. Etkileşimsel adalet alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi	93
4.3.4. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi.....	93
4.3.4.1. Dağıtımsal adalet alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi	94
4.3.4.2. İşlemsel adalet alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi	94
4.3.4.3. Etkileşimsel adalet alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi	95
4.3.5. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi.....	95
4.3.5.1. Dağıtımsal adalet alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi	96
4.3.5.2. İşlemsel adalet alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi	96
4.3.5.3. Etkileşimsel adalet alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi	97
4.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü, Yönetici Desteği ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki Korelasyonel İlişkilere Ait Bulgular.....	98
4.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Yönetici Desteği ve Okul Kültürü Algılarının Örgütsel	

Adalet Algılarını Yordamasına İlişkin Bulgular.....	99
4.5.1. Yönetici desteği ve okul kültürü algısının dağıtımsal adalet algısını yordamasına ilişkin bulgular.....	100
4.5.2. Yönetici desteği ve okul kültürü algısının işlemsel adalet algısını yordamasına ilişkin bulgular.....	101
4.5.3. Yönetici desteği ve okul kültürü algısının etkileşimsel adalet algısını yordamasına ilişkin bulgular.....	103

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	105
5.1.1. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerine ilişkin sonuçlar	105
5.1.2. Ortaokul öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre okul kültürünün alt boyutlarına ilişkin algılarına dair sonuçlar.....	105
5.1.2.1. Demografik değişkenlere göre iş birliğine dayalı liderlik alt boyutuna ilişkin sonuçlar.....	105
5.1.2.2. Demografik değişkenlere göre öğretmen iş birliği alt boyutuna ilişkin sonuçlar	106
5.1.2.3. Demografik değişkenlere göre mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin sonuçlar	106
5.1.2.4. Demografik değişkenlere göre ortak amaçlar alt boyutuna ilişkin sonuçlar	107
5.1.2.5. Demografik değişkenlere göre meslektaş desteği alt boyutuna ilişkin sonuçlar	107
5.1.2.6. Demografik değişkenlere göre ortak öğrenme alt boyutuna ilişkin sonuçlar	108
5.1.3. Ortaokul öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre yönetici desteği algılarına ilişkin sonuçlar	108
5.1.4. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerine ilişkin sonuçlar	108
5.1.5. Ortaokul öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre örgütsel adalet algılarına ilişkin sonuçlar	109
5.1.5.1. Demografik değişkenlere göre dağıtımsal adalet alt boyutuna ilişkin sonuçlar	109
5.1.5.2. Demografik değişkenlere göre işlemsel adalet alt boyutuna ilişkin sonuçlar	109
5.1.5.3. Demografik değişkenlere göre etkileşimsel adalet alt boyutuna ilişkin sonuçlar	110

5.1.6. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü, yönetici desteği ve örgütsel adalet algıları arasındaki korelasyonel ilişkilere ait sonuçlar	110
5.1.6.1. Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet algısının okul kültürünün alt boyutları ve yönetici desteği algısı ile korelasyonel ilişkilerine dair sonuçlar...	110
5.1.6.2. Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet algısının okul kültürünün alt boyutları ve yönetici desteği algısı ile korelasyonel ilişkilerine dair sonuçlar...	111
5.1.6.3. Ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet algısının okul kültürünün alt boyutları ve yönetici desteği algısı ile korelasyonel ilişkilerine dair sonuçlar	112
5.1.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Yönetici Desteği ve Okul Kültürü Algılarının Örgütsel Adalet Algılarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar	112
5.1.7.1. Yönetici desteği ve okul kültürü algısının dağıtımsal adalet algısını yordamasına ilişkin sonuç	112
5.1.7.2. Yönetici desteği ve okul kültürü algısının işlemsel adalet algısını yordamasına ilişkin sonuç	113
5.1.7.3. Yönetici desteği ve okul kültürü algısının etkileşimsel adalet algısını yordamasına ilişkin sonuç	113
5.2. Tartışma	114
5.3. Öneriler	125
5.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler	125
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	126
KAYNAKLAR	127
EKLER	141
EK-1: Veri Toplama Araçları	141
ÖZGEÇMİŞ	146

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Örgütsel adaletin altboyutları	11
Tablo 2.2. Örgütsel adalet teorileri sınıflandırması	17
Tablo 2.3. Örgüt kültürü modelleri.....	39
Tablo2.4. Z Tipi Örgüt kültürünün Amerikan ve Japon örgüt kültürleriyle karşılaştırılması	41
Tablo 2.5. Z teorisi ve örgüt kültürü ilişkisi	41
Tablo3.1. 0,95 güvenirlik ve 0,05 örneklem hatası için çeşitli örneklem büyüklükleri ve temsil edebilecekleri evren büyüklüğü.....	64
Tablo 3.2. Katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre dağılımları.....	65
Tablo 3.3. Örgütsel adalet algısı ölçeği alt boyutları.....	67
Tablo 3.4. Örgütsel adalet algısı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları	67
Tablo 3.5. Okul kültürü ölçeği alt boyutları	68
Tablo 3.6. Okul kültürü envanterinin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri.....	69
Tablo 3.7. Değişkenler arası VIF değerleri.....	71
Tablo 4.1. Okul kültürünün alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları	73
Tablo 4.2. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları.....	74
Tablo 4.3. Öğretmen iş birliği alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları	74
Tablo 4.4. Mesleki gelişim alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları	75
Tablo 4.5. Ortak amaçlar alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları	75
Tablo 4.6. Meslektaş desteği alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları	76
Tablo 4.7. Ortak öğrenme alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları	76
Tablo 4.8. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları	77
Tablo 4.9. Öğretmen iş birliği alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları.....	77

Tablo 4.10. Mesleki gelişim alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları	78
Tablo 4.11. Ortak amaçlar alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları	78
Tablo 4.12. Meslektaş desteği alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları.....	79
Tablo 4.13. Ortak öğrenme alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları	79
Tablo 4.14. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testisonuçları	80
Tablo 4.15. Öğretmen iş birliği alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları.....	80
Tablo 4.16. Mesleki gelişim alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları	81
Tablo 4.17. Ortak amaçlar alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları	82
Tablo 4.18. Meslektaş desteği alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları.....	82
Tablo 4.19. Ortak öğrenme alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları	83
Tablo 4.20. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları	84
Tablo 4.21. Öğretmen iş birliği alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları	84
Tablo 4.22. Mesleki gelişim alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları.....	85
Tablo 4.23. Ortak amaçlar alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları.....	86
Tablo 4.24. Meslektaş desteği alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları	87
Tablo 4.25. Ortak öğrenme alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları.....	87
Tablo 4.26. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algı düzeyleri.....	88
Tablo 4.27. Yönetici desteği algı düzeyinin cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları	89

Tablo 4.28. Yönetici desteği algı düzeyinin eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları	89
Tablo 4.29. Yönetici desteği algı düzeyinin mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları	90
Tablo 4.30. Yönetici desteği algı düzeyinin okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları	90
Tablo 4.31. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri.....	91
Tablo 4.32. Dağıtımsal adalet alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları	92
Tablo 4.33. İşlemsel adalet alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları	92
Tablo 4.34. Etkileşimsel adalet alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları	93
Tablo 4.35. Dağıtımsal adalet alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları.....	93
Tablo 4.36. İşlemsel adalet alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları	94
Tablo 4.37. Etkileşimsel adalet alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları.....	94
Tablo 4.38. Dağıtımsal adalet alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları.....	95
Tablo 4.39. İşlemsel adalet alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları	96
Tablo 4.40. Etkileşimsel adalet alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları.....	96
Tablo 4.41. Dağıtımsal adalet alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları	97
Tablo 4.42. İşlemsel adalet alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları.....	98
Tablo 4.43. Etkileşimsel adalet alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları	98
Tablo 4.44. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiler.....	99
Tablo 4.45. Dağıtımsal adalet algısının yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları.....	101
Tablo 4.46. Değişkenlerin beta katsayıları ve anlamlılık düzeyleri	102

Tablo 4.47. İşlemsel adalet algısının yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları	103
Tablo 4.48. Değişkenlerin beta katsayıları ve anlamlılık düzeyleri	103
Tablo 4.49. Etkileşimsel adalet algısının yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları.....	104
Tablo 4.50. Değişkenlerin beta katsayıları ve anlamlılık düzeyleri	105



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Eşitlik İlişkisi	19
Şekil 2.2. Örgüt kültürünü oluşması ve sürdürülmesi	32
Şekil 2.3. Örgüt kültürünün üç katmanı.....	35
Şekil 2.4. Başarı kültürüne sahip örgüt modeli.....	44
Şekil 2.5. Kültürün örgütsel adalete etkisi	48



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

AYD: Algılanan yönetici desteği

ÖAA: Örgütsel adalet algısı

LÜE: Lider-üye etkileşimi

OKE: Okul kültürü envanteri

İDL: İş birliğine dayalı liderlik

Öİ: Öğretmen iş birliği

MG: Mesleki gelişim

OA: Ortak amaçlar

MD: Meslektaş desteği

OÖ: Ortak öğrenme

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı ve alt problemleri, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada geçen temel tanımlar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Günümüz dünyasında yaşanan en büyük problemlerden birisi diğer örgütlere nazaran toplumsal süreçlerle çok daha etkileşimde olan okulların etkililiği ve verimliliğidir. Amacı toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek donanımda bireyler yetiştirmek olan okulların etkili ve verimli olabilmesi ekonomiden sağlığa, spordan sanata birçok alanı ilgilendirmektedir. Okulların çıktısı konumunda olan bireyler toplumların geleceğine yön vermektedirler. Toplumsal hayatın şekillenip yön almasında bireylerin aldığı eğitim öğretim önemli bir belirleyicidir. Toplumun oluşturan insanların aldığı eğitim öğretim sayesinde toplumsal refah ve ülkenin yaşanılabilirlik düzeyi artar veya azalır. Günümüzde eğitim öğretim denilince akla okulların gelmesi kaçınılmazdır. Okullar, ana girdisi ve çıktısı insan olan ve sistemli bir şekilde eğitim öğretim süreçlerinin yürütüldüğü eğitim örgütleridir. Temel bileşeni insan olan okullar yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okul çevresi ile birlikte durağan olmayan etkileşim ve paylaşımın her an devam ettiği oldukça karmaşık sistemlerdir. İçinde bulunulan dönemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış bireylerin yetiştirilebilmesi için birçok etmenin bir uyum içerisinde çalışması gereklidir. Bu sebeple en büyüğünden en küçüğüne okulların hedefleri doğrultusunda ilerlemesini ilgilendiren her türlü etmen titizlikle çalışılmalıdır.

Eğitim öğretim süreçlerinin etkili bir biçimde devam edebilmesinde okulun yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, okul çevresi, uygulanan program gibi bütün bileşenlerinin sağlıklı ve uyumlu şekilde işleminin gerektiği bilinmekle birlikte okulun en önemli ve vazgeçilemez unsurlarından birisinin öğretmen olduğu söylenebilir. Öğretmen TDK (Türk Dil Kurumu) Türkçe Sözlük'te (2005) "mesleği bilgi öğretmek olan kimse" olarak tanımlanmıştır ancak günümüzde öğretmenlerden çağın gerekliliklerini karşılayabilmeleri için çok daha fazlası beklenmektedir. Bilginin çok hızlı üretildiği günümüz koşullarında öğretmenler bilgi öğretenden çok rehberlik eden

konumuna evrilmişlerdir. Bu da eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenin önemini her geçen gün artırmaktadır. Okulun bu önemli bileşenin etkinliği de elbette önemli bir husustur.

İçinde bulunduğumuz çağda öğretmenlerden kendini rahatça ifade edebilmesi, etkili şekilde rehberlik faaliyetleri yürütmesi yeni fikirler üretmesi ve ekip çalışması gibi beceriler beklenmektedir. Bu becerileri söz konusu olduğunda okulun öğretmenlere sağladığı psikolojik ortam oldukça önemlidir. Bu yüzden öğretmenin kendinden beklenenleri etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için görev yaparken karşılaştıkları problemler tespit edilmeli ve bu problemleri aşmalarında onlara yardımcı olunmalıdır. Okulların hedeflerine ulaşabilmeleri için öğretmenlerin fizyolojik, psikolojik ve toplumsal ihtiyaçlarının karşılanması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmaları okul idaresi ve eğitim ortamı tarafından takdir edilen, öğrencileri tarafından saygı ve sevgi gören öğretmen, hedeflere ulaşmasının bilinciyle daha mutlu ve verimli olur, moralini yüksek düzeye çıkarır ve mesleğine daha çok bağlanır(Akbulut, 2020, s. 1- 2).

Bir örgütün hayatına devam edebilmesinin temelinde yatan unsurlardan birisiörgütteki iş ve işlemlerin adil olmasıdır. Örgütsel süreçlerde adaletli davranılmasını ön plana alan örgütler hedeflerine daha kolay ulaşabilecektir. Polat'a (2007) göre kaliteyi, verimliliği artırabilmek ve örgütsel hedeflere ulaşabilmek için örgütler çalışanların bazı ihtiyaçlarını giderebilmelidir.Bu ihtiyaçlar içerisinde en temel ihtiyaçlardan birisi de adalettir(Öztürk, 2020, s. 2).Örgütsel adalet kavramı örgüt içindeki ilişkiler sonucu elde edilen kazanımların adil bir şekilde paylaşılması ve bu paylaşım yapılırken izlenen politika ve prosedürler ile yöneticilerin çalışanlar ile ilgili aldığı kararlar, yapılan düzenleme ve uygulamaların, çalışanlara karşı muamelenin keyfiyete bağlı olmadan tarafsız ve adil olması anlamına gelir. Çağdaş örgüt kuramlarının etkisi ile 1980'lerden sonra ortaya çıkan örgütsel adalet kavramı ilk kez Greenberg (1990) tarafından kullanılmıştır (İyigün, 2012, s. 51). Eğer bir örgütte üyeler çalışma süreçlerinin adil bir biçimde yürütüldüğünü düşünüyorsa örgüte ve işlerine bağlılığı artacak, daha yüksek bir güdülenme ile çalışacak, örgütten ayrılma ihtimali azalacaktır (Akyüz, Demirkasımoğlu, ve Erdoğan, 2013, s. 275). Okul yöneticilerinin öğretmenleri okulun hedefleri doğrultusunda güdüleyebilmeleri için örgütsel adalet kavramına çok önem vermeleri gerekmektedir. Okul yöneticileri kararlar alırken, görevleri dağıtırken, ödüllendirme

yaparken, denetim ve değerlendirme yaparken adaletli olmalı ve okuldaki adalet algısını artırmalıdır. Çünkü örgütsel adalet algısı öğretmen ve diğer personelin iş tatmin seviyesi, verimlilik, yardımlaşma, işbirliği ve işten ayrılma eğilimi gibi pek çok davranışını doğrudan etkilemektedir(Uysal, 2014, s. 4).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin etkin ve verimli bir biçimde sürdürülebilmesinin yollarından birisi de güçlü bir okul kültürünün sağlanmasıdır. Örgütlerde her bir üyenin kendi yetenek, bilgi ve becerileri çerçevesinde sağladığı katkılar, etkin bir koordinasyonla yönlendirilerek diğer üyelere de katkı sağlarsa örgüt için etkili bir kuvvet çarpanı oluşur. Güçlü bir örgüt kültürünün oluşmasında bir başlangıç olabilecek olan bu süreç örgüt içerisinde bazı değer ve normların oluşması ve örgütte yönetici konumunda bulunan bireylerin kişilik özellikleri ve kurum çalışanları üzerinde etki sağlayabileceği liderlik ve yönetsel davranışları ile ilişkili olabilmektedir (Özkaya, 2019, s. 1). Kültür bir örgütün üyelerine örgüt içerisinde doğru ve yanlış kabul edilen davranışların neler olduğunu anlatır, ortak bir hedef için uyum içerisinde çalışma yollarını öğretir, örgüt içerisinde çatışma ve belirsizlikle mücadele azmini aşar. Bir örgüt üyesinin karşılaştığı problemler karşısında çözüm için bakacağı ilk rehber örgüt kültürü olacaktır (Kacar, 2019, s. 13). Örgüt kültürü örgütün tüm paydaşlarının davranışlarını şekillendirir ve yönlendirir. Örgüt kültürü üyelerin davranışlarından yönetsel süreçlere, iletişime kadar pek çok alanı etkilemektedir. Örgütlerde bireyler ortak amaçlar, davranışlar, değerler çevresinde toplanır ve bunlara ulaşmak için birlikte hareket eder (Berk, 2020, s. 10). Okulların örgütsel etkililiği ve verimliliği artırabilmesi, günlük başarılar yerine kalıcı başarıyı sağlayabilmesi için güçlü bir kültürün olması zorunludur. Güçlü kültüre sahip olan okullarda bireyler arasındaki ilişkinin pozitif yönde olması beklenmektedir(Akpolat, 2020, s. 2).Etkili okul, öğrencilerin en iyi şekilde eğitim öğretim görmelerini sağlayan okul olarak düşünüldüğünde, güçlü bir okul kültürünün etkili bir okulun temel göstergelerinden olduğu söylenebilir. Olumlu bir okul kültürü oluşmadıkça öğrenme, gelişme ve değişime açık bir ortama sahip bir okul kavramından söz etmek mümkün değildir(Berk, 2020, s. 5).

Öğretmenlerin verimliliklerinin artırılmasında bir diğer önemli etken de yönetici desteğidir. Yönetici desteği yöneticilerin çalışanlarının örgüte sağladıkları katkılarında değer verme ve refahlarını önemseme düzeyi olarak tanımlanabilir (Tayfur, 2019, s. 31).Eisenberger'e (2001) göre iş görenlerin örgütlerinde, kurumlarına yaptıkları

katkıların ödül ile karşılık görmesine, kurumlarınca kabul edilme, bağlı olma ve saygı görme gibi psiko-sosyal gereksinimlerinin giderileceği düşüncesinde olmaları oldukça önemli bir husustur. Bu düşünce sayesinde iş görenler kurumları tarafından değerli bulduklarına ve örgütlerine yaptıkları katkıların önemli olduğuna ilişkin bazı inançlar geliştirirler ki bu inançlar “algılanan örgütsel destek” olarak karşımıza çıkmaktadır (Özek, 2016, s. 10). İş görenler açısından çalıştıkları örgütün iyi olarak algılanması, onlar tarafından algılanan örgütsel desteğin yüksek olması ile açıklanabilir. Yüksek örgütsel destek algısına sahip birey karşılaştıkları problemlerin çözümünde örgütlerinin yardımcı olacağını bilincinde olacaktır. Böylece örgüt ile birey arasında kurulan bu olumlu bağ sayesinde iş gören daha yüksek bir güdülenme ile işine devam edecektir (Alcan, 2018, s. 9). Bir örgütte üyeler yöneticilerinin kendileriyle ne düzeyde ilgilendikleri ve örgüte sağladıkları katkıların ne derecede önemsendiği ve değer verildiğine dair bir algı geliştirmektedir. Genel bir ifadeyle örgüt yöneticilerinin üyelere sağladığı destek, yönetici desteği olarak ifade edilmektedir. Daha ayrıntılı incelendiğinde yönetici desteği, yöneticilerin çalışanlarını ne seviyede desteklediği, cesaretlendirdiği ve onlara ne ölçüde önem verdiğine dair çalışanların sahip oldukları algı ile ilgilidir ve yöneticilerin çalışanlara örgütsel destek vermesi ve meydana getireceği iş ilişkilerinin de pozitif olmasıdır (Özkuk, 2017, s. 1). Bu anlamda örgütün vizyon ve misyonunun öğretmenlere açıkça ve anlaşılır şekilde belirtilmesi, hedefler doğrultusunda öğretmenlerin motive edilmesi, desteklenmesi, öğretmenlere zamanında, hızlı ve yapıcı bir geribildirim verilmesi okul yöneticilerinin destekleyici davranışları olarak gösterilebilir. Okul içinde yöneticinin öğretmenlere güvenmesi, öğretmenlere bu güveni hissettirmesi, öğretmenlerle samimi bir iletişim kurması ve öğretmenlerle arasında sağlıklı bir iletişim sisteminin bulunması destekleyici yönetici davranışlarının belirleyicisidir (Özkuk, 2017, s. 2).

Öğretmenlerin sahip oldukları okul kültürü ve yönetici desteği algılarının örgütsel adalet algıları üzerinde etkili olması olasıdır. Alanyazın incelendiğinde etkili bir eğitim öğretim ortamı yaratmakta oldukça büyük bir pay sahibi olduğu görülen “okul kültürü”, “yönetici desteği” ve “örgütsel adalet” konularının bir arada araştırıldığı bir çalışmanın var olmadığı görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı Antalya ilinin Alanya ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Bu problem cümlesi doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algıları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları
 - a)cinsiyet
 - b)eğitim düzeyi
 - c)mesleki deneyim
 - d)okuldaki görev süresideğişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları ne düzeydedir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteğine ilişkin algıları
 - a)cinsiyet
 - b)eğitim düzeyi
 - c)mesleki deneyim
 - d)okuldaki görev süresideğişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?
6. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adaletle ilişkin algıları
 - a)cinsiyet

- b) eğitim düzeyi
 - c) mesleki deneyim
 - d) okuldaki görev süresideğişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü, yönetici desteği ve örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları, örgütsel adalet algısının
- a) dağıtımsal adalet alt boyutunun
 - b) işlemsel adalet alt boyutunun
 - c) etkileşimsel adalet alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgütlerin hedeflerine ulaşabilmeleri için örgütün ana unsuru olan insan faktörünün verimliliği oldukça büyük öneme sahiptir. Bir örgütün verimliliği her bir üyenin performansına ve üyelerin toplam performansına göre artış veya azalış gösterir. Bu sebeple hem bireysel olarak üyelerin hem de genel olarak örgütün yüksek verimlilik için gayret göstermeleri gerekmektedir. Bu verimliliğin sağlanabilmesinde birçok farklı örgütsel değişken işe koşulmaktadır. Yönetici desteği, örgüt kültürü ve örgütsel adalet değişkenleri bu değişkenlerin en önemlilerindedir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde söz konusu değişkenlerin çalışanların ve örgütlerin verimlilikleri üzerinde oldukça önemli etkilere sahip oldukları görülmektedir (Yıldız, 2019; Çoban, 2019; Paçacı, 2019; Gündüz, 2018; Karabıyık, 2019; Demirdelen, 2019). Bu bağlamda örgütler için oldukça önemli olan örgüt kültürü, yönetici desteği ve örgütsel adalet değişkenlerinin bir arada çalışılmasının önemli olduğu düşünüldüğünden, bu araştırmanın konusu olarak belirlenmiştir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde bu üç değişkenin bir arada çalışıldığı çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görüldüğünden bu çalışmanın alanyazına önemli bir katkı sunması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde hazırlanmıştır:

1. Bu araştırma Antalya ili Alanya ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı resmi ortaokullarda çalışan 280 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma; Gruenert ve Valentine (1998) tarafından geliştirilen ve Ayık (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Kültürü Envanteri”, Kottke ve Sharafinski (1998) tarafından geliştirilen ve Özdemir (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Algılanan Yönetici Desteği Ölçeği” ve Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Adalet Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul kültürü: Okul çalışanlarının sahip oldukları yetenekleri, alışkanlıkları, davranış biçimleri, gelenek hâline gelmiş anlayışları, inançları, değerleri ve varsayımları.

Yönetici: Okullarda yönetici kadrolarında çalışmakta olan müdür veya müdür yardımcısı.

Yönetici desteği algısı: Öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından destek gördüklerine ilişkin inançları.

Adalet: Okul ile ilgili tüm iş ve işlemlerin adil olması.

Örgütsel adalet algısı: Öğretmenlerin okul ile iş ve işlemlerin adil olduğuna ilişkin sahip oldukları inanç.

Öğretmen: Devlet ortaokullarında çalışan branş öğretmenleri.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Örgütsel Adalet

Örgütler, ortak amaçlar etrafında bir araya gelmiş insanlardan oluşmaktadır ve bu insanlar örgütsel amaçlara hizmet ederken kendi ihtiyaçlarını örgütsel kaynaklardan karşılamaktadır. Bu örgütsel kaynakların örgüt üyeleri arasında paylaşılması süreçlerinde üyelerin memnun edilmesi önem arz etmektedir. Çünkü kaynakların dağıtımında algılanan eşitsizlik üyelerin motivasyonunu düşürür ve örgüte karşı olan bağlılığını zedeler. Birey ya da grupların çatışmalarına sebep olur. Bu durum örgütsel süreçlerdeki “adalet” algısının örgütlerin sağlıklı ve verimli bir şekilde yaşamına devam etmesi açısından oldukça büyük önem taşıdığını göstermektedir.

2.1.1. Adalet kavramı

Adalet kavramı TDK Türkçe Sözlükte “Kanunlarca bireylere tanınan hakların herkes tarafından kullanılabilmesinin sağlanması, hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme.”olarak tanımlanmıştır(TDK, 2005). İlk çağlardan bu yana adalet kavramı insanların üzerine düşündükleri bir kavram olmuştur. Antik Yunan’daki Tanrıça Themis adalet ve düzenin koruyucusudur. Bu tanrıçanın resmediliş şekli de döneminin adalet algılayışı hakkında önemli ipuçları vermektedir. Tanrıça Themis gözleri bağlı; bir elinde terazi, diğer elinde kılıç; kadın ve bakire olarak resmedilmiştir. Kılıç adaletin verdiği cezaların gücünü, terazi adaletin denge gözetilerek dağıtılmasını; gözlerinin bağlı olması taraf tutmamasını; kadın ve bakire olması ise bağımsızlığını simgelemektedir(Budak, Tolay, Sezgin, Arpacı, ve Aksu, 2018, s. 3). Aristoteles’e göre ise yasalara uymamak ve eşitsizlik yaratmak adaletsizlik, yasalara uymak ve eşitliğe önem vermek adalettir(Gençer, 2017, s. 3). Adalet olgusu üzerinde duran ilk yazılı kaynaklardan birisi olan Hammurabi Kanunlarında kişilerin çalışanların verdikleri emeklerin karşılığını almaları için adil bir dağıtımın yapılması gerektiği vurgulanmaktadır(Açıl, 2020, s. 8).

Colquitt (2000) adaleti kısa bir ifade ile doğruluk olarak tanımlarken, Titrek (2009) adaleti haklı ve haksızın, yanlış ve doğrunun birbirinden ayırt edilmesi olarak tanımlamıştır (Öztürk, 2020, s. 9).

Adalet kavramının tarih sürecinde ilahi dinler ve çeşitli inanışlar tarafından da ele alındığı görülmektedir. Dinler ve inanışlar bu kavramı toplumsal düzenin sağlanmasında bir araç olarak görmüşlerdir ve büyük önem vermişlerdir. Bu din ve inanışlar ile tanrısal adalet kavramı ortaya çıkarılmıştır ve adaletin er ya da geç gerçekleşeceği ifade edilmektedir(Saruhan, 2019, s. 11).

Adalet tanımlanması ve sınırları çizilmesi zor bir kavramdır, bu kavramın reel dünyadaki karşılığını ortaya koymak güçtür. Fakat genel olarak adalet tanımlarının “hak” kavramı etrafında toplandıkları söylenebilir. Adalet kavramının toplumdan ayrı düşünülmesi imkansızdır çünkü bu kavram içinde yaşadığı toplumun değer ve normlarına, hayat şartlarına ve hukuk anlayışlarına göre şekillenebilmektedir. Bu anlamda hem etiğin hem de hukukun çalışma alanına girdiği söylenebilir (Öztürk, 2020, s. 9).

Rawls’a (1999, s. 6-10) göre adalet sosyal kurumlar ve örgütler için temel bir niteliktir ve özünde her insanın sivil özgürlükler bakımından aynı haklara sahip olması ve fırsat eşitliği olmak üzere iki ilke vardır. En basit tabiriyle adalet kişilere haklarını vermektir. Bu haklar hizmet, çıkar ya da para olabilir fakat hak kavramı bununla sınırlı değildir. Saygı, sadakat, itibar gibi toplumsal içerikli kavramlar hak kavramının içeriğine dahi edilebilir(Ersoy, 2020, s. 17).

Adaletle ilişkin üç temel unsurun olduğu söylenebilir (Cesur, 2019, s. 23-24):

1. Eşitlik: Herkese eşit ücret vermek adalet demek değildir. Çalışanlar örgüt içerisinde buldukları pozisyona, yaptıkları işe ve örgüte sağladıkları katkıya göre ücretlendirilmelidir.
2. Karşılıklılık: Kişisel, ekonomik ve toplumsal olmak üzere tüm ilişkilerde bir alış-veriş söz konusudur. Bu alış-verişte alınan ile verilen arasındaki denge çok önemlidir.
3. Rasyonellik: Uygulamalar ve davranışlar keyfilikten uzak, önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde olmalıdır.

2.1.2. Örgütsel adalet kavramı

Örgütsel adalet kavramı iş görenlerin örgütteki eşitlik ve adalet algularından, etkileşimler ve işlemlerden, kazançların paylaşımı ve paylaşımına ilişkin kararlardan, sosyal haklar ve görevlerin dağıtım biçimlerinden ortaya çıkan bir kavramdır. Beugre

(1998) örgütsel adaleti “örgüt ile iş görenler arasındaki sosyal ve ekonomik alışverişin adil olması” olarak tanımlamıştır (Cansoy ve Polatcan, 2018, s. 167). Greenberg (2014) örgütsel adaleti üyelerin örgütte ne düzeyde adil muamele gördüklerine dair algıları olarak tanımlamıştır(Şamdan, 2019, s. 11).

Sürekli bir kaynak dağıtımını yapılan ve üyeleri arasında sürekli bir iletişim bulunan örgütlerde adalete ilişkin sorunların yaşanması kaçınılmazdır. Örgütler yapıları itibarıyla adalete ilişkin kaygı gelişmesine uygun ortamlardır (Ersoy, 2020, s. 17). Eğer bir örgütte üyeler çalışma süreçlerinin adil bir biçimde yürütüldüğünü düşünüyorsa örgüte ve işlerine bağlılığı artacak, daha yüksek bir güdülenme ile çalışacak, örgütten ayrılma ihtimali azalacaktır (Akyüz, Demirkasimoğlu, ve Erdoğan, 2013, s. 275). Örgüt üyeleri yöneticilerinin adil olmayan davranışlarına maruz bırakıldıklarını algıladıkları zaman ise işe, örgüt yönetimine, çalışma arkadaşlarına ve örgütün bütününe karşı güveni azalacak; olumsuz duygu ve tutumlar takınacaklardır (Eren, 2004, s. 551). Bir örgütte üyeler kendilerini diğer üyelerle kıyaslarlar. Beklentileri kuralların herkes için aynı şekilde uygulanması, eşit çabaya eşit kazanım sağlanması, tüm üyelerin eşit sürede izin kullanması ve sosyal imkanlardan her üyenin eşit biçimde yararlanmasıdır. Ancak adaletin algılanması sadece bu karşılaştırmanın sonuçlarıyla ilgili değildir. Örgütteki kurallar ve bu kuralların nasıl uygulandığı ve bireyler arasındaki etkileşimin boyutu da adalet algılamasını etkileyebilmektedir (Uysal, 2014, s. 11).

Beurge (1998) örgütsel adalet kavramı hakkında çalışma yapılmasının gerekliliğini üç maddede sıralamıştır (Çöp, 2008, s. 16):

1. Adalet herkesi ilgilendiren toplumsal bir olgudur.
2. Örgütlerin esas kaynağı insandır ve örgütte gördükleri muamele kişilerin örgüte ilişkin tüm davranış ve tutumlarını etkilemektedir.
3. Çalışanların örgütten beklentisi sadece ücret değildir. Çalışanlar saygı ve samimiyet gibi duygusal gereksinimlere desahiptir.

Örgütsel adalet hem kuruluşlar hem de iş görenler açısından güçlü faydalar oluşturma potansiyeline sahiptir. Bunlar arasında daha fazla güven ve sadakat, performansta artış, daha yoğun örgütsel vatandaşlık davranışları, müşterilerin memnuniyetinde artış ve azalan çatışma bulunmaktadır (Colquitt, 2012, s. 526).

Örgütsel adalet Greenberg (1990) tarafından örgütte adaletin tanımlanması ve açıklanması çabalarının etrafında gelişen bir kavram olarak tanımlanmıştır. Örgütsel adalet örgüt psikolojisi, insan kaynakları yönetimi ve örgütsel davranış alanlarında üzerinde en çok durulan kavramlardan bir tanesi haline gelmiştir (akt. Colquitt, Conlon, Wesson, Porter ve Ng, 2001, s. 425). Örgütsel adalet literatürde çok ilgi görmüştür çünkü birçok önemli örgütsel tutum ve davranış, çalışanların adalet algılarıyla doğrudan ilişkilendirilebilir. Araştırmacılar, çalışan adalet algılarının, algılanan örgütsel destek gibi çok çeşitli çalışan tutumları üzerinde etkileri olduğunu bulmuşlardır (Roch ve Shanock, 2006, s. 299-300).

2.1.3. Örgütsel adaletin boyutları

Bir örgütte ödüllendirme, cezalandırma, ücretlendirme, terfi uygulamalarına dair kararların nasıl alındığı; bu kararların çalışanlarla paylaşılma şekli; bu süreçlerde uygulamaların nasıl olduğu; üyelerin yatay ve dikey düzlemde kendilerine nasıl davranıldığına ilişkin algıları örgütsel adalet kavramı ile ilişkilendirilmektedir (İçerli, 2009, s. 43). Örgütsel etkinliklerin adil olarak algılanması örgütün amaçlarına ulaşması bakımından oldukça büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda örgütsel adaletin üç önemli boyutu ortaya çıkmaktadır (Demirkaya ve Kandemir, 2014, s. 264):

-Dağıtımsal adalet

-İşlemsel adalet

-Etkileşimsel adalet.

Örgütsel adaletin bu üç boyutuna ilişkin çerçevenin bir özeti Tablo 2.1'de sunulmuştur(Jackson, 2019, s. 58):

Tablo 2. 1. Örgütsel adaletin alt boyutları

Yapı ve Alt Boyutlar	Tanım	Örgütsel Etki
Dağıtım Adaleti	Kaynakların dağıtılması ve tahsisi ile ilgili algılanan adalet	Bireysel temelde bir bütün olarak örgütsel politikalara tepki
Adalet		
Eşitlik		
İhtiyaç		

İşlemsel Adalet	Prosedürlerin uygulanmasına dair algılanan adalet	Kullanılan sisteme ilişkin örgüt politikalarına tepki
Etkileşimsel Adalet	Yönetici ve çalışan arasındaki etkileşime dair algılanan adalet	Örgüt yöneticilerinin kişilerarası ilişkilerine yönelik tepki
Kişilerarası Adalet		
Bilgilendirici Adalet		

Kaynak: (Jackson, 2019, s. 58)

Tablo 2.1. incelendiğinde örgütsel adaletin alt boyutlarından dağıtım adaleti, üyelerin örgütün kaynaklarının dağıtımı ile ilgili algılarıyla ilişkilidir. İşlemsel adalet örgütteki iş ve işlemlerin üyeler tarafından adil olarak algılanıp algılanmadığı ile ilgilidir. Etkileşimsel adalet ise yöneticilerle çalışanlar arasındaki etkileşimlerin adil olarak algılanıp algılanmaması ile ilgilidir. Takip eden bölümde örgütsel adaletin bu alt boyutları incelenmiştir.

2.1.3.1. Dağıtımsal adalet

Dağıtımsal adalet Stacey Adams'ın Eşitlik Teorisi içinde yer alır ve bu teoriye göre eşit işin eşit sonuç getirmesi beklenilir. Dağıtımsal adaleti benimseyen yöneticiler üyenin performansına göre eşit bir şekilde ödülleri ve cezaların dağıtımını yaparlar. Çalışanlar örgüte yaptıkları katkı ya da örgütsel amaçlardan uzaklaşmaları oranında ödüllendirilir veya cezalandırılır(Çöp, 2008, s. 18). Adams'a (1965) göre insanların adalet konusunda göz önünde bulundukları sonuçların mutlak düzeyi değil, bu sonuçların adil olup olmadığıdır. Bu aşamada çalışan adil olanı belirlemek için örgüte sağladığı katkı ve girdileri ile aldığı çıktıları başkalarının girdi ve çıktılarıyla karşılaştırmaktadır(akt. Colquitt, Conlon, Wesson, Porter ve Ng, 2001, s. 426). Bu açıdan dağıtımsal adalet sonuçlarda adaletin algılanmasını temsil etmektedir. Hem sosyal hem de örgütsel anlamda dağıtımsal adalet görevler, maaşlar, hizmetler, fırsatlar, ödüller/cezalar, roller, statüler, ücretler, terfiler gibi her türlü kazanımın çalışanlar arasında nasıl paylaştırıldığını konu alan bir kavramdır(Akyel, 2017, s. 75). Çalışanlar elde ettikleri kazanımları, örgütteki diğer bireylerin kazanımlarıyla karşılaştırmakta ve içinde buldukları durumu adaletli veya adaletsiz olarak algılayabilmektedirler. Bu durum çalışanın örgüte karşı tutumlarını etkilemektedir(İyigün, 2012, s. 58).

Jamaludin'e (2009) göre dağıtımsal adalette eşitsizlik üç temel boyutla ele alınabilir(akt. Demirel ve Dinçer, 2011, s. 34):

Öz eşitsizlik. Kişinin örgüte sağladığı katkı ile bu katkı sonucu elde edilen değerden aldığı pay arasındaki dengesizliğe ilişkin algısıdır.

Karşılaştırmalı eşitsizlik. Kişinin başkalarının örgüte yaptıkları katkıları ve örgütten elde ettikleri sonuçları kendi sonuçları ile kıyaslamasıdır. Eğer kişi bu kıyaslama sonucunda tatmin olmuyorsa kaynakları dağıtanların adil olmadığına inanacaktır.

Öz-karşılaştırmalı eşitsizlik. Kişinin hem kendisinin hem de diğer örgüt üyelerinin benzer eşitsizliğe veya adaletsizliğe maruz kalma durumudur. Diğer bir deyişle kaynak dağıtımındaki adaletsizliğin örgütsel düzeyde yaşanmasıdır.

Deutch'a (1985) göre dağıtımsal adaletin "adalet, eşitlik ve gereksinim" olmak üzere üç kuralı bulunmaktadır. Dağıtıcının amacı tercih edilen dağıtım kuralını belirlemektir. Eğer dağıtıcının hedefi üretkenliğin sağlanması ise uygulanması gereken kural adalettir. Eğer dağıtıcının hedefi uyumu sürdürmekse uygulanması gereken kural eşitliktir. Eğer hedef, grubun en şanssız üyelerinin gereksinimlerini karşılamaksa uygulanması gereken kural gereksinim kuralıdır. Her bir kural dağıtımsal adaletle ulaşmayı hedeflese de bunu yaparken farklı standartlar ile dağıtımsal adaleti sağlamaya çalışmaktadır (akt. Budak vd, 2018, s. 34).

2.1.3.2. İşlemsel adalet

Dağıtımsal adalet sadece çıktıların nasıl dağıtıldığı ile ilgilenmekte fakat bunu ortaya koyan süreçleri kapsamamaktadır. Kaynakların nasıl dağıtılacağını belirleyen süreçler kuşkusuz yapılan dağıtımla ilgili adil yada adaletsiz olarak algılanması üzerinde etkilidir. Hatta bazen kaynakların nasıl dağıtılacağını belirleyen süreçler dağıtımın kendisinden daha önemli olabilmektedir. Bu nedenle bu süreç ve prosedürlerle ilgilenen işlemsel adalet kavramı ortaya çıkmıştır (Akyel, 2017, s. 77). Örgütsel adaletle ilişkin yürütülen ilk çalışmalarda dağıtımın kendisini üzerinde durulmuş fakat zamanla durumsal koşulların etkisiyle adil bir dağıtımın her zaman yapılamayacağı anlaşılmıştır. Bireylerin adalet algıları için sadece dağıtım sonuçları etkili olmamakta, dağıtımın nasıl yapılacağı ve buna nasıl karar verildiği de etkili olmaktadır (İyigün, 2012, s. 58). İşlemsel adalet dağıtımın nasıl yapılacağına karar verme süreçlerinde işe koşulan kural ve yönetmeliklerin adil olduğu algısıdır. Yöntemin adil olduğu algısına sahip olan üyeler kaynakların dağıtımını da adil algılama eğilimi içinde olmaktadır. Bu durum da örgüte

karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerini sağlamaktadır(Töremen ve Tan, 2010, s. 63).

Thibaut ve Walker (1975) üyelere kazanımları ile ilgili konularda kendilerini ifade etme olanağı sunan süreçlerin işlemsel adalet algısını artıracaklarını öne sürmüş ve bu etkiyi “süreç kontrolü” olarak tanımlamıştır(akt. Titrek, 2009, s. 554). Folger (1987) ise bu etkiyi “söz hakkı etkisi” olarak adlandırmıştır. Söz hakkı etkisi kişilerin kazançlı çıkıp çıkmadıklarına bakmadan kendi çıkarlarını savunabilme hakkının verildiği süreçleri, verilmeyen süreçlere göre daha adaletli olarak algılamalarına yol açan önemli bir etmendir(akt. Kılıçaslan, 2010, s. 31). Thibaut ve Walker (1975) göre işlemsel adaletin iki alt boyutu bulunduğunu öne sürmüşlerdir: Birincisi kararların alınması sürecinde işe koşulan yöntemler ve uygulamaların yapısıyla ilgilidir. Bu boyut karar alınmadan önce üyelere söz hakkı verilmesini, fikirlerinin alınmasını kapsar. İkincisi ise yöneticiler tarafından kararlar alınırken prosedürlerin uygulanma şekliyle ilgilidir(akt. Titrek, 2009, s. 554).

Leventhal’a (1976) göre işlemlerin adaletli olarak algılanması için göz önünde bulundurulması gereken altı prensip bulunmaktadır(akt. Çankır ve Yener, 2017, s. 31):

Tutarlılık. Süreçler zamana ve işlemlere uygun olmalıdır. Kararlar birbirleriyle uyumlu olmalıdır.

Peşin hükümlü olmamak. Süreçler inançlardan ve ön yargılardan etkilenmemelidir.

Doğruluk. Süreçler akla ve mantığa uygun, geçerli bilgilere dayanmalıdır.

Düzeltilibilme. Verilen kararlar üyeler tarafından sorgulanabilmeli, itiraz edilebilmeli ve düzeltilibilmelidir.

Temsilcilik. Kişileri etkileyecek kararların alınmasında üyeler temsilciler seçerek karara katılım sağlayabilmelidir.

Etik. İşlemler, alınacak kararlar ve dağıtım, kişilerin sahip olduğu ana ahlaki değerler ile uyumlu olmalıdır.

2.1.3.3. Etkileşimsel adalet

İlk olarak Bies ve Moag (1986) tarafından ortaya atılan etkileşimsel adalet kavramı yöneticiler ve çalışanlar arasındaki iletişimin ve etkileşimin niteliği olarak tanımlanmaktadır. Etkileşimsel adalet yöneticilerin astlarına saygı duyması, onlara değer vermesi, astlarının ihtiyaçları ile ilgilenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır(akt. Gençer, 2017, s. 11). Mikula, Petri ve Tanzer (1990) yaptıkları bir çalışmada çalışanlardan adil olmadıklarını düşündükleri olayları listelemelerini istemiş ve elde edilen 280 olayın dağıtımsal ve işlemsel adaletten çok bireylerin kişilerarası etkileşimlerinde nasıl davrandıklarını içerdiğini belirlemişlerdir(akt. Irak, 2004, s. 34). Bu durum yöneticilerin örgütsel etkinliklerle ilgili işlemleri uygularken çalışanlara saygı göstermesi ve onlara değer vermesi gerektiğini aksi takdirde çalışanlar arası etkileşim adaletsizliği sebebiyle çalışanların yöneticilere karşı reaksiyon gösterebileceğini ortaya koymaktadır(Çankır ve Yener, 2017, s. 32).

Greenberg (1993) etkileşimsel adaletin iki alt boyutu olduğunu ortaya koymuştur(Budak vd, 2018, s. 35):

Kişilerarası adalet. Örgütlerdeki kaynakların nasıl dağıtılacağını belirleyen yöneticilerin çalışanlara bu kararları nasıl aktardığıdır.

Bilgi adaleti. Alınan kararlar hakkında çalışanların doğru bir şekilde bilgilendirilmesi ve tatmin edici açıklamaların yapılmasıdır.

Özellikle sorumlu olunan çalışan sayısının fazla olduğu örgütlerde bazı yöneticiler çalışanlarıyla iletişime geçme ihtiyacı duymamakta ve çalışanlar arasında ayrımcılık yapmakta bir sakınca görmemektedir. Bu durum çalışanın diğer çalışanlara ve yöneticiye karşı güvenini, adalet algısını ve saygısını olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla çalışanların motivasyonu da etkilenecek ve örgüt istediği verimi elde edemeyecektir(Çankır ve Yener, 2017, s. 33). Baldwin (2006) bir örgütte etkileşimsel adaletin sağlanmasında etkili olan hususları şu şekilde sıralamıştır(akt. Demirel ve Dinçer, 2011, s. 37):

Doğruluk. Doğruluk bireylerin söz, iş ve davranışlarında dürüst olmalarıdır. Örgüt içi sosyal ilişkilerde paylaşılan bilginin doğru, tam ve anlaşılır olması etkileşimsel adalet algı düzeyini önemli ölçüde etkiler.

Saygı. Bireylerin birbirlerine karşı kırıncı olmamaları, nezaket kuralları içinde olmaları sosyal ilişkilerin devamı için önemlidir.

Görgü. Bireylerin küçük düşürülmesi veya bir durumda zorda bırakılmaları onların etkileşimsel adalet algılarına zarar vermektedir.

Gerekçe. Örgütte adaletsizliğin yaşandığına dair bir inanç oluşması durumunda, durumun gerekçeleri ortaya konulmalıdır. Bu sayede yanlış inanç ve ön yargılar ortadan kaldırılabilecektir.

Özetle örgütlerde adalet algısının iş görenler tarafından örgüt kazanımlarının dağıtılmasının (dağıtım adaleti), politika ve prosedürlerin belirlenme süreçlerinin (işlemsel adalet) veya örgütteki bireyler arası etkileşimin (etkileşimsel adalet) algılanması olmak üzere temelde üç boyutlu bir kavram olduğu ifade edilebilir.

2.1.4. Örgütsel adalet teorileri

“Adalet” kavramının örgütün verimliliğini ve iş görenlerin motivasyonlarını arttırmaya etki eden önemli değişkenlerden bir tanesi olması görüşünün sosyal bilimler alanında araştırmacılar tarafından kabul görmesi ile birlikte bu bağlamda örgüt içinde bireylerin davranışlarının daha iyi anlaşılabilmesi için yapılan çalışmalarda kişilerarası ve sosyal adalete ilişkin kuramların kullanıldığı görülmektedir (Özen, 2002, s. 112). Dolayısı ile ilgili yazın incelendiğinde günümüze kadar örgütsel adalet literatürüne katkı sağlamış çok sayıda teori geliştirildiği görülmekte ve bu teorilerin çıkış noktası olarak temelde kazanımların adilliği sorunsalına değinildiği ve buradan hareketle geliştirildiği dikkat çekmektedir. Örgütsel adaletin kuramsal olarak incelenmesinin Homans’ın (1961) “Dağıtımsal Adalet Teorisi” ile başladığı ve Adams’ın (1965) “Eşitlik Teorisi” ile şekillendiği görülmektedir. Böylece ilgili alanyazına birçok teori kazandırılmış ve örgütsel adalet kavramı genişletilmiş ve detaylandırılmıştır. Ancak teorilerin sayıca çok fazla ve çıkış noktalarının aynı olması birbirleri ile örtüşen ve birbirini kapsayan sonuçlar ortaya koyması ile sonuçlanarak sınıflandırma yapmayı güç hale getirmiştir (İşbaşı, 2000, s. 42, 43).

Greenberg (1987) örgütsel adalete dair geliştirilmiş olan teorileri sınıflandırma üzerine çalışarak örgütsel adalet teorilerine ilişkin kuramsal bir çerçeve ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Greenberg (1987, s.10) bu çalışması ile örgütsel adalet teorilerini reaktif-

proaktif boyut ve süreç-içerik boyutu olmak üzere birbirinden farklı iki bağımsız boyut olarak ele alıp sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre reaktif teoriler, çalışanların adaletsiz durumlardan kaçma veya kaçınma girişimlerine odaklanmışken, proaktif teoriler ise çalışanlar tarafından örgütte adaletin sağlanması için gösterilen davranışlara odaklanmışlardır ve adil uygulamaların yapılmasına yönelik çabalarını incelemektedirler(Akyel, 2017, s. 61). Sınıflandırmanın ikinci boyutu olan süreç-içerik boyutundan “süreç teorileri” ücret ve terfi gibi örgüt içindeki çeşitli kazanımların nasıl belirlendiği üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda örgüt kararlarını alırken ve kararlar uygulanırken uygulanan prosedürlerin adil olup olmadığına yoğunlaşmaktadır(İçerli, 2010, s. 71). “İçerik teorileri” ise kazanımların belirlendiği süreçlerden ziyade kazanımların adil dağıtımını konusuna odaklanmaktadır(Eğilmezko, 2011, s. 10).

Kendi aralarında bağımsız olan reaktif-proaktif boyut ile süreç-içerik boyutunun bir araya gelmesi ile Greenberg (1987, s.10) tarafından örgütsel adaletin kavramsallaşması ile ilgili ortaya çıkan dört farklı sınıflandırma Tablo 2.2’de gösterilmiştir:

Tablo 2.2. Örgütsel adalet teorileri sınıflandırması

REAKTİF-PROAKTİF BOYUT	İÇERİK-SÜREÇ BOYUTU	
	İÇERİK	SÜREÇ
	Reaktif-İçerik	Reaktif-Süreç
REAKTİF	Örnek: Eşitlik Teorisi (Adams, 1965)	Örnek: İşlemsel Adalet Teorisi (Thibaut ve Walker, 1975)
	Proaktif-İçerik	Proaktif-Süreç
PROAKTİF	Örnek: Adalet Yargı Teorisi (Leventhal, 1976, 1980)	Örnek: Dağıtım Tercihi Teorisi (Leventhal, Faruza ve Fry, 1980)

Kaynak: (Greenberg, 1987, s. 10)

Tablo 2.2’den anlaşılacağı gibi Greenberg (1987) tarafından ortaya koyulan örgütsel adalet teorileri sınıflandırmasında iki bağımsız boyuttan dört farklı teori

oluşmuştur. Bunlar reaktif içerik teorileri, proaktif içerik teorileri, reaktif süreç teorileri ve proaktif süreç teorileri olarak sıralanabilir(İyigün, 2012, s. 55).

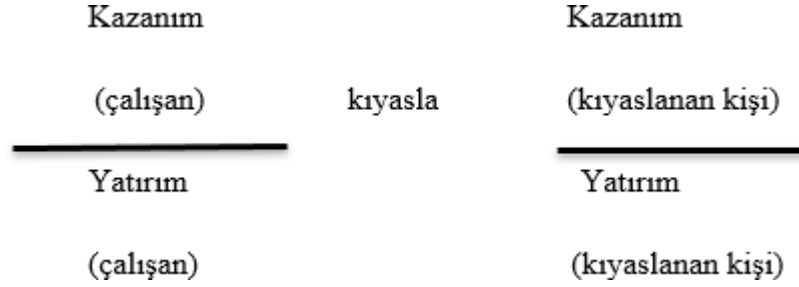
2.1.4.1. Reaktif içerik teorileri

Reaktif içerik teorileri iş görenlerin örgütteki hakkaniyetsiz davranış ve adil olmayan dağıtımlara yönelik verilen tepkiler üzerinde duran kuramsal adalet teorileridir. Örgütlerde adalet ile ilgili ortaya çıkan kuramların birçoğu bu kategoriye uygundur. Homans'ın (1961) "Dağıtım Adaleti Teorisi", Adams'ın (1965) "Eşitlik Teorisi" ve Crosby'nin (1976) "Görelî Yoksunluk Teorisi" bu kategoriye örnek teşkil eden teorilerdendir(İçerli, 2010, s. 71).

Homans'ın (1961) "Dağıtım Adaleti Teorisi" insanlar arası ve insanların örgütlerle olan ilişkilerinin bir tür değiş tokuş veya alışveriş yoluyla kurulduğu ve bu şekilde devam ettirildiği görüşüne dayanmaktadır. Buna bağlı olarak literatürde aynı teori değiş tokuş anlamına gelen "Sosyal Mübadele Teorisi" olarak da geçmektedir. Bu teoriye göre bir mübadele ilişkisinde yapılan yatırım ile elde edilen kazanç denklik gösterdiği ölçüde adalet sağlanır(Budak vd., 2018, s. 39). Bir başka deyişle, "Dağıtım Adaleti Teorisi", karşılıklı alışveriş içerisindeki kişilerin yaptıkları yatırımlara denk olacak kadar kazanım beklentisi içinde olduklarını ve ancak bu beklentileri gerçekleşince asıl adaletin sağlanacağı algısına sahip olacakları prensibi üzerine ortaya atılmıştır. Buna göre çalışanlar aldıkları ödül ve kazanımlar yatırımlarına oranla beklenenin altında olduğunda öfke ve kazanımlarının yatırımlarından daha fazla olması durumunda ise suçluluk duyacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken esas nokta iki türlü senaryoda da dağıtımsal adaletsizliğin ortaya çıkmasıdır(İyigün, 2012, s. 55).

Örgütsel adalet konusunda yapılan çalışmaların temelinde yatan teorilerden biri de "Eşitlik Teorisi"dir. Bu teoriye göre adalet algısı çalışanların kendilerini başkaları ile karşılaştırdıkları zaman eşitlik hissedip hissetmedikleri ile ilgilidir. Adams'ın bu teorisinde, yatırım ve kazanım olmak üzere iki değişkenden söz edilmektedir. Yatırımlar, çalışanların aldıkları eğitimler, sahip oldukları deneyimler, beceriler, toplumsal statü, işe ayırdıkları zaman ve işe dair gösterdikleri çaba, özetle örgüte yaptığı katkılardır. Kazanımlar ise, çalışanın yatırımları sonucunda elde ettiği yani örgütten temin ettiği maaş, işte yükselme, tanınma ve çeşitli ödüller gibi kazançlardır(Atalay, 2005, s. 8). Adams geliştirdiği teoride adaletle ilişkin algılamaları, kişinin kendisi ve kıyaslanan kişi

olmak üzere iki tarafın bulunduğu, “eşitlik denklemi” adını verdiği bir denklem ile açıklamıştır. Bu denklemde kullanılan oran ise kazanımların yatırımlara veya katkılara bölünmesi ile bulunmaktadır(Özen, 2002, s. 109). Bu süreç Şekil 2.1’de gösterildiği gibidir(Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 93):



Şekil 2.1 Eşitlik İlişkisi(Lunenburgve Ornstein, 2013,s. 93)

Şekil 2.1.’de görüldüğü üzere çalışan kendi yatırımlarından elde ettikleri sonuçlar ile kendini karşılaştırdığı kişinin yatırımları ve kazanımları arasında bir kıyaslama yapar. Bu kıyaslama eğer eşitse çalışan işvereniyle adaletli bir değişim içinde bulunduğunu hissedecektir (Seker, 2014, s. 22).Adams, bir bireyin yatırım ve elde edeceği kazanımın oranını yordayabileceğini, ancak bu tahminin kısmi bir ehemmiyetinin olduğunu öne sürerek, her bireyin kendisiyle aynı statüde bulunduğunu düşündüğü diğer bireylerin de oranını hesapladığını ileri sürer. Eğer birey, kendi payının diğer bireylerden daha az veya daha fazla olduğunu hissederse oranlar arasındaki fark kadar eşitsizlik hissi yaşayacak ve bu durum gerilime sebep olacaktır(Akyel, 2017, s. 64).

Crosby’in (1976) “Görelî Yoksunluk Teorisi” reaktif içerik teorilerine örnek gösterilebilecek bir diğer teoridir(İşbaşı, 2000, s. 46). Bu teoride eşitlikten faydalanamayan kişinin yaşadığı yoksunluk, mahrumiyet, memnuniyetsizlik veya adaletsizlik algılarının üzerinde durulmuştur (İçerli, 2010, s. 73). Crosby (1982) tarafındanyapılan bir çalışmada özellikle itibarlı işlerde görev yapankadınların, h,çbir işte çalışmayan kadınlara göre daha karlı olmalarına rağmen, kendilerini çalışmayan kadınlarla değil, görece daha az karlı oldukları erkekler ile karşılaştırdıkları içinadaletsizlik hissettikleri ortaya çıkmıştır. “Görelî Yoksunluk Teorisi”ne örnek olan bu araştırmada insanların algılanan adaletsiz ödül dağıtımına nasıl tepki verecekleri incelenmektedir(Toğa, 2016, s. 17). “Görelî Yoksunluk Teorisi” ne göre bireyler aldıkları ödüller ile başkalarının aldıkları ödülleri karşılaştırarak eğer aldıkları ödüllerin

başkalarının ödülllerinden daha az olduğunu tespit ederse yoksunluk duygusu yaşar. Bu teoriyi “Eşitlik Teorisi”nden ayıran durum; eşitlik teorisinde birey kendisini pozisyon olarak denk olan bir başka bireyle kıyaslar, görelî yoksunluk teorisinde bireyin kendini kıyasladığı kişi üst kademedeki birisidir. Statüler arası karşılaştırma yoğun bir şekilde adaletsizlik algısı ile bireyleri yoksunluk hissine ve hatta depresyondan şiddetli taşkınlıklara kadar çeşitli yıkıcı tepkilere itebilmektedir (Akyel, 2017, s. 65). Bu yüzden ödüllerin dağıtılma düzeni iş görenler arasındaki bilgi, yetenek, sorumluluk gibi örgüte sağladıkları yatırım farklarını ortaya çıkaracak şekilde oluşturulmalıdır. Bu sistem örgütte kaynakların adil şekilde dağıtıldığının kanıtı olacaktır (Yürür, 2008, s. 297).

Adalet ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda araştırmacılar bireylerin adil olmayan durumlarla karşı karşıya kaldıklarında olumsuz duygular ile tepki gösterdikleri ve bu tür durumlardan kaçınma davranışı sergiledikleri konusunda görüş birliğine varmıştır. Bu bağlamda çalışanların örgütün kaynaklarının ve ödüllerin adalete uygun olmayan dağılımına karşı gösterdikleri tepkiler üzerine yoğunlaştıkları için bu kuramlar Greenberg (1987) tarafından reaktif içerik teorileri olarak sınıflandırılmıştır (Eğilmezkol, 2011, s. 11). Bireylerin örgüte sağladıkları katkılar ile elde ettiği kazanımlar arasında belirli bir denge olması gerekliliği üzerinde duran bu teoriler dengesizlik, eşitsizlik gibi durumlarda iş görenlerin iş doyumuna ve performansına olumsuz yönde etki edeceğini ileri sürmektedir (Budak vd., 2018, s. 38).

2.1.4.2. Proaktif içerik teorileri

İşgörenlerin adil olan veya adil olmayan uygulama veya dağıtımlara verilen tepkilerin nasıl olduğuna odaklanan reaktif içerik kuramlarının tersine proaktif içerik kuramları iş görenlerin örgütteki ödülleri dağıtırken adaleti oluşturma çabaları üzerinde durmaktadır. Bu kategorinin temelleri, Leventhal (1976, 1980) tarafından geliştirilen “Adalet Yargı Teorisi” ile atılmıştır (Akyel, 2017, s. 66).

“Adalet Yargı Teorisi” kapsamında Leventhal (1976), çalışanların, tüm tarafların yararına olması açısından, örgüte sarf edilen katkı ile orantılı bir biçimde kazanım elde edilmesi için çaba gösterdiğini ileri sürmüştür. Buna göre yapılan bazı çalışmalarda dağıtım yapan kişiler çoğu kez kazanımların paylaşımını eşit bir şekilde yapmıştır (Toğa, 2016, s. 18). Ancak araştırmacı kazanımların dağılımını yapanların zaman zaman eşitlik ilkesini ihlal ederek dağıtım yapabileceklerinin üzerinde durmuştur (Budak vd., 2018, s.

45). Bu teoride ilk kez dağıtım sistemin adilliği olması üzerinde durulmuştur. Leventhal'a (1967) göre kişiler, toplumsal harmoninin elde edilmesi için ödüllerin eşit dağıtılmasının gerekliliğine inanırken, performansın maksimum olması için sistemin önem arz ettiğini düşünmektedirler(akt. Irak, 2004, s. 30).

Proaktif içerik teorileri kategorisinde yer alan bir diğer teori Lerner'in (1977, 1980) "Adalet Güdüsü Teorisi"dir. Lerner, Leventhal'in adalet arayışlarının kar artışları için araç olarak kullanılabileceğini doğru bir algı olmadığını yorumlayarak reddetmiştir (Özen, 2002, s. 110). Lerner'e göre dağıtım kuralları, her çalışan için eşit paylaşım ilkesinden farklı olarak dört kural çerçevesinde yapılabilir. Bunlardan birincisi çalışanların performanslarına göre dağıtım yapılmasını öngören "rekabet" kuralıdır. İkinci kural dağıtımların eşit yapılması ile ilgili olan "eşitlik" ilkesidir. Üçüncü kural dağıtımların görece katkılara göre yapılmasını konu alan "eşit temelli paylaşım" ilkesidir. Dördüncü kural ise bireylerin ihtiyaçlarına göre dağıtımın yapılması gerekliliğini ifade eden "marksist adalet"tir (Akyel, 2017, s. 67). Lerner'e (1977) göre, dağıtımsal kararlar alınırken izlenecek adalet ilkesi, etkileşim içindeki tarafların arasındaki ilişkiye dayalıdır. Örneğin; birey yakın arkadaşının kazanımlarına ilişkin dağıtım yapmak durumunda kaldığında, kişinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak "marksist adalet" ilkesini takip etmelidir. Ancak taraflar arasında mesafeli bir ilişki mevcut ise yani tarafların birbirini yalnızca mesai arkadaşı olarak gördüğü durumlarda adalet dağıtım ilkelerinden "eşitlik" veya "denklik" ilkelerinin benimsenmesi daha olasıdır(İçerli, 2010, s. 76).

Leventhal ve Lerner'in teorileri birbirlerinden farklı gibi dursa da dağıtım adaletsizliğini çalışanlar ve dağıtım yapan kişiler tarafından gidermeye yönelik çabaları incelediği için proaktif içerik özellikler taşır(İren, 2015, s. 18).

2.1.4.3. Reaktif süreç teorileri

İçerik teorileri, karar sonuçlarının adaleti sağlayıp sağlamaması ile ilgilenirken "süreç teorileri" kararlar alınırken kullanılan süreçlerin adaletli olarak işlemesine odaklanır. Bu yönüyle süreç teorilerinin temelinde hukuk kavramı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde hukuksal alanda kararları almak için kullanılan prosedürlerin, halk tarafından kabul edilip onaylanması oldukça önemlidir (Budak vd., 2018, s. 46).

Thibaut ve Walker (1978), hukuksal alandaki yasal süreçlerle ilgili araştırmalardan yola çıkarak taraflar arasındaki çatışmaların giderilmesi amacıyla

geliştirilen prosedürlere gösterilen tepkileri inceledikleri “İşlemsel Adalet Teorisi” adında bir çalışma tasarlamışlardır (Eğilmezkol, 2011, s. 16). Teori birbirleri ile anlaşamayıp çatışan iki taraf (davacı ve davalı gibi) ile çatışmayı çözmeye çalışan (yargıç gibi) üç karakterden bahseder. Çatışma çözüm süreci ise “kanıtların ortaya konulduğu süreç aşaması” ve “kanıtların yaşanan çatışmayı çözmek amacıyla kullanıldığı karar aşaması” olmak üzere iki aşamadan oluşur (İçerli, 2010, s. 76). Bu aşamalardan ilki, kişiler arası çatışmayı sonlandırmak için seçilecek olan kanıtlar ve davanın gelişimini kontrol altına alma süreç kontrolü olarak yorumlanabilir. Diğer aşama olan çatışmanın çözümünde kullanılan karar aşaması ise karar kontrolü olarak ifade edilebilir (Kılıç, 2013, s. 22).

“İşlemsel Adalet Teorisi” örgütsel adalet bakımından değerlendirildiğinde örgütte dağıtımların adil olması kadar dağıtım karar verme işleminin de önemli olduğuna dikkat çekmektedir. İşgörenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmeleri, alınan kararlardan etkilenen kişilerin gereksinimlerinin, görüşlerinin, beklenti ve değerlerinin gözetilmesi, kararları sorgulayabilmeleri ve yeri geldiğinde adil olmayan kararlara itiraz edebilmeleri bireylerin sistemi adil olarak algılamasına katkı sağlayacaktır (Karaeminoğulları, 2006, s. 18).

Reaktif süreç teorileri, çalışanların dağıtımlarla ilgili olarak alınan kararlarda uygulanan her bir sürece nasıl tepki verdiklerinin üzerinde durmaktadır. Greenberg’e (1987) göre işgörenlerin süreç üzerinde kontrol olanağı bulduğu işlemlerden hiçbir şekilde etki edemediği işlemlere göre daha fazla doyum elde edeceği ve süreç kontrolü sağlayan işlemler sonucunda alınan kararları daha adil olarak algıladığı belirtilmektedir (İyigün, 2012, s. 57).

2.1.4.4. Proaktif süreç teorileri

Proaktif süreç teorileri örgütlerdeki dağıtım prosedürlerinde genel bir model oluşturmayı hedeflemektedirler. Bu kategori kapsamına giren teoriler daha önce proaktif içerik teorilerinde söz edilen Leventhal’ın “Adalet Yargı Teorisi”nin uzantısı niteliğindedir ve dağıtımla ilgili kararlardan çok süreçler üzerinde durmaktadır (Akyel, 2017, s. 69).

Leventhal, Karuza ve Fry’nin “Dağıtım Tercih Teorisi”, proaktif süreç teorileri alanında yaygın görüşü temsil etmektedir. Bu teoride odak noktası dağıtım kararlarından

ziyade prosedürlerle ilgili kararlar olması bakımından proaktif süreç teorisi kapsamına girer(Toğa, 2016, s. 20). “Dağıtım Tercih Teorisi”ne göre dağıtıcıya adaletli uygulamalar fırsatı sunan prosedürlerin tercih edilme yüzdesi daha yüksektir.(İşbaşı, 2000, s. 49). Teoride adaleti sağlamaya yönelik sekiz adet prosedür özelliği vurgulanmaktadır. Greenberg’e göre adil uygulamalar sağlayacak prosedürler için şu sekiz özellik gereklidir (İren, 2015, s. 20):

1. Çalışanlar yöneticilerin seçimi konusunda söz sahibi olmalı,
2. Kurallar ve uygulamalar tutarlı olmalı,
3. İş ve işlemler rasyonel bilgilere dayanmalı,
4. Karar alma süreçleri açık ve net şekilde belirlenmiş olmalı,
5. Çalışanlar önyargıdan uzak tutulmalı,
6. Bilgi akışı kesintisiz ve filtresiz olmalı,
7. Süreç devam ederken prosedür değişikliklerine hazırlıklı olunmalı,
8. Geçerli olan etik ve ahlaki değerlere uygun hareket edilmelidir.

Örgüt içinde ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkların çözülmesinde kullanılan işlemleri inceleyen reaktif süreç teorilerinin tersine proaktif süreç teorileri dağıtım ile ilgili işlemleri konu edinmiştir. Bu teoriler ile adaletin sağlanması amacıyla bireyler tarafından hangi süreçlerin kullanılması gerektiği ile ilgili ortak bir bakış açısı oluşturulmak istenmiştir(Eğilmezkol, 2011, s. 18).

Örgütsel adalet teorileri genel olarak değerlendirildiğinde, örgütsel adalet boyutlarının söz konusu sınıflandırmalarda yer alan teorilere dayandırılarak açıklanabileceği görülmektedir. Reaktif içerik teorilerinden Adams’ın “Eşitlik Teorisi”, Crosby’nin “Görelî Yoksunluk Teorisi” ve proaktif içerik teorilerinden Leventhal’ın “Adalet Yargı Teorisi” örgütte kazanımların işgörenlere adil dağıtımını üzerine odaklandıkları için **“dağıtım adaleti”** kavramını açıklamaktadırlar. Kararların alınmasında uygulanan politika ve prosedürlerin adil olması gerekliliğini konu edinen Thibaut ve Walker’ın “İşlemsel Adalet Teorisi” ve Leventhal ve arkadaşlarının “Dağıtım Tercih Teorisi” araştırmacıları **“işlemsel adalet”** boyutuna yönelmiştir. **“Etkileşim**

adaleti” karar verici konumunda bulunan kişilerin verilen kararların uygulanması esnasında sergiledikleri davranışların adilliği ile ilgili olduğundan Lerner’in “Adalet Güdüsü Teorisi” ile ilişkilendirilebilir (Özen, 2002, s. 112).

2.1.5. Örgütsel adalet algısının sonuçları

Örgütlerde istenilen verimliliği sağlayabilmek için örgütün temel kaynağı olan insan unsurunun her yönüyle dikkate alınması gereklidir. Örgütün temel yapı taşı olan çalışanların ihtiyacı olan motivasyonu ve iş doyumunu bireye kazandırabilmek için öncelikle örgüt tarafından iş görenlere gerekli güven temin edilmelidir. Güvenli bir çalışma ortamı, hakların gözetildiği, fırsat eşitliğinin sağlandığı, çalışanlara kişisel olarak veya örgütsel açıdan hiçbir zarar gelmeyeceğinin hissedildiği, dolayısı ile hukuksal normlara dayalı adaletli bir çalışma ortamı olarak düşünülebilir. Bu durum örgütsel adalet kavramının günümüz örgütleri için önemini ortaya koymaktadır.

Örgütsel adalet çalışanların örgütteki tutum ve davranışları üzerinde etkili olduğu kadar yönetsel açıdan da ele alınması gereken bir örgütsel unsurdur. Nitekim çalıştığı ortamdaki uygulama ve prosedürleri adaletli olarak değerlendirmeyen bir birey örgüte karşı motivasyon eksikliği, iş doyumunu kaybı, tükenmişlik, bağlılığın azalması, çeşitli örgütsel çatışmalara taraf olma, işten ayrılma gibi çeşitli tepkiler geliştirebilir. İlgili yazın taraması yapıldığında, çalışanların örgütsel adalet algılamaları, adaletsiz olarak algılanan uygulamaların sonuçlarına tepki gösterme veya örgütte karar alma sürecindeki izlenen prosedür veya politikaları adil olarak algılamadıklarında örgüte karşı olumsuz tutum takınmak gibi farklı şekillerde ortaya çıkabildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca çalışanların adalet algıları kişilerarası etkileşime de bağlı olarak şekillenebilir. Mesela işgörenler etkileşim kaynaklı sorunlarda yöneticiye karşı birtakım tutum ve davranışlar geliştirebilirler. Örgütsel adalet algısı bu açıdan düşünüldüğünde, iş ortamında adalet konusunun büyük önem arz ettiği söylenebilir.

Eren (2004, s.553) adalete ilişkin her örgütün sahip olması gereken kuralları şu şekilde sıralamıştır:

1. Tüm üyelerin bilgiye tam ve doğru bilgiye ulaşımı sağlanmalıdır.
2. Dağıtım ve prosedür adalete uygun ve çelişkisiz kararlarla alınmalı ve uygulanmalıdır.

3. Örgütteki tüm uygulamalar o örgütün mesleki etiğine uygun olmalıdır.
4. Her çeşit önyargıdan uzak durulmalı, subjektiflik ve kayırmacılık önlenmelidir.
5. Çalışanlar dinlenmeli, şikayetleri kulak ardı edilmemelidir.
6. Tüm üyelerin karar mekanizmalarına katılımını sağlayacak bir sistem işletilmelidir.

Bireyler üyesi oldukları örgütte herhangi bir adaletsizlik algıladıklarında ya da bu adaletsizliğe maruz kaldıklarında bu durum onları bir adalet arayışına sevk edecektir. Üyelerdeki adalet algısının olumlu olmasının üyeleri yaptıkları işe motive ettiği bilinmektedir. Bu algının olumsuz olması durumunda üyenin morali bozulur, işe devamında aksamalar oluşur ve bu durumun uzun süreli devamında işten ayrılmaya kadar gidebilmektedir (Akbulut, 2020, s. 20). Bu anlamda örgütün verimli olabilmesi ve hedeflerine kolayca ulaşabilmesi için örgütte adalet algısının oluşturulması etkili yöneticiler tarafından sağlanması gereken bir durum olarak görülmektedir (Tekel, 2019, s. 18).

2.1.6. Eğitim örgütlerinde adalet

Eğitim örgütleri bir toplumun en önemli unsurlarındandır. Eğitim örgütleri toplumun ahlak kurallarını, ekonomik ve politik yapısını etkileyen ve toplumsal düzenin devam ettirilmesine katkı sunan kurumlardır(Akdeniz, 2018, s. 30). Eğitim kurumları toplumun beklentilerini karşılayabilmek için öncelikle sağlıklı şekilde işlemelidir. Bir eğitim örgütünün verimliliği; etkili bir örgütsel yapıya, yeterli kaynağa, bilimsel ve teknolojik gelişmelere dayanan tutarlı politikalara, niteliği yüksek iş gücüne ve sağlıklı ve elverişli çalışma koşullarına ne kadar sahip olduğu ile yakından ilgilidir(Girgin, 2016, s. 32). Eğitim örgütleri toplumun geleceği üzerinde büyük bir rol oynamaktadır ve bu sebeple bu örgütlerin kalitesinin çok yönlü olarak artırılması gerekmektedir. Eğitim örgütlerinin iş gücünü oluşturan yönetici ve öğretmenlerin de yeterli nicel ve nitel donanıma sahip olmaları önemlidir. Ancak bu yeterlilik sadece dışsal güdüleyicilerle sağlanamaz. Yönetici ve öğretmenlerin örgütleri ile özdeşleşmesini sağlayacak

faktörlerin de işletilmesi gereklidir. Bu faktörlerden birisi de adalet faktörüdür(Doğan, 2008, s. 35).

Okulların yönetim süreçlerinde adalet olgusunun dikkate alınması hem yöneticiler hem de öğretmenler için önemlidir çünkü kaynakların dağıtılması ve okula dair kararların alınmasında adalet ve eşitlik olgularına uygun tutum ve davranışlar sergilenmesinin öğretmenlerin okula bağlılıklarını ve okula güvenlerini artırması olasıdır. Tam tersi durumlar ise öğretmenlerin motivasyonlarının azalması, verimliliklerinin düşmesi ve okulda çatışmaların artması ile sonuçlanabilir(Cansoy ve Polatcan, 2018, s. 168). Hoy ve Tarter'a (2004) göre yöneticilerin öğretmenlere nazik, saygılı ve tutarlı davranışlar sergilemeleri; kararların duyurulmasında dürüst davranmaları, prosedürlere ve kurallara uygun, net bir tavır içinde olmaları öğretmenler ile yöneticiler arasında sağlıklı bir iletişim ve güven ortamını hazırlayacaktır. Böyle bir ortamda öğretmenler de örgüte karşı olumlu bir adalet algısı geliştirerek örgüte pozitif katkı sağlayacaktır(Akdeniz, 2018, s. 32). Yöneticilerin öğretmenleri alınan kararlara dahil etmesi de öğretmenlerin adalet algılarını pozitif yönde etkilemektedir. Kendi görüşünün önemsendiği veya düşüncesinin temsil edildiği inancına sahip olan öğretmenlerin örgüte bağlılıkları artacaktır(Güneş, 2011, s. 74).

Hoy ve Tarter (2004) okullarda örgütsel adaletin sağlanması konusunda yaptıkları çalışma sonucunda 10 ilke belirlemişler ve okullarda örgütsel adaletin sağlanabilmesi için bu ilkelere uyulması gerektiğini belirtmişlerdir(Kasapoğlu, 2015, s. 32):

Eşitlik ilkesi. Örgüte yapılan katkı ile örgütten elde edilen kazanımların orantılı olmasıdır.

Algı ilkesi. Örgütün genelindeki adalet algısının bireyin adalet algısını etkilemesidir.

Seslilik ilkesi. Kararlara katılan çalışan sayısındaki artışın daha adil kararlar alınmasını sağlamasıdır.

Kişilerarası adalet ilkesi. Örgüt içerisinde adaletin tesisi amacıyla saygılı, kibar ve olgun davranışlar sergilenmesi gerekliliğidir.

Tutarlılık ilkesi. Öğretmenlerde adalet algısı oluşması için yöneticiler davranışlarında tutarlı olmalıdır.

Siyasal ve sosyal adalet ilkesi. Kararlar alınırken ortak bir örgüt misyonunun paylaşılması, görevlerin öğretmenlerin ilgi ve isteklerine uygun biçimde dağıtılmasıdır.

Düzeltilme ilkesi. Daha önce verilmiş olan yanlış ya da kötü kararların düzeltilmesi gerekliliğidir.

Doğruluk ilkesi. Kararların doğru bilgiye dayalı olması gerekliliğidir.

Temsil ilkesi. Kararların ilgili tarafın çıkarlarını gözetmesi gerekliliğidir.

Etik ilkesi. Egemen olan ahlaki ve etik değerlerin izlenmesi gerekliliğidir.

Örgütlerde adalet olgusuna bu denli vurgu yapıldığında girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde adalet kavramı daha fazla önem arz etmektedir. Uygulama ve etkinlikleri; yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencileri tarafından adil olarak algılanan bir okulda tüm paydaşlar birbirine güven ve bağlılık hissedecektir. Bu durum paydaşların okulda mutlu olmasını sağlayacak ve performanslarında artışa yol açacaktır. Sosyal hayatın devamlılığını sağlamak için topluma bireyler kazandıran bir örgüt olan okullar, erdem sahibi vatandaşlar yetiştirebilmek açısından adalet konusunda öğrencilere emsal olacak uygulamalar geliştirmelidir. Böylece geleceğin toplumundaki çarpıklıklar, eşitsizlik ve adaletsiz uygulamaları karşısında gereken tepkiyi gösteren, adil politika ve prosedürler için mücadele eden bireyler olması sağlıklı okul ikliminin yanı sıra sağlıklı sosyal hayatın da en değerli kaynağı olacaktır.

2.2. ÖrgütKültürü

Örgüt ile ilgili günümüze kadar yapılan çalışmalarda birçok tanım ortaya çıkmıştır. Türkçe Sözlükte örgüt, ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kişi veya kurumlar olarak ifade edilmiştir(TDK, 2005). Başka bir tanımda ise belirli hedefler doğrultusunda işleyiş sistemleri planlı bir şekilde önceden yapılandırılmış hem eşgüdüm içerisinde faaliyetlerin yürütüldüğü hem de dış çevreden etkilenen sosyal oluşumlara örgüt denilmiştir. Buna göre bir örgütün anahtar noktası binalar, tasarlanmış politika veya prosedürler değil; örgütü oluşturan insanlar ve bu insanların birbirleriyle olan ilişkisidir. Örgüt, hedeflere ulaşmak için temel görevleri yerine getiren insanların etkileşime girmesiyle var olur(Daft, 2009, s. 11).

Örgütlerin temel yapı taşı olan insanlar gerek çalışma hayatında gerekse günlük hayatta birbirleri ile etkileşim içinde bulunan sosyal varlıklardır. Birbirleri ile iletişim içinde bulunan insan topluluklarınca, zaman içerisinde ihtiyaçları gidermek için maddi ve manevi birtakım değerler paylaşılır. Toplum tarafından bireylerin ihtiyaçlarını gidermek için paylaşılabilen maddi ve manevi her şeye en genel ifadeyle kültür denilebilir(Güney, 2007, s. 201).

Alanyazında örgüt kavramı ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde insan faktörünün örgütler için vazgeçilmez bir öge olduğu görülmektedir. Örgütlerin insanlar tarafından oluşturulan canlı birer organizma olarak varsayıldığı düşüncesiyle her örgütün bünyesinde barındırdığı insanlar ve diğer paydaşları tarafından oluşturulmuş bir kültüre sahip olduğu gerçeği günümüzde kabul görmüş bir durum olduğu söylenebilir.

2.2.1. Kültür kavramı

Kültür uzun zamandır özellikle sosyal bilimler alanındaki araştırmacıların da üzerinde sıklıkla durduğu ve toplumsal hayatta da çokça kullanılan fakat tanımlanarak çerçevelendirilmesi güç bir kavramdır. Geçmişten günümüze birçok tanımı yapılmış olan kültür Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin olarak ifade edilmiştir. Ayrıca kültür sözcüğü köken olarak Fransızca "culture" kelimesinden gelmektedir (TDK, 2005).

Schein (1990), toplumsal nedenlerden kaynaklanan sorunların çözümü esnasında öğrenilmiş ve yararlı olması bakımından topluma dahil olan yeni üyelere de aktarılmak istenen beceri, tecrübe, alışkanlık, yöntem, gelenek, görenek, değer ve inançların tümünü kültür olarak tanımlamıştır(Doğan, 2012, s. 16). Kültür, bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan ve gruba yeni katılmış üyelere düşünmek, hissetmek ve davranmak için doğru yol olarak öğretilen değerler, normlar, yol gösterici inançlar ve anlayışlardır (Daft, 2009, s. 374).

Hoy ve Miskel'e (2013, s. 179)göre kültür toplumun bir arada yaşamasını sağlayan, o toplumu diğer toplumlardan ayıran yönelimlerdir. Bu anlamda kültür insanların yaşadığı sosyal çevre ve şartlardır, özünde ise geleneksel düşünce ve kıymetler vardır. Kültür için toplumun kimliğidir denilebilir, aynı zamanda insanların davranışlarını

sınırlayan ve şekillendiren normlardır.Tylor (1871) kültür kavramını insanın edindiği tüm bilgi, sanat, anane ve benzeri bütün beceri ve alışkanlıklarını içeren kompleks bir bütün olarak tanımlamıştır(Erdoğan, 2019, s. 13). Kroeber ve Parsons (1958) ise kültürü disiplinler arası bir yaklaşımla, aktarılan ve yaratılan içerikler ve değer kalıpları, fikirler ve insan davranışlarının şekillenmesinde etkili olan sembolik ve anlamlı sistemler olarak tanımlamışlardır(Hofstede, 2001, s. 39).Turhan (1959) kültür kavramını daha geniş bir bakış açısıyla ele almış ve kültürü toplumların sahip olduğu bilgi, tutum, bakış açıları, alışkanlıklar gibi davranış şekillerinden oluşan maddi ve manevi değerlerin toplamı olarak tanımlamıştır (Can, 2020, s. 6).

Günümüzde küreselleşen toplumlar fazlaca benzer özelliklere sahip olsalar da toplumların kültür özellikleri oldukça çeşitlidir. Toplumların kültürel özelliklerinin çeşitliliğine rağmen kültürlere dair ortak özellikler sıralamak mümkündür.Bu özellikleri Morgan (1998) aşağıdaki gibi sıralamıştır(Meriç, 2018, s. 8):

1. Kültür, kişilerin diğer insanlarla iletişim ve ilişkilerini düzenler.
2. Her toplumdaki farklı kültür özelliklerine sahiptir.
3. Kültürler arasında çeşitli benzerlikler vardır.
4. Kalıcı kültür özellikleri insanlar tarafından benimsenmiş olanlardır.
5. Kültürler zaman içerisinde değişirler. Bu değişim farklı boyutlarda gerçekleşebilir.
6. Bireyler aynı kültürde yaşasalar bile aynı olaya farklı tepkiler verebilirler.
7. Birey istemese de içinde yaşadığı kültürden etkilenir. Bu etkileniş bilinçdışıdır.

Kültür ile ilgili tanımlar incelendiğinde tanımların kültür kavramının bireysel ve toplumsal yönüne vurgu yaptıkları görülmektedir. Şişman (2007) kültür tanımlarını incelediğinde tanımların temelinde yatan kavramları şu şekilde sıralamıştır (Ankaralıoğlu, 2020, s. 62-63):

1. Kişinin duygu, düşünce ve inanış biçimi
2. Toplumdan edinilen sosyal miras
3. Bir toplumun yaşayış biçimi
4. İnsan davranışlarının şekillendiren kurallar toplamı

5. Problem çözme yöntemi
6. Edinilen davranışların bütünü
7. İnsanların doğal düzene kattığı her şey
8. Egemenlik ve yasallaştırma aracı.

Açıkalın (1996) kültüre dair bilinmesi gereken yargıları aşağıdaki gibi sıralamıştır(Meriç, 2018, s. 8):

1. Kültür, toplumdaki değişikliklerden etkilenen ve toplumu etkileyen bir kavramdır. Sonraki nesillerin doğru bir şekilde kültürlenmeleri için bu etkileşim etkili bir biçimde yönetilmelidir.
2. Kültürlü- kültürsüz adlandırmaları her kültür için farklı olabilir. Bu durum o topluma has özelliklere göre farklılık gösterir.
3. Hiçbir kültür iyi veya kötü değildir, farklıdır.

Sonuç olarak kültür kavramının oldukça geniş ve yaşayan bir kavram olduğu söylenebilir. İçinde bulunduğu toplumu etkilemekte ve ondan etkilenmektedir. Her toplumun kendine has kültürel öğeleri olsa da kültür kavramının genel olarak benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

2.2.2. Örgüt kültürü tanımı

Bir örgütün üyeleri içinde buldukları toplumun ve bu toplumun sahip olduğu kültürün, toplumsal kültür içerisindeki çeşitli grupların parçalarıdır. İnsanlar bir örgüte katılırken önceki birikimlerini ve deneyimlerini de o örgüte taşırlar(Akpolat, 2020, s. 7). Birçok örgüt çeşitli kültür desenlerinden gelmiş birbirinden farklı insanlardan oluşmaktadır. Bu bireyler mesleki amaçlar doğrultusunda görev ve sorumlulukları ile ilgili kural ve kriterlerle bir araya gelerek bir bütün oluşturmanın tabii bir sonucu olarak nispeten kendi örgütlerine özgü inanç ve değer sistemi meydana getirir. Örgütteki bireylerce oluşturulan bu sisteme örgüt kültürü denilebilir (Eren, 2004, s. 135). Kültür, bireylere nasıl davranmaları ve ne yapılması gerektiği hakkında sezgi kazandırır. Bu doğrultuda örgüt kültürü, örgüt bünyesindeki bireylerin dış çevreye uyum sağlama ve örgüt içinde de bir olma esnasında karşılaşılan sorunların çözülebilmesi için geliştirilen

temel varsayımlar, değerler ve normlar bütünü olarak tanımlanabilir (Ok, Üstünyer, Akkahve ve Kale, 2016, s. 4).

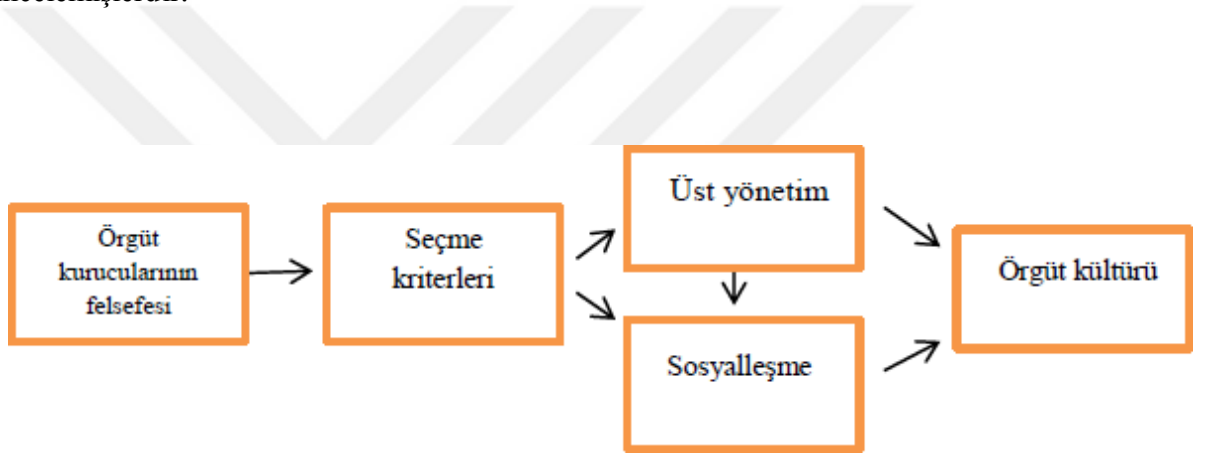
Schein (1990, s. 113) örgüt kültürünü bir örgütün örgüt dışından veya içinden gelen problemlerle baş edebilmek için oluşturduğu, geçerli oldukları üyeler tarafından kabul görmüş, bu sebeple de yeni üyelere problemler karşısında doğru düşünme ve algılamam yolu olarak öğretilmesi gerekli olan temel varsayımlar olarak tanımlamıştır. Hoy ve Miskel (2013, s.180) örgüt kültürünü örgütü bir arada tutan ve ona diğer örgütlerden ayrılmasını sağlayan bir kimlik veren yönelimler ile örgüt üyeleri tarafından paylaşılan bir sistem olarak tanımlamışlardır. Ouchi (1981) ise örgütsel kültürü üyelere örgütün temelinde yatan unsurları, örgütün değer ve inançlarını ileten semboller, törenler ve mitler olarak tanımlarken; Mintzberg (1989) örgüt kültürünü örgütün ideolojisi ya da o örgütü diğerlerinden ayıran gelenekler ve inanışlar olarak tanımlamıştır (Hoy ve Miskel, 2013, s. 180). Balcı (2008) alanyazındaki örgüt kültürü tanımlamalarını inceleyerek örgüt kültürünü; üyeler tarafından zaman içinde meydana getirilen, informal varsayımlardan oluşan, çeşitli sembollerle ifade edilen ve örgütte neyin iyi neyin kötü karşılanacağını örgüt üyelerine öğreten bir kıymetler sistemi olarak tanımlamıştır (Erdoğan, 2019, s. 32).

Örgüt kültürü ile ilgili olarak birçok tanım olmasına rağmen alanyazında yapılan tanımların ortak noktaları şöyle sıralanabilir: örgüt üyelerinde gözlenen davranış düzenleri, kabul edilebilir standart davranışlar (normlar), baskın değerler, örgütün genel olarak dünya görüşü (misyon ve vizyonu) ve duygular (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 55). Bir başka tanımda örgüt kültürü için birtakım değerlerden meydana gelen, bu değerlerin olduğu gibi içselleştirildiği ve örgüt içinde iş görenler tarafından ortaya atılmış bir kavram olduğudur. Bu değerler örgütteki iş görenlerin istedik ve istenmedik davranışlarını belirler ve iş görenlerin birbirleri ile girdikleri etkileşim aracılığı ile kazanılıp öğrenilir (Özkalp ve Kırel, 2005, s. 179). Tüm bu tanımlamalar incelendiğinde örgüt kültürünün (Özkaya, 2019, s. 24);

1. Kendini sürekli yenileyen dinamik bir olgu olduğu
2. Örgüte yeni katılan üyelere aktarıldığı

3. Örgütsel sorunların çözülmesinde ilk başvurulacak bir mihenk taşı özelliği taşıdığı
4. Örgüt liderleri için görevlerinde rehber olduğu
5. Hem örgütün ortaya koyduğu bir ürün olduğu hem de bu ürünün ortaya koyulma süreci olduğu
6. Değerler ve inançlar bütünü olduğu
7. Örgütün geleceğine yön veren bir olgu olduğu söylenebilir.

Robbins ve Judge (2017, s. 165) örgüt kültürünün oluşma aşamalarını 4 basamakta incelemişlerdir:



Şekil 2.2. Örgüt kültürünü oluşması ve sürdürülmesi (Robbins ve Judge, 2017, s. 165)

Şekil 2.2.'de görüldüğü üzere örgüt kültürü temellerini kurucularının felsefelerinden almakta ve kurucular seçtikleri üyeleri ve davranışları bu felsefeye dayanarak belirlemektedirler. Seçilen üyelere örgütsel değerler üst yönetimin eylemleri ve önem verdikleri değerler aracılığıyla aktarılmakta ve bu şekilde sosyalleşme sağlanmış olmaktadır. Tüm bu unsurların üzerinde anlaşılmış eylemleriyle örgüt kültürü oluşmaktadır (Ballı, 2019, s. 16). Örneğin lider ve üye arasında yaşanacak olan ve tüm örgütün şahit olduğu bir şiddet olayında lider üyeyi makam gücünü kullanarak bastırır ve hatalı olan taraf olduğunu kabul ettirirse bu davranışlar örgütte bir kültür yaratma eğilimine girebilir. “Bu örgütte lidere saldıramayız ve otorite kutsaldır.” şeklinde bir norm gelişebilir ve aynı modelin tekrarlanması durumunda temel bir varsayım haline

dönüşebilir. Aynı şekilde lider ve üyeler tepkilerini farklılaştırması durumunda farklı normlar oluşacaktır(Schein,1990, s. 114).

Günümüzde özellikle sosyal sistem yaklaşımı bakış açısıyla örgütler sürekli olarak dış çevre ile etkileşim halindedir. Örgütün işleyişini ve gelişimini devam ettirmesini önemli ölçüde etkileyen çevresel öğelerden birisi de kültürdür(Güçlü, 2003, s. 148). Örgüt kültürü, o örgütün çevrede tanınması, değerleri, toplumsal normları ile birlikte bölgesindeki diğer örgüt ve paydaşları ile olan ilişki tarzını ve düzeyini de yansıtır. Dolayısıyla kültür, örgütün çevresi ile ilişkisini ve toplumdaki yerini, önemini, hatta etkililiğini belirleyen değerli bir araçtır. Buna bağlı olarak kültürün çevre ile uyumlu olması beklenmektedir, aksi takdirde örgütün varlığı tehlikeye girer(Eren, 2004, s. 136). Örgüt kültürü örgütün içerisinde yaşadığı toplumun kültürü ile kuvvetli bir ilişki içindedir. Örgütün kültürünü toplumun kültüründen ayıran örgüt vizyonu, misyonu, amaçları, maddi kaynaklar, insan kaynakları gibi etmenler bulunmaktadır ve bu etmenler örgütün başarısında oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu sebepten ötürü örgüt kültürü örgüt için üzerinde önemle durulması gereken bir kavramdır(Akman, 2020, s. 8-9).

Örgütler kendilerine özgü olan baskın, ayırt edici kültürleri ve içerisinde barındırdığı çeşitli alt kültürlerle sahip küçük topluluklar olarak ifade edilebilir(Güçlü, 2003, s. 149). Örgütün sahip olduğu kültür tipleri alt kültürler ve baskın kültür olarak iki başlık altında incelenebilir.

Alt Kültürler. Büyük ve karmaşık yapıları örgütlerin bünyesinde farklı değer, inanç ve normları olan ve bu prensipler doğrultusunda performansını gösteren iş görenler bulunmaktadır (Özkalp ve Kırel, 2005, s. 198). Özellikle büyük çaplı örgütler genellikle yapıları itibari ile heterojendirler ve tek bir inanç, değer veya davranış biçimi ortaya koymaktan çok içerisinde birden fazla kültür barındırabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 56). Alt kültürlerle ilişkin en önemli problem alt kültürlerin sahip oldukları değer, inanç ve normlarının örgütün amaç, misyon ve işleyişi ile uyum göstermemesi durumunda meydana çıkmaktadır. Örgüt lideri bu tür olası çatışmaları engellemek için alt kültürleri tanıyıp onları güdülemek durumundadır (Özkalp ve Kırel, 2005, s. 199).

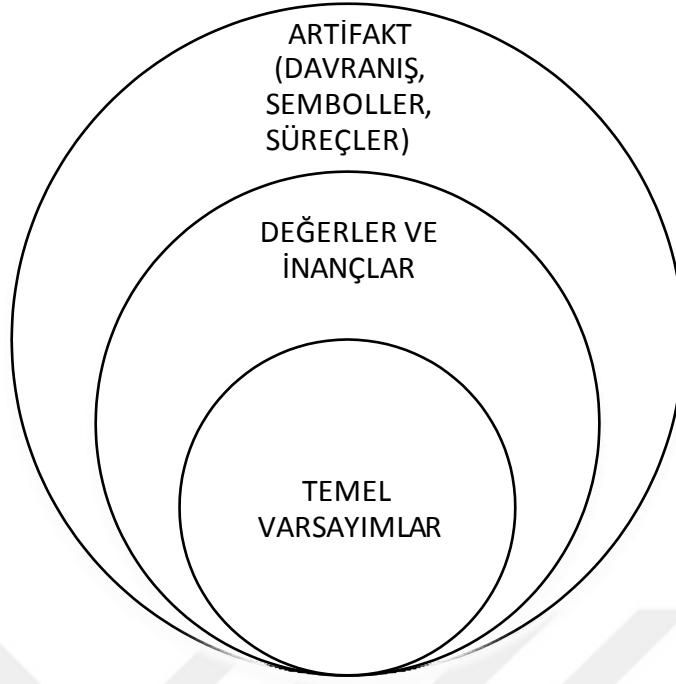
Baskın Kültürler. Örgütün çalışanlarının büyük çoğunluğu tarafından paylaşılan temel değerlere baskın kültür denilebilir. Başka bir ifadeyle bir kurumun kültürel açıdan ağırlıklı bakış açısından bahsedildiğinde o kurumdaki baskın kültür ile

karşılaşmaktadır(Güçlü, 2003, s. 150). Baskın kültür, alt kültürlerden farklı olarak örgütü diğer büyük sistemlerden ayıran kültürdür. Örneğin yeniliklere açık bir okul bölgesi ele alındığında işbirlikçi öğretim, esnek programlama, öğretmen danışma programları, stajyerlik gibi uygulamaları gerçekleştirebilmek için öğrenci ve öğretmenler, öğretmen ve yöneticiler, öğretmen ve veliler, okul ve diğer paydaşlar arasında olumlu ilişkiler kurmaya yönelik değerler benimsenmiş olmalıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 57).Güçlü bir örgüt kültüründe çalışanlar örgütteki kural ve normları benimseyerek örgütsel değerlere bağlı kalırlar. Bu minvalde oluşmuş bir örgüt kültürü üyeler arasındaki iş birliğini artırır ve üyeler arasında sağlıklı bir iletişimin geliştirilmesini sağlar. Örgüt uyum içerisinde çalışır ve esneklik artar. Üyelerin örgütle bağı güçlenir(Elmas, 2019, s. 31).

Özetle örgütler hem kendi ayırt edici kültür hem de farklı alt kültür modellerini bir arada bulunduran heterojen oluşumlardır. Alt kültürlerin baskın kültür içinde yer alıp bazı özelliklerini taşımalarına rağmen baskın kültürün alt kültürlerin toplamından ibaret olarak düşünülmemesi gerekmektedir(Güçlü, 2003, s. 150).

2.2.3. Örgüt kültürünün temel öğeleri

Kültür, birtakım öğelerin bir araya gelmesiyle meydana gelen bir kavramdır. Toplumların birbirinden farklı olması gibi kültürler de birbirlerinden farklı olabilir. Buna bağlı olarak bileşenindeki öğeler de farklılık gösterebilir. Ancak her kültürün içinde barındırması gereken bazı temel öğeler mevcuttur(Güven, 1996, s. 24). Örgüt araştırmacılarından Schein (1991) örgüt kültürünü oluşturan temel öğeleri en gözlemlenebilir ve nesnel olanından gözlemlenmesi en güç ve öznel olana doğru, Şekil 2.3.'te görüldüğü gibi, artifaktlar (görünen / yüzeysel göstergeler), değerler ve temel kabuller (sayılılar) olarak üç boyutta sınıflandırmıştır(Gizir, 2003, s. 379).



Şekil 2.3. Örgüt kültürünün üç katmanı (Erkmen, 2010, s. 115).

Artifaktlar (Görünen / Yüzeysel Göstergeler). Bu boyutta yer alan elemanlar örgüt kültürünün gözle görülebilen, insanlar tarafından ilk etapta algılanan yönlerini temsil etmektedir. Şekil 2.3'teki ilk aşamada görüldüğü gibi örgütün mimari özellikleri (biçimler), kurumda zaman zaman yer alan kutlama, tören ve kuruma özgü bir araya gelme etkinlikleri (semboller), eğitsel ve sosyal içerikli örgütte işleyiş süreçleri, örgütte alışlagelmiş alışkanlık, adet ve davranışları, sloganlar gibi örgütle ilgili fikir verebilecek, duyu organları ile algılanabilen göstergelerdir (Barlı, 2008, s. 459-461). Artifaktlar bir örgütte ilk olarak görülecek, duyulacak ve hissedilecek olan fenomenleri ve örgütün görünen ürünlerini içerir. Fiziksel çevrenin mimarisi, dili, teknolojisi, sanatsal yaratımları, somutlaşan giyim tarzı, hitap tarzları, duygusal gösteriler, gözlenebilen ritüeller ve törenler artifaktı oluşturmaktadır (Schein, 2010, s. 23).

Değerler ve İnançlar. Örgütsel kültürün gözle çok görülmeyen, öznel ve içsel yönünü oluşturan değerler ve inançlar ikinci düzeyde yer alır ve örgütsel sorunlarla baş etmede akla uygun, kabul edilebilir çözüm biçimleri sunar. Çalışanların yaptıkları işlerin ve ortaya koydukları davranışların temelinde örgüt olarak benimsenmiş ortak değerler ve inançlar bulunmaktadır (Güçlü, 2003, s. 151). Bu değer ve inanışlar grup içerisinde zamanla oluşur. Örgüt yeni oluşurken karşılaşılan problemlere karşı verilecek tepkiler genelde örgüt yöneticilerinin kendi varsayımlarından oluşur. Çünkü örgüt henüz o

problemlerle nasıl çıkacağını bilmiyordur. Çözümler işe yaradıkça bu varsayımlar paylaşılan varsayımlara dönüşür. Bu dönüşüm gerçekleşirse başlangıçta bu varsayımlara duyulan şüpheler unutulacak ve varsayımlar değerlere ve inanışlara evrilir(Schein, 2010, s. 26).Eğer değerler örgüt üyeleri tarafından paylaşılıyorsa üyeler için bir motivasyon kaynağına dönüşür. Örgüt politikasında yönlendirici etkiye sahiptir. Ortak değer ve inanışlar motivasyon sağlamasının yanında strateji hedef ve eylemler için rehberlik eder. Bu değer ve inanışlar örgüt üyelerinin bir araya toplar ve örgütsel sürekliliği sağlar(Akpolat, 2020, s. 11).

Temel Varsayımlar. Temel varsayımlar ya da sayılılar örgütte çalışanlar tarafından bile bilinmesi veya fark edilmesi zor olan, kurumların çok derinlerinde kaldığı için araştırmacılar tarafından da tanımlanması ve çalışılması en güç olan öğedir. Gözlemlenmesi en güç faktör olan temel varsayımların, kültürün özü olması ile birlikte, örgütün varlığının ve işleyişini neden sürdürmesi gerektiği ile ilgili olduğu söylenebilir(Gizir, 2003, s. 381). Varsayımlar örgüt üyelerinin nasıl davranacağını farkında olmadan belirler. Örgüt kültürünün özündeki değerlere rehberlik etme konumundadır. Varsayımların belirlenebilmesi oldukça zordur, toplumdaki topluma hatta aynı toplum içerisinde farklı gruplar arasında bile farklılıklar gösterebilir. Şişman'a (2014) göre varsayımların belirlenebilmesinde üç temel problemle karşılaşılacaktır (Tuncer, 2020, s. 40):

1. Kişiler varsayımları konuşmazlar, bunun yerine örnek vererek anlatmayı daha kolay bulurlar.
2. Kişiler halihazırda kabul görmüş varsayımlarla çelişmemek için yeni varsayımlara direnç gösterebilirler.
3. Üye sayısı fazla olan örgütlerde bütün üyeler tarafından kabul gören varsayımları bir araya getirerek ortak çıkarımlarda bulunmak imkansız olabilir.

Örgüt kültürünün öğeleri örgüt kültürünün oluşmasına zemin oluşturan, örgüte yeni katılan üyelerin sosyalleşme süreçlerine destek veren, örgütün örgüt çevresinde nasıl algılandığını ortaya koyan ve örgütü biçimlendiren yapısıyla oldukça önemlidir. Bu öğelerin örgüt özelliklerinin yansması olduğu söylenebilir. Bu öğeler zamanla oluşan ve

örgütün ayrılmaz bir parçası haline gelen semboller, dil, örf ve adetler, tören ve seremoniler, kahramanlar, hikayeler ve efsanelerdir(Çetiner, 2019, s. 15).

Semboller. Semboller insanların özel anlamlar yükledikleri kelime, resim, şekil, davranış ve nesnelere. Semboller değerleri somut hale getirir, yeni üyelerin örgüte ait değerleri anlamalarına yardımcı olur. Örgüt kültüründe semboller geniş bir alan kaplar. Örgütün mimari özellikleri, eşyalara, araçlar, logo ve kıyafetler gibi somut varlıklar sembollere örnek olarak söylenebilir(Ballı, 2019, s. 21).Semboller üyelerin çalışmalarına rehberlik etmektedir. Üyeler tarafından benimsenmesi önem arz eden kompleks düşünce ve duyguların üyelere aktarılmasında önemli paya sahiptir. Semboller örgütün değer ve duygularının üyelere iletilmesini kolaylaştırmaktadır(Akman, 2020, s. 13).

Sembollerin üyeler açısından anlam kazanabilmeleri için zamana gerek vardır. Semboller üyeler tarafından benimsenir ve paylaşılırsa üyelerin örgütte kalıcılıklarını artırmakta, örgütten ayrılmalar azalmakta ve onları örgütün bir parçası haline getirmektedir. Yeni üyeler de zaman içinde bu değerleri paylaşır hale gelmektedir(Çetiner, 2019, s. 16).

Dil. Dil çeşitliliği ve karmaşıklığı ile deneyimleri simgeleyip anlamlı bir bütünle birleştirebilir. Bu birleştirme süreci yeni bir örgüt için kültürlenme sürecinin temel özelliklerindedir. Dil sadece kişinin dışında gelişen bir olgu değildir, aynı zamanda kişi dili içsel süreçlerle yaratır ve bu onun davranışlarını etkiler. Sosyal olarak inşa edilen ve sürdürülen dil, örtük uyarıları ve sosyal değerlendirmeleri bünyesinde barındırır. Kelimeler davranışın bir parçasıdır(Pettigrew, 1979, s. 575).Örgüt kültürünün yeni üyelere ve nesillere aktarılmasını sağlayan en önemli öğe dildir. Kullanılan söz kalıpları, şakalar, sloganlar jestler ve mimikler bir örgüt dilini simgeler. Dil örgütün kültürünü yansıtan temel öğedir. Bir örgütteki üyelerin ortak bir dil kullanmaları örgüt kültürünün üyeler tarafından paylaşıldığına kanıt olarak gösterilebilir(Elmas, 2019, s. 34).

Örgütsel kültürün örgüte yerleşmesinde üyeler arası iletişim oldukça önemlidir. Dil de bu iletişimin sağlanmasının en etkili yoludur. Örgütün kendine has bazı söz kalıpları ve jargonlar kültürün üyeler tarafından benimsenmesi ve kuvvetlenmesi açısından önemlidir. Örgütün kullandığı dil, o örgüt hakkında bazı ipuçları barındırmaktadır. Üyeler arasında kullanılan benzetme ve mecazlar örgütteki ilişkiler hakkında bazı çıkarımlar yapılabilmeye olanak tanır(Tuncer, 2020, s. 42).

Örf ve Adetler. Toplum içerisinde insanların nasıl davranmaları gerektiğini sınırlayan çeşitli kurallar vardır. Yazılı olmayan ancak sosyal baskılarla insanların bu kurallara uygun yaşamasına sebep olan kurallar bütününe örf ve adetler denmektedir. İnsanların bu örf ve adetlere aykırı davranması toplum tarafından hoş görülmez ve sosyal yaptırımlar uygulanabilir. Örgüt içerisinde de uzun zamandan beri benimsenmiş örf ve adetler bulunabilir ve örgüt, üyelerini bu kurallar bütününe uymaya zorlar. Uymayanları cezalandırır(Köse, Tetik ve Ercan, 2001, s. 226).

Tören ve Seremoniler. Tören ve seremoniler rutin şekilde tekrarlanarak örgüt için bir gelenek haline gelmiş olmuş etkinliklerdir. Bu tören ve seremonilerin temelinde örgüt üyelerinin birlik ve beraberliklerinin sağlanması amacı yatmaktadır(Tuncer, 2020, s. 41). Tören ve seremoniler bir örgüt için önemli olan değerlerin ortaya konulmasını ve bunun örgüt üyelerine aktarılmasını sağlar. Bu etkinliklere katılan örgüt üyeleri örgütün değer verdiği kavramları ve kendisinden beklenen davranış kalıplarını öğrenir. Örgütler tören ve seremonilerin uygulanması sonucunda üyelerde istendik davranışların tekrarı ya da taklidi sayesinde verimlilik artışı sağlayabilmektedirler(Sarı, 2019, s. 45).

Kahramanlar. Kahramanlık kavramı toplum için çok önemli olan bir kavramdır. Kahramanlar örgüt içerisinde yüksek seviyede saygınlığı olan kişilerdir. Bu kişiler ölmüş olabileceği gibi yaşıyor da olabilir. Kahramanların gerçek bir kişi olması gerekmemektedir, hayali kahramanlar bile bir örgüt için kahraman olarak seçilmiş olabilir(Tuncer, 2020, s. 40). Kahramanlar, örgütler için ideal olduğu düşünülen bireylerdir ve bu bireyler tamamen istenilen özelliklere sahiptirler. Kahramanlar örgüt için birer rol modelidir. Örgüte yeni katılan üyeler kahramanlara ve davranışlarına bakarak nasıl davranmaları gerektiğini öğrenirler. Bu şekilde örgüt istendik davranışları yeni üyelere tanıtmış olur. İstendik davranışları artırmak ve örgütsel değerleri yaşatmak isteyen örgütler kahramanlarını sürekli gündemde tutmalı ve canlı tutmalıdır(Ballı, 2019, s. 19).

Hikaye ve Efsaneler. Hikayeler ve efsaneler bir örgütün geçmişi ile bağını sağlayan olgulardır. Bu hikaye ve efsaneler üyelerin çoğunluğunun haberdar olduğu ve yeni üyelerin örgüte uyumunu da hedef alan anlatılardır. Bu anlatılar her zaman olumlu davranışları konu almayabilirler. Olumsuz ve istenmeyen davranışları konu eden hikaye ve efsaneler de bulunabilir. Bu anlamda asıl olan diğer örgütsel kültür öğeleriyle birbirini

destekleyen bir ilişki içinde olmasıdır. Yeni üyeler bu anlatılar yoluyla olumlu ve olumsuz davranışların ayrımını anlar. Bu sayede hikaye ve efsaneler örgüt içerisinde normların ve değerlerin belirginleşmesinde büyük rol sahibidir(Akman, 2020, s. 12).

2.2.4. Örgüt kültürü modelleri

Alanyazında örgüt kültürünü açıklamak için farklı bakış açıları geliştiren ve örgütlerde kültürü inceleyen çok çeşitli modeller bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde örgüt kültürüne ilişkin çalışılmış olan modellemeler Tablo 2.3'teki gibidir:

Tablo 2.3. Örgüt kültürü modelleri

Model	Örgüt Kültürü Türleri
Cameron ve Quinn'in Örgüt Kültürü Modeli	Rasyonel Kültür Adhokrasi Kültürü Klan Kültürü Hiyerarşi Kültürü
Deal ve Kennedy'nin Örgüt Kültürü Modeli	Uyum Kültürü Klan Kültürü Tutarlılık (Bürokrasi) Kültürü Miyon Kültürü
Harrison ve Handy'nin Örgüt Kültürü Modeli	Zeus Modeli Apollo Modeli Athena Modeli Dyonisos Modeli
Hofstede'nin Kültürü Modelleri	Güç Mesa fesi Bireysellik Erişlik Dişilik Belirsizlikte Kaçınma Toplulukçuluk
Kilmann'ın Örgüt Kültürü Modeli	Bürokratik Kültür Yenilikçi Kültür
Parson'un Örgüt Kültürü Modeli	Uyum Amaca Ulaşma Bütünleşme Yasallaştırma
Peters ve Waterman'ın Örgüt Kültürü Modeli	Eylemden Yana Olma Müşteriye Yakın Olma Girişimcilige Önem Verme İnsanlar Aracılığıyla Verimlilik Sağlama En İyi Bilinen İşi Yapma Yalın Biçim Az Kurmay Gevşek ve Sıkı Kontrolün Birlikte Bulunması Ana İşletme Değerine Önem Verme
Schneider'in Örgüt Kültürü Modeli	Kontrol Kültürü İş birliği Kültürü Rekabet Kültürü Yetiştirme Kültürü
Pheysey'in Örgüt Kültürü	Rol Kültürü

	Başarı Kültürü Güç Kültürü Destek Kültürü
Miles ve Snow'un Örgüt Kültürü Modeli	Koruyucu Kültür Geliştirici Kültür Analizci Kültür Tepki Verici Kültür
Ouchi'nin Z Tipi Örgüt Kültürü Modeli	J Tipi (Japon Tarzı) Kültür Z Tipi (Amerikan Tarzı) Kültür

Kaynak: (Erdoğan, 2019, s. 37)

Örgütün tüm yapısını etkileyen örgütsel adaleti daha iyi anlayabilmek ve örgütlerde verimliliği arttırabilmek için araştırmacılar örgüt kültürü ile ilgili farklı modeller ileri sürmüşlerdir. Bu modellerden mükemmel örgüt kültürünü ortaya koymaya yönelik geliştirilen ve örgüt yapısına yeni bir bakış açısı kazandıran üç model Ouchi'nin Z teorisi, Peters ve Waterman'ın mükemmellik arayışı teorisi ve Pheysey'in örgüt kültürü modelidir. Çalışmanın bu bölümünde örgüt kültürü ile ilgili çalışmalar yürütmüş olan araştırmacıların örgüt kültürü kavramına yaklaşım tarzlarını ve bu modellemelerin anlaşılabilirliğini artırma amacıyla örgüt kültürü modellerinden Ouchi'nin "Z" Teorisi, Peters, Waterman'ın Mükemmellik Modeli ve Pheysey'in Örgüt Kültürü Modeli incelenecektir.

2.2.4.1. Ouchi'nin "Z" teorisi

McGregor'un X ve Y kuramlarının uzantısı niteliğindeki Z teorisi Japon Profesör William Ouchi tarafından 1980'lerde geliştirilmiştir. Örgütlerde yöneticilerin liderlik becerilerine odaklanıp onların davranışlarını inceleyen X ve Y teorilerinden farklı olarak Z teorisinde bütün olarak örgüt kültürü üzerinde durulmuştur (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 63).

Ouchi teori Z'yi geliştirirken Amerikan ve Japon toplumlarının değer yargılarını göz önünde bulundurarak Amerika'daki ve Japonya'daki şirketleri karşılaştırmalı olarak ele almıştır (Özkalp ve Kirel, 2005, s. 188). Bu iki farklı kültürdeki kurumlarda yapılan araştırmalar sonucunda Amerikan ve Japon şirketlerinin güçlü yönleri sentezlenerek oluşturulacak esnek bir yönetim anlayışının, başarılı rekabeti de beraberinde getireceği belirtilmiştir. Amerikan ve Japon kültürlerindeki iki tip şirket tarzının özellikleri ile ortaya sürülen Z teorisinin sahip olduğu özellikler karşılaştırmalı şekilde Tablo 2.4'te sunulmuştur (Vural, 2016):

Tablo 2.4. Z Tipi Örgüt kültürünün Amerikan ve Japon örgüt kültürleriyle karşılaştırılması

TİP A	TİP Z	TİP J
AMERİKAN TİPİ ÖRGÜT KÜLTÜRÜ DEĞERLERİ	Z TİPİ ÖRGÜT KÜLTÜRÜ DEĞERLERİ	JAPON TİPİ ÖRGÜT KÜLTÜRÜ DEĞERLERİ
Kısa süreli istihdam	Uzun süreli istihdam	Ömür boyu istihdam
Kişisel karar verme	Fikir ve görüş birliğine dayanan kararlar alma	Fikir ve görüş birliğine dayanan kararlar alma
Bireysel sorumluluk	Bireysel sorumluluk	Müşterek sorumluluk
Hızlı değerlendirme ve terfi	Yavaş değerlendirme ve terfi	Yavaş değerlendirme ve terfi
Açık ve biçimsel bir kontrol sistemi	Kapalı ve biçimsel olmayan bir kontrol sistemi	Kapalı ve biçimsel olmayan bir kontrol sistemi
Uzmanlaştırılmış mesleki kariyer ve terfi	Orta ölçüde uzmanlaştırılmış mesleki kariyer ve terfi	Uzmanlaştırılmamış mesleki kariyer ve terfi
Bireyi aile hayatı ve iş hayatını ayırarak ele alma	Çalışanı bütün çevresel ilişkileri ve ailesi ile birlikte ele alma	Çalışanı bağlı olduğu tüm sistemlerle ele alma

Kaynak: (Eren, 2004, s. 91)

Z tipi örgütlerde, Tablo 2.4'te de görüldüğü üzere, uzun süre işte tutma özelliği ile iş görenlere bağlılık oldukça yüksektir ve örgütsel kararlar alınırken fikir birliği ile katılımcılık son derece önemlidir. Çalışanların bireysel olarak sorumluluk almaları beklenirken değerlendirme sürecine bağlı ve terfi yavaştır (Özkalp ve Kirel, 2005, s. 189, 190). Z tipi kurumlarda ayrıca yatay ve dikey rotasyon sistemini uygulanması ve buna bağlı olarak orta ölçüde uzmanlaşma ve terfi sistemi kullanımı mevcuttur. Ayrıca iş görenlere bütüncül ilgi yaklaşımıyla çalışanlar aileleri ve tüm çevreleri ile birlikte ele alınmaktadır (Eren, 2004, s. 159, 161). Bu kültüre sahip örgütlerde üyelerin sorumluluk sahibi olmaları ve yöneticilerin çalışanlara gösterdikleri güven duygusu en etkili kontrol sistemidir. Ast-üst ilişkileri ve kontrol ikinci plandadır. Ayrıca açık ofis sistemleri ile de kontrol sağlanabilmektedir. İşgörenler bu örgütlerde iş alanının değil örgütün uzmanı olarak değerlendirilirler (Meriç, 2018, s. 23). Hoy ve Miskel (2010, s.182) Ouchinin Z teorisinde girdiler ve elde edilecek değerleri Tablo 2.5'teki gibi özetlemişlerdir:

Tablo 2.5. Z teorisi ve örgüt kültürü ilişkisi

Örgütsel Karakteristik	Elde Edilecek Değer
Uzun vadeli istihdam	Örgütsel bağlılık
Daha yavaş bir terfi sistemi	Kariyer yönlendirmesi
Katılımcı karar verme mekanizmaları	İş birliği ve takım çalışması
Grup kararları için bireysel sorumluluk	Güven ve örgütsel bağlılık
Bütünsel yönelim	Eşitlikçilik

Kaynak: (Hoy ve Miskel, 2010, s.182)

Tablo 2.5'te görüldüğü üzere Z teorisine göre örgütte uzun süreli istihdam örgütsel bağlılıkla, yavaş bir terfi sistemi üyenin daha iyi bir kariyer oryantasyonu oluşturmasıyla, katılımcı karar verme mekanizmaları iş birliği ve takım çalışmasıyla, grup kararlarında her bireyin sorumluluk alması güven ve örgütsel bağlılıkla, üyeye yönelik bütünsel yönelim ise eşitlikçilik ile sonuçlanmaktadır.

2.2.4.2. Peters ve Waterman'ın mükemmellik modeli

Peters ve Waterman, 1980'li yıllarda başarı göstremiş Amerikan şirketlerinden seçtikleri bir örnekleme kurumların yönetim uygulamalarını araştırmış ve bu araştırma sonuçları ışığında şirketlerin başarı sırlarını açıklama niteliğindeki "In Search of Excellence (Mükemmeli Araştırma)" isimli bir kitap yazmışlardır (Leblebici ve Karasoy, 2009, s. 286). Araştırmacılar çalışma sonuçlarına göre başarılı kurumlarda "Mükemmelliğin Nitelikleri" adı altında sekiz temel özellik saptamışlar ve bu niteliklerin örgüt kültürünü oluşturmada etkili olduğunu belirtmişlerdir (Vural, 2016, s. 75). Mükemmel örgüt nitelikleri şu şekilde sıralanabilir (Eren, 2004, s. 162):

1. Sorunlar ve çözümleri içinde zaman harcamak yerine çabuk karar alarak hareketi tercih etme: Örgüt ile ilgili karar verme aşamasında aceleci olunmalı, somut kanıt olmadan karar verilebilmelidir. Çünkü kararları geciktirmek karar vermemek kadar sakıncalı olabilir ve fırsatlar elden kaçabilir (Özkalp ve Kırel, 2005, s. 192).
2. Müşteriler ile sürekli ilişkiler ve müşteri memnuniyetini her şeyin üstünde tutma: Örgüt başarısının temelinde müşteri odaklı olmak vardır ve örgütün hizmetine yön vermesi, kaliteyi ve yenilikleri yakalayabilmesi bakımından müşterinin izinde olmalıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 62).
3. Özerklik ve girişimciliği cesaretlendirerek serbest düşünmeden yana olma: Başarılı kurumlar bürokrasiden olabildiğince uzak ve yaratıcılığı destekleyen kurumlardır. Örgütlerde çalışanların bağımsızlığı, yaratıcılığı ve riske girmeleri cesaretlendirilmelidir (Ok, Üstünyer, Akkahve, ve Kale, 2016, s. 16).

4. İnsana değer vererek örgüt verimliliğini artırma: Üretim ve verimlilik, örgüt bünyesindeki tüm çalışanlara değerli ve saygın oldukları hissettirilerek artırılabilir (Erkmen, 2010, s. 76).
5. Basit yapı ve az çalışan: Örgütte yapının sade olması ve üst yönetim kademelerinin minimum düzeyde tutulmasıdır (Vural, 2016, s. 76).
6. İşin içinde olmak ve değerlerle yönlenmek: Örgüt kültürel değerlere özen gösterir ve değerlerin benimsenmesi için çaba harcar (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 63). Ayrıca yönetim birimi örgütün her bölümündeki işleyiş ile ilgili olmalı ve gereken bilgiye sahip olmalıdır (Özkalp ve Kırel, 2005, s. 193).
7. Uzman olunan iş alanında kalma: Örgüt iş hayatında en iyi bilinen ve uzman olunan alanda ilerleyip gelişmeyi ilke edinmelidir (Eren, 2004, s. 163).
8. Gevşek ve sıkı kontrolü birlikte kullanma: Yaratıcılık ve ürün geliştirmede çalışanlara özerklik tanınmalı, ancak ortak değerlerin korunmasında sıkı ve dikkatli denetim olmalıdır (Vural, 2016, s. 76).

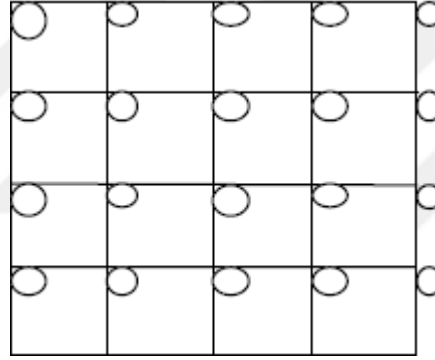
2.2.4.3. Pheysey'in Örgüt Kültürü Modeli

Pheysey (1993) Harrison (1972) ve Handy'nin (1986) öncülüğünü yaptıkları örgüt modelini geliştirerek kendi modelini oluşturmuştur. Pheysey'in örgüt kültürü modeli rol kültürü, başarı kültürü, güç kültürü ve destek kültürü olmak üzere dört kültür türünden oluşmaktadır (Erdoğan, 2019, s. 39).

Rol Kültürü. Weber'in bürokratik yönetim anlayışını benimsemiş örgütlerin rol kültürü tipine sahip örgütler oldukları söylenebilir. Weber'in yönetim anlayışı örgütsel davranışı mantık, sistem ve bürokrasi ile yönetmek üzerine kurulmuştur. Bu tip örgütlerde yapılacak olan iş onu yapacak olan kişiden daha önemlidir. Örgüt yapılacak işe (role) en uygun kişiyi işe alır (Çetiner, 2019, s. 21). Pheysey örgütün her seviye üyelerinin örgüt içerisindeki faaliyetlerinin önceden planlanmış olduğunu ileri sürmüştür. Çalışanın örgüt içerisindeki davranışlarının sınırları iş tanımları, kurallar ve prensiplerce çizilmiştir. Çalışandan beklenen davranışların neler olduğu net bir şekilde belirlenmiştir. Bu kültürde rasyonalizm ve hiyerarşi vardır. Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için yöneticilerin

direktiflerine uymak birinci şarttır(Can, 2020, s. 12).Bu kültür tipine sahip örgütlerde hiyerarşi ve otorite çok önemlidir. Klasik bürokratik örgütlerin bu kültüre sahip oldukları söylenebilir. Bu örgütlerde otorite kuvvetlidir(Tuncer, 2020, s. 49).

Başarı Kültürü. Başarı kültürüne sahip örgütlerde üyeler kurallara uymaktan çok yapılacak işe odaklanırlar. Bu tür örgütler genelde bir aile tarafından yönetilen örgütlerdir. Eğer aile dışından örgüte yeni üyeler katılacaksa bu kişilerin de örgütte hissedar olmasına dikkat edilir. Başarı kültüründe üyeler işin kendisi ile ilgilenirler çünkü örgütün başarısından bireysel bir menfaati de vardır. Başarı kültürünün temelinde bir girişimde bulunan ve yeterince motive olmuş kişilerin örgütsel problemlerle kolayca baş edebileceği inancı yatmaktadır(Pheysey, 1993, s. 17). Bu tip örgütlerde işlerin yapılmasına ve başarıya odaklanılmıştır. Yapılanma diğer örgütlere oranla daha esnektir. Bireysel sorumluluk önemlidir(Sarı, 2019, s. 49). Bu tip örgütler genelde Şekil 2.4.'tekine benzer bir matriks yapılanmaya sahiptirler(Pheysey, 1993, s. 17):



Şekil 2.4. Başarı kültürüne dayalı örgüt modeli (Pheysey, 1993)

Güç Kültürü. Geleneksel güç kültürüne mafyalar ve aile şirketleri örnek olarak gösterilebilir. Ailenin veya örgütün mali refahından sorumlu üyesinin gözetiminde diğer üyelerin çeşitli girişimlerine müsaade edilmiştir. Güç kültüründe örgütün bazı üyeleri baskındır ve diğer üyelerden onlara itaat etmeleri beklenir. Otoriteye saygı alışkanlıklarına dayanan nispeten sınırlı ve istikrarlı bir sosyal düzen oluşumu vardır.Liderlerin her şeyi bilen ve güçlü kişiler olmaları beklenir. Güç kültüründe liderlik en iyi ihtimalde güce, adalete ve babacan yardımseverliğe dayalıyken en kötü ihtimalde örgütü korku yoluyla yönlendirme yolu seçilmiştir(Pheysey, 1993, s. 17).

Destek Kültürü. Bu tipi benimsemişörgütlerde herkese değer verilir. Karşılıklı iletişim, yardımlaşma, karşılıklı güven gibi unsurlar temel değerler olarak kabul edilir.

Bu örgütlerde çalışanlar kendilerini örgütün bir parçası olarak kabul eder. Örgüt hakkında alınacak kararlarda tüm çalışanlar karar sürecine dahil edilir(Tuncer, 2020, s. 50).Destek odaklı örgütler üyelerine karşılıklılık, aidiyet ve bağlantı ilişkilerinden gelen tatminleri sunar. Buradaki varsayım, insanların kendilerini gerçekten üyesi hissettikleri ve kişisel çıkarları olduğuna inandıkları bir grup veya örgüte bağlılık duygusuyla katkıda bulunacaklarıdır(Pheysey, 1993, s. 18).

2.2.5. Örgüt kültürünün önemi, yararları ve değişimi

Bu bölümde örgüt kültürünün önemi ve yararları ile örgüt kültürünün değişimi konularına değinilmiştir.

2.2.5.1. Örgüt kültürünün önemi ve yararları

Örgütteki tüm bireyleri ortak değerler, normlar, gelenekler ve inançlar etrafında toplayan ve bununla beraber örgütün dış çevreye uyum sağlamasında, devamlılığını korumasında en önemli rolü oynayan örgüt kültürünün önemi göz ardı edilemez (Başa, 2011, s. 9; Çelikten, 2006, s. 56). Özellikle yöneticilerin pek çok açıdan örgüt kültürünün öneminin bilincinde olmaları gerekmektedir. Bürokratik ve biçimsel düzenlemelerin yetersiz kaldığı ve örgütte çatışma ortamına müsait durumlarda insanları bir arada tutacak ve doğru yolu gösterecek olan paylaşılan değer ve inançlar yani örgüt kültürü olacaktır(Cihangiroğlu ve Şahin, 2010, s. 74). Bir diğer ifadeyle kültür örgüt içinde çalışanları hem örgütün amaçlarına hem de birbirlerine bağlayıcı özellikte olduğu için örgütün hedef, karar, strateji ve prosedürlerinin belirlenmesinde ve başarıya ulaşmasında oldukça etkili bir faktördür (Köse, Tetik, ve Ercan, 2001, s. 222).

Örgüt kültürünün örgütte çalışan bireylerin işlevselliği üzerinde azımsanamaz bir etkisi vardır. Yapılan araştırmalara göre örgüt kültürünün örgüt performansını şu nedenlerden dolayı etkilediği söylenebilir (Demir ve Öztürk, 2011, s. 20; Şahin, 2010, s. 25):

1. Güçlü bir örgüt kültürüne sahip olan örgütlerde tüm üyeler ortak amaçların farkındadır ve bunları paylaşır.
2. Güçlü bir örgüt kültürüne sahip örgütlerde örgütsel değer ve tutumlar tüm üyelerce paylaşıldığından üyelerin motivasyonu yüksektir.

3. Güçlü bir örgüt kültürü, bürokratik ve hiyerarşik kontrol mekanizmalarını işe koşmada etkili bir kontrol sağlar.
4. Örgütsel kültür bir örgütü diğer örgütlerden farklılığını ortaya koyan ayırt edici bir role sahiptir.
5. Örgüt kültürü üyelere sosyal hayatta kendilerini tanımlayabilecekleri bir kimlik sağlamaktadır.
6. Örgütte çalışanlar arasında işbirliği ve dayanışmayı arttırmaktadır.
7. İş görenlerin örgüte uyumunu kolaylaştırmaktadır.

Örgüt kültürünün, önemi ile paralel olarak, hem örgüt hem de bireyler için birtakım yararları bulunmaktadır. Bu katkıları şöyle sıralayabiliriz (Eren, 2004, s. 168; Şahin, 2010, s. 26):

1. Örgüt kültürü çalışanlar ve yönetim arasında uyum geliştirir ve çalışanların standartları, normları ve değerleri anlayarak performanslarını daha azimli ve tutarlı bir şekilde sergilemelerini sağlar. Örgütün hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur.
2. Yeni yöneticilerin gelişimine ve uyum sürecine olumlu yönde etki eder.
3. Örgütte kişiler arası iletişim ve ilişkileri geliştirerek iş birliğini artırır ve örgütsel bağlılık ile grup bağlılığına katkıda bulunur.
4. Örgütte çatışmaları hafifletir ve azaltır.
5. Kültür, örgüt için bir kimlik niteliğindedir. Örgüt ile ilgili yapılan yorum ve değerlendirmeler o örgütün kültürü ile ilişkilidir.

2.2.5.2. Örgüt kültürünün değişimi

Örgütsel kültür, durağan değil hem iç hem de dış çevresel faktörlerden kaynaklanan dinamik yapıda bir olgudur. Bu faktörler değişimi mecbur kılar. Örgütsel değişimdeki en önemli noktalardan birisi yöneticilerin ve liderlerin değişime destek olması ve öncülük etmesidir (Güney, 2007, s. 231).

Kültür ile ilgili çalışmalar yürüten bazı araştırmacılara göre kültür değişiminin bazı sebepleri vardır. Örgüt kültürü canlı bir organizmaya benzetilmesi itibari ile her canlıda yaşanan doğma, büyüme ve ölme evrelerinin kültür içinde geçerli olduğu düşünölmektedir. Ayrıca kültürü meydana getiren varsayımların zaman içerisinde değişime uğraması da kültür değişimini gerekli kılabılır(Eren, 2004, s. 169). Yine kültür değişimini gerektiren bazı durumlar alışılmamış performans, paydaşlardan gelen baskı, örgütsel büyüme veya küçölme gibi karmaşık ve tetikleyici baskılar veya olaylar olabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 62).

Örgüt kültürünü başarı ile değiştirebilmek için yedi temel aşama öne sürölmüştür(Güney, 2007, s. 231):

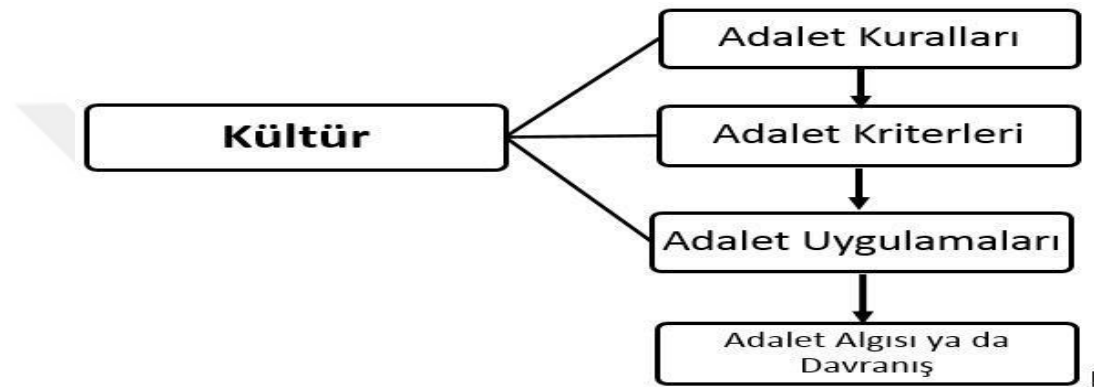
1. Örgütün sahip olduğu mevcut kültürü iyi tanımak, kavramak
2. Yaratıcılık özelliği gösteren yöneticileri desteklemek
3. Örgüt yapısında bulunan en faydalı alt kültürleri ödüllendirmek
4. Değişim sırasında eski kültürü bir anda yok saymamak
5. Yeni benimsenmekte olan kültürel özelliklere zaman içerisinde bağlanıp güvenmek
6. Yaklaşık beş veya on yıl süre tanımak
7. Tercih edilen kültürü yaşamak

Bilgi çağında yaşanan değişim ve gelişimlerin sonucu olarak araştırmacıların uzlaştığı konulardan birisi örgütlerin dış çevreden bağımsız oluşumlar olarak düşünölemeyeceğidir. Örgüt, temelinde onu oluşturan insanlardan meydana gelen ve çevre ile etkileşim halinde olan bir yapılanmadır. Dolayısıyla örgüt hem içerisindeki bireylerden hem de çevresinden etkilenerek bir kültür geliştirir ve kültürünün gerektirdiği değerler, inançlar, gelenekler ve normlar çerçevesinde hareket eder. Örgütlerin çağın gerektirdiği özelliklere sahip olabilmeleri için değişimin yöneticilerce desteklenmesinin ve bu değişimin yönetilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

2.2.6. Örgüt kültürü ve örgütsel adalet ilişkisi

Örgütün ve örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyen ve belirleyen norm, değer, inanç ve kabuller olarak tanımlanabilen örgüt kültürü örgütün başarısı üzerinde oldukça etkili bir rol oynamaktadır. Örgüt kültürü alanyazını incelendiğinde örgüt kültürünün pek çok farklı örgütsel değişkeni etkileme potansiyelinin bulunduğu görülmektedir (Taşcıoğlu, 2010, s. 59). Bu değişkenlerin en önemlilerin birisi de örgütsel adalet algısıdır.

Leung (2005) kültürün örgütsel adalet algısına etkisini üç aşamada ele almıştır (Köksal, 2016, s. 78):



Şekil 2.5. Kültürün örgütsel adalet etkisi (Köksal, 2016, s. 78)

Şekil 2.5 incelendiğinde Leung'un (2005) kişilerin bir davranışın adil olup olmadığına karar verirken kültürün etkilediği üç aşamadan geçtiklerini öne sürdüğü görülmektedir. Bu aşamalardan ilki kararlara rehberlik edecek olan ilkelerin oluştuğu adalet kuralları aşamasıdır. İkinci aşama alınan kararların uygulanmasına yönelik kriterlerin oluştuğu adalet kriterleri aşamasıdır. Son aşama ise uygulamanın nasıl olacağına dair davranış, öz standart ve kriterler üzerinde anlaşılacak adalet uygulamaları aşamasıdır (Köksal, 2016, s. 78).

Örgüt içerisinde ödüller ve kaynaklar dağıtılırken adil davranılıp davranılmadığı örgüt kültürünün en önemli unsurlarından biridir. Örgütsel adalet algısı, başta dağıtım adaleti olmak üzere tüm alt boyutlarıyla örgüt kültürünü etkilemekte ve ondan etkilenmektedir. Bu durum örgütsel adalet ve örgüt kültürü arasındaki güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Ertaş, 2017, s. 47-48). Aktaş (2015, s. iii-iv) tarafından eğitim örgütlerinde çalışan 511 kişi ile yürütülen ve örgütsel adalet algısının örgüt kültürü ve

bilgi paylaşımı üzerindeki etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bir çalışmada örgütsel adaletin tüm alt boyutları ile örgüt kültürü arasında anlamlı pozitif ve güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. Meydan (2010, s. ii-iii) tarafından 394 öğretmen ile yürütülen ve öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güç ve örgüt kültürü algılarının iş tatmini ve iş bağlılığı üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bir çalışmada örgüt kültür algısının örgütsel güç ve örgütsel adalet algılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki bu çalışmalar da örgüt kültürü ve örgütsel adalet arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koymaktadır.

2.2.7. Okul kültürü

Okulu diğer örgütlerden ayıran en önemli özelliği hammaddesinin yani girdisinin insan olmasıdır. Bu nedenle aynı zamanda kurum boyutu olan okullarda birey boyutu daha duyarlı, resmi olmayan boyutu resmi boyutundan daha ağır ve etkilediği alan yetki alanından daha geniştir. Bünyesinde çok farklı değerleri barındıran okul, içerisindeki ve dışındaki sosyal, politik ve ekonomik değerler arasındaki dengeyi sağlamak zorundadır (Erdoğan, 2019, s. 41). Esnek yapıları ile öne çıkan eğitim örgütleri olan okullar için kültürel topluluklar ifadesi kullanılabilir. Okulların hoşgörü, özerklik, özgürlük kavramları ile iç içe olması ve normatif yönünün bulunması göz önünde bulundurulursa amaçlarına ulaşabilen etkili bir okul için güçlü bir örgüt kültürü en önemli gereksinimdir (Şişman, 2002, s. 63). Ebeveynler, öğretmenler, müdürler ve öğrenciler her zaman okulları hakkında özel ama tanımlanmamış son derece güçlü ama tarif etmesi zor bir şey sezmişlerdir. Okulların bu geçici, doğal karşılanan yönü genellikle göz ardı edilir ve sonuç olarak genellikle okul gelişimi ile ilgili tartışmalarda bulunmaz. İklim ve ethos gibi terimler onlarca yıldır bu güçlü, yaygın ve herkesin bildiği gibi yakalanması zor olan gücü yakalamaya çalışmak için kullanılmıştır. Kültür terimi, okul liderlerinin okullarının yazılı olmayan kurallarını ve geleneklerini, normlarını ve beklentilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için daha doğru ve sezgisel olarak çekici bir yol sağlayacaktır. Resmi olmayan bu kalıp insanların davranış biçimleri, nasıl giyindikleri, ne hakkında konuştukları, öğretmenlerin işleri ve öğrencileri hakkında ne düşündükleri gibi her şeye etki etmektedir (Deal ve Peterson, 2009, s. 6). Okulun bulunduğu seviyenin daha ilerilere taşınabilmesi için okul kültürünün yönetilmesi oldukça önemlidir. Alanyazındaki çalışmalar okul kültürünün okulun değişim ve gelişim potansiyelinin artırılmasında, karmaşık insan ilişkilerinin sağlıklı bir biçimde yönetilmesinde liderliğin

ve dolayısıyla okul kültürü yönetiminin önemi ortaya koymuştur(Prosser, 1999, s. 4).Bir okulun kültürüne şekil vermek ve onu geliştirmek için uzun bir süreye ve emeğe ihtiyaç vardır. Bu yüzden, etkili bir okul lideri okulun misyonunu, vizyonunu, kültürelunsurlarını iyi bir şekilde analiz etmeli, anlamalı ve geliştirmeye çalışmalıdır. Olumlu ve güçlü bir okul kültürü oluşturmak amacıyla saygı, iş birliği, iletişim, nezaket ve motivasyon kavramlarına odaklanılmalıdır(Berk, 2020, s. 31).

1930'lu yıllarda alanyazına girmesine karşın, okul kültürü ile ilgili çalışmaların başlaması 1980'li yılları bulmuştur. Örgüt kültürüne dayandırılarak çalışılan okul kültürü kavramı, eğitim bilimleri alanyazınına Peters ve Waterman ile girmeye başlamıştır(Aytek, 2020, s. 17). Okullarda kültürel kalıplar ve gelenekler zamanla gelişir. Okul kurulduğunda ve ardından kritik olaylarla şekillendiğinde başlatılır, tartışma ve çatışmalarla şekillendirilir, zafer ve trajedi yoluyla belirlenir. İnsanlar problemlerle başa çıktıkça, rutinlere ve ritüellere rastladıkça ve altta yatan değerleri ve inançları güçlendirmek için gelenekler ve törenler yarattıkça kültür yıllar içinde şekillenir(Deal ve Peterson, 2009, s. 48).Okul kültürü bir okulda zamanla şekillenen ve örgütün nasıl yaşadığını gösteren bir kavramdır. Okulda genel kabul gören inanç, değer, beklenti, norm ve davranış biçimlerinden oluşan bu kültür; doğru-yanlış, iyi-kötü, önemli-önemsiz gibi değer yargıları oluşturur. Okul kültürü okulun tüm unsurlarının ortaklaşa oluşturduğu bir ilkeler bütünüdür. Her üye ya da unsur kültürü etkiler ve ondan etkilenir. Bir okuldaki kültüre bakarak okul hakkında çok bilgiye ulaşılabilir(Ankaralıoğlu, 2020, s. 75).

Deal (1985), güçlü kültürleresahip etkili okulların aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu öne sürmektedir (Hoy ve Miskel, 2013, s. 187):

1. Paylaşılan değerler ve fikir birliği
2. Etkili bir lider
3. Yaygın olarak paylaşılan inançları somutlaştıran ayırt edici ritüeller.
4. Kültürleşme ve kültürel yenilenme ritüelleri
5. Temel değerleri kutlamak ve dönüştürmek için önemli ritüeller.
6. İnovasyon ile gelenek ve özerklik arasında denge ve kontrol.
7. Kültürel ritüellere yaygın katılım.

Bir okul kültürünün merkezinde okulun misyonu ve amacı vardır. Tanımlanması kolay olmasa da, misyon ve amaç öğretmenleri öğretmeye, okul yöneticilerini liderlik etmeye, çocukları öğrenmeye ve ebeveynler ile topluma okullarına güven duymaları için ilham veren soyut güçleri tetikler. Misyon ve amaç, okulun başarmayı umduğu şeyleri, yerden yere değişen arzuları şekillendirir ve yansıtır. En önemlisi, insanların okulun gerçekleştirmek istediklerine dair inançlarını paylaşmasıdır(Deal ve Peterson, 2009, s. 61).

Okul kültürünün güçlü olabilmesi için okul idaresi ve öğretmenler paylaşılmış değer, norm ve inanışlara sahip olmalıdır. Okulun paydaşları arasındaki bu paylaşımlar ne kadar çoksa okulun paydaşları o kadar rahat ve sağlıklı iletişim kurarlar ve yaşanan problemler karşısında iş birliği içerisinde çözüm üretirler(Can, 2020, s. 14).Paydaşların davranış biçimlerinin, inanışlarının, beklentilerinin toplamından oluşan okul kültürü oldukça karmaşık, anlaşılması zor ve önemli bir kavramdır. Güçlü bir kültüre sahip okullarda yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler için başarı kriterleri açık bir şekilde belirlendiğinden bu durumun tüm paydaşların başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bir okulun verimliliği okul kültürünün özellikleri ile çok yakın bir ilişkiye sahiptir(Berk, 2020, s. 31).Okulun veliler ve toplum karşısında nasıl görüldüğünü belirleyen okul kültürü,okulu oluşturan tüm üyelerin davranışları ve verimlilikleri üzerinde etkilidir. Stolp'a(1995) göre güçlü olan, geleneklere, merasimlere, ritüellere ve sembollere sahip ve üyeleritarafından anlaşılan okul kültürü; öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarını,öğretmenlerinin ise verimliliklerini ve tatminlerini pozitif yönde etkilemektedir(akt. Erdoğan, 2019, s. 42).

2.3.Yönetici Desteği

Bu bölümde yönetici desteği konusu alanyazın tarama yöntemiyle incelenmiş ve sunulmuştur.

2.3.1. Yönetim ve yönetici kavramları

İnsanlar gereksinimlerinin birçoğunu tek başlarına karşılayamadıkları için diğer insanlarla bir arada yaşamaya ve birlikte çalışmaya yönelmişlerdir. Bu birlikteliğin etkili ve verimli bir biçimde sürdürülebilmesi için de iyi bir yönetim gerekmektedir. Yönetim, “örgütün hedeflerine mümkün olan en verimli biçimde ulaşması amacıyla örgütteki işlerin planlanması, yürütülmesi, koordinasyonunun sağlanması ve kontrolünün

yapılması işlevlerine dair yürütülen bir süreç; yönetmeye dair ilke, teori ve tekniklerin uygulanması yönüyle bir bilim; uygulamanın gerektirdiği beceri sebebiyle bir sanat” olarak tanımlanabilir (Aksoy, 2016, s. 29). Koçel (2013, s. 81) yönetim kavramının bazı tanımlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Başkaları aracılığıyla iş görmek, işlerin diğer insanlar vasıtasıyla yaptırılması,
- İşlerin etkili ve verimli olarak yaptırılması süreci,
- Örgütün hedeflere etkili bir şekilde ulaşabilmesi için çalışanlar arasında işbirliği ve eşgüdümü sağlama çalışmalarının bütünü,
- Belirli hedeflere diğer kişilerin ortak çabalarıyla ulaşma sanatı
- Örgütün planlama, yönlendirme, koordinasyon ve denetim faaliyetlerinden oluşan süreç.

Yönetim amaçlara ulaşmak amacıyla insani ve psiko-sosyal özelliklere sahip bir etkinliktir. Yönetimin ilk özelliği ortak hedef ve amaçların varlığıdır. İkinci önemli özellik ise yönetimin tüm kaynakları etkili bir biçimde koordine etmesi ve uyumunun sağlanmasıdır. Üçüncü özellik ise yönetimin işgörenlerle ilgili birtakım fonksiyonları kapsayan bir süreç olmasıdır. Yönetici bu faaliyetleri gerçekleştirirken analitik, teknik, kavramsal ve beşeri yeteneklerini işe koşarak çeşitli sonuçlara ulaşmaya çalışır (Genç, 2007, s. 26).

Yönetici kavramı bir örgütte üst seviyede sorumluluk üstlenen, günlük rutinler ve hangi şartlarda hangi işlemlerin yapılacağına belli olduğu durumlar dışında kalan alanlarda kararları alan, örgütün izlenmesi ve denetlenmesi görevlerini üstlenen amir şeklinde tanımlanabilir (Koç, 2019, s. 14). Örgütlerde yöneticiler örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için iş görenleri örgütleyen, ortak amaç etrafında birleşmelerini sağlayan, eşgüdümü sağlayan ve denetleme faaliyetlerini gerçekleştiren kişidir. Yönetici örgütteki işleri kendisi yapmaz, iş görenler için planlama ve koordinasyon işlerini yürütür (Özkuk, 2017, s. 9).

Örgütlerde yöneticiler üstlendikleri sorumluluk ve yetki düzeylerine göre üst düzey yöneticiler, orta düzey yöneticiler, alt düzey yöneticiler olmak üzere üç basamakta düşünülebilir. Bu basamaklar çeşitli yönetim kademelerini temsil eder (Şimşek ve Çelik,

2017, s. 19). Üst düzey yöneticiler örgütün felsefesi ve politikalarına dair kararlar alan başkan, bakan, genel müdür gibi unvanlar kullanan yöneticilerdir. Orta düzey yöneticiler üst düzey yöneticilerin almış oldukları kararları çalışanları yönlendirebilmek amacıyla bölüm başkanı, daire başkanı, bölge müdürü gibi unvanlar kullanan kişilerdir. Alt düzey yöneticiler ise çalışanların günlük işlemlerinden sorumlu amir, vardiya şefi, takım lideri gibi kişilerdir (Robbins ve Judge, 2017, s. 6).

Örgütün hedeflerine ulaşabilmesini sağlamaya çalışan çağdaş bir yönetici genel kültür, analiz sentez ve sezgi gücü, muhakeme gücü ve kendini etkili bir biçimde ifade edebilme gibi entelektüel özelliklere; dengeli olma, uyum, girişkenlik, kararlılık, etrafa güven verebilme ve azim gibi kişilik özelliklerine; ilişki başlatma ve sürdürme, insanları yönlendirebilme, ikna etme gibi sosyal özelliklere sahip olmalıdır (Genç, 2007, s. 31).

Özetle yönetimin, örgütsel faaliyetlerin devam ettirilmesinde işlerin başkaları tarafından gördürülmesi faaliyetleri, yöneticinin ise bu faaliyetleri profesyonel bir meslek olarak benimsemiş kişi olduğu söylenebilir.

2.3.2. Yönetici desteği kavramı

Yönetici desteği bir örgütteki yöneticilerin, çalışanların örgüte sağladıkları katkıya ve çalışanların refahına ilişkin ilgilerini içeren bir kavramdır. Yönetici desteği genel anlamda işgörenin birinci derecedeki yöneticisinin gösterdiği destek olarak belirtilmektedir(Arslan, 2016, s. 11). Bu kavram işgörenin hiyerarşik anlamda ilk derecedeki yöneticisi ile arasındaki pozitif iş ilişkilerinin oluşturulmasını temel alır. Adaletli, çalışanlarının başarıları ile gurur duyan, çalışanların verimlilikleri için gereksinimlerini iyi bir şekilde tespit edip bu gereksinimleri gideren yöneticiler üzerine kuruludur(Korkut, 2019, s. 21).Yönetici desteği Kottke ve Sharafinski (1988) tarafından yöneticilerin çalışanlarının örgüte sağladıkları katkılarına değer verme ve refahlarını önemseme düzeyi olarak tanımlanırken, Rhoades ve Eisenberger (2002) yöneticilerin çalışanların mesleki gelişim programlarında kazandıkları yetileri işe koşmada çalışanlara yardımcı olma davranışları olarak tanımlamışlardır (akt. Tayfur, 2019, s. 31).Burke, Borucki ve Hurley (1992) ise yönetici desteğini, çalışanların yöneticilerin sunduğu destek, teşvik ve onların sorunlarıyla ilgilenme düzeyine dair algıları olarak tanımlamışlardır(akt. Babin ve Boles, 1996, s. 60).

Çalışanlar birinci derecedeki yöneticileri ile yoğun bir şekilde etkileşimdedirler ve bu nedenle kariyer gelişimi anlamında çalışanlar için oldukça önemli bir konumdadırlar. Çalışanların yaptıkları işten tatmin olmaları ve örgüte uyum sağlamaları gibi konularda yine birinci derece yöneticilerin rolü büyüktür. Yöneticinin desteği iş görenin öz yeterliliği ve psikolojik sağlığı üzerinde olumlu etkilere sahiptir(Karagonlar ve Öztürk, 2015, s. 158).Destekleyici yöneticiler çalışanları takdir eden, örgütte adaleti sağlayan, çalışanların sorunlarıyla ilgilenen ve bu sorunların çözülmesinde çalışanlara yardım eden kişiler olarak görülmektedir. Destekleyici yönetici Bhanthumnavin (2003) tarafından iş görenlerin verimliliğinin artırılması için onların gereksinimleri ile ilgilenen ve bu gereksinimlerin giderilmesinde çözümler bulan kişi olarak tanımlanmıştır.Örgüt içerisinde yöneticiler ödüllendirme-cezalandırma, yetki devretme, çalışanlara rehberlik etme gibi pek çok sorumluluğa sahiptirler. Bu anlamda çalışanlar örgüt içerisindeki çalışmalarının başarı-başarısızlık dönütlerini yöneticilerden alırlar. Çalışanlar yöneticilerinden yeterli desteği görürlerse örgütteki görevlerinde daha etkin olurken, işe ve örgüte karşı da olumlu bir tutum geliştireceklerdir(Yabacı, 2020, s. 34).

Sosyal bir varlık olan insan yaşamı boyunca takdir edilme, statü edinme, ait olma gibi sosyal ihtiyaçlarının giderilmesi için uğraşmaktadır. Bu ihtiyaçların giderilmesinde kişinin üyesi olan örgüt ya da yöneticisi tarafından desteklendiğini hissetmesi önemli bir etmen olarak görülmektedir. Yöneticisi ya da örgütü tarafından desteklenen üye işine motive olarak performansını artırmaktadır ve devamsızlık, işten ayrılma gibi davranışlarda azalma gözlenmektedir(Başlar, 2020, s. 6).

İş görenverimliliği, yönetici desteğinin pozitif yönde ilişkili olduğu değişkenlerden biridir. Bhanthumnavin (2003, s. 74)tarafından yapılan yönetici desteğini duygu, bilgi ve maddi yönetici desteği alt boyutlarında inceleyen bir araştırmada da bu alt boyutlar ile çalışan verimliliği arasında benzer şekilde pozitif bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Shanock ve Eisenberger (2006, s. 89) tarafından çalışanların verimliliğiile algıladıkları örgütsel destek ve yönetici desteği arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada çalışanların yönetsel ve örgütsel destek algılarıyla verimlilikleri arasında pozitif ve güçlü ilişkiler tespit edilmiştir.

Yöneticilerinin desteğini hisseden çalışanlar kendilerini güvende hissederler ve çeşitli sıkıntılarla karşılaştıklarında yöneticilerinin yanında olduklarını bilirler. Çalışanlar

için yöneticiler, örgütün en yetkili kişilerinden birisi olduklarından çalışanlar yöneticilerinden gördükleri desteği tüm örgütten almış şekilde algılamaktadırlar(Başlar, 2020, s. 3).

Bir örgütte yönetici desteğinin olumsuz algılanması durumunda ise örgütte istenmeyen durumlar ortaya çıkabilir. Çalışanlarda işe devamsızlık ve tükenmişlik hissi oluşabilir. İlerleyen süreçlerde çalışanlarda strese ve işten ayrılmalara sebep olabilir. Bu durum örgüt için yeniden işe alım ve yeni işe alınan çalışanların oryantasyonu gibi maliyetler ortaya çıkarabilir(İlçin, 2019, s. 36).

2.3.3. Yönetici desteğinin temelini oluşturan teoriler

Yönetici desteği kavramının açıklanmasının ardından bu kavramın temellerini oluşturan teorilerin açıklanması faydalı olacaktır. Yönetici desteği kavramı genel olarak sosyal mübadele teorisi, lider-üye etkileşimi teorisi, psikolojik sözleşme teorisi olmak üzere üç başlık altında incelenebilir.

2.3.3.1. Sosyal mübadele teorisi

Sosyal mübadele(alışveriş) teorisi kişiler arasındaki ilişkileri bir tür kaynak alışverişi olarak gören davranış teorilerini temele almaktadır. Teorinin özünde insanların sosyal ilişkilerini ödüllendirme beklentisi(saygı görme, arkadaş edinme, önemsenme, dikkate alınma vb.) üzerine kurdukları görüşü yatmaktadır(Bedük ve Ertürk, 2015, s. 5). İş gören-örgüt ilişkisi iş görenin emeğini örgütün ekonomik ve sosyo-duygusal kaynakları ile değiştiği bir alışveriş süreci olarak görülür. Tarafların yükümlülüklerinin net bir şekilde ortaya konulduğu ekonomik alışverişlerin aksine sosyal mübadelede soyut yükümlülüklerin değişiminin ayrıntıları taraflar arasında müzakere edilmez ve bu sebeple net değildir. Sosyal mübadelenin özündeki bu belirsizlikler ve beklentilerin gerçekleşmemesi riski sebebiyle sağlam bir şekilde kurulmuş sosyal mübadele ilişkileri kişilerin birbirine güvendiği ve kişilerin birbirine uzun vadeli yatırım yaptığı ilişkiler olarak ifade edilir(Karagonlar, Öztürk, ve Özmen, 2015, s. 412).

Homans (1961) sosyal mübadeleyi iki taraf arasında tarafların kendilerine yarar sağlayacağına inandıkları olguların değişilmesi olarak tanımlamıştır. Sosyal mübadele çalışan ve örgüt arasında ihlal edildiği takdirde olumsuz sonuçlar yaratan karşılıklı zorunluluklar olarak ifade edilebilir(Çoban, 2019, s. 7).

Sosyal mübadelenin merkezinde karşılıklılık ilkesi vardır. Taraflardan birisi diğerine bir fayda sağladığında diğer tarafın bu faydaya uygun bir biçimde karşılık vereceği beklentisi oluşur. Çalışan-örgüt ilişkisi ele alındığında örgütün çalışana pozitif yaklaşmasının çalışana örgüte faydalı olacak tutum ve davranışlara sevk edeceği söylenebilir(Karagonlar, Öztürk, ve Özmen, s. 412). Bir çalışanın örgüte karşı bağlılık geliştirmesinin yollarından birisinin de sosyal mübadele olduğu söylenebilir. Etzioni'e (1961) göre çalışanlar örgüte yaptıkları katkılar ve hizmet karşılığında aldıkları ödüller arasında adil bir değişim gördükleri için örgüte bağlanmaktadır(Shore ve Tetrick, 1991, s. 637).

Sosyal mübadele teorisinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Gürbüz, 2006, s. 52):

1. Taraflar arasındaki ilişkilerde gönüllülük esastır.
2. Bir taraf diğerine bir iyilik yaptığında bunun karşılığını bekler. Fakat bu beklentinin gerçekleşmesi diğer tarafın isteğine bağlıdır.
3. Alışveriş sonucunda elde edilen kazanımlar pazarlık konusu değildir.
4. Kazanımlar maddi olarak tanımlanmaz.
5. Sosyal mübadele taraflara ilerleyen zamanlar için manevi sorumluluklar yükler.
6. Sosyal mübadele taraflar arasında karşılıklı bir güven duygusunun işaretidir.

Sonuç olarak sosyal mübadelenin örgüt yöneticileri ve üyeler arasındaki ilişkileri düzenleyen bir dizi yazılı olmayan kurallar bütünü olduğusöylenilebilir. Yönetici ve üye bu kurallara uydukları sürece aralarındaki ilişki sekteye uğramadan devam edebilir.

2.3.3.2. Lider-üye etkileşimi teorisi

Alanyazında liderlik ile ilgili geleneksel yaklaşımlara bakıldığında liderlik teorilerinin birçoğunda lider örgüt üyelerinin geneline bir liderlik tarzı sergilediği, tüm üyelere karşı aynı algılara sahip olduğu kabul edilmiş, liderlik tarzının seçilmesinde etkili olan etkileşim ise göz ardı edilmiştir. Halbuki örgütlerin temelinde insan bulunduğundan

lider-üye, yönetici-çalışan birbirinden kopuk halde düşünülemez ve örgütün unsurları arasında iletişim ve etkileşim kaçınılmazdır(Çekmecelioğlu ve Ülker, 2014, s. 36).Liderlik alanında yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkan lider-üye etkileşimi teorisi (LÜE) liderin tüm çalışanlara benzer biçimde davranmadığını, bunu yerine her bir çalışan ile değişik seviye ve biçimlerde ilişkiler oluşturduğunu varsaymaktadır. Bu ilişkiler iş sözleşmesinde yazılan koşullarla sınırlı kalabileceği gibi, zaman içerisinde karşılıklı saygı ve güven temelinde de gelişebilir. Bu sebeple LÜE teorisi lider ve üyeler arasındaki ikili ilişkileri temele bakımından geleneksel liderlik teorilerinden ayrılmaktadır. Geleneksel teorilerde göz ardı edilen karşılıklı etkileşim süreci ve bu sürecin nasıl farklılaştığı ise LÜE'nin araştırma alanını oluşturmaktadır(Baş, Keskin, ve Mert, 2010, s. 1014).

Lider-üye etkileşimin çeşitli nitelikleri örgüt içerisinde üyelerle liderin birbirlerine nasıl davrandıklarını etkilemektedir. Yöneticiler bütün çalışanlara aynı biçimde davranmazlar veya çalışanları aynı biçimde değerlendirmezler. Sınırlı zaman ve kaynaklara sahip olan yöneticinin üyelerle etkileşimi zaman içerisinde yüksek nitelikli (iç grup) ve düşük nitelikli (dış grup) olarak şekillenmektedir. Yöneticiler iç gruptaki üyelere daha fazla güvenirliler ve onları diğerlerine göre daha fazla desteklerler. Ayrıca iç grup üyeleri kaynakların dağıtımında diğer gruptakilere göre daha avantajlıdırlar. İş ile ilgili özerklikleri fazladır ve örgütle ilgili önemli bilgiler bu gruptaki üyelerle paylaşılır. Yöneticiler ise bu ayrıcalıklar karşılığında üyelerin bağlılığını kazanır ve destek görürler(Çoban, 2019, s. 10).

Yönetici ile yüksek nitelikli etkileşimde olan çalışan elde ettiği daha yüksek statü karşılığında ek görev ve sorumluluklar üstlenir. Yönetici çalışandan daha çok çalışmasını, kendisine bağlılığını sürdürmesini ve yönetim ile ilgili bazı işleri paylaşmasını isteyecektir. Yöneticinin elde ettiği bu kazanımların yanında yüksek düzeyde etkileşim yönetici için bazı zorunluluk ve kısıtlamaları beraberinde getirir. Yönetici sahip olduğu bu ilişkileri sürdürebilmek için çalışanlara ilgi göstermeli, gereksinimlerine cevap vermeli ve kısıtlı olan zamanının bir kısmını çalışanlara danışmanlık verme gibi faaliyetlere ayırmalıdır. Yönetici ikili ilişkilerini kaybetme riskini almadan makam gücünü ağır bir biçimde kullanamaz(Özutku, Ağca, ve Cevrioğlu, 2008, s. 196).

2.3.3.3. Psikolojik sözleşme teorisi

Günümüz global rekabet ortamı örgütler için hali hazırda en önemli unsur olan insan kaynağının önemini büyük ölçüde artırmıştır. Çünkü örgütlerin gösterdiği performans çoğu zaman çalışanların gösterdiği performansa bağlıdır. Çalışan performanslarının en üst düzeye çıkarılması ve maksimum örgütsel faydanın sağlanması için çalışan ve örgüt arasındaki karşılıklı sorumlulukların karşılanması ön koşuldur. Çalışan ve örgüt arasında bu sorumlulukları açıkça ortaya koyan üzerinde anlaşmış yazılı sözleşmelerden başka, çalışanın zihninde örtük bir sözleşme de oluşmaktadır. Çalışanın zihninde yer alan bu algısal sözleşme psikolojik sözleşme olarak adlandırılmaktadır (Topaloğlu ve Arastaman, 2016, s. 25). Argyris (1960) psikolojik sözleşmeyi çalışan ve örgüt arasında tarafların birbirlerinin kurallarına saygı göstermeye yönelik, örtülü ve yazısız anlaşma olarak tanımlamıştır (Cihangiroğlu ve Şahin, 2010, s. 2). Psikolojik sözleşme Lee ve Liu (2009) tarafından çalışanların ve örgütün varlığı hissedilen ancak yazılı olmayan isteklerinin ve beklentilerinin belirli bir noktada birleşmesi olarak tanımlanmıştır (Çoban, 2019, s. 12).

Psikolojik sözleşmenin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Dikili ve Bayraktaroğlu, 2013, s. 207):

1. Psikolojik sözleşmeler yazılı değildirler, tarafların algılarına dayalıdır ve çoğunlukla açık ve net olmayan kısımla mevcuttur.
2. Psikolojik sözleşme taraflara karşılıklı sorumluluklar ve yükümlülükler yükler.
3. Psikolojik sözleşmeler dinamikler, zamana ve kişilere göre değişiklikler gösterebilirler.

Yöneticiler çalışanlarından en yüksek performansı alabilmek için çalışanların duygularını ve düşüncelerini bilmesi gereklidir. Bu anlamda çalışan ve örgüt arasında her çalışanın motivasyonunu bireysel olarak sağlayacak dinamik bir sözleşmeye ihtiyaç vardır. Bu sebeple yöneticiler yüksek verimlilik için çalışanların psikolojik sözleşmelerine önem göstermelidir. Psikolojik sözleşme göz ardı edilip sadece iş sözleşmesi ön planda tutulursa çalışanların işe karşı ilgileri azalabilir, motivasyonları düşebilir ve ilerleyen safhalarda işten ayrılmalar ortaya çıkabilir (Çoban, 2019, s.

13).Psikolojik sözleşmenin ihlali iş performansıya olumsuz yönde ilişkilidir. Karşılıklılık normuna göre örgüt ve yöneticiler yükümlülüklerini yerine getirmezlerse çalışan örgüte olan katkılarını değiştirerek (çabayı azaltmak, devamsızlık, düşük performans vb.) karşılık verir. Tam tersine örgüt yükümlülüklerini yerine getirdiğindeyse çalışanlar motive olur, örgütsel vatandaşlık davranışları artar(Bal, Chiaburu ve Jansen, 2010, s. 253).

2.3.4. Yönetici desteğinin boyutları

Çalışanların örgüte ve işlerine karşı pozitif bir tutuma sahip olmaları ve örgütteki işlerini eksiksiz yerine getirebilmeleri için yöneticilerin çalışanlara bilgi, maddi ve duygusal olarak gereken bütün kaynakları sağlamaları gerekir. Ancak aynı yönetim uygulamaları her çalışan için aynı sonuçları doğurmayacağından her çalışanın gereksinim ve isteklerine yönelik farklı araçların geliştirilmesi gerekir. Bu farklılaşma yönetici desteğinin boyutlarını ortaya koymaktadır (Çoban, 2019, s. 14). Kraimer ve Wayne (2004) yönetici desteğinin boyutlarını uyum desteği, finansal destek ve kariyer desteği olmak üzere üç boyutta ele alırken, Gagnon ve Michael (2004) yönetici desteğini yöneticinin çalışana yardımda bulunmadaki istek seviyesi, güven ve saygı olarak ele almışlardır. Gottlieb (2007) ise yönetici desteğini empatiyi ve çalışana ilgiyi içeren duygusal destek, çalışana işiyle ilgili geri bildirim verilmesini içeren değerlendirme desteği, maddi değer ve hizmetlerin teminini içeren araçsal destek ve bilgi verme ve danışmanlığı içeren bilgi desteği olmak üzere dört boyutta ele almaktadır. Bhanthumnavin (2000) de yönetici desteğini, duygusal, bilgi ve maddi destek olarak üç boyutta ele almıştır(Özkuk, 2017, s. 16).

Yapılan sınıflandırmalar farklı olmakla birlikte içerikleri incelendiğinde benzer noktaları vurguladıkları görülmektedir. Bu çalışmada yönetici desteğinin boyutları dört başlık altında incelenecektir. Bu boyutlar bilgidesteği, maddi yönetici desteği, duygusal yönetici desteği ve kariyer desteğidir. Bu bölümde yönetici desteğinin bu boyutları ayrı ayrı ele alınmıştır.

2.3.4.1. Bilgidesteği boyutu

Bilgidesteği gerektiği anda çalışana bilgi ve danışmanlık hizmetlerinin teminini sağlamaktır. Çalışanın işiyle alakalı bilgi, yönerge ve danışmanlığa ulaşabilmesi bilgi desteği olarak tanımlanabilir. Bilgidesteği ödül, ceza, değerlendirme ve dönütleri içerir.

Banthumnavin (2000) verimliliği düşük olan çalışanlara daha fazla dönütte bulunarak performansının artırılabilceğini öne sürmüştür. Çalışanların ödüllendirilmesi ve örgüte yaptıkları katkıların değerlendirilmesi konusunda en önemli kişi konumunda bulunan yöneticilerin çalışanlara vereceği performans dönütleri çalışanların motivasyonunu artıracaktır(İlçin, 2019, s. 37).Bilgidesteği çalışana örgüt içerisinde karşılaştığı problemlerin çözümünde yardımcı olmaktadır. Tecrübeli çalışanların veya yöneticilerin örgütte yeni olan bir çalışana vereceği rehberlik, işle ilgili ayrıntılar ve kendisinden beklenenlerin anlatılması bilgi desteği türüne örnek verilebilir(Başlar, 2020, s. 4).

Yöneticinin çalışanı desteklemesinin sebebi onun verimliliğini artırmak ve örgütsel amaçlara ulaşılmasını sağlamaktır. Özellikle iş ile ilgili konulara odaklanan ve işle ilgili yönerge ve bilgileri içeren bilgi desteği çalışanın önemsendiğini hissetmesi bakımından da önemlidir. Bilgi desteği boyutu çalışanın örgüt hedeflerini anlaması açısından da oldukça önemli bir işleve sahiptir(Göktepe, 2016, s. 24).

Çalışanlarla bilginin paylaşılması ve düşüncelerinin alınması yöneticinin gücünü artıran bir faktördür. Bu paylaşım ve fikir alışverişi sayesinde çalışan yöneticinin görüşlerini benimseyerek yönetici ile uyum içinde çalışma eğilimi gösterebilmektedir(Korkut, 2019, s. 40).

2.3.4.2. Maddi yönetici desteği boyutu

Maddi yönetici desteği yöneticinin formel olarak elinde bulunan kaynakların dağıtılması ile gerçekleştirdiği destektir. Bhanthumnavin (2000) maddiyönetici desteğini çalışanların örgütsel amaçlara ulaşmada ihtiyaç duydukları alet, malzeme, çalışma zamanı, servis hizmetleri, mali ve insan kaynağının temini şeklinde tanımlamıştır(Göktepe, 2016, s. 25).Maddi yönetici desteğinin örgüt ya da yöneticinin çalışanların maddi gereksinimlerini göz önünde bulundurarak çalışanın hak ettiği maddi ödülün verilmesi ile alakalı bir destek olduğu söylenebilir. Maddi yönetici desteği çalışanın verimliliği ve örgüte katkı sunabilmesi açısından önemlidir. Yöneticisinin maddi olarak desteklediği bir çalışan işine motive olabilir, enerjisini içinde bulunan durumları eleştirmek yerine işine harcayabilir.

Kişilerin çalışmalarındaki temel amaçları, yaptıkları iş karşılığında elde edecekleri ücrettir. İşgörenin yöneticilerin ücret ve başka maddi konularda desteğini beklemesi ve yöneticilerin de bu beklentiye karşılması örgüt içerisinde

istenmedik davranışların sıklığını azaltacak, çalışan performansının artmasını sağlayacaktır(Çoban, 2019, s. 16).

Yönetici elinde bulunan kıt kaynakları zamanında ve en uygun biçimde çalışanlara sağlamak ve en etkili şekilde kullanılmasını denetlemek zorundadır. Bu sebeple yönetici çalışanların hangi gereksinimlerinin bulunduğunu iyi bir şekilde belirlemeli, doğru zamanda doğru kaynakları çalışanlara ulaştırmalıdır(Korkut, 2019, s. 41).

2.3.4.3. Duygusal yönetici desteği boyutu

Duygusal yönetici desteği yöneticinin çalışanlara sevgi ve saygı gösterdiği, onların sorunlarıyla ilgilendiği, sorunlarını çözmede yardımcı olduğu ve değerli olduklarını hissettirdiği bir destek türü olarak açıklanabilir. Yaşanan problemlerin çözümünde yardımcı olan bir yönetici çalışanlar için oldukça önemlidir(Başlar, 2020, s. 5).Yöneticinin takdir etme, güvenme-güven duyma, samimi bir ilişki kurma, mesleki ve ailevi problemleri izleme, çözüm için birlikte çalışma, olumlu davranışları onaylama gibi davranışları da duygusal destek olarak değerlendirilir. Duygusal destek gören bir çalışanda duygusal çelişkiler azalmakta ya da tamamen ortadan kalkmaktadır(Korkut, 2019, s. 41).Günümüz örgütlerinde çalışanların mesleki veya mesleki olmayan sorunlar için yöneticilerin sağlayacağı destek ve kuracakları samimi ilişkiler çalışanın yöneticiye ve örgüte bağlanması, verimliliğin artması ve iş tutkunluğu gibi olumlu çıktılar sağlayacaktır(Göktepe, 2016, s. 25).Motivasyon ve verimlilik için oldukça önemli olan duygusal destek çalışanların stres ve çatışma gibi zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olur. Duygusal destek sözlü olabileceği gibi sözsüz (sarılma, tokalaşma, kucaklama vb.) bir biçimde de olabilir(Çoban, 2019, s. 16).

2.3.4.4. Kariyer desteği boyutu

Kariyer kavramı, iş hayatında bireyin herhangi bir alanda becerisini ve tecrübesini artırması, ilerlemesi, yükselmesi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle çalışma hayatı boyunca bireyin üstlendiği sorumlulukların ve verdiği emeğin bütünüdür.Kariyer çalışanın kendisini geliştirmesine ve örgüt içerisinde daha yüksek bir statüye sahip olmasını sağlayan bir kavramdır. Fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını gideren kişi, kendisini gerçekleştirme yolunda kariyerinde yükselmek isteyecektir(Başlar, 2020, s. 5).

Kariyer planlaması çalışanın beceri, bilgi ve yeterliliklerinin geliştirilmesini sağlar. Çalışan geçmişteki ve içinde bulunulan zamandaki pozisyonuna bakarak gelecek hakkında bir planlamada bulunur. Bu planlamada sorumluluk çalışanın kendisinde olsa da yöneticinin rolü çalışana cesaret ve bilgi vermek, destek olmak; örgütün rolü ise çalışanın kendisini geliştirmesi için bir çerçeve oluşturup eğitimine destek olmak ve işinde terfi imkanları sağlamaktır(Bakioğlu ve İnandı, 2001, s. 514).

2.3.5. Yönetici desteği ve örgütsel destek ilişkisi

Çalışan örgüt ya da yönetici tarafından desteklendiğinde destek farklı noktalardan geliyor olmasına karşın birçok araştırmada benzer sonuçlar elde edilmesi sebebiyle aynı kavram gibi algılanabilmektedir. Özünde yönetici desteği bireysel bir kavramken örgütsel destek kurumsal bir kavramdır(İlçin, 2019, s. 40). Çalışanın yönetici ile kurduğu ilişki örgüt içerisindeki en önemli ilişkilerden birisidir. Örgütte kararları alan ve bu kararların uygulayıcısı konumunda olan yönetici, bir anlamda örgütü temsil ettiğinden çalışan ve örgüt arasındaki ilişki çalışan tarafından algılanan yönetici desteğinetkileyecektir.Çünkü işgörenler yöneticiyi örgütün önemli bir paydaşı olarak görmekte ve kendilerini değerlendirme yetkisine sahip olduklarını bilmektedir. Bu durum işgören tarafından yöneticiye ait bir hareket olarak değil de örgüt kültürü ve politikalarına ilişkin bir durum olarak algılanması bu iki kavramın iç içe geçtiğini göstermektedir(Çoban, 2019, s. 18).

Genel olarak çalışanlar örgüt tarafından desteklendiklerine dair bir algı oluşturduklarında yöneticileri tarafından desteklendiklerine dair de bir algı oluşturmaya başlamaktadırlar. Çalışanlar örgüte ilişkin değer gördüklerine ve desteklendiklerine dair genel bir algıya sahip olduklarında, aynı algıyı yöneticilerine de yansıtmakta ve yöneticilerinin kendilerini desteklediklerine dair bir algı geliştirmeye başlamaktadırlar(Arslan, 2016, s. 14-15).

2.3.6. Yönetici desteği ve örgütsel adalet ilişkisi

Örgütte adaletli ve etik uygulamaların egemen olması, adil uygulamaların teşvik edilmesi ve örgüt liderleri tarafından reel bir değerlendirmeye tabi tutması örgütsel adalet unsurlarıdır. Kuralların herkese aynı şekilde uygulandığı, girdi ve çıktıların eşit dağıtıldığı, örgütte bir adaletsizlik algılandığında zarara uğrayanların zararlarının telafi edildiği algısı durumlarında o örgütte adalet algısınınolumlu olduğu ifade edilebilir(İlçin, 2019, s. 52-53).

Moorman, Blakely ve Niehoff (1998, s. 351) tarafından örgütsel destek, işlemsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi üzerine yapılan bir araştırmada örgütsel işleyişlerin üyeler tarafından adil olarak algılanmasının örgütsel destek algısını artırdığı ve sonuçta örgütsel vatandaşlık davranışlarında artış gözlemlendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Uzun (2018, s. 776) öğretmenlerin örgütsel adalet, yönetici desteği ve örgütsel özdeşleşme algılarının arasındaki ilişkiyi incelediği bir araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, yönetici desteği algıları ve örgütsel özdeşleşmeleri arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Sonuçlara göre örgütsel adalet algısı yönetici desteği algısını pozitif yönde etkilemektedir.

2.3.7. Yönetici desteği ve örgüt kültürü ilişkisi

Bir örgütte o örgütün kültürünün birer parçası olarak kural ve değerlerin tüm üyeler tarafından kabul görüp, etkili bir şekilde uygulanmasının ve etkin bir dönüt sisteminin oluşturulmasının temel anahtarının yönetici desteği olduğu söylenebilir. Bazı çalışanlar yöneticilerden destek görsün veya görmesin kuralları kabul ederken bazı üyeler ise bu kural ve değerleri benimsemekte problem yaşayabilmektedir. Bu durumun önüne geçilebilmesi için etkin bir yöneticinin örgüt üyelerinin desteklemesi şarttır. İlerler (2017, s. iv) tarafından havacılık sektöründe örgüt kültürü ile işgörenlerin örgüt kurallarına uyma davranışları arasındaki ilişkide yönetici desteğinin rolünün araştırıldığı çalışmada örgüt kültürü boyutlarından destekleyicilik ve gelişme eğiliminin çalışanların kurallara uyma davranışı üzerindeki etkisinde yönetici desteğinin aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın modeli

Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Genel tarama modellerinde evren hakkında bir yargıya varabilmek amacıyla evrenden alınan bir grup veya örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla değişken arasında beraber değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012, s. 81).Araştırmanın bağımsız değişkenlerini okul kültürü ve yönetici desteği oluştururken, bağımlı değişkenini ise örgütsel adalet oluşturmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya ilinin Alanya ilçesinde 66 resmi ve özel ortaokulda çalışmakta olan 1069 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmayacağı için evrenden seçilen 280 kişilik bir örneklem ile çalışılmıştır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel'e (2018, s.83) göre örneklem, evrenin özelliklerini belirlemek, tahmin etmek amacıyla seçilen evrenin sınırlı bir parçası olarak tanımlanabilir. Örneklem büyüklüğünün doğru seçilmesi evrenin özelliklerinin doğru biçimde belirlenebilmesi açısından oldukça önemlidir (Başlar, 2020, s. 33). Bu araştırmanın örneklemini belirlerken Tablo 3.1'den faydalanılmıştır(Aksoy, 2016, s. 96):

Tablo 3.1. 0,95 güvenirlilik ve 0,05 örneklem hatası için çeşitli örneklem büyüklükleri ve temsil edebilecekleri evren büyüklüğü

Evren Büyüklüğü	100	500	750	1000	2500	5000	10000	25000	50000	100000	1000000
Örneklem Sayısı	80	217	254	278	333	357	370	378	381	383	384

Kaynak: (Aksoy, 2016, s. 96)

Tablo 3.1. incelendiğinde 1000 kişilik bir evren için 278 kişilik bir örneklemin temsil yeterliliği bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın evrenini oluşturan 1069 ortaokul öğretmeni için 280 kişilik bir örneklemin evreni temsil yeterliliğinin bulunduğu söylenebilir.

Katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.2.'de verilmiştir:

Tablo 3.2. Katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre dağılımları

Demografik özellikler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	135	48,2
Erkek	145	51,8
Eğitim Düzeyi		
Lisans	251	89,6
Yüksek Lisans	29	10,4
Mesleki Deneyim		
0-6 yıl	32	11,4
7-12 yıl	97	34,6
13-18 yıl	80	28,6
19 ve üzeri yıl	71	25,4
Okuldaki Görev Süresi		
0-2 yıl	85	30,4
3-4 yıl	66	23,6
5-6 yıl	68	24,3
7 ve üzeri yıl	61	21,8
Branş		
Türkçe	45	16,1
İngilizce	52	18,6
Fen bilimleri	35	12,5
Teknoloji ve tasarım	13	4,6

Rehberlik	9	3,2
Sosyal bilgiler	25	8,9
Matematik	38	13,6
Beden eğitimi	18	6,4
Özel eğitim	2	,7
Din Kül. ve Ah. Bil	12	4,3
Müzik	8	2,9
Görsel sanatlar	11	3,9
Bilişim	12	4,3
Toplam	280	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre dağılımlarına ilişkin Tablo 3.2. incelendiğinde: araştırmaya katılan 280 öğretmenin 135'inin (%48,2) kadın, 145'inin (%51,8) erkek olduğu; öğretmenlerin 251'inin (%89,6) lisans mezunu, 29'unun (%10,4) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 32'si (%11,4) 0-6 yıl, 97'si (%34,6) 7-12 yıl, 80'i (%28,6) 13-18 yıl, 71'i (%25,4) ise 19 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenler okuldaki görev süresi bakımından incelendiğinde öğretmenlerin 85'inin (%30,4) 0-2 yıl, 66'sının (%23,6) 3-4 yıl, 68'inin (%24,3) 5-6 yıl, 61'inin (%21,8) 7 yıl ve üzeri süredir buldukları okulda çalıştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler branşları açısından değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin 45'inin (%16,1) Türkçe, 52'sinin (%18,6) İngilizce, 35'inin (%12,5) fen bilimleri, 13'ünün (%4,6) teknoloji ve tasarım, 9'unun (%3,2) rehberlik, 25'inin (%8,9) sosyal bilgiler, 38'inin (%13,6) matematik, 18'inin (%6,4) beden eğitimi, 2'sinin (%0,7) özel eğitim, 12'sinin (%4,3) din kültürü ve ahlak bilgisi, 8'inin (%2,9) müzik, 11'inin (%3,9) görsel sanatlar ve 12'sinin (%4,3) bilişim öğretmeni olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı 4 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, çalışılan okuldaki görev süresi ve branş ile ilgili bilgilerin yer aldığı kişisel bilgiler bölümüdür. İkinci bölüm Örgütsel Adalet

Algısı Ölçeği, üçüncü bölüm Okul Kültürü Ölçeği ve dördüncü bölüm ise Algılanan Yönetici Desteği Ölçeğinden oluşmaktadır. Takip eden bölümde bu ölçekler hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

331. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ölçeği

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının belirlenmesi için Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden 6’sı dağıtımsal adaleti, 9’u işlemsel adaleti, 4’ü de etkileşimsel adaleti ölçmek üzere hazırlanmıştır. Örgütsel adalet algısı ölçeği alt boyutları ve bu alt boyutlarla ilgili maddeler Tablo 3.3.’te verilmiştir (Polat, 2007, s. 95):

Tablo 3.3. Örgütsel adalet algısı ölçeği alt boyutları

Boyut	Örgütsel Adalet Algısı	İlgili Maddeler
1	Dağıtımsal Adalet	1-2-3-4-5-6
2	İşlemsel Adalet	7-8-9-10-11-16-17-18-19
3	Etkileşimsel Adalet	12-13-14-15

Tablo 3.3. incelendiğinde örgütsel adalet algısı ölçeğinin 1-2-3-4-5-6 maddeleri dağıtımsal adalet, 7-8-9-10-11-16-17-18-19 maddeleri işlemsel adalet, 12-13-14-15 maddeleri ise etkileşimsel adalet alt boyutlarıyla ilgilidir.

Ölçek beşli Likert tipinde olup “Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” ifadeleri yer almaktadır. Örgütsel adalet ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları Tablo 3.4.’te verilmiştir (Polat, 2007, s. 94):

Tablo 3.4. Örgütsel adalet algısı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları

Örgütsel Adaletin Alt Boyutları	Cronbach Alpha Değerleri
1 Dağıtımsal Adalet	0,89

2	İşlemsel Adalet	0,95
3	Etkileşimsel Adalet	0,90

Kaynak:(Polat, 2007, s. 94)

Tablo 3.4. incelendiğinde örgütsel adalet ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları 0,89 ve üzerinde olduğundan veri toplama aracının güvenilir olduğu söylenebilir. Yapılan faktör analizinde ise maddelerin faktör yüklerinin 0,491 ile 0,825 arasında değiştiği görülmektedir (Polat, 2007, s. 94).

ÖAA'nın bu çalışmada gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmalarında madde toplam test korelasyonu (Cronbach's Alpha) dağıtımsal adalet boyutu için 0,92; işlemsel adalet boyutu için 0,96; etkileşimsel adalet boyutu için 0,93; ölçme aracının tamamında ise 0,97 olarak bulunmuştur.

332 Okul kültürü ölçeği

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algısı düzeyini belirlemek amacıyla Gruenert ve Valentine (1998) tarafından geliştirilen ve Ayık (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okul Kültürü Envanteri" ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin birliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişim, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve ortak öğrenme boyutları ile toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likerttipindedir ve ölçekte "Hiç katılmıyorum, Az katılıyorum, Orta derece katılıyorum, Çok katılıyorum, Tam katılıyorum" ifadeleri yer almaktadır. Okul kültürü ölçeği alt boyutları ve bu alt boyutlarla ilgili maddeler Tablo 3.5.'te verilmiştir (Ayık, 2007, s. 100):

Tablo 3.5. Okul kültürü ölçeği alt boyutları

Boyut	Okul Kültürü	İlgili Maddeler
1	İşbirliğine dayalı liderlik	2-7-11-14-18-20-22-26-28-32-34
2	Öğretmen işbirliği	3-8-15-23-33
3	Mesleki gelişme	1-9-16-24-30
4	Ortak amaçlar	5-12-19-27-31
5	Meslektaş desteği	4-10-17-25
6	Ortak öğrenme	6-13-21-35

Tablo 3.5. incelendiğinde okul kültürü ölçeğinin 2-7-11-14-18-20-22-26-28-32-34 maddeleri işbirliğine dayalı liderlik, 3-8-15-23-33 maddeleri öğretmen iş birliği, 1-9-16-24-30 maddeleri mesleki gelişme, 5-12-19-27-31 maddeleri ortak amaçlar, 4-10-17-25 maddeleri meslektaş desteği, 6-13-21-35 maddeleri ortak öğrenme alt boyutlarıyla ilgilidir.

“Okul Kültürü Envanteri” ölçeğinin Ayık (2007) tarafından hesaplanan alt boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayıları Tablo 3.6.’da verilmiştir(Ada ve Ayık, 2008, s. 30):

Tablo 3.6. Okul kültürü envanterinin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri

	Okul Kültürü Boyutları	Cronbach Alpha Değerleri
1	İş Birliğine Dayalı Liderlik	0,897
2	Öğretmen İş Birliği	0,760
3	Mesleki Gelişim	0,750
4	Ortak Amaçlar	0,784
5	Meslektaş Desteği	0,675
6	Ortak Öğrenme	0,625

Kaynak: (Ada ve Ayık, 2008, s. 30):

Tablo 3.6. incelendiğinde okul kültürü envanterinin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerlerinin 0,625 ile 0,897 arasında değiştiği görülmektedir. Özdamar’a (1997, s. 493) göre veri toplama aracına ilişkin Cronbach Alpha katsayısı 0.60’ın üzerinde ise veri toplama aracının güvenilir olduğu söylenebilir.Okul kültürü ölçeğinin Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) tarafından yapılan Cronbach alpha iç geçerlilik kat sayısı 0,658 ile 0,910 arasında hesaplanmıştır.

OKE’nin bu çalışmada gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmalarında madde toplam test korelasyonu (Cronbach’s Alpha) iş birliğine dayalı liderlik boyutu için 0,95; öğretmen iş birliği boyutu için 0,83; mesleki gelişme boyutu için 0,82; ortak amaçlar boyutu için 0,89; meslektaş desteği boyutu için 0,87 ve ortak öğrenme boyutu için 0,78; ölçme aracının bütününde ise 0,94 olarak bulunmuştur.

3.3. Algılanan yönetici desteği ölçeği

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algılarının belirlenmesi amacıyla Kottke ve Sharafinski (1998) tarafından geliştirilen ve Özdemir (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Algılanan Yönetici Desteği Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek tek boyutludur ve toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar maddeye katılım düzeylerine göre 1’den (Kesinlikle katılmıyorum) 5’e (Kesinlikle katılıyorum) kadar bir ifadeyi seçmişlerdir. Bu ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının 0,96 olduğu ve faktör yüklerinin 0,58 ile 0,90 arasında değiştiği belirlenmiştir(Özdemir, 2010).AYD’nin bu çalışmada gerçekleştirilen güvenirlik çalışmalarında madde toplam test korelasyonu (Cronbach’s Alpha) 0,94 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine geçmeden önce Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden (Ek-3) ve Alanya Alaaddin Keykubat Üniv. Bil. Araç. Yayın Etiği Kurulundan (Ek-2) gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca ölçekleri Türkçe’ye uyarlayan araştırmacılardan ölçeklerin kullanılmasına dair gereken izinler (Ek-1) alınmıştır.

Gerekli izinlerin alınmasının ardından ölçeklerin uygulanacağı okul ve öğretmenler belirlenmiştir. Verilerin toplanması için okul müdürlükleri ile görüşmeler yapılmış ve veriler toplanmaya başlanmıştır. Ancak koronavirüs salgını sebebiyle okulların kapanması sonucu ölçekler ilçe milli eğitim müdürlüğü kanalıyla dijital ortamda öğretmenlere ulaştırılmıştır ve verilerin bir kısmı dijital ortamda toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesi için SPSS IBM 22 paket programı kullanılmıştır. İlk olarak öğretmenlerden elde edilen veriler SPSS programına aktarılmış ve öğretmenlerin her bir ölçek ve alt boyutlarından aldıkları puanların çarpıklık katsayıları kontrol edilmiştir. Çarpıklık katsayılarının -1 ve +1 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca değişkenlerin varyans homojenliklerinin kontrol edilmesi için uygulanan Levene testi sonuçları .05’ten büyük olduğu görülmüştür(Akgül ve Çevik, 2003, s. 72; Büyüköztürk vd., 2018, s. 39). Puanların dağılımı normal olduğundan demografik veriler ile araştırmanın değişkenlerine ilişkin toplanan veriler arasındaki ilişkiler aritmetik ortalama, One Way Anova ve ilişkisiz örneklem t testi istatistikleri ile ortaya konulmuştur.Son

aşamada algılanan yönetici desteği, okul kültürü algısı ve örgütsel adalet algısı değişkenleri arasındaki ilişkiler korelasyon ve hiyerarşik regresyon katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Analizlerde ,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığını ortaya koymak için varyans büyütme faktörü (variance inflation factor-VIF) incelenmiştir. VIF değerlerinin 10'dan yüksek olması değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd, s. 100). İnceleme sonucu elde edilen VIF değerleri Tablo 3.8'deki gibidir:

Tablo 3.8. Değişkenler arası VIF değerleri

Model	VIF
1	
Algılanan Yönetici Desteği	1,000
2	
Algılanan Yönetici Desteği	2,874
İş birliğine dayalı liderlik	6,149
Öğretmen iş birliği	4,617
Mesleki gelişim	6,578
Ortak amaçlar	6,758
Meslektaş desteği	3,539
Ortak öğrenme	2,414

Tablo 3.8 incelendiğinde değişkenlere ait VIF değerlerinin model 1'de AYD için 1,000; model 2'de AYD için 2,874, İDL için 6,149, Öİ için 4,617, MG için 6,578, OA için 6,758, MD için 3,539 ve OÖ için 2,414 olarak hesaplanmıştır. Değişkenlere ilişkin VIF değerleri 10'un altında olduğundan değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu bulunmadığı söylenebilir. Ayrıca değişkenlere ait tolerans değerlerine bakıldığında değerlerin .10'dan büyük oldukları görülmüştür. Can' a (2019, s. 48) göre tolerans değerlerinin .10'dan büyük olması değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu bulunmadığını göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın temel ve alt problem cümlelerinde yer alan sorulara yanıt bulunması amacıyla veriler analiz edilmiş, analizlerden elde edilen bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin aritmetik ortalama ile belirlenmesinin ardından okul kültürü algısının cinsiyete ve eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem t testi ile, mesleki deneyim ve okuldaki görev süresine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ise one-way ANOVA testi ile incelenmiş ve inceleme sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla okul kültürünün iş birliğine dayalı liderlik, öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve ortak öğrenme alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Okul kültürünün alt boyutlarına ilişkin ortalamalar Tablo 4.1.'deki gibidir:

Tablo 4.1. Okul kültürünün alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları

Okul Kültürünün Alt boyutları	X	SS
İş birliğine dayalı liderlik	3,45	0,85
Öğretmen iş birliği	3,39	0,78
Mesleki gelişim	3,58	0,75
Ortak amaçlar	3,61	0,82
Meslektaş desteği	3,51	0,85
Ortak öğrenme	3,32	0,79

Tablo 4.1. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algılarının en yüksek olduğu alt boyutun ortak amaçlar ($\bar{X}=3,61$) olduğu görülmektedir.

Bu alt boyutu sırasıyla mesleki gelişim ($\bar{X}=3,58$), meslektaş desteği ($\bar{X}=3,51$), iş birliğine dayalı liderlik ($\bar{X}=3,45$), öğretmen iş birliği ($\bar{X}=3,39$) ve ortak öğrenme ($\bar{X}=3,3$) boyutları izlemektedir.

4.1.2. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Takip eden bölümde öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.1.2.1. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı liderlik puanlarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.2.de verilmiştir:

Tablo 4.2. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
İş birliğine dayalı liderlik	Kadın	135	37,90	8,99	-,123	278	,903
	Erkek	145	38,04	9,74			

Tablo 4.2. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı liderlik alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = -,123, p>0,05$).

4.1.2.2. Öğretmen iş birliği alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen iş birliği puanlarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.3.'te verilmiştir:

Tablo 4.3. Öğretmen iş birliği alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Öğretmen iş birliği	Kadın	135	17,01	3,72	,297	278	,766

Erkek	145	16,87	4,07
-------	-----	-------	------

Tablo 4.3. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin öğretmen iş birliği alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = ,297$, $p > 0,05$).

4.1.2.3. Mesleki gelişim alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim alt boyutu puanlarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.4.'te verilmiştir:

Tablo 4.4. Mesleki gelişim alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Mesleki gelişim	Kadın	135	18,08	3,56	,675	278	,500
	Erkek	145	17,78	3,91			

Tablo 4.4. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = ,675$, $p > 0,05$).

4.1.2.4. Ortak amaçlar alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin ortak amaçlar alt boyutu puanlarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.5.'te verilmiştir:

Tablo 4.5. Ortak amaçlar alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Ortak amaçlar	Kadın	135	18,16	3,83	,442	278	,659
	Erkek	145	17,94	4,38			

Tablo 4.5. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin ortak amaçlar alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = ,442$, $p > 0,05$).

4.1.2.5. Meslektaş desteği alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin meslektaş desteği alt boyutu puanlarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.6.'da verilmiştir:

Tablo 4.6. Meslektaş desteği alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Meslektaş desteği	Kadın	135	14,20	3,10	,676	278	,499
	Erkek	145	13,92	3,66			

Tablo 4.6. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin meslektaş desteği alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = ,676$, $p > 0,05$).

4.1.2.6. Ortak öğrenme alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin ortak öğrenme alt boyutu puanlarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir:

Tablo 4.7. Ortak öğrenme alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Ortak öğrenme	Kadın	135	13,42	2,86	,641	278	,522
	Erkek	145	13,18	3,43			

Tablo 4.7. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin ortak öğrenme alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = ,641$, $p > 0,05$).

4.1.3. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Takip eden bölümde öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları puanların eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.1.3.1. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı liderlik alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir:

Tablo 4.8. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
İş birliğine dayalı liderlik	Lisans	251	38,09	9,21	,612	278	,541
	Yüksek lisans	29	36,96	10,81			

Tablo 4.8. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı liderlik alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = ,612$, $p > 0,05$).

4.1.3.2. Öğretmen iş birliği alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen iş birliği alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.9.'da verilmiştir:

Tablo 4.9. Öğretmen iş birliği alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Öğretmen iş birliği	Lisans	251	17,06	3,83	1,581	278	,115
	Yüksek lisans	29	15,86	4,31			

Tablo 4.9. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin öğretmen iş birliği alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = 1,581$, $p > 0,05$).

4.1.3.3. Mesleki gelişim alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.10.'da verilmiştir:

Tablo 4.10. Mesleki gelişim alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	X	SS	t	sd	p
Mesleki gelişim	Lisans	251	18,01	3,71	1,049	278	,295
	Yüksek lisans	29	17,24	4,03			

Tablo 4.10. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)}=1,049$, $p>0,05$).

4.1.3.4. Ortak amaçlar alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin ortak amaçlar alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.11.'de verilmiştir:

Tablo 4.11. Ortak amaçlar alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	X	SS	t	sd	p
Ortak amaçlar	Lisans	251	18,04	4,10	-,074	278	,941
	Yüksek lisans	29	18,10	4,38			

Tablo 4.11. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin ortak amaçlar alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)}=-,074$, $p>0,05$).

4.1.3.5. Meslektaş desteği alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin meslektaş desteği alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.12.'de verilmiştir:

Tablo 4.12. Meslektaş desteği alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	X	SS	t	sd	p
Meslektaş desteği	Lisans	251	14,05	3,41	-,020	278	,984

Yüksek lisans	29	14,06	3,41
---------------	----	-------	------

Tablo 4.12. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin meslektaş desteği alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = -0,020$, $p > 0,05$).

4.1.3.6. Ortak öğrenme alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin ortak öğrenme alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.13.'te verilmiştir:

Tablo 4.13. Ortak öğrenme alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Ortak öğrenme	Lisans	251	13,28	3,18	-,259	278	,796
	Yüksek lisans	29	13,44	3,13			

Tablo 4.13. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin ortak öğrenme alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = -,259$, $p > 0,05$).

4.1.4. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi

Takip eden bölümde öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin alt boyutlarından alınış oldukları puanların mesleki deneyime göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.1.4.1. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı liderlik alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçları Tablo 4.14.'te verilmiştir:

Tablo 4.14. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Mesleki deneyim	N	X	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
İş birliğine dayalı liderlik	0-6 yıl	32	41,37	7,89	3,276	2,151	,094	-----
	7-12 yıl	97	38,47	8,27				
	13-18 yıl	80	37,05	9,42				
	19 ve üzeri yıl	71	36,80	10,98				

Tablo 4.14. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı liderlik alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3-276)}=2,151, p>0,05$).

4.1.4.2. Öğretmen iş birliği alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen iş birliği alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçları Tablo 4.15.'te verilmiştir:

Tablo 4.15. Öğretmen iş birliği alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Mesleki deneyim	N	X	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
Öğretmen iş birliği	0-6 yıl	32	18,31	3,18	3,276	2,028	,110	-----
	7-12 yıl	97	16,87	3,77				
	13-18 yıl	80	16,33	3,77				
	19 ve üzeri yıl	71	17,09	4,37				

Tablo 4.15. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin öğretmen iş birliği alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3-276)}=2,028, p>0,05$).

4.1.4.3. Mesleki gelişim alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçları Tablo 4.16.'da verilmiştir:

Tablo 4.16. Mesleki gelişim alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Mesleki deneyim	N	X̄	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
Mesleki gelişim	0-6 yıl	32	18,78	3,28	3,276	,772	,510	-----
	7-12 yıl	97	17,93	3,71				
	13-18 yıl	80	17,58	3,71				
	19 ve üzeri yıl	71	17,92	4,10				

Tablo 4.16. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3-276)}=,772, p>0,05$).

4.1.4.4. Ortak amaçlar alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin ortak amaçlar alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçları Tablo 4.17.'de verilmiştir:

Tablo 4.17. Ortak amaçlar alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Mesleki deneyim	N	X̄	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
Ortak amaçlar	0-6 yıl	32	19,31	3,39	3,276	1,199	,510	-----
	7-12 yıl	97	18,01	3,96				
	13-18 yıl	80	17,88	4,02				
	19 ve üzeri yıl	71	17,71	4,68				

Tablo 4.17. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin ortak amaçlar alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3-276)}=1,199, p>0,05$).

4.1.4.5. Meslektaş desteği alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin meslektaş desteği alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçları Tablo 4.18.'de verilmiştir:

Tablo 4.18. Meslektaş desteği alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Mesleki deneyim	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
Meslektaş desteği	0-6 yıl	32	14,96	3,08	3,276	1,213	,305	-----
	7-12 yıl	97	14,17	3,26				
	13-18 yıl	80	13,65	3,28				
	19 ve üzeri yıl	71	13,94	3,82				

Tablo 4.18. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin meslektaş desteği alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3-276)}=1,213, p>0,05$).

4.1.4.6. Ortak öğrenme alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin ortak öğrenme alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçları Tablo 4.19.'da verilmiştir:

Tablo 4.19. Ortak öğrenme alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Mesleki deneyim	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
	0-6 yıl	32	14,21	2,98	3,276	2,643	,050	-----

Ortak öğrenme	7-12 yıl	97	12,68	3,15
	13-18 yıl	80	13,30	2,87
	19 ve üzeri yıl	71	13,74	3,47

Tablo 4.19. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin ortak öğrenme alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterse de ($F_{(3-276)}=2,643$, $p \leq 0,05$) farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe testine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.15. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Takip eden bölümde öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin alt boyutlarından alınış oldukları puanların mesleki deneyime göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.1.5.1. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı liderlik alt boyutu puanlarının okuldaki görev süresine göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmış ve elde edilen anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.20.'deki gibidir:

Tablo 4.20. İş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Ok. gör. süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
İş birliğine dayalı liderlik	0-2 yıl(1)	85	40,64	9,02	3,276	4,584	,004	1 - 4
	3-4 yıl(2)	66	36,42	9,32				
	5-6 yıl(3)	68	38,39	8,70				
	7 ve üzeri yıl(4)	61	35,45	9,80				

Tablo 4.20. incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin iş birliğine dayalı liderlik alt boyutundan almış oldukları puanların okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-276)}=4,584, p<0,01$). One Way Anova testi sonrası yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testine göre okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı liderlik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X} = 40,6471$) okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 35,4590$) anlamlı şekilde yüksektir.

4.1.5.2. Öğretmen iş birliği alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen iş birliği alt boyutu puanlarının okuldaki görev süresine göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmış ve ardından elde edilen anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.21.'deki gibidir:

Tablo 4.21. Öğretmen iş birliği alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Ok. gör. süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
Öğretmen iş birliği	0-2 yıl (1)	85	18,03	3,62	3,276	4,877	,003	1 - 2
	3-4 yıl (2)	66	15,87	3,43				1 - 4
	5-6 yıl (3)	68	17,25	4,08				
	7 ve üzeri yıl (4)	61	16,22	4,16				

Tablo 4.21. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ölçeğinin öğretmen iş birliği alt boyutundan almış oldukları puanların okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-276)}=4,877, p<0,01$). One Way Anova testi sonrası yapılan Scheffe testine göre okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin öğretmen iş birliği alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X} = 18,0353$) okuldaki görev süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 15,8788$)

ve7 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 16,2295$) anlamlı şekilde yüksektir.

4.1.5.3. Mesleki gelişim alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim alt boyutu puanlarının okuldaki görev süresine göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmış ve ardından elde edilen anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.22.'deki gibidir:

Tablo 4.22. Mesleki gelişim alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Ok. gör. süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
Mesleki gelişim	0-2 yıl(1)	85	18,91	3,66	3,276	3,778	,011	1 - 2
	3-4 yıl(2)	66	17,18	3,72				
	5-6 yıl(3)	68	18,08	3,59				
	7 ve üzeri yıl(4)	61	17,19	3,79				

Tablo 4.22. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ölçeğinin mesleki gelişim alt boyutundan almış oldukları puanların okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-276)}=3,778$, $p<0,05$). One Way Anova testi sonrası yapılan Scheffe testine göre okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X} = 18,9176$) okuldaki görev süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 17,1818$) anlamlı şekilde yüksektir.

4.1.5.4. Ortak amaçlar alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin ortak amaçlar alt boyutu puanlarının okuldaki görev süresine göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmış ve ardından elde

edilen anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testiyapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.23.'teki gibidir:

Tablo 4.23. Ortak amaçlar alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Ok. gör. süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
Ortak amaçlar	0-2 yıl(1)	85	19,07	3,93	3,276	4,106	,007	1 - 2
	3-4 yıl(2)	66	17,12	4,11				
	5-6 yıl(3)	68	18,45	3,91				
	7 ve üzeri yıl(4)	61	17,18	4,30				

Tablo 4.23. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ölçeğinin ortak amaçlar alt boyutundan almış oldukları puanların okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-276)}=4,106, p<0,01$). One Way Anova testi sonrası yapılan Scheffe testine göre okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin ortak amaçlar alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X} = 19,0706$) okuldaki görev süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin puanlarından ($\bar{X} = 17,1212$) anlamlı şekilde yüksektir.

4.1.5.5. Meslektaş desteği alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin meslektaş desteği alt boyutu puanlarının okuldaki görev süresine göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmış ve ardından elde edilen anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.24.'teki gibidir:

Tablo 4.24. Meslektaş desteği alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Ok. gör. süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
Meslektaş desteği	0-2 yıl(1)	85	15,1176	3,06832	3,276	4,917	,002	1 - 2
	3-4 yıl(2)	66	13,0758	3,45214				

5-6 yıl(3)	68	13,8824	3,41432
7 ve üzeri yıl(4)	61	13,8361	3,47937

Tablo 4.24. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ölçeğinin meslektaş desteği alt boyutundan almış oldukları puanların okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-276)}=4,917, p<0,01$). One Way Anova testi sonrası yapılan Scheffe testine göre okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin meslektaş desteği alt boyutupuan ortalamaları($\bar{X} = 15,1176$) okuldaki görev süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}= 13,0758$) anlamlı şekilde yüksektir.

4.1.5.6. Ortak öğrenme alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin ortak öğrenme alt boyutu puanlarının okuldaki görev süresine göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmış ve ardından elde edilen anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.25.'teki gibidir:

Tablo 4.25. Ortak öğrenme alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Ok. gör. süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
Ortak öğrenme	0-2 yıl(1)	85	14,29	3,07	3,276	4,222	,006	1 - 2
	3-4 yıl(2)	66	12,75	2,84				1 - 3
	5-6 yıl(3)	68	12,80	3,43				
	7 ve üzeri yıl(4)	61	13,06	3,09				

Tablo 4.25. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ölçeğinin ortak öğrenme alt boyutundan almış oldukları puanların okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-276)}=4,222, p<0,01$). One Way Anova testi sonrası yapılan Scheffe testine göre okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul

öğretmenlerinin ortak öğrenme alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X} = 14,2941$) okuldaki görev süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 12,7576$) ve okuldaki görev süresi 5-6 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 12,8088$) anlamlı şekilde yüksektir.

4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Yönetici Desteği Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algı düzeylerinin ortaya konulmasının ardından öğretmenlerin yönetici desteği algı düzeylerinin cinsiyete ve eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem t testi ile, mesleki deneyim ve okuldaki görev süresine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ise one-way ANOVA testi ile incelenmiş ve inceleme sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algı düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algı düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla öğretmenlerin ilgili testten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.26.'daki gibidir:

Tablo 4.26. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algı düzeyleri

Değişken	\bar{X}	SS
Yönetici Desteği	3,66	1,02

Tablo 4.26. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteğine ait puan ortalamalarının $\bar{X} = 3,66$ olduğu görülmektedir.

4.2.2. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin algılanan yönetici desteği ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.27.'de verilmiştir:

Tablo 4.27. Yönetici desteği algı düzeyinin cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
----------	---	-----------	----	---	----	---

Yönetici desteği algısı	Kadın	135	49,83	14,12	-1,607	278	,109
	Erkek	145	52,59	14,53			

Tablo 4.27. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algısı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)}=-1,607$, $p>0,05$).

423. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin algılanan yönetici desteği ölçeğinden almış oldukları puanların eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.28.'de verilmiştir:

Tablo 4.28. Yönetici desteği algı düzeyinin eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Yönetici desteği algısı	Lisans	251	51,37	14,45	,390	278	,697
	Yüksek lisans	29	50,27	13,97			

Tablo 4.28. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algısı puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = ,390$, $p>0,05$).

424. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algı düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin algılanan yönetici desteği ölçeğinden almış oldukları puanların mesleki deneyime göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçları Tablo 4.29.'da verilmiştir:

Tablo 4.29. Yönetici desteği algı düzeyinin mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Mesleki deneyim	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
-----------	-----------------	---	-----------	----	----	---	---	--------------

Yönetici desteği algısı	0-6 yıl	32	54,93	12,87	3,276	1,323	,267	-----
	7-12 yıl	97	51,89	12,00				
	13-18 yıl	80	49,18	13,77				
	19 ve üzeri yıl	71	51,08	18,09				

Tablo 4.29. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algısı puanlarının mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3-276)} = 1,323, p > 0,05$).

425. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algı düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin algılanan yönetici desteği ölçeğinden almış oldukları puanların mesleki deneyime göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçları Tablo 4.30.'da verilmiştir:

Tablo 4.30. Yönetici desteği algı düzeyinin okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları

	Ok. gör. süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Anamlı fark
Yönetici desteği algısı	0-2 yıl (1)	85	54,51	13,50	3,276	2,922	,034	1 - 4
	3-4 yıl (2)	66	50,57	15,47				
	5-6 yıl (3)	68	51,20	12,52				
	7 ve üzeri yıl (4)	61	47,54	15,56				

Tablo 4.30. incelendiğinde öğretmenlerin algılanan yönetici desteği ölçeğinden almış oldukları puanların okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-276)} = 2,922, p < 0,05$). One Way Anova testi sonrası yapılan Scheffe testine göre okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı liderlik alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X} = 54,5176$) okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 47,5410$) anlamlı şekilde yüksektir.

4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin aritmetik ortalama ile belirlenmesinin ardından örgütsel adalet algısının cinsiyete ve eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem t testi ile, mesleki deneyim ve okuldaki görev süresine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ise one-way ANOVA testi ile incelenmiş ve inceleme sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.3.1. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet düzeyleri

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla örgütsel adaletin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Örgütsel adaletin alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.31.'deki gibidir:

Tablo 4.31. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri

Örgütsel Adalet Alt Boyutları	X	SS
Dağıtımsal adalet	3.66	0.96
İşlemsel adalet	3.60	0.91
Etkileşimsel adalet	3.92	0.89

Tablo 4.31. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının en yüksek olduğu alt boyutun etkileşimsel adalet ($\bar{X}=3,92$) alt boyutu olduğu görülmektedir. Bu alt boyutu sırasıyla dağıtımsal adalet ($\bar{X}=3,66$) ve işlemsel adalet ($\bar{X}=3,60$) alt boyutları izlemektedir.

4.3.2. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Takip eden bölümde öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.3.2.1. Dağıtım sal adalet alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin dağıtım sal adalet alt boyutu puanlarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.32.'de verilmiştir:

Tablo 4.32. Dağıtım sal adalet alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Dağıtım sal adalet	Kadın	135	21,58	5,59	-1,044	278	,298
	Erkek	145	22,30	5,89			

Tablo 4.32. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin dağıtım sal adalet alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = -1,044$, $p > 0,05$).

4.3.2.2. İşlemsel adalet alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet alt boyutu puanlarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.33.'te verilmiştir:

Tablo 4.33. İşlemsel adalet alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
İşlemsel adalet	Kadın	135	31,75	8,39	-1,258	278	,209
	Erkek	145	32,99	8,06			

Tablo 4.33. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = -1,258$, $p > 0,05$).

4.3.2.3. Etkileşimsel adalet alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet alt boyutu puanlarının cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.34.'te verilmiştir:

Tablo 4.34. Etkileşimsel adalet alt boyutunun cinsiyete göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Etkileşimsel adalet	Kadın	135	15,42	3,62	-1,133	278	,258
	Erkek	145	15,90	3,48			

Tablo 4.34. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = -1,133$, $p > 0,05$).

4.3.3. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Takip eden bölümde öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları puanların eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.3.3.1. Dağıtımsal adalet alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.35.'te verilmiştir:

Tablo 4.35. Dağıtımsal adalet alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Dağıtımsal adalet	Lisans	251	21,88	5,79	-,621	278	,535
	Yüksek lisans	29	22,58	5,48			

Tablo 4.35. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = -,621$, $p > 0,05$).

4.3.3.2. İşlemsel adalet alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.36.'da verilmiştir:

Tablo 4.36. İşlemsel adalet alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	X	SS	t	sd	p
İşlemsel adalet	Lisans	251	32,39	8,19	-,036	278	,972
	Yüksek lisans	29	32,44	8,66			

Tablo 4.36. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = -,036, p>0,05$).

4.3.3.3. Etkileşimsel adalet alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 4.37.'de verilmiştir:

Tablo 4.37. Etkileşimsel adalet alt boyutunun eğitim düzeyine göre ilişkisiz örneklem t testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	N	X	SS	t	sd	p
Etkileşimsel adalet	Lisans	251	15,67	3,53	,026	278	,979
	Yüksek lisans	29	15,65	3,73			

Tablo 4.37. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet alt boyutu puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(278)} = ,026, p>0,05$).

4.3.4. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi

Takip eden bölümde öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları puanların mesleki deneyime göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.3.4.1. Dağıtımsal adalet alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçları Tablo 4.38.'de verilmiştir:

Tablo 4.38. Dağıtımsal adalet alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Mesleki deneyim	N	X	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
Dağıtımsal adalet	0-6 yıl	32	22,75	5,18	3,276	1,348	,259	-----
	7-12 yıl	97	22,67	4,47				
	13-18 yıl	80	21,50	6,48				
	19 ve üzeri yıl	71	21,14	6,57				

Tablo 4.38. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3-276)}=1,348, p>0,05$).

4.3.4.2. İşlemsel adalet alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçları Tablo 4.39.'da verilmiştir:

Tablo 4.39. İşlemsel adalet alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Mesleki deneyim	N	X	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
İşlemsel adalet	0-6 yıl	32	34,34	8,01	3,276	1,249	,292	-----
	7-12 yıl	97	32,98	7,09				
	13-18 yıl	80	31,72	8,50				
	19 ve üzeri yıl	71	31,46	9,34				

Tablo 4.39. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3-276)}=1,249, p>0,05$).

4.3.4.3. Etkileşimsel adalet alt boyutunun mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçları Tablo 4.40.'ta verilmiştir:

Tablo 4.40. Etkileşimsel adalet alt boyutunun mesleki deneyime göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Mesleki deneyim	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
Etkileşimsel adalet	0-6 yıl	32	16,40	3,17	3,276	1,392	,246	-----
	7-12 yıl	97	16,02	3,03				
	13-18 yıl	80	15,38	3,75				
	19 ve üzeri yıl	71	15,18	4,07				

Tablo 4.40. incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet alt boyutu puanlarının mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3-276)}=1,392, p>0,05$).

435. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Takip eden bölümde öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları puanların okuldaki görev süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmış olup farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.3.5.1. Dağıtımsal adalet alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet alt boyutu puanlarının okuldaki görev süresine göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçları Tablo 4.41.'de verilmiştir:

Tablo 4.41. Dağıtımsal adalet alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Ok. gör. süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
Dağıtımsal adalet	0-2 yıl (1)	85	23,42	5,26	3,276	5,366	,001	1 - 4
	3-4 yıl (2)	66	21,15	5,86				
	5-6 yıl (3)	68	22,70	4,68				
	7 ve üzeri yıl (4)	61	19,95	6,70				

Tablo 4.41. incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ölçeğinin dağıtımsal adalet alt boyutundan almış oldukları puanların okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-276)}=5,366, p<0,01$). One Way Anova testi sonrası yapılan Scheffe testine göre okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X} = 23,4235$) okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=19,9508$) anlamlı şekilde yüksektir.

4.3.5.2. İşlemsel adalet alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet alt boyutu puanlarının okuldaki görev süresine göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçları Tablo 4.42.'de verilmiştir:

Tablo 4.42. İşlemsel adalet alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Ok. gör. süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
-----------	-----------------	---	-----------	----	----	---	---	--------------

İşlemsel adalet	0-2 yıl (1)	85	34,72	7,95	3,276	5,101	,002	1 - 4
	3-4 yıl (2)	66	31,10	7,99				
	5-6 yıl (3)	68	33,01	7,17				
	7 ve üzeri yıl (4)	61	29,85	9,12				

Tablo 4.42. incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ölçeğinin işlemsel adalet alt boyutundan almış oldukları puanların okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-276)}=5,101, p<0,01$). One Way Anova testi sonrası yapılan Scheffe testine göre okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet alt boyutu puan ortalamaları ($\bar{X} = 34,7294$) okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 29,8525$) anlamlı şekilde yüksektir.

4.3.5.3. Etkileşimsel adalet alt boyutunun okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet alt boyutu puanlarının okuldaki görev süresine göre tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) sonuçları Tablo 4.43.'te verilmiştir:

Tablo 4.43. Etkileşimsel adalet alt boyutunun okuldaki görev süresine göre One Way Anova testi sonuçları

Alt Boyut	Ok. gör. süresi	N	X	SS	Sd	F	p	Anlamlı fark
Etkileşimsel adalet	0-2 yıl (1)	85	16,38	3,30	3,276	2,868	,037	-----
	3-4 yıl (2)	66	15,25	3,73				
	5-6 yıl (3)	68	15,95	3,22				
	7 ve üzeri yıl (4)	61	14,80	3,86				

Tablo 4.43. incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ölçeğinin etkileşimsel adalet alt boyutundan almış oldukları puanların okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ($F_{(3-276)}= 5,101, p<0,05$)sonucuna ulaşılmış

olmasına rağmen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe testine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü, Yönetici Desteği ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki Korelasyonel İlişkilere Ait Bulgular

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının alt boyutları, okul kültürü algısının alt boyutları ve algılanan yönetici desteği düzeyi arasındaki ilişkileri gösteren korelasyonlar hesaplanmıştır. Korelasyon değerleri Tablo 4.44.'teki gibidir:

Tablo 4.44. Öğretmenlerin okul kültürü algıları ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiler

	DA	İA	EA	İDL	Öİ	OA	MG	MD	OÖ	AYD
DA	1	,839**	,752**	,718**	,561**	,608**	,569**	,509**	,497**	,714**
İA	,839**	1	,860**	,838**	,657**	,700**	,646**	,558**	,535**	,827**
EA	,752**	,860**	1	,768**	,581**	,684**	,611**	,529**	,500**	,818**
İDL	,718**	,838**	,768**	1	,804**	,859**	,816**	,729**	,684**	,805**
Öİ	,561**	,657**	,581**	,804**	1	,811**	,841**	,804**	,705**	,656**
OA	,608**	,700**	,684**	,859**	,811**	1	,890**	,776**	,732**	,699**
MG	,569**	,646**	,611**	,816**	,841**	,890**	1	,812**	,726**	,652**
MD	,509**	,558**	,529**	,729**	,804**	,776**	,812**	1	,669**	,565**
OÖ	,497**	,535**	,500**	,684**	,705**	,732**	,726**	,669**	1	,572**
AYD	,714**	,827**	,818**	,805**	,656**	,699**	,652**	,565**	,572**	1

** . p<0,01

AYD: Algılanan yönetici desteği

İDL: İş birliğine dayalı liderlik

Öİ: Öğretmen iş birliği

MG: Mesleki gelişim

OA: Ortak amaçlar

MD: Meslektaş desteği

OÖ: Ortak öğrenme

Tablo 4.44.'te öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları, okul kültürünün alt boyutları yönünden incelendiğinde öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları ile iş birliğine dayalı liderlik boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=0,718$, $p<0,01$), öğretmen iş birliği boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=0,561$, $p<0,01$), ortak amaçlar boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=0,608$, $p<0,01$), mesleki gelişim boyutu ile

pozitif yönlü orta düzeyde ($r=0,569$, $p<0,01$), meslektaş desteği boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=0,509$, $p<0,01$), ortak öğrenme boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=0,497$, $p<0,01$) bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları ile algılanan yönetici desteği düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=0,714$, $p<0,01$) bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 4.44.'te öğretmenlerin işlemsel adalet algıları, okul kültürünün alt boyutları açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin işlemsel adalet algıları ile iş birliğine dayalı liderlik boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=0,838$, $p<0,01$), öğretmen iş birliği boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=0,657$, $p<0,01$), ortak amaçlar boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=0,700$, $p<0,01$), mesleki gelişim boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=0,646$, $p<0,01$), meslektaş desteği boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=0,558$, $p<0,01$), ortak öğrenme boyutu arasında ise pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r=0,535$, $p<0,01$) bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin işlemsel adalet algıları ile algılanan yönetici desteği düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ($r=0,827$, $p<0,01$) bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 4.44.'te öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları, okul kültürünün alt boyutları açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları ile iş birliğine dayalı liderlik boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=0,768$, $p<0,01$), öğretmen iş birliği boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=0,581$, $p<0,01$), ortak amaçlar boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=0,684$, $p<0,01$), mesleki gelişim boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ($r=0,611$, $p<0,01$), meslektaş desteği boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=0,529$, $p<0,01$), ortak öğrenme boyutu arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde ($r=0,500$, $p<0,01$) bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları ile algılanan yönetici desteği düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ($r=0,818$, $p<0,01$) bir ilişki tespit edilmiştir.

4.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Yönetici Desteği ve Okul Kültürü Algılarının Örgütsel Adalet Algılarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği ve okul kültürü algılarının öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarını yordama durumları ayrı ayrı incelenmiştir.

45.1. Yönetici desteği ve okul kültürü algısının dağıtımsal adalet algısını yordamasına ilişkin bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği ve okul kültürü algılarının öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Analizde ilk adımda algılanan yönetici desteği, iki adımda ise algılanan yönetici desteği ve okul kültürü alt boyutları alınmıştır. Algılanan yönetici desteği ve okul kültürü alt boyutlarının dağıtımsal adalet algısı ile ilişkisini sınamak için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.45. ve Tablo 4.46'da verilmiştir:

Tablo 4.45. Dağıtımsal adalet algısının yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Yord. Std. Hatası
1	,714	,510	,508	4,03564
2	,755	,570	,559	3,82391

Aşama I= R²=,510; F(289,435)=,714; p<0,01

Aşama II= R²=,570; F(51,431)=,755; p<0,01

Tablo 4.45'te görüldüğü gibi birinci modelde ortaokul öğretmenlerinin algılanan yönetici desteği algıları dağıtımsal adalet algılarındaki toplam varyansın %51'ini açıklamaktadır (R=,714, R²=,510). İkinci regresyon modelinde algılanan yönetici desteği ile okul kültürünün alt boyutları da modele eklenmiş ve bu değişkenin eklenmesiyle açıklanan toplam varyans %51'den %57'ye çıkmıştır (R=,755, R²=,570). Diğer bir ifade ile okul kültürü değişkeninin toplam varyansa %6'luk bir katkısı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.46. Değişkenlerin beta katsayıları ve anlamlılık düzeyleri

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	β	t	p
1	(Sabit)	7,306	,894		8,170	,000
	AYD	,286	,017	,714	17,013	,000
2	(Sabit)	4,918	1,154		4,263	,000
	AYD	,156	,027	,390	5,783	,000
	İDL	,283	,061	,461	4,678	,000
	Öİ	-,083	,126	-,056	-,659	,510

MG	-,037	,157	-,024	-,238	,812
OA	-,040	,144	-,028	-,275	,784
MD	,045	,126	,027	,358	,721
OÖ	,033	,112	,018	,294	,769

AYD: Algılanan yönetici desteği
İDL: İş birliğine dayalı liderlik
Öİ: Öğretmen iş birliği
MG: Mesleki gelişim
OA: Ortak amaçlar
MD: Meslektaş desteği
OÖ: Ortak öğrenme

Tablo 4.46. incelendiğinde AYD değişkenine ait beta değerinin pozitif olduğu ($\beta=,390$, $p<0,01$) dolayısıyla algılanan yönetici desteği puanları arttıkça dağıtımsal adalet puanlarının da arttığı söylenebilir. Okul kültürünün alt boyutlarından iş birliğine dayalı liderliğin beta değerinin ($\beta=,461$, $p<0,01$) pozitif olduğu görülmektedir. Dolayısı ile iş birliğine dayalı liderlik puanları arttıkça dağıtımsal adalet puanları da artmaktadır. Okul kültürünün öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve ortak öğrenme boyutları dağıtımsal adaletin anlamlı bir yordayıcısı değildirlir.

452. Yönetici desteği ve okul kültürü algısının işlemsel adalet algısını yordamasına ilişkin bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği ve okul kültürü algılarının öğretmenlerin işlemsel adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Analizde ilk adımda algılanan yönetici desteği, iki adımda ise algılanan yönetici desteği ve okul kültürü alt boyutları alınmıştır. Algılanan yönetici desteği ve okul kültürü alt boyutlarının işlemsel adalet algısı ile ilişkisini sınamak için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.47. ve Tablo 4.48.'de verilmiştir:

Tablo 4.47. İşlemsel adalet algısının yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Yord. Std. Hatası
1	,827	,683	,682	4,63970
2	,881	,775	,770	3,95135

Aşama I= $R^2=,683$; $F(600,301)=,827$; $p<0,01$

Aşama II= $R^2=,775$, $F(134,138)=,881$; $p<0,01$

Tablo 4.47.'de görüldüğü gibi birinci modelde ortaokul öğretmenlerinin algılanan yönetici desteği algıları işlemsel adalet algılarındaki toplam varyansın %68'ini açıklamaktadır ($R=,827$, $R^2=,683$). İkinci regresyon modelinde algılanan yönetici desteği ile okul kültürünün alt boyutları da modele eklenmiş ve bu değişkenin eklenmesiyle açıklanan toplam varyans %68'den % 78'e çıkmıştır ($R=,881$, $R^2=,775$). Diğer bir ifade ile okul kültürü değişkeninin toplam varyansa %10'luk bir katkısı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.48. Değişkenlerin beta katsayıları ve anlamlılık düzeyleri

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	β	t	p
1	(Sabit)	8,139	1,028		7,916	,000
	AYD	,473	,019	,827	24,501	,000
2	(Sabit)	5,053	1,192		4,239	,000
	AYD	,246	,028	,430	8,822	,000
	İDL	,522	,063	,595	8,345	,000
	Öİ	,079	,130	,037	,606	,545
	MG	-,127	,162	-,058	-,782	,435
	OA	,010	,149	,005	,068	,946
	MD	-,152	,131	-,063	-1,162	,246
	OÖ	-,166	,116	-,064	-1,434	,153

AYD: Algılanan yönetici desteği
İDL: İş birliğine dayalı liderlik
Öİ: Öğretmen iş birliği
MG: Mesleki gelişim
OA: Ortak amaçlar
MD: Meslektaş desteği
OÖ: Ortak öğrenme

Tablo 4.48. incelendiğinde AYD değişkenine ait beta değerinin pozitif olduğu ($\beta=,430$, $p<0,01$) dolayısıyla algılanan yönetici desteği puanları arttıkça işlemsel adalet puanlarının da arttığı söylenebilir. Okul kültürünün alt boyutlarından iş birliğine dayalı liderliğin beta değerinin ($\beta=,595$, $p<0,01$) de pozitif olduğu görülmektedir. Dolayısı ile iş birliğine dayalı liderlik puanları arttıkça işlemsel adalet puanları da artmaktadır. Okul kültürünün öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve ortak öğrenme boyutları işlemsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı değildirler.

453. Yönetici desteği ve okul kültürü algısının etkileşimsel adalet algısını yordamasına ilişkin bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği ve okul kültürü algılarının öğretmenlerin etkileşimsel adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Analizde ilk adımda algılanan yönetici desteği, iki adımda ise algılanan yönetici desteği ve okul kültürü alt boyutları alınmıştır. Algılanan yönetici desteği ve okul kültürü alt boyutlarının etkileşimsel adalet algısı ile ilişkisini sınamak için yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.49. ve Tablo 4.50.'de verilmiştir:

Tablo 4.49. Etkileşimsel adalet algısının yordayıcılarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Yord. Std. Hatası
1	,818	,669	,667	2,04
2	,846	,716	,709	1,91

Aşama I= R²=,669; F(560,807)= ,818; p<0,01

Aşama II= R²=,716, F(97,876)=,846; p<0,01

Tablo 4.49.'da görüldüğü gibi birinci modelde ortaokul öğretmenlerinin algılanan yönetici desteği algıları etkileşimsel adalet algılarındaki toplam varyansın %67'sini açıklamaktadır (R=,818, R²=,669). İkinci regresyon modelinde algılanan yönetici desteği ile okul kültürünün alt boyutları da modele eklenmiş ve bu değişkenin eklenmesiyle açıklanan toplam varyans %67'den %72'ye çıkmıştır (R=,846, R²=,716). Diğer bir ifade ile okul kültürü değişkeninin toplam varyansa %5'lik bir katkısı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.50. Değişkenlerin beta katsayıları ve anlamlılık düzeyleri

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	β	t	p
1	(Sabit)	5,317	,454		11,710	,000
	AYD	,202	,009	,818	23,681	,000
2	(Sabit)	4,468	,579		7,721	,000
	AYD	,141	,014	,570	10,406	,000
	İDL	,122	,030	,321	4,001	,000
	Öİ	-,121	,063	-,133	-1,912	,057

MG	-,051	,079	-,054	-,648	,518
OA	,185	,072	,215	2,554	,011
MD	,007	,063	,007	,117	,907
OÖ	-,083	,056	-,075	-1,483	,139

AYD: Algılanan yönetici desteği
İDL: İş birliğine dayalı liderlik
Öİ: Öğretmen iş birliği
MG: Mesleki gelişim
OA: Ortak amaçlar
MD: Meslektaş desteği
OÖ: Ortak öğrenme

Tablo 4.50. incelendiğinde AYD değişkenine ait beta değerinin ($\beta=,570$, $p<0,01$) pozitif olduğu görülmektedir. Bu bağlamda algılanan yönetici desteği puanları arttıkça etkileşimsel adalet puanlarının da arttığı söylenebilir. Okul kültürünün alt boyutlarından iş birliğine dayalı liderliğin beta değerinin ($\beta=,595$, $p<0,01$) ve ortak amaçların beta değerinin ($\beta=,185$, $p<0,01$) de pozitif olduğu görülmektedir. Dolayısı ile iş birliğine dayalı liderlik ve ortak amaçlar alt boyutlarına ait puanlar arttıkça etkileşimsel adalet puanları da artmaktadır. Okul kültürünün öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, meslektaş desteği ve ortak öğrenme boyutları etkileşimsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı değildirler.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuş, alanyazın ile karşılaştırmalı olarak tartışılmış ve uygulayıcılar ile araştırmacılar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuçlar

Takip eden bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sıralı olarak sunulmuştur.

5.1.1. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerine ilişkin sonuçlar

1. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algılarının en yüksek olduğu alt boyutun ortak amaçlar olarak tespit edilmiştir. Bu alt boyutu sırasıyla mesleki gelişim, meslektaş desteği, iş birliğine dayalı liderlik, öğretmen iş birliği ve ortak öğrenmeboyutları izlemektedir.

5.1.2. Ortaokul öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre okul kültürünün alt boyutlarına ilişkin algılarına dair sonuçlar

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin okul kültürünün alt boyutlarına ilişkin algılarına dair elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

5.1.2.1. Demografik değişkenlere göre iş birliğine dayalı liderlik alt boyutuna ilişkin sonuçlar

1. Ortaokul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı liderlik alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

2. Ortaokul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı liderlik alt boyutuna ilişkin algıları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

3. Ortaokul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı liderlik alt boyutuna ilişkin algıları mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

4. Ortaokul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı liderlik alt boyutuna ilişkin algıları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda; okuldaki görev süresi görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı liderlik alt boyutu algıları, okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından yüksektir.

5.1.2.2. Demografik değişkenlere göre öğretmen iş birliği alt boyutuna ilişkin sonuçlar

1. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen iş birliği alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

2. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen iş birliği alt boyutuna ilişkin algıları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

3. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen iş birliği alt boyutuna ilişkin algıları mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

4. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen iş birliği alt boyutuna ilişkin algıları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda; okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin öğretmen iş birliği alt boyutu algıları, okuldaki görev süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin algıları ve 7 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin algılarından yüksektir.

5.1.2.3. Demografik değişkenlere göre mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin sonuçlar

1. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

2. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin algıları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

3. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin algıları mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

4. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin algıları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda;okuldaki

görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim alt boyutu algıları, okuldaki görev süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin algılarından yüksektir.

5.1.2.4. Demografik değişkenlere göre ortak amaçlar alt boyutuna ilişkin sonuçlar

1. Ortaokul öğretmenlerinin ortak amaçlar alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

2. Ortaokul öğretmenlerinin ortak amaçlar alt boyutuna ilişkin algıları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

3. Ortaokul öğretmenlerinin ortak amaçlar alt boyutuna ilişkin algıları mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

4. Ortaokul öğretmenlerinin ortak amaçlar alt boyutuna ilişkin algıları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda; okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin ortak amaçlar alt boyutu algıları, okuldaki görev süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin algılarından yüksektir.

5.1.2.5. Demografik değişkenlere göre meslektaş desteği alt boyutuna ilişkin sonuçlar

1. Ortaokul öğretmenlerinin meslektaş desteği alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

2. Ortaokul öğretmenlerinin meslektaş desteği alt boyutuna ilişkin algıları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

3. Ortaokul öğretmenlerinin meslektaş desteği alt boyutuna ilişkin algıları mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

4. Ortaokul öğretmenlerinin meslektaş desteği alt boyutuna ilişkin algıları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda;okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin meslektaş desteği alt boyutu algıları, okuldaki görev süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin algılarından yüksektir

5.1.2.6. Demografik değişkenlere göre ortak öğrenme alt boyutuna ilişkin sonuçlar

1. Ortaokul öğretmenlerinin ortak öğrenme alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

2. Ortaokul öğretmenlerinin ortak öğrenme alt boyutuna ilişkin algıları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

3. Ortaokul öğretmenlerinin ortak öğrenme alt boyutuna ilişkin algıları mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

4. Ortaokul öğretmenlerinin ortak öğrenme alt boyutuna ilişkin algıları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda; okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin ortak öğrenme alt boyutu algıları okuldaki görev süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin algılarından ve okuldaki görev süresi 5- 6 yıl olan öğretmenlerin algılarından yüksektir.

5.13. Ortaokul öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre yönetici desteği algılarına ilişkin sonuçlar

1. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteğine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

2. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteğine ilişkin algıları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

3. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteğine ilişkin algıları mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

4. Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteğine ilişkin algıları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda; okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları, okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından yüksektir.

5.14. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerine ilişkin sonuçlar

1.Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının en yüksek olduğu alt boyutun etkileşimsel adalet alt boyutu olduğu görülmektedir. Bu alt boyutu sırasıyla dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet alt boyutları izlemektedir.

5.15. Ortaokul öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre örgütsel adalet algılarına ilişkin sonuçlar

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adaletin alt boyutlarına ilişkin algılarına dair elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

5.15.1. Demografik değişkenlere göre dağıtımsal adalet alt boyutuna ilişkin sonuçlar

1. Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

2. Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet alt boyutuna ilişkin algıları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

3. Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet alt boyutuna ilişkin algıları mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

4. Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet alt boyutuna ilişkin algıları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda; okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet alt boyutu algıları okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından yüksektir.

5.15.2. Demografik değişkenlere göre işlemsel adalet alt boyutuna ilişkin sonuçlar

1. Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

2. Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet alt boyutuna ilişkin algıları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

3. Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet alt boyutuna ilişkin algıları mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

4. Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet alt boyutuna ilişkin algıları okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda; okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet alt boyutu algıları, okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından yüksektir.

5.153. Demografik değişkenlere göre etkileşimsel adalet alt boyutuna ilişkin sonuçlar

1. Ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

2. Ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet alt boyutuna ilişkin algıları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

3. Ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet alt boyutuna ilişkin algıları mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

4. Ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet alt boyutuna ilişkin algıları etkileşimsel adalet alt boyutu dışında okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

5.16. Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü, yönetici desteği ve örgütsel adalet algıları arasındaki korelasyonel ilişkilere ait sonuçlar

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının alt boyutları, okul kültürü algısının alt boyutları ve algılanan yönetici desteği düzeyi arasındaki ilişkileri gösteren korelasyonel sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.6.1. Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet algısının okul kültürünün alt boyutları ve yönetici desteği algısı ile korelasyonel ilişkilerine dair sonuçlar

1. Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet algısı ve okul kültürünün alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bağlamda;

a) Öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları ile iş birliğine dayalı liderlik boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

b) Öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları ile öğretmen iş birliği boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

c) Öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları ile ortak amaçlar boyutu ile pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

d) Öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları ile mesleki gelişim boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

e) Öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları ile meslektaş desteği boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

f) Öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları ile ortak öğrenme boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

2. Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet algıları ile algılanan yöneticidesteği düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

5.1.6.2. Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet algısının okul kültürünün alt boyutları ve yönetici desteği algısı ile korelasyonel ilişkilerine dair sonuçlar

1. Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet algısı ve okul kültürünün alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bağlamda;

a) Öğretmenlerin işlemsel adalet algıları ile iş birliğine dayalı liderlik boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

b) Öğretmenlerin işlemsel adalet algıları ile öğretmen iş birliği boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

c) Öğretmenlerin işlemsel adalet algıları ile ortak amaçlar boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

d) Öğretmenlerin işlemsel adalet algıları ile mesleki gelişim boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

e) Öğretmenlerin işlemsel adalet algıları ile meslektaş desteği boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

f) Öğretmenlerin işlemsel adalet algıları ile ortak öğrenme boyutu arasında ise pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

2. Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet algıları ile algılanan yönetici desteği düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

5.1.6.3. Ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet algısının okul kültürünün alt boyutları ve yönetici desteği algısı ile korelasyonel ilişkilerine dair sonuçlar

1. Ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet algısı ve okul kültürünün alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bağlamda;

- a) Öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları ile iş birliğine dayalı liderlik boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.
- b) Öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları ile öğretmen iş birliği boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.
- c) Öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları ile ortak amaçlar boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.
- d) Öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları ile mesleki gelişim boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.
- e) Öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları ile meslektaş desteği boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.
- f) Öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları ile ortak öğrenme boyutu arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

2. Ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet algıları ile algılanan yönetici desteği düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

5.1.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Yönetici Desteği ve Okul Kültürü Algılarının Örgütsel Adalet Algılarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği ve okul kültürü algılarının örgütsel adalet algılarını yordamasına ilişkin sonuçlar örgütsel adaletin her alt boyutu için ayrıca olarak sunulmuştur.

5.1.7.1. Yönetici desteği ve okul kültürü algısının dağıtımsal adalet algısını yordamasına ilişkin sonuç

1. Algılanan yönetici desteği ve okul kültürünün alt boyutlarından iş birliğine dayalı liderliğin dağıtımsal adaletin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Okul kültürünün alt boyutlarından öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, ortak amaçlar,

meslektaş desteği ve ortak öğrenme ise dağıtımsal adaletin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğretmenlerinin algılanan yönetici desteği algıları dağıtımsal adalet algılarındaki toplam varyansın %51'ini açıklamaktadır. Okul kültürünün alt boyutları modele dahil edildiğinde ise açıklanan varyans %57'ye çıkmıştır. Diğer bir ifade ile iş birliğine dayalı liderlik alt boyutu açıklanan varyansa %6'lık bir katkı yapmıştır.

5.1.7.2 Yönetici desteği ve okul kültürü algısının işlemsel adalet algısını yordamasına ilişkin sonuç

1. Algılanan yönetici desteği ve okul kültürünün alt boyutlarından iş birliğine dayalı liderliğin işlemsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Okul kültürünün alt boyutlarından öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve ortak öğrenme ise işlemsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları işlemsel adalet algılarındaki toplam varyansın %68'ini açıklamaktadır. Okul kültürünün alt boyutları modele dahil edildiğinde ise açıklanan varyans %78'e çıkmıştır. Diğer bir ifade ile iş birliğine dayalı liderlik alt boyutu açıklanan varyansa %10'luk bir katkı yapmıştır.

5.1.7.3 Yönetici desteği ve okul kültürü algısının etkileşimsel adalet algısını yordamasına ilişkin sonuç

1. Algılanan yönetici desteği ve okul kültürünün alt boyutlarından iş birliğine dayalı liderlik ve ortak amaçların etkileşimsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Okul kültürünün alt boyutlarından öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, meslektaş desteği ve ortak öğrenme ise etkileşimsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları etkileşimsel adalet algılarındaki toplam varyansın %67'sini açıklamaktadır. Okul kültürünün alt boyutları modele dahil edildiğinde ise açıklanan varyans %72'ye çıkmıştır. Diğer bir ifade ile okul kültürünün iş birliğine dayalı liderlik ve ortak amaçlar alt boyutları açıklanan varyansa %5'lik bir katkı yapmıştır.

5.2. Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algıları incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü algılarının öğretmen iş birliği ve ortak öğrenme alt boyutlarında orta, diğer alt boyutlarda ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ortaokul öğretmenlerinin okullarında güçlü bir okul kültürü algıladıkları söylenebilir. Aytek (2020) tarafından 357 öğretmen ile yürütülen benzer bir çalışmada da öğretmenlerin okul kültürü algıları yüksek olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde Berk (2020) tarafından 492 meslek lisesi öğretmeni ile yürütülen bir çalışmada da öğretmenlerin okul kültürü algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algıları çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü algılarının tüm alt boyutlar dahil olmak üzere cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre erkek ve kadın öğretmenlerin okul kültürü algıları benzerdir. Işık (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada da okul kültürünün hiçbir alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Dur (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada da öğretmenlerin okul kültürü algılarının tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla çelişen çalışmaların da olduğu görülmektedir. Biltekin (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada öğretmenlerin okul kültürü algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Huang (2001) tarafından yürütülen bir çalışmada da kadın öğretmenlerin okul kültürü algılarının erkek öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algıları eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde okul kültürü algısının tüm alt boyutlar dahil olmak üzere eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenler ile lisanüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenlerin okul kültürü algıları benzerdir. Can (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada da eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul kültürü algılarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer şekilde Esinbay (2008) tarafından 805 ilköğretim okulu öğretmeni ile yürütülen bir çalışmada da

öğretmenlerin okul kültürü algılarının eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algıları mesleki deneyime göre incelendiğinde öğretmenlerin sahip olduğu okul kültürü algısının tüm alt boyutlar dahil olmak üzere mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre farklı mesleki deneyim sürelerine sahip öğretmenlerin okul kültürü algıları benzerdir. Özkara (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada da öğretmenlerin okul kültürü algılarının mesleki deneyime göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kolatan(2008)tarafından yürütülen bir araştırmada da bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde öğretmenlerin okul kültürü algılarının mesleki deneyime göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen sonuçların elde edildiği çalışmalar da olduğu görülmektedir. Demirhan (2020) ve Güngör (2019)tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin okul kültürü algılarının mesleki deneyime göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Aytek'e (2020) göre alanyazında farklı sonuçlara ulaşılmış çalışmaların bulunması okullarda kıdem yılı bazında öğretmenlerin etkileşim durumları ve yönetici tutumlarından kaynaklı farklı örneklem gruplarının olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algıları okuldaki görev süresine göre incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü algılarının tüm alt boyutlarda okuldaki görev süresine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okuldaki görev süresi görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı liderlik alt boyutu algıları, okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından yüksektir. Okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin öğretmen iş birliği alt boyutu algıları ise, okuldaki görev süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin algıları ve 7 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin algılarından yüksektir. Okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim, ortak amaçlar ve meslektaş desteği alt boyutlarına ilişkin algıları, okuldaki görev süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin algılarından yüksektir. Okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin ortak öğrenme alt boyutu algıları okuldaki görev süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin algılarından ve okuldaki görev süresi 5-6 yıl olan öğretmenlerin algılarından yüksektir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Ayık (2007) tarafından yapılan bir araştırmada da benzer

şekilde iş birliğine dayalı liderlik ve öğretmen iş birliği boyutunda okuldaki görev süresi 1-2 yıl ve 5-6 yıl olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının, 3-4 yıl, 7- 8 yıl ve 9+ yıl düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu, ortak amaçlar, ortak öğrenme ve meslektaş desteği boyutlarında, hizmet süresi 5-6 yıl olan öğretmen ve yöneticilerin kültür algıları ortalamalarının, 1-2 yıl, 3-4 yıl, 7-8 yıl ve 9+ yıl düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Işık (2017) tarafından yürütülen bir diğer araştırmada da okuldaki görev süresi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin okul kültürü algıları, okuldaki görev süresi 10 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar genel anlamda değerlendirildiğinde okuldaki görev süresi daha az olan öğretmenlerin okul kültürü algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum örgütte görece daha yeni olan öğretmenlerin örgüte uyum sürecinde okul kültürü öğelerini daha fazla önemsemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algı düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin okullarında yüksek düzeyde bir yönetici desteği algıladıkları görülmektedir. Çoban (2019) tarafından 301 öğretim elemanı ile yürütülen bir çalışmada da öğretim elemanlarının yüksek düzeyde bir yönetici desteği algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Özkuk (2017) tarafından 426 öğretmen ile yürütülen bir çalışmada da bu çalışmadakine benzer olarak öğretmenlerin yüksek düzeyde bir yönetici desteği algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları cinsiyete göre incelendiğinde öğretmenlerin yönetici desteği algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erkek ve kadın öğretmenlerin yönetici desteği algıları istatistiksel açıdan benzerdir. Güner (2020) tarafından 214 öğretmen ile yürütülen bir araştırmada da öğretmenlerin yönetici desteği algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Karaca (2020) tarafından 181 okul öncesi öğretmeni ile yürütülen bir çalışmada da öğretmenlerin yönetici desteği algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları eğitim düzeyine göre incelendiğinde öğretmenlerin yönetici desteği algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre lisans düzeyinde

eğitime sahip retmenlerin yönetici desteği algıları ile yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip retmenlerin yönetici desteği algıları benzerdir. Kurt (2020) tarafından 350 retmen ile yürütülen bir araştırmada da retmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nartgün ve Kalay (2014) tarafından 81 ilk ve ortaokul retmeni ile yürütülen bir araştırmada da bu araştırmanın sonuçlarına benzer Şekilde retmenlerin yönetici desteği algılarının eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ortaokul retmenlerinin yönetici desteği algıları mesleki deneyim değişkenine göre incelendiğinde retmenlerin yönetici desteği algılarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı Şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre retmenlerin yönetici desteği algılarındaki değişim mesleki deneyim düzeyi bağlamında anlamlı değildir.obanoğlu ve Derinbay (2016) tarafından 494 retmen ile yürütülen ve retmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada da retmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyinin mesleki deneyime göre anlamlı Şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.zek (2016) tarafından 513 retmenle yürütülen bir diğer araştırmada da retmenlerin örgütsel destek algılarının meslek i deneyim değişkenine göre anlamlı Şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.örgütsel destek algısı kişinin kurumu ile karşılıklı etkileşiminin sonucunda ortaya çıkmakta ve örgütsel desteğin oluşmasında yönetici desteğinin ve kurumsal isteğin oluşması gerekmektedir. Dolayısı ile kişinin örgütsel destek algısının mesleki deneyimin az veya fazla olmasına göre değişiklik göstermiyor olması beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir(Solmaztrk, 2019).

Ortaokul retmenlerinin yönetici desteği algıları okuldaki görev süresine göre incelendiğinde retmenlerin yönetici desteği algılarının okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı Şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.Bu bağlamda; okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul retmenlerinin yönetici desteği algıları, okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan retmenlerin algılarından yüksektir. Bu sonuç değerlendirildiğinde üretmenler okulda çalışmaya başladıkları ilk yıllarda daha yüksek düzeyde bir yönetici desteği algılamaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşılmış araştırmalar olduğu görülmektedir.Dilsiz (2018) tarafından 360 retmen ile yürütülen bir araştırmada okuldaki görev süresi 1-3 yıl

deneyime sahip öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin, okuldaki görev süresi 7+ yıl olan öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde sonuçları okuldaki görev süresi daha yüksek olan öğretmenler lehine olan çalışmalar da bulunmaktadır. Çakır (2017) tarafından yürütülen 428 öğretmen ile yürütülen bir araştırmada okuldaki görev süresi 4-8 yıl olan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin, okuldaki görev süresi 0-4 yıl olan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulları genel anlamda adil olarak algıladıkları söylenebilir. Akbulut (2020) tarafından 380 öğretmen ile yürütülen bir çalışmada da öğretmenlerin örgütsel adalet algıları yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Balcı (2019) tarafından 431 öğretmen ile yürütülen benzer bir çalışmada da öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının tüm alt boyutlar dahil olmak üzere cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre erkek ve kadın öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet düzeyi dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel alt boyutlarında benzerdir. Ertürk (2011) tarafından 1463 öğretmen ile yürütülen bir araştırmada da öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünlü (2015) tarafından 350 öğretmen ile yürütülen bir araştırmada da öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda cinsiyete göre değişen uygulamalar ya da ayrımcılık yapılmadığına dair bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen çalışmalar da bulunduğu görülmektedir. Demirbilek (2018) ve Polat (2007) tarafından yürütülen iki farklı çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2007) erkek öğretmenlerin algıladıkları dağıtımsal ve etkileşimsel adaletin kadın öğretmenlere kıyasladaha yüksek olduğunu belirlemiş, bu durumun okul yöneticilerinin genelde erkek olduğuna, bu yöneticilerin

kadın öğretmenlere oranla erkek öğretmenlerle daha kolay iletişim ve etkileşime girdiklerine; sonuçta, erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin davranış ve uygulamalarını daha adaletli algıladıklarına dayandırmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları eğitim düzeyine göre incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının tüm alt boyutlarda eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet düzeyi ile yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet düzeyi dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutlarında benzerdir.Çelik (2011) tarafından 254 okul yöneticisi ve 542 öğretmen ile yürütülen bir araştırmada öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet düzeyinin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.Saruhan (2019) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada da öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutlarında eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan Baş ve Şentürk (2011) tarafından yürütülen bir araştırmada yüksekokul mezunu öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenlerin örgütsel adalet algılarından anlamlı biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları mesleki deneyime göre incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının tüm alt boyutlarda mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.Eld e edilen bu sonuca göre örgütsel adalet algısı öğretmenlerin meslekte geçirmiş oldukları süre düzeyinde anlamlı değildir.Alagöz (2020) tarafından 408 öğretmen ile yürütülen bir araştırmada da öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının mesleki deneyime göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.Altınkurt ve Yılmaz (2010) tarafından 258 öğretmen ile yürütülen bir çalışmada da öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının mesleki deneyime göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.Bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar, bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları okuldaki görev süresine göre incelendiğinde öğretmenlerin dağıtımsal adalet alt boyutu algılarının okuldaki görev süresine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda;okuldaki görev süresi 0-2

yıl olan ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet alt boyutu algıları, okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından yüksektir. Dağıtımsal adalet örgütsel kaynakların dağıtım sonuçlarında adaletin algılanmasını temsil etmektedir. Hem sosyal hem de örgütsel anlamda dağıtımsal adalet çeşitli örgütsel kaynaklarını görenler arasındaki paylaşımı ile ilgili bir kavramdır (Akyel, 2017, s. 75). Bu sonuçlara göre okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan öğretmenler okuldaki görev ve sorumlulukların dağıtılması, ödüllendirme sistemi, ders saatlerinin dağıtılması gibi kaynak dağıtımlarını içeren durumları, okuldaki görev süresi 7 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha adil olarak algılamaktadır. Selbi (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada da dağıtımsal adalet alt boyutunda 1-5 yıl ile 6-10 ve 11-15 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Benzer şekilde Köse (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada da okuldaki görev süreleri “1 yıldan az”, “1-3 yıl”, “4-6 yıl”, “7-9 yıl” ve “10 yıl ve üzeri” olarak belirlenen aralıklar dikkate alındığında; bulunduğu okulda “1 yıldan az” görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları diğer öğretmen gruplarına göre daha yüksek saptanmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet algıları okuldaki görev süresi değişkenine göre incelendiğinde öğretmenlerin işlemsel adalet algısının okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda; okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet alt boyutu algıları, okuldaki görev süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından yüksektir. Bireylerin adalet algıları için sadece dağıtım sonuçları etkili olmamakta, dağıtımın nasıl yapılacağı ve buna nasıl karar verildiği de etkili olmaktadır (İyigün, 2012). Thibaut ve Walker’a (1975) göre işlemsel adalet iki adet alt boyuta sahiptir: İlki kararların alınması sürecinde işe koşulan yöntemler ve uygulamaların yapısıyla ilgilidir. Bu boyut nihai karar verilmeden önce üyelere söz hakkı verilmesini, fikirlerinin alınmasını kapsar. İkincisi ise yöneticiler tarafından kararlar alınırken prosedürlerin uygulanma şekliyle ilgilidir (akt. Titrek, 2009). Elde edilen bu sonuçlara göre okuldaki görev süresi 0-2 yıl olan öğretmenler okuldaki karar alma süreçlerini ve işlemlerin uygulanma şeklini, okuldaki görev süresi 7 ve üzeri yıl olan öğretmenlere göre daha adil olarak algılamaktadır. Polat ve Celep (2008) tarafından yürütülen bir çalışmada da bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer şekilde öğretmenlerin işlemsel adalet algılarının okuldaki çalışma süresine göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Polat

ve Celep'e (2008) göre okuldaki görev süresi 2 yıl ve daha az olan öğretmenler, görev süresi 3-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstünde olan öğretmenlere göre yönetici davranışlarını daha adil algılamaktadırlar. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel adalet anlamında olumlu bir düşünce ile göreve başladıkları ancak zamanla yöneticilerine karşı daha olumsuz bir adalet algısına sahip oldukları söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin okuldaki görev süresi boyunca maruz kaldıkları adaletsiz uygulamalardan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet algılarının okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda; öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları okuldaki görev süresi düzeyinde benzerlik göstermektedir. Baldwin (2006) bir örgütte etkileşimsel adaletin sağlanmasında etkili olan hususları doğruluk, saygı, görgü ve geçerli gerekçeler olarak sıralamıştır (akt. Demirel ve Dinçer, 2011). Bu anlamda okuldaki görev süresi bağlamında ortaokul öğretmenleri yöneticilerin; dürüstlüğü, gösterdikleri saygı, görgü kurallarına uyma ve uygulamalarını geçerli gerekçelere dayandırma durumlarında benzer düşüncelere sahiptirler.

Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet algıları ile okul kültürünün alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde tüm alt boyutlarla pozitif yönlü olmak üzere iş birliğine dayalı liderlik ve ortak amaçlar alt boyutlarında yüksek; öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, meslektaş desteği ve ortak öğrenme alt boyutlarında orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile okul kültürünün alt boyutlarına ilişkin algı düzeyi arttıkça dağıtımsal adalet algısı düzeyi de artmaktadır. Kara (2020) tarafından 400 tekstil işçisi ile yürütülen bir araştırmada da okul kültürünün alt boyutları ve dağıtımsal adalet algısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet algıları ile okul kültürünün alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde tüm alt boyutlarla pozitif yönlü olmak üzere iş birliğine dayalı liderlik, öğretmen iş birliği, ortak amaçlar ve mesleki gelişim alt boyutlarında yüksek; meslektaş desteği ve ortak öğrenme alt boyutlarında ise orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul kültürünün alt boyutlarına ilişkin algı düzeyi arttıkça işlemsel adalet algısı düzeyi de artmaktadır. Uludağ, Aktaş ve Özgüt (2019) tarafından 406 akademik personel ile yürütülen bir araştırmada örgüt

kültürünün tüm alt boyutları ile işlemsel adalet algısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet algıları ile okul kültürünün alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde tüm alt boyutlarla pozitif olmak üzere iş birliğine dayalı liderlik, ortak amaçlar ve mesleki gelişim alt boyutlarında yüksek; öğretmen iş birliği, meslektaş desteği ve ortak öğrenme alt boyutlarında ise orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuca göre öğretmenlerin okul kültürünün alt boyutlarına ilişkin algı düzeyi arttıkça etkileşimsel adalet algı düzeyleri de artmaktadır. Tan (2019) tarafından 392 kamu çalışanı ile yürütülen bir araştırmada da örgüt kültürünün alt boyutları ile etkileşimsel adalet arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımsal adalet algıları ile yönetici desteği algıları arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin yönetici desteği algı düzeyi arttıkça dağıtımsal adalet algı düzeyi de artmaktadır. Ergül (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada da örgütsel destek algısı ile örgütsel adalet algısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Akar (2017) tarafından 658 öğretmen ile yürütülen bir diğer çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin işlemsel adalet algıları ile yönetici desteği algıları arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğretmenlerin yönetici desteği algı düzeyi arttıkça işlemsel adalet algı düzeyi de artmaktadır. Uslu ve Aktaş (2015) tarafından yürütülen bir araştırmada da bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel olarak yönetici desteği algısı ve işlemsel adalet algısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Moorman, Blakely ve Niehoff (1998) tarafından örgütsel destek, işlemsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi üzerine yapılan bir araştırmada yönetici desteği ve işlemsel adalet arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin etkileşimsel adalet algıları ile yönetici desteği algıları arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yönetici desteği algı düzeyi arttıkça etkileşimsel adalet algı düzeyi de artmaktadır. Uslu ve Aktaş (2015) tarafından 215 hemşire ile yürütülen bir araştırmada da yönetici desteği algısı ve etkileşimsel adalet algısı arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları ile okul kültürü algılarının dağıtımsal adalet algıları üzerine etkisi incelendiğinde ilk modelde yönetici desteği algısının dağıtımsal adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve tek başına dağıtımsal adaletle ilişkin varyansın %51'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre yönetici desteği algısı öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenler yöneticilerinden destek gördüklerini algıladıkça her türlü örgütsel kaynak veya görevin öğretmenler arasındaki dağıtımını da daha adil olarak algılamaktadırlar. Bir okulda yöneticiler birer birey olmalarının yanı sıra okulun temsilcisidirler. Yöneticilerin öğretmenlerle yakın ilişkileri öğretmenlerin örgütünü benimsemesine ve örgütün işleyişini daha adil algılamalarını sağlayacaktır (Yargül ve Kazak, 2020). Ergül (2019) tarafından 517 öğretmen ile yürütülen bir araştırmada da benzer şekilde örgütsel destek algısının öğretmenlerin dağıtımsal adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve dağıtımsal adaletle ilişkin toplam varyansın %38'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Cohen-Charash ve Spector (2001) tarafından yürütülen ve 190 araştırmanın meta-analizini yaptıkları çalışmalarında da dağıtımsal adaletin çalışanların yönetime, örgüte ve yöneticiye güven algılarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla çalışanlar yöneticilerine güvendikçe ve desteklerini hissettikçe örgütteki dağıtımları daha adil algılıyor olabilirler. Modele okul kültürünün alt boyutları da dahil edildiğinde okul kültürünün alt boyutlarından sadece iş birliğine dayalı liderliğin dağıtımsal adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve açıklanan varyansın %51'den %57'ye çıktığı belirlenmiştir. Başka bir ifade ile iş birliğine dayalı liderlik açıklanan varyansa %6'lık bir katkı yapmıştır. Okul kültürünün alt boyutlarından öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve ortak öğrenme ise dağıtımsal adaletin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Bu sonuçlardan hareketle iş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun, okul kültürünün öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısı üzerindeki etkisinde kilit nokta olduğu söylenebilir. Yöneticilerin öğretmenleri karar verme sürecine katmaları, öğretmenlerin birlikte çalışmasını kolaylaştırmaları, öğretmenleri güncel konular hakkında bilgilendirmeleri, öğretmenleri politika oluşturma

sürecine dahil etmeleri, öğretmenleri fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirmeleri, yeni fikir ve teknikleri deneyen öğretmenleri ödüllendirmeleri, kısacası öğretmenlerle devamlı bir iş birliği içerisinde bulunmaları öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısına olumlu yönde etki ediyor olabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları ile okul kültürü algılarının işlemsel adalet algıları üzerine etkisi incelendiğinde, ilk modelde yönetici desteği algısının işlemsel adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve tek başına işlemsel adaletle ilişkin varyansın %68'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yönetici desteği algısının öğretmenlerin işlemsel adalet algıları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Önderoğlu (2010) tarafından 360 banka çalışanıyla yürütülen bir araştırmada da örgütsel destek algısının işlemsel adalet algısını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergül (2019) tarafından yürütülen bir diğer araştırmada da benzer şekilde yönetici desteği algısının öğretmenlerin işlemsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve işlemsel adaletle ilişkin toplam varyansın %43'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci modelde okul kültürünün alt boyutlarının da dahil edilmesiyle açıklanan varyans %78'e çıkmış ve okul kültürünün alt boyutlarından sadece iş birliğine dayalı liderliğin işlemsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile iş birliğine dayalı liderlik alt boyutu açıklanan varyansa %10'luk bir katkı yapmıştır. Bu katkı iş birliğine dayalı liderlik alt boyutunun işlemsel adalet üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Okul kültürünün alt boyutlarından öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve ortak öğrenme ise işlemsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Thibaut ve Walker (1975) üyelere kazanımları ile ilgili konularda kendilerini ifade etme olanağı sunan süreçlerin işlemsel adalet algısını artıracaklarını öne sürmüş ve bu etkiyi "süreç kontrolü" olarak tanımlamıştır (akt. Titrek, 2009). Folger (1987) ise bu etkiyi "söz hakkı etkisi" olarak adlandırmıştır. Söz hakkı etkisi kişilerin kazançlı çıkıp çıkmadıklarına bakmadan kendi çıkarlarını savunabilme hakkının verildiği süreçleri, verilmeyen süreçlere göre daha adaletli olarak algılamalarına yol açan önemli bir etmendir (akt. Kılıçaslan, 2010). Elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında yöneticiler okullarında kuvvetli bir iş birliği ortamı oluşturduklarında, öğretmenleri takdir edip sorunlarıyla ilgilendiklerinde, kritik karar ve politika oluşturma

süreçlerinde söz hakkı tanıdıklarında öğretmenlerin işlemsel algı düzeylerinin yüksek olacağı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin yönetici desteği algıları ile okul kültürü algılarının işlemsel adalet algıları üzerine etkisi incelendiğinde ilk modelde yönetici desteği algısının etkileşimsel adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve tek başına etkileşimsel adalete ilişkin varyansın %67'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre öğretmenlerin algıladıkları yönetici desteği düzeyi etkileşimsel adalet üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin yöneticilerinden gördükleri destek ve ilgi, okuldaki kişiler arası etkileşimi adil olarak algılamalarında etkili olmaktadır. Ergül (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada da benzer şekilde örgütsel destek algısının öğretmenlerin etkileşimsel adalet algısına ilişkin toplam varyansın %41'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci modelde okul kültürünün alt boyutlarının da eklenmesiyle açıklanan varyans %72'ye çıkmış ve okul kültürünün alt boyutlarından iş birliğine dayalı liderlik ve ortak amaçların etkileşimsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul kültürünün alt boyutlarından öğretmen iş birliği, mesleki gelişim, meslektaş desteği ve ortak öğrenme ise işlemsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Okul yöneticileri öğretmenlerle iş birliği içerisinde çalıştıklarında, karar mekanizmalarına dahil ettiklerinde, öğretmenleri öğretimsel anlamda risk almaları ve yenilikler denemeleri konusunda desteklediklerinde ve öğretmenler okulun misyonunu paylaştıklarında öğretmenlerin etkileşimsel adalet algı düzeyleri yükseliyor olabilir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarından hareketle uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Araştırmada okuldaki görev süresi görece fazla olan öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü düzeyinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticileri belirli aralıklarla düzenlenecek seremoni ve etkinliklerle okul kültürü öğelerinin canlı tutulmasını sağlamalıdır.

2. Araştırmada okuldaki görev süresi görece fazla olan öğretmenlerin algıladıkları yönetici desteği düzeyinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticileri öğretmenlerle ilişkilerinde destekleyici tavırlarını artırmalıdır.

3. Araştırmada okuldaki görev süresi görece fazla olan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet düzeyinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticileri uygulamalarında şeffaf olmalı, kararların alınış sebepleri ve karar alma süreci öğretmenlere ayrıntılı şekilde anlatılmalıdır.

4. Araştırmada öğretmenlerin yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algıları arasında güçlü ilişkiler tespit edilmiştir. Okul yöneticileri öğretmenlerin sorunlarıyla ilgilenmeli, düşüncelerini dikkate almalı, çabalarına değer vermelidir. Okul yöneticileri öğretmenlerin okulların hedeflerine ulaşmasında kritik öneme sahip olduğunun farkında olmalı ve bu değeri öğretmenlere hissettirmelidir.

5. Araştırmada yönetici desteği ve okul kültürü algısının öğretmenlerin örgütsel adalet algısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticileri düzenlenecek hizmetiçi eğitimlerle yönetici desteği, okul kültürü ve örgütsel adalet konuları hakkında bilgilendirilmelidir.

532. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Bu araştırma Alanya ilçesi ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için farklı il ve ilçelerde de uygulanması önerilmektedir.

2. Bu araştırma resmi ortaokullarda yürütülmüştür. Çalışma özel okullarda da yürütülebilir.

3. Bu araştırmaya okul yöneticileri dahil edilmemiştir. Okul yöneticilerinin de dahil edildiği şekilde daha geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

4. Okuldaki görev süreleri görece fazla olan öğretmenlerin örgütsel adalet, yönetici desteği ve okul kültürü algı düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumun hangi nedenlerden kaynaklandığı nitel bir çalışma ile ayrıntılı şekilde araştırılabilir.

KAYNAKLAR

1. Açıl, Y. (2020). *Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişki*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
2. Ada, Ő. ve Ayık, A. (2008). İlköğretim okullarında okul kültürü. *The Journal of SAU Education Faculty*, 8(2),26-39.
3. Akar, H. (2017). *ğretmenlerin dnŐmc liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının iş yaşam kaliteleri üzerine etkisi*.(Yayımlanmamış doktora tezi).İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
4. Akbulut, A. (2020). *ğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının örgütsel sinizm tutumuna etkisinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
5. Akdeniz, A. (2018). *Eğitim rgtlerinde öğretmenlerin örgütsel algıları ile işle bütünleşme algıları arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
6. Akgül, A. ve evik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri*. Ankara: Emek Ofset.
7. Akman, D. (2020). *Yabancı diller yüksekokulu ğretim görevlilerinin örgüt kültürüne ilişkin görüşlerinin incelenmesi: nitel bir araştırma*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
8. Akpolat, E. K. (2020). *Sınıf ğretmenlerinin okul kültürü ile değer sistemine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
9. Aksoy, C. (2016). *Adalet algısı ve yönetici desteğinin çalışanların örgütlerine olan güven ve bağlılık düzeyleri üzerine etkisi: havacılık sektöründe bir uygulama*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
10. Akyel, Y. (2017). *Yönetim bağlamında adalet ve güven*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
11. Akyüz, ., Demirkasımoğlu, N. ve Erdoğan, . (2013). Milli eğitim bakanlığı merkez örgütündeki yöneticilerin örgütsel adalet algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 273-288.
12. Alcan, E. E. (2018). *ğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

13. Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4),463-485.
14. Ankaralıoğlu, S. (2020). *Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stilinin okul kültürüne etkisi.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
15. Arslan, V. (2016). *Yönetici desteğinin iş memnuniyeti, duygu düzenleme becerisi ve örgütsel performans algısı üzerine aracı etkisi: sağlık sektöründe bir araştırma.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
16. Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
17. Aytek, M. E. (2020). *Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik alguları ile okul kültürü arasındaki ilişki.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
18. Babin, B. J. ve Boles, J. S. (1996). The effects of perceived co-worker involvement and supervisor support on service provider role stress, performance and job satisfaction . *Journal of Retailing*, 72(1), 57-75.
19. Bakioğlu, A. ve İnandı, Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 513-529.
20. Bal, P. M., Chiaburu, D. S. ve Jansen, P. G. (2010). Psychological contract breach and work performance. *Journal of Managerial Psychology*, 252-273.
21. Balcı, İ. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık seviyelerinin incelenmesi.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
22. Ballı, A. (2019). *Örgüt kültürünün öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine etkisi.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
23. Barlı, Ö. (2008). *Davranış Bilimleri ve Örgütlerde Davranış*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
24. Baş, T., Keskin, N. ve Mert, İ. S. (2010). Lider üye etkileşimi (LÜE) modeli ve ölçme aracının Türkçe'de geçerlik ve güvenirlik analizi. *Ege Akademik Bakış*, 10(3), 1013-1039.

25. Başa, Ş. (2011). *Kosova / Prizren'deki okullarda örgüt kültürü algılaması*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
26. Başlar, Y. (2020). *Çalışanların algılanan yönetici desteğinin duygusal emek üzerindeki etkisinin belirlenmesi: bir araştırma* .(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
27. Bedük, A., ve Ertürk, E. (2015). Sosyal mübadele teorisi bağlamında güç mesafesi ve örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: bir araştırma. *İşletme Bilimi Dergisi*, 3(1), 1-19.
28. Berk, N. (2020). *Öğretmen algılarına göre mesleki ve teknik liselerin okul kültürü*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
29. Bhanthumnavin, D. (2003). Perceived social support from supervisor and group members' psychological and situational characteristics as predictors of subordinate performance in Thai work units. *Human Resource Development Quarterly*, 14(1),74-97.
30. Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği)*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
31. Budak, G., Tolay, E., Sezgin, O. B., Arpacı, S. Ç. ve Aksu, S. G. (2018). *Örgütsel Adalet*. Ankara : Nobel Yayınları.
32. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
33. Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: PEGEM.
34. Can, R. (2020). *Öğretmenlerin görevsel ve bireysel motive edilme algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
35. Cansoy, R. ve Polatcan, M. (2018). Türkiye'de okullarda örgütsel adalet araştırmaları: ampirik araştırmalara bir bakış. *Turkish Studies*, 13(4), 163-184.
36. Cesur, A. (2019). *Okuş yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki (Afyonkarahisar ili örneği)*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
37. Cihangiroğlu, N. ve Şahin, B. (2010). Organizasyonlarda önemli bir fenomen: psikolojik sözleşme. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-16.

38. Colquitt, J. A. (2012). Organizational justice. S. W. Kozlowski(Ed.), *The Oxford handbook of organizational psychology* içinde (s. 526-547). New York: Oxford University Press.
39. Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. ve Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445.
40. Çakır, S. (2017). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel destek ile sosyal kaytarma davranış düzeylerine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
41. Çankır, B. ve Yener, S. (2017). *İş'te pozitif davranış*. Konya: Çizgi Kitabevi.
42. Çekmecelioğlu, H. G. ve Ülker, F. (2014). Lider - üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerindeki etkisi: eğitim sektöründe bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (28), 35-58.
43. Çelik, F. (2018). *Destek ve bürokratik kültür ile örgütsel adalet ilişkisi/ Balıkesir ili ortaokullar örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
44. Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
45. Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 1(4), 56-61.
46. Çetiner, M. N. (2019). *İlkokullardaki örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
47. Çoban, N. (2019). *Yönetici desteği ve iş performansı arasındaki ilişkide içsel motivasyonun düzenleyici etkisi: trc1 bölgesindeki akademisyenlere yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
48. Çobanoğlu, F. ve Derinbay, D. (2016). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 176-190.
49. Çöp, S. (2008). *Türkiye ve Polonya'da turizm sektörü çalışanlarının örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarına ilişkin bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

50. Daft, R. L. (2009). *Organization Theory and Design Tenth Edition*. Mason OH: South-Western Cengage Learning.
51. Deal, T. E. ve Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture pitfalls, paradoxes, and promises*. San Fransisco: Jossey Bass A Wiley Imprint.
52. Demir, C. ve Öztürk, U. C. (2011). Örgüt kültürünün örgütsel bağlılık üzerine etkisi ve bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 17-41.
53. Demirdelen, Ş. (2019). *Örgüt kültürü ve çalışanların örgüte duygusal bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
54. Demirel, Y. ve Dinçer, E. (2011). Örgütsel adalet. A. Bedük(Ed.), *Örgüt Psikolojisi* içinde (s. 29-46). Konya: Atlas Akademi.
55. Demirhan, N. B. (2020). *Anaokullarındaki öğretmenlerin okul kültürü alguları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
56. Demirkaya, H. ve Kandemir, A. Ş. (2014). Örgütsel adaletin boyutları ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin analizine yönelik bir işletme incelemesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 263-279.
57. Dikili, A. ve Bayraktaroğlu, S. (2013). Psikolojik sözleşme ve iş tatminine yönelik bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 8(2), 205-227.
58. Dilsiz, F. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel destek algı düzeyleri ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
59. Doğan, A. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
60. Doğan, B. (2012). *Örgüt Kültürü*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
61. Dur, B. (2014). *Lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ve motivasyon düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
62. Eğilmezkoç, G. (2011). *Çalışma yaşamında örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık: Bir kamu bankasındaki çalışanların örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algularının analizine yönelik bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

63. Elmas, B. (2019). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile örgüt kültürü arasındaki ilişki: İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi örneği.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
64. Erdoğan, S. (2019). *Okul yöneticilerinin kültürel sermaye düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişki .*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
65. Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi.* İstanbul: Beta Yayıncılık.
66. Ergül, S. B. (2019). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
67. Erkmen, T. (2010). *Örgüt Kültürü.* İstanbul: Beta Yayıncılık.
68. Ersoy, S. (2020). *Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütüçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
69. Ertaş, Ç. (2017). *Kültürel değerlerin örgütsel adalet algısına etkisinde örgüt kültürünün aracılık rolü: otel çalışanları örneği.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
70. Ertürk, E. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
71. Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü (Balıkesir ili örneği).*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
72. Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon.* Ankara: Seçkin.
73. Gençer, E. Ö. (2017). *Örgütsel adalet algısının örgütsel sinizm üzerine etkisi: devlet üniversiteleri meslek yüksekokullarında bir araştırma.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
74. Girgin, S. (2016). *Yöneticiye duyulan güven ile örgütsel adalet ilişkisinin öğretmenler açısından incelenmesi.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

75. Gizir, S. (2003). Örgüt kültürü çalışmalarında yöntemsel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,35(35), 374-397.
76. Göktepe, E. A. (2016). *Yeni kariyer tutumları, algılanan yönetici desteği ve işe tutkunluk arasındaki ilişki: bir araştırma*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
77. Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.
78. Gündüz, M. (2018). *The effect of organizational justice on employee well-being: A case study from information technology field in Turkey*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
79. Güneş, A. M. (2011). *İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlikle örgütsel adalet arasındaki ilişki (Ağrı ili örneği)* .(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
80. Güney, S. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
81. Güngör, B. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik alguları ile okul kültürü alguları arasındaki ilişki*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
82. Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 48-75.
83. Güven, A. S. (1996). *Üniversitelerde örgüt kültürü - Osmangazi Üniversitesi'nde örgüt kültürü araştırması*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
84. Hofstede, G. (2001). *Culture consequences comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. California: Sage Publications.
85. Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2013). *Educational administration theory, research and practice ninth edition* . New York: McGraw Hill Companies.
86. Huang, S.-Y. L. (2001). Teachers' perceptions of high school environments. *Learning Environments Research*, 46(4),159-173.
87. İçerli, L. (2009). *Örgüt yapısı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
88. İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.

89. İlçin, E. (2019). *İş yükü ve yönetici desteğinin çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
90. İlerler, T. (2017). *Örgüt kültürü ile çalışanların kurallara uyma davranışı arasındaki ilişkide yönetici desteğinin rolü*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
91. İplik, E., İplik, F. N. ve Efeoğlu, İ. E. (2014). Çalışanların örgütsel destek algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin rolü. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (12), 109-122.
92. İren, S. (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
93. İşbaşı, J. Ö. (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 Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
94. İyigün, Ö. (2012). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21),49-64.
95. Irak, D. U. (2004). Örgütsel adalet: ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 7(13), 25-43.
96. Işık, H. (2017). *Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
97. Jackson, N. (2019). *Organizational justice in mergers and acquisitions antecedents and outcomes*. Cham: Springer Nature Switzerland AG.
98. Kacar, F. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgüt kültürü algısının değerlendirilmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
99. Kara, A. İ. (2020). *Algılanan liderlik tarzları, örgüt kültürü ve örgütsel adaletin işgören performansı ile ilişkisi*.(Yayımlanmamış doktora tezi). Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
100. Karabıyık, A. (2019). *Örgüt kültürü ve iş tatmini arasındaki ilişki; Konya ilinde bir uygulama*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

101. Karaca, M. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algıları ile iş tatminlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
102. Karaeminoğulları, A. (2006). *Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algıları ile sergiledikleri üretkenliğe aykırı davranışlar arasındaki ilişki ve bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
103. Karagonlar, G. ve Öztürk, E. B. (2015). İlk yöneticinin çalışanı baltalamasının öz yeterlilik ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisinde yönetici yetkinliğinin zararlı etkisi. *İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Yönetim Dergisi*, (79), 156-179.
104. Karagonlar, G., Öztürk, E. B. ve Özmen, Ö. N. (2015). Çalışanın örgütle sosyal mübadele algısı ve işten ayrılma niyeti: İşe cezbolmanın ve öz yeterliliğin rolü. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 42(3), 411-433.
105. Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
106. Kılıç, Y. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumu algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
107. Kılıçaslan, S. (2010). *Örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere kuramsal bir yaklaşım*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
108. Koç, Ş. (2019). *Hemşirelerin yönetici desteği algısı ile iş doyumu düzeyinin incelenmesi: Sivas Numune Hastanesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
109. Koçel, T. (2013). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
110. Korkut, N. (2019). *Sağlık çalışanlarının algıladığı yönetici desteğinin duygusal emek üzerindeki etkisi: bir kamu ve bir özel hastanede karşılaştırmalı bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
111. Köksal, K. (2016). *Örgüt kültürünün örgütsel adalet algısına etkisinde etik ilkelere ilişkin algıların aracılık rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
112. Köse, A. (2020). *Etik liderlik davranışlarının örgütsel adalet algısı ile ilişkisi: Kocaeli ilindeki eğitim kurumlarında yapılan bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.

113. Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi*, 7(1), 219-242.
114. Kurt, M. F. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel sessizliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* .(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
115. Leblebici, D. N. ve Karasoy, A. (2009). Örgüt kültürünün algılanan hizmet kalitesine etkisi: Kamu ve özel öğrenci yurtlarında karşılaştırmalı bir araştırma. *H. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(1), 279-304.
116. Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* . Ankara: Nobel Yayıncılık.
117. Meriç, Ç. (2018). *İlkokullarda örgüt kültürü ve örgütsel yaratıcılık ilişkisinin yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Balıkesir ili örneği*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
118. Moorman, R. H., Blakely, G. L. ve Niehoff, B. P. (1998). Does perceived organizational support mediate the relationship between procedural justice and organizational citizenship behavior? *The Academy of Management Journal*, 41(3), 351-357.
119. Nartgün, Ş. S. ve Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 9(2),1361-1376.
120. Ok, T., Üstünyer, K., Akkahve, E. ve Kale, E. (2016). *Örgüt kültürü*. Bartın: MYO.
121. Ölmez, D. (2020). *Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin okul kültürü algılarının incelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
122. Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin ve bireycilik-ortaklaşa davranışçılığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 16(1), 93-112.
123. Özek, B. Y. (2016). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
124. Özen, J. (2002). Adalet kuramlarının gelişimi ve örgütsel adalet. *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arşivi*, (5), 105-117.

125. Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2005). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
126. Özkaya, Y. (2019). *Okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
127. Özkara, E. (2019). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
128. Özkuk, Z. (2017). *Algılanan yönetici desteği ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
129. Öztürk, A. G. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine bir olgubilim çalışması*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
130. Özutku, H., Ağca, V. ve Cevrioğlu, E. (2008). Lider-üye etkileşim teorisi çerçevesinde, yönetici-ast etkileşimi ile örgütsel bağlılık boyutları ve iş performansı arasındaki ilişki: ampirik bir inceleme . *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 193-210.
131. Paçacı, Y. (2019). *Mediating effect of organizational trust and knowledge sharing behavior on the relationship between organizational justice and contextual performance: a case of auditing sector*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
132. Pettigrew, A. M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 570-581.
133. Pheysey, D. C. (1993). *Organizational cultures: types and transformations*. New York: Routledge.
134. Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
135. Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54),307-331.
136. Prosser, J. (1999). *School culture*. London: Paul Chapman Publishing.
137. Robbins, S. ve Judge, T. (2017). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

138. Roch, S. G. ve Shanock, L. R. (2006). Organizational justice in an exchange framework: clarifying organizational justice distinctions. *Journal of Management*,32(2), 299-322.
139. Sarı, R. K. (2019). *Okulların örgüt kültürü ile değişime hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
140. Saruhan, C. (2019). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
141. Schein, E. H.(1990). Organizational Culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
142. Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
143. Seker, S. E. (2014). Bilişim sistemleri ve eşitlik teorisi. *YBS Ansiklopedi*, 1(2), 22-25.
144. Selbi, A. (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stilleri ve örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşmalarını yordama derecesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Mersin.
145. Shore, L. M. ve Tetrick, L. E. (1991). A construct validity study of the survey of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 76(5), 637-643.
146. Solmaztürk, İ. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının demografik özelliklere göre incelenmesi: Küçükçekmece ilçesi örneği*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
147. Şahin, A. (2010). Örgüt kültürü-yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik. *Maliye Dergisi*, (159), 21-35.
148. Şamdan, T. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkilerin incelenmesi*.(Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
149. Şimşek, Ş. ve Çelik, A. (2017). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Yayınevi.
150. Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem Akademi.

151. Tan, İ. (2019). *Örgüt kültürü ve algılanan örgütsel adaletin motivasyona etkisi: Kamu çalışanları örneği*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.
152. Tayfur, H. (2019). *Örgütsel değişim sinizmi ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide örgütsel bağlılık ve yönetici desteğinin aracı rolü*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
153. TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
154. Tekel, M. (2019). *Öğretmen algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sağlık arasındaki ilişki (Kemalpaşa örneği)*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
155. Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
156. Toğa, N. (2016). *Örgütsel adalet algısının tükenmişlik sendromuna etkisi ve bir uygulama*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
157. Topaloğlu, H. ve Arastaman, G. (2016). Örgütlerde psikolojik sözleşme üzerine kuramsal bir değerlendirme. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 25-36.
158. Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: kavramsal bir çözümlenme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 58- 70.
159. Tuncer, T. (2020). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının okul kültürüne etkisi: Isparta ili örneği*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
160. Uludağ, O., Aktaş, İ. ve Özgüt, H. Ö. (2019). Eğitim çalışanlarının örgütsel adalet algılarının ve örgüt kültürünün bilgi paylaşımı üzerindeki etkileri: örgüt kültürünün aracı rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 34(1),160-181.
161. Uslu, S. ve Aktaş, H. (2015). Örgütsel sessizlik ile örgütsel adalet ve yönetici desteği etkileşimi: hemşireler üzerinde bir araştırma. 3. *Örgütsel Davranış Kongresi* (s. 78-84). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
162. Uysal, M. (2014). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları (Altındağ ilçesi örneği)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
163. Uzun, T. (2018). Okullarda algılanan örgütsel adalet, yönetici desteği ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 776-789.

164. Vural, Z. B. (2016). *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
165. Yabacı, N. (2020). *Otel işletmelerinde çalışma yaşam kalitesinin iş performansına etkisinde yönetici desteğinin rolü*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
166. Yürür, S. (2008). Örgütsel adalet ile iş tatmini ve çalışanların bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin analizine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 295-312.



EKLER

EK-1: Veri Toplama Araçları

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Değerli öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Araştırma, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı çerçevesinde yürütülmektedir.

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalı olup araştırmadan elde edilen veriler bilimsel amaçlar için bilimsel yöntemlerle değerlendirilecek, herhangi bir kişi veya kuruma verilmeyecektir.

Araştırma ölçeği dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde örgütsel adalete, üçüncü bölümde okul kültürüne ve dördüncü bölümde ise yönetsel desteğe ilişkin yargılar bulunmaktadır. Sizlerden ankette yer alan konulara ve okulunuzla ilgili var olan duruma ilişkin gerçek düşüncenize uyan derecelendirmeyi samimiyetle işaretlemeniz beklenmektedir.

Lütfen anketteki tüm soruları yanıtlayınız ve ankete isim yazmayınız.

Vakit ayırıp araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Özlem GÖÇER

ALKÜ SBE Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I-KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz.

I. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

II. Eğitim düzeyiniz: () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

III. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz:

IV. Bu okuldaki görev süreniz:

V. Branşınız:

Açıklama: Aşağıda okulunuzda örgütsel adaleti, okul kültürünü ve yönetici desteğini nasıl algıladığınıza dair yargılar yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyunuz ve ifadelerin karşısında yer alan 1'den 5'e kadar olan derecelendirmelerden sizin için uygun olanı "X" işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

BÖLÜM II-ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI ÖLÇEĞİ		(1) Kesinlikle katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kararsızım	(4) Katılıyorum	(5) Tamamen katılıyorum
1	Okul yöneticilerimizin ders programlarımızı adil bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2	Okul yöneticilerimiz, öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır.	1	2	3	4	5
3	Okuldaki ders dışı işlerin öğretmenlere eşit dağıtıldığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4	Okulda öğretmenlere verilen ödüllerin adil dağıtıldığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5	Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6	Okul yöneticilerimiz, işimizle ilgili kararları tarafsız bir şekilde verir.	1	2	3	4	5
7	Okul yöneticilerimiz, bizi ilgilendiren konularda ayırım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır.	1	2	3	4	5
8	Okul yöneticilerimiz okulla ilgili kararlar vermeden önce tüm öğretmenlerden tam ve doğru bilgi toplar.	1	2	3	4	5
9	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararları tüm öğretmenlere açıklar; eğer öğretmenler isterse, bu kararın gerekçelerini açıklar.	1	2	3	4	5
10	Okul yöneticilerimiz yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb gibi mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular.	1	2	3	4	5
11	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararların ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenler tarafından sorgulanmasına izin verir.	1	2	3	4	5
12	Okul yöneticilerimiz, tüm öğretmenlere nazik davranır.	1	2	3	4	5
13	Okul yöneticilerimiz okuldaki öğretmenlerin her birine onurlu ve saygılı davranır.	1	2	3	4	5
14	Okul yöneticilerimiz okuldaki bütün öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranır.	1	2	3	4	5
15	Okul yöneticilerimiz bizimle ilgili kararlar	1	2			5

	verirken yasal haklarımızı göz önünde bulundurur.					
16	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdikleri kararları uygulamadan önce, nasıl sonuçlanacağını her birimizle ayrı ayrı tartışır.	1	2	3	4	5
17	Okul yöneticilerimiz verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayırım yapmaksızın, eksiksiz sunar.	1	2	3	4	5
18	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdiği kararları tek tek tüm öğretmenlere mantıklı biçimde açıklar.	1	2	3	4	5
19	Okul yöneticilerimiz okulla ilgili verdikleri tüm kararları gizlemeden herkese çok açık bir şekilde açıklar.	1	2	3	4	5
BÖLÜM III-OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ		(1) Hiç katılmıyorum	(2) Az katılmıyorum	(3) Orta derecede katılmıyorum	(4) Çok katılmıyorum	(5) Tam katılmıyorum
20	Öğretmenler sınıf öğretimi için araştırmalar ve bilgileri elde etmek amacıyla mesleki ağlardan (internet, uzman kişiler, mesleki kaynaklar vb.) yararlanırlar.	1	2	3	4	5
21	Yöneticiler öğretmenlerin fikirlerine değer verir.	1	2	3	4	5
22	Öğretmenler konular ve seviyeler arasında diyalog ve planlama imkanına sahiptir.	1	2	3	4	5
23	Öğretmenler birbirlerine güvenirlir.	1	2	3	4	5
24	Öğretmenler okulun misyonunu destekler.	1	2	3	4	5
25	Öğretmenler ve veliler öğrenci performansı için ortak beklentilere sahiptirler.	1	2	3	4	5
26	Bu okuldaki yöneticiler öğretmenlerin mesleki değerlendirilmesinde dürüsttür.	1	2	3	4	5
27	Öğretmenler zamanlarının önemli bir bölümünü birlikte plan yaparak geçirirler.	1	2	3	4	5
28	Öğretmenler düzenli olarak seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından fikir elde etme yollarını ararlar.	1	2	3	4	5
29	Öğretmenler her ne zaman bir sorun olsa yardım etmek için isteklidirler.	1	2	3	4	5
30	Yöneticiler görevlerini iyi bir şekilde yerine getiren öğretmenleri takdir etmek için zaman ayırırlar.	1	2	3	4	5
31	Okul misyonu öğretmenler için açık bir yönlendirme duygusu sağlar.	1	2	3	4	5
32	Aileler öğretmenlerin mesleki değerlendirmelerine güvenirlir.	1	2	3	4	5
33	Öğretmenler karar verme sürecine katılırlar.	1	2	3	4	5
34	Öğretmenler birbirlerinin öğretim etkinliklerini	1	2	3	4	5

	gözlemlemek için zaman ayırırlar.					
35	Mesleki gelişim okul tarafından değerli görülür.	1	2	3	4	5
36	Öğretmenlerin düşünceleri diğer öğretmenler tarafından önemsenir.	1	2	3	4	5
37	Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenlerin birlikte çalışmalarını kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
38	Öğretmenler okulun misyonunu anlarlar.	1	2	3	4	5
39	Öğretmenler okuldaki güncel konular hakkında bilgilendirilirler.	1	2	3	4	5
40	Öğretmenler ve aileler öğrenci performansı hakkında sıklıkla iletişim kurarlar.	1	2	3	4	5
41	Karar verme ya da politika oluşturmaya önemli ölçüde katılırlar.	1	2	3	4	5
42	Öğretmenler genellikle diğer öğretmenlerin ne öğrettiğinin farkındadır.	1	2	3	4	5
43	Öğretmenler öğrenim süreçleri hakkında güncel bir bilgi desteğini sürdürürler.	1	2	3	4	5
44	Öğretmenler gruplar halinde işbirliği içinde çalışırlar.	1	2	3	4	5
45	Öğretmenler yeni fikirler ve teknikler denedikleri için ödüllendirilirler.	1	2	3	4	5
46	Okulun misyonunun ifadesi toplumun değerlerini yansıtır.	1	2	3	4	5
47	Yöneticiler öğretimde yenilik ve risk almayı desteklerler.	1	2	3	4	5
48	Öğretmenler projeleri ve programları değerlendirmek ve geliştirmek için birlikte çalışırlar.	1	2	3	4	5
49	Okulun değerleri okulu geliştirir.	1	2	3	4	5
50	Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır.	1	2	3	4	5
51	Yöneticiler planlama ve öğretim zamanını önemserler.	1	2	3	4	5
52	Öğretim uygulamalarındaki anlaşmazlıklar açıkça seslendirilir ve tartışılır.	1	2	3	4	5
53	Öğretmenler fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirilir.	1	2	3	4	5
54	Öğrenciler genellikle kendi eğitim öğretimleri için sorumluluklarını kabul ederler. Örneğin ev ödevlerini tamamlarlar ve sınıfta zihinlerini derse verirler.	1	2	3	4	5

**BÖLÜM IV-ALGILANAN YÖNETİCİ DESTEĞİ
ÖLÇEĞİ**

55	Müdürüm okulun gelişimi için yaptığım katkılara değer verir.	1	2	3	4	5
56	Müdürüm fazladan çabalarımın değer verir.	1	2	3	4	5
57	Müdürüm amaç ve değerlerimi önemseydiğini gösterir.	1	2	3	4	5
58	Müdürüm bir şikayetimin olup olmadığını öğrenmek ister.	1	2	3	4	5
59	Müdürüm beni etkileyecek kararlar verirken çıkarlarımı dikkate alır.	1	2	3	4	5
60	Müdürüm bir sorunun olduğunda bana yardım eder.	1	2	3	4	5
61	Müdürüm mutlu olmamı gerçekten ister.	1	2	3	4	5
62	Müdürüm eğer en iyi işi yaparsam kesin olarak bunu dikkate alır.	1	2	3	4	5
63	Müdürüm özel bir desteğe ihtiyacım olduğunda bana yardıma isteklidir.	1	2	3	4	5
64	Müdürüm işteki genel doyumumu önemser.	1	2	3	4	5
65	Müdürüm bana çok ilgi gösterir.	1	2	3	4	5
66	Müdürüm düşüncelerimi dikkate alır.	1	2	3	4	5
67	Müdürüm başarılarımdan dolayı gurur duyar.	1	2	3	4	5
68	Müdürüm işimi mümkün olduğu kadar ilginç hale getirmem konusunda gayret gösterir.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Özlem GÖÇER

Uyruğu: TC

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Marmara Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği	2009

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2010-2015	Kaş Kasaba Şehit Yusuf Polat Yatılı Bölge Ortaokulu	İngilizce Öğretmeni
2015-2021	Alanya Ketenlik Ortaokulu	İngilizce Öğretmeni

YABANCI DİL: İngilizce

YAYINLAR: Koçak, D., Göçer, Ö. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Ev Ödevlerine İlişkin Görüşlerinin ve Ev Ödevlerinin İngilizce Dersi Başarısına Etkisinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 300-315.
DOI: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-566735