



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI ETİK İKİLEMLER
ÜZERİNDE ALGILADIKLARI ÖRGÜTSEL ADALETİN ROLÜ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Esra SAÇLI

Danışman

Doç. Dr. Fatih CAMADAN

**RİZE
2022**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Doç. Dr. Fatih CAMADAN danışmanlığında, Esra SAÇLI tarafından hazırlanan *Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemler Üzerinde Algıladıkları Örgütsel Adaletin Rolü* adlı bu tez çalışması, 27/06/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Başkan	: Prof. Dr. Cem TUNA	
Üye	: Doç. Dr. Fatih CAMADAN	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Esat ŞANLI	

ETİK BEYAN

Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim "Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemler Üzerinde Algıladıkları Örgütsel Adaletin Rolü" konulu tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

27/06/2022

Esra SAÇLI

ÖN SÖZ

Bu araştırmada, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ve yaşadıkları etik ikilemler arasındaki ilişkiyi bilimsel yöntemler kullanarak araştırmaya çalıştım. Yüksek lisans yolculuğum boyunca hem fiziksel hem de mental olarak çok yorulmuş olsam da, bana destek olan insanlar sayesinde bu süreci daha kolay tamamladım. Bu süreçte özverili ve disiplinli karakteriyle her daim kendime örnek aldığım ve alacağım; yorulduğum ve vazgeçmek üzere olduğum anlarda beni yapabileceğime inandıran ve motive eden; ihtiyacım olduğu her an uzmanlık bilgilerini, deneyimlerini ve zamanını paylaşmakta hiç tereddüt etmeyen; iyi ki onunla çalışma imkanım olmuş dediğim ve sonsuz saygı duyduğum çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Fatih CAMADAN'a şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans ders sürecimde derslerine girmekten keyif aldığım, samimiyeti, desteği ve yardımcı kişiliği ile öğrencilere her zaman aileden biri gibi davranan ve eğitim hayatıma katkı sunan bütün hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Uygulama esnasında araştırmama gönüllü bir şekilde katılan tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

Yoğun ve yorucu geçen bu yolculuğumda, her zaman işlerimi kolaylaştıran, her şikayet edişimde beni motive ederek hayata tutunmamı sağlayan ve bana olan inancını asla kaybetmeyen, hayat ışığım olarak yolumu aydınlatan, varlığına sonsuz şükrettiğim canımın içi Annem Zekiye OKUR'a minnettarım.

Esra SAÇLI

2022 / RİZE

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
TÜRKÇE ÖZET	IX
İNGİLİZCE ÖZET (ABSTRACT)	X
KISALTMALAR	XI
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
GİRİŞ	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
1.1. Örgütsel Adalet	7
1.1.1. Örgüt Kavramı.....	7
1.1.2. Adalet Kavramı	7
1.1.3. Örgütsel Adalet.....	9
1.1.3.1. Örgütsel Adalet Kavramının Tanımı ve Önemi.....	9
1.1.4. Örgütsel Adaletin Boyutları	10
1.1.4.1. Dağıtımsal Adalet	11
1.1.4.2. İşlemsel Adalet	12
1.1.4.3. Etkileşimsel Adalet	14
1.1.5. Örgütsel Adalet ile İlgili Teoriler ve Kuramsal Yaklaşımlar	16
1.1.5.1. Greenberg'in Adalet Teorileri Sınıflandırması.....	16
1.1.5.1.1. Reaktif-İçerik Teorileri	17
1.1.5.1.1.1. Eşitlik Teorisi	17
1.1.5.1.1.2 Göreli Yoksunluk Teorisi	18
1.1.5.1.2. Proaktif-İçerik Teorileri	19
1.1.5.1.2.1. Adalet Yargı Teorisi	19
1.1.5.1.2.2. Adalet Güdüsü Teorisi.....	20
1.1.5.1.3. Reaktif-Süreç Teorileri.....	20

1.1.5.1.3.1. Süreç Adaleti Teorisi	20
1.1.5.1.4. Proaktif-Süreç Teorileri	21
1.1.5.1.4.1. Dağıtım Tercihi Teorisi	21
1.1.6. Eğitim Örgütleri ve Örgütsel Adalet	22
1.1.7. İlgili Araştırmalar	24
1.1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	24
1.1.7.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar.....	30
1.2. Etik İkilem.....	35
1.2.1. Etik Kavramı	35
1.2.1.1. Etik-Ahlak İlişkisi.....	37
1.2.1.2. Etiğin Uygulama Alanları.....	39
1.2.1.2.1. Örgütsel Etik	39
1.2.1.2.2. İş Etiği	42
1.2.1.2.2.1. Çalışma Etiği	43
1.2.1.2.2.2. Mesleki Etik.....	43
1.2.1.2.3. Yönetmel Etik.....	45
1.2.1.3. Eğitimin Etik ile İlişkisi.....	46
1.2.1.3.1. Eğitim ve Etik	46
1.2.1.3.2. Öğretmenlik Meslek Etiği	47
1.2.1.3.3. Eğitim Yönetiminde Etik	50
1.2.2. Etik İkilem Kavramı	53
1.2.2.1. Etik İkilem Kavramının Tanımı.....	53
1.2.2.2. Etik İkilemin Nedenleri	54
1.2.2.2.1. Davranışsal Etik İkilemler.....	55
1.2.2.2.2. Yapısal Etik İkilemler	56
1.2.2.2.3. Politik Etik İkilemler.....	56
1.2.2.2.4. Sistemsel Etik İkilemler	57
1.2.2.3. Etik İkilemin Çözüm Yolları	58
1.2.2.4. Eğitim Örgütlerinde Etik İkilem	59
1.2.2.4.1. Okul Yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme Yaklaşımları	59
1.2.2.4.2. Öğretmenlerin Etik İkilemleri Çözme Yaklaşımları.....	60

1.2.3. İlgili Araştırmalar	62
1.2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	62
1.2.3.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar.....	68
2. YÖNTEM VE BULGULAR	74
2.1. Araştırmanın Modeli	74
2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	74
2.3. Veri Toplama Araçları	75
2.4. Verilerin Toplanması	77
2.5. Verilerin Analizi.....	77
2.6. Bulgular.....	78
2.6.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Analizlerin Bulguları	79
2.6.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi	79
2.6.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi	80
2.6.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeyinin Hizmet Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesi	81
2.6.1.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının Kurum Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi	82
2.6.1.5. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi	83
2.6.1.6. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi	85
2.6.1.7. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının İstihdam Şekli Değişkeni Açısından İncelenmesi	85
2.6.2. Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Analizlerin Bulguları	86
2.6.2.1. Öğretmenlerin Yaşadığı Etik İkilemlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi	86
2.6.2.2. Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi	88
2.6.2.3. Öğretmenlerin Yaşadığı Etik İkilemlerin Hizmet Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesi	89

2.6.2.4. Öğretmenlerin Yaşadığı Etik İkilemlerin Kurum Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi	91
2.6.2.5. Öğretmenlerin Yaşadığı Etik İkilemlerin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi	92
2.6.2.6. Öğretmenlerin Yaşadığı Etik İkilemlerin Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi	95
2.6.2.7. Öğretmenlerin Yaşadığı Etik İkilemlerin İstihdam Şekli Değişkeni Açısından İncelenmesi	95
2.6.3. Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Adalet ile Yaşadıkları Etik İkilemler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	97
2.6.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Yaşadıkları Etik İkilemi Yordayıp Yordamadığının İncelenmesi	99
3. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	103
3.1. Sonuç ve Tartışma	103
3.2. Öneriler	121
KAYNAKÇA	124
EKLER	145
ETİK KURUL KARARI	151

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi
Danışman : Doç. Dr. Fatih CAMADAN
Hazırlayan : Esra SAÇLI
Yıl : 2022
Sayfa Sayısı : 151

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI ETİK İKİLEMLER ÜZERİNDE ALGILADIKLARI ÖRGÜTSEL ADALETİN ROLÜ

Bu araştırmada, öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler üzerinde algıladıkları örgütsel adaletin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Rize ili genelinde MEB'e bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan 379 (215 kadın, 164 erkek) öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Örgütsel Adalet Ölçeği" ve "Okullarda Etik İkilem Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet, yaş, hizmet yılı, branş, öğrenim düzeyi ve istihdam şekli değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; kurum türü değişkenine göre ise anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyet, yaş, kurum türü, öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak hizmet yılı değişkenine göre politik etik ikilem boyutunda; branş değişkenine göre davranışsal etik ikilem boyutunda, yapısal etik ikilem boyutunda ve okullarda etik ikilem toplam puanda; istihdam şekline göre ise yapısal etik ikilem boyutunda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu, örgütsel adaletin etik ikilemdeki toplam varyansın %8'ini yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Örgütsel Adalet, Etik İkilem

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Educational Sciences

Thesis Type : Master Thesis

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Fatih CAMADAN

Author : Esra SAÇLI

Year : 2022

Pages : 151

ABSTRACT

**THE ROLE OF ORGANIZATIONAL JUSTICE PERCEIVED BY
TEACHERS ON THE ETHICAL DILEMMAS THEY EXPERIENCE**

In this study, it is aimed to examine the role of organizational justice perceived by teachers on the ethical dilemmas they experience. The sample of this research, which was carried out in a correlation survey model, consists of 379 teachers (215 women and 164 men) who work in secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education in Rize province and its districts in the 2020-2021 academic year. "Personal Information Form", "Organisational Justice Scale" and "Ethical Dilemmas Scale at Schools" were used to collect the data of the research. As a result of the research, it was determined that teachers' perceptions of organisational justice did not show a significant difference according to the variables of gender, age, length of service, branch, education level and employment type; however, there was a significant difference in the type of institution. It was determined that the ethical dilemmas experienced by the teachers did not show a significant difference according to the variables of gender, age, years of service, type of institution, and education level. However, it was determined that there was a significant difference in the political ethical dilemma dimension according to the variable of length of service; in the behavioral ethical dilemma dimension, structural ethical dilemma dimension and in the total score of ethical dilemmas in schools according to the variable of branch; in the structural ethical dilemma dimension according to the variable of employment type. In addition, it was determined that there was a negative, low and significant relationship between the ethical dilemmas experienced by teachers and their perceptions of organisational justice, and organisational justice predicted 8% of the total variance in ethical dilemmas.

Keywords: Teacher, Organisational Justice, Ethical Dilemma.

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ASBO	: Uluslararası Okul İşletme Görevlileri Derneği
BİMER	: Başbakanlık İletişim Merkezi
CİMER	: Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi
Çev.	: Çeviren
Doç.	: Doçent
Dr.	: Doktor
Ed.	: Editör
LÜD	: Lider-Üye Değişimi
MB	: Mesleki Branşlar
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEBİM	: Millî Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi
M.Ö.	: Milattan Önce
NEA	: National Education Association
OKB	: Ortaöğretim Kültür Branşları
OÖA	: Okul Örgütsel Adalet
ÖAÖ	: Örgütsel Adalet Ölçeği
ÖVD	: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı
ÖYGB	: Özel Yetenek Gerektiren Branşlar
TEB	: Temel Eğitim Branşları
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: Ve benzeri, ve benzerleri, ve bunun gibi
vd.	: Ve devamı; ve diğerleri

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri	74
Tablo 2. Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler	78
Tablo 3. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları	79
Tablo 4. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının yaş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin anova sonuçları	80
Tablo 5. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının hizmet yılı değişkeni açısından incelenmesine ilişkin anova sonuçları	81
Tablo 6. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının kurum türü değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları	82
Tablo 7. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının branş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin anova sonuçları	83
Tablo 8. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının öğrenim düzeyi değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları	85
Tablo 9. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının istihdam şekli değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları	86
Tablo 10. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları	87
Tablo 11. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin mann-whitney u testi sonuçları	87
Tablo 12. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin yaş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin anova sonuçları	88
Tablo 13. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin yaş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin kruskal-wallis h testi sonucu	89
Tablo 14. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin hizmet yılı değişkeni açısından incelenmesine ilişkin anova sonuçları	90
Tablo 15. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin hizmet yılı değişkeni açısından incelenmesine ilişkin kruskal-wallis h testi sonucu	91
Tablo 16. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin kurum türü değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları	92
Tablo 17. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin branş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin anova sonuçları	92
Tablo 18. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin branş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin kruskal-wallis h testi sonucu	94
Tablo 19. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları	95

Tablo 20. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin istihdam şekli değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları.....	96
Tablo 21. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin istihdam şekli değişkeni açısından incelenmesine ilişkin mann-whitney u testi sonuçları	96
Tablo 22. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ile yaşadıkları etik ikilemler arasındaki ilişkiye ilişkin yapılan korelasyon analizi sonuçları.....	97
Tablo 23. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yaşadıkları etik ikilemi yordamasına yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi	101



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Örgütlerde etik davranış modeli	41
Şekil 2. Kritik olay raporlarının çok yönlü doğası: kategoriler ve alt kategoriler	61
Şekil 3. Okullarda etik ikilem ölçeği toplam ve bağımsız değişkenlere ilişkin histogram grafiği, saçılma diyagramı ve regresyon doğrusu	100



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmektedir.

Problem

Adalet, çalışanlar arasında hakkın gözetilerek haklı ile haksızın belirlenebilmesi için önlem alınmasıdır. Hak sahibine hakkının verilmesi ve hakkın korunması olarak da tanımlanan adalet kavramı, hem toplum hayatında hem de çalışma hayatında insanın kendisine verilmesini istediği temel ihtiyaçlardandır (Turhan, Erol, Demirkol ve Özdemir, 2019). Örgütsel adalet, yönetici davranışlarının çalışanlar tarafından adil olup olmadığına ne şekilde karar alındığı ve bu algıların yapılan iş ile ilgili farklı durumlara ne şekilde etki ettiği ile ilgilidir (Moorman, 1991). Örgütlerin amacına ulaşabilmesi kurum içinde gerekli olan örgütsel adalet, çalışanların işe karşı tutumlarını ve çalışanlar arasındaki sosyal ilişkiyi de etkilemektedir (Greenberg, 1990). Örgütsel adalet algısı çalışanların işlerine karşı tutum ve davranışlarını etkilemektedir; çalışanların performansı ve örgütün başarısı algılanan örgütsel adaletle göre artmakta ya da azalmaktadır (Selamat, Nordin ve Fook, 2017).

Diğer bütün örgütlerde olduğu gibi, eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin adalet algılarının da kişiden kişiye farklılık göstermesi kaçınılmaz bir durumdur. Bu sebeple eğitim kurumlarındaki yöneticilerin ve öğretmenlerin örgütsel algılarının nelerden etkilendiğinin farkında olmaları ve bunu dikkate alarak hareket etmeleri gerekmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Eğitim yöneticilerinin adalet kavramına hâkim olması, adalet kavramını özümsemesi, yönetim sürecinde öğretmenlerin sahip olduğu adalet algılarının belirlenmesi eğitim örgütünün sağlıklı bireyler yetiştirmesinde önemli bir yere sahiptir (Çeçen, 2019). Eğitim örgütlerindeki yönetici davranışlarının adil algılanması, öğretmenlerin diğer öğretmenler ve yöneticiler ile kurdukları ilişkiyi olumlu etkileyecektir (Titrek, 2009). Toplumun şekillenmesi ve gelişmesi için en önemli kurum olarak kabul edilen eğitim kurumlarının etkili ve verimli olması hem öğrencilerin daha iyi bir eğitim almasını sağlamakta hem de görev yapan öğretmenlerin okula karşı tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin örgütsel algısı olumlu yönde arttığı

taktirde ise işini daha mutlu yapması ve başarılı olması; bu başarının da öğrencileri ve okulu olumlu yönde etkilemesi kaçınılmaz bir durumdur (Alanoğlu, 2019). Bu durumun tam aksi ise, öğretmenlerin daha az çaba göstererek örgüte güvenlerinin azalmasına, olumsuz tutum ve davranış sergilemelerine, işlerini yeterince benimseyememelerine, kuruma olan bağlılık ve performanslarının düşmesine sebep olmaktadır (Uysal, 2019).

Eğitim kurumlarının ahlaki temeller üzerine kurulmuş örgütler olduğu düşünülmektedir (Greenfield, 1993). Bununla birlikte, kimi durumlarda eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin kişisel değerleri ile örgütün değerleri birbiriyle çatışabilmekte ve bunun sonucunda bireyler etik ikilemler yaşayabilmektedir (Erdoğan ve Sezgin, 2020; Üztemur ve Dinç, 2021).

Etik ikilem, bir olayın birbirine zıt her iki tarafında da doğruların bulunması durumunda yaşanan kararsızlık olarak tanımlanmaktadır. Yaşanılan bu kararsızlık durumu, bazı durumlarda doğrudan olay ile ilgili olabilir; bazı durumlarda ise olayın sonuçları ile ilgili olabilir (Çubukçu, 2020). Öğrenciler, yöneticiler, veliler, okul çevresi gibi birçok ekip ile iletişim içinde olan öğretmenlerin karşılaştıkları etik ikilemleri çözme yöntemleri; birçok yönden gelişme sürecinde olan öğrenciler üzerinde iyi ya da kötü etkiler yaratabilir. Bu bağlamda, öğrenciler için bir rol model olan öğretmenlerin etik ikilemleri çözme becerileri büyük ölçüde önemlidir (Tezcan ve Güvenç, 2020). Etik ikilemle karşılaşan kişi karar verme durumunda profesyonel davranış sergileyerek etik kodları uygulaması gerekmektedir; bu durum karar veren kişinin etik duyarlılık, farkındalık, teorik bilgiyi uygulayabilme yeterliliği ve problem çözme becerilerinin bütünleştirilebilmesi ile ilgilidir (Pope ve Vasquez, 2016). Eğitim kurumlarında etik ikilemlerle karşılaşan öğretmenler ya da yöneticilerin mesleki bir ilke olarak öğrencilerin yararına olacak şekilde seçim yapması gerekmektedir (Tekel ve Karadağ, 2017). Bununla birlikte etik ikilem yaşayan kişinin karar verme sürecinde etik ilkeleri gözden geçirmesi, sebeplerini araştırması ve öncelikleri belirleyerek karar alması önem taşımaktadır (Strike, Haller ve Soltis, 2005).

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet duygusu ve yaşadıkları etik ikilem durumlarını nasıl değerlendirdikleri önemli bir problem olarak görülmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin yöneticileri

tarafından örgütte uygulanan ve yansıtılan adaleti nasıl algıladıkları ve yaşadıkları etik ikilem durumlarının araştırılmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın çıkış noktası oluşturulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler üzerinde algıladıkları örgütsel adaletin rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen soruların cevabı aranmıştır:

1. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ve yaşadıkları etik ikilemler ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ve yaşadıkları etik ikilemler cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ve yaşadıkları etik ikilemler yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ve yaşadıkları etik ikilemler hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ve yaşadıkları etik ikilemler kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ve yaşadıkları etik ikilemler branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ve yaşadıkları etik ikilemler öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ve yaşadıkları etik ikilemler istihdam şekline göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet, yaşadıkları etik ikilem düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumlarının en önemli bileşenlerinin bireyler olduğu düşünüldüğünde, bu kurumların sosyal örgütler olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Eğitim örgütlerinde görev yapan bireylerin eğitim hizmetini kaliteli biçimde sunabilmeleri için örgüt içerisindeki ihtiyaçlarının doyurulması gerekmektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre kişilerin fizyolojik ihtiyaçlarının devamında, ruhsal ve bilişsel ihtiyaçları gelmektedir. Örgütlerdeki adalet algısı da örgüt

alışanlarının kendilerini örgüte ait hissetmelerini, işlerini daha iyi yapmalarını, iş arkadaşları ve örgüt yöneticileri ile işbirliği içerisinde çalışabilmelerini ve btnleşebilmelerini sağlamaktadır.

Hem örgütün belirlenen hedeflere ulaşmasında hem de örgüt üyelerinin kişisel ihtiyaçlarının giderilmesinde, çalışanların adil yönetilen bir kurumda görev yaptıklarını düşünmeleri önemlidir. Örgütlerdeki olumlu adalet algısı, çalışanların işlerine daha iyi konsantre olmalarını sağlamakta ve daha başarılı çıktılar elde etmelerine yardımcı olmaktadır. Eğitim rgtlerinde oluşturulan güçlü adalet duygusu, öğretmenlerin tutumlarını ve davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim rgtlerinde oluşturulamayan adalet duygusu ise bu durumun aksine, öğretmenlerin yaptıkları işleri, tutum ve davranışlarını olumsuz şekilde etkileyebilmektedir.

Eğitim rgtleri, en küçük yerleşim yerinde ya da en büyük şehirlerde, yani dünyanın her köşesinde bulunmaktadır. Eğitimin evrensel olduğu düşünüldüğünde, eğitim örgütlerinin de evrensel kurallarının olması gerektiği düşünülebilir. Ancak, dünya üzerinde birçok farklı toplum ve kültür bulunduğu için tek bir kural listesinin bütün eğitim kurumlarına uygulanmasının doğruluğu tartışılabilir. Bu durum, toplumdan topluma az da olsa değişiklikler gösterebilen eğitim değerlerini ortaya çıkarmaktadır. Ancak yine de, eğitimin tanımı da dikkate alındığında, her eğitim kurumunun amacının benzer özelliklere sahip olması gerektiği söylenbilir. Bu durum etik kavramını ortaya çıkarmaktadır. Etik, bireysel düşüncelerden sıyrılarak grubu ve toplumu korumaya yönelik oluşturulan bir olgudur. Toplumların belirli bir düzene ihtiyaı bulunmaktadır. Eğitim topluluklarının da aynı şekilde belirli bir sistem içerisinde, düzenli olarak devam etmelerini sağlayacak etik karar verme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Eğitim kurumlarında etik karar verme, eğitim kurumlarının en önemli unsuru olan bireyleri, öğretmenleri ve öğrencileri, etkileyebilmektedir. Yöneticilerin etik davranması ve karar vermesi, öğretmenlerin de etik kararlar alması konusunda teşvik edici olabilir. Öğrencilerin rol modelleri olan öğretmenlerin de etiğe uygun davranmaları ve karar almaları doğrultusunda, öğrencilerin davranış ve tutumlarında da olumlu yönde değişiklikler gözlenebilmektedir.

Problem karşısında karar verme sürecinde, öğretmenlik mesleği gereğince, etik açıdan uygun seçimler yapmak büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda yöneticilerin ve öğretmenlerin karar verme süreçlerinde etik ikilemlerle nasıl başa çıktıkları da önem taşımaktadır. Alanyazında öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler konusunda yapılan araştırmaların sınırlı olması bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Ayrıca alanyazında öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ve yaşadıkları etik ikilemler arasındaki ilişkinin incelenmesi konusuna rastlanmamıştır. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, öğretmenler için adalet algılarının ve yaşadıkları etik ikilemlerin düzeylerinin belirlenmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, bu alanda yapılacak olan araştırmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2020-2021 Eğitim Öğretim döneminde görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma Rize ili genelinde MEB'e bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma 379 katılımcı ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Örgüt: Mekanik yaklaşımlara göre belirlenmiş hedeflere ulaşmak amacıyla oluşturulmuş araçlar, organik yaklaşımlara göre ise değişimi devamlı olarak değişen bir çevrede varoluşunu devam ettirmek zorunda olan canlı bir organizmadır (Şişman, 1995: 2).

Adalet: Toplumun yanlış kabul ettiği davranışların bireyler tarafından sergilendiğinde cezalandıran, doğru kabul edilen davranışların ise cezalandırılmayan; hatta bazı durumlarda ödüllendirilen ya da davranışların hak edildiği şekilde olmasını gerektiren kavramlardan biridir (Cropanzano, Goldman ve Folger, 2003: 1019).

Örgütsel Adalet: Örgütsel adalet, yönetici davranışlarının çalışanlar tarafından adil olup olmadığına ne şekilde karar alındığı ve bu algıların yapılan iş ile ilgili farklı durumlara ne şekilde etki ettiği ile ilgilidir (Moorman, 1991: 845).

Etik: Tercih edilen davranış biçimlerine ilişkin birbiriyle ilişkili bir dizi değer, “doğru” bir karar olduğu düşünülen şeyi yapmak için bir dizi temel kuraldır (Hitt, 1990: 97).

Etik İkilem: Karar verme sürecinde seçilebilecek durumlardan tamamının kabul edilebilir olması durumunda, karar veren kişi ya da kişilerin mevcut değerler arasından hangisini seçeceğine ya da hangisinin daha makul olduğuna karar verememesi durumudur (Üztemur ve Dinç, 2021: 216).



1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu kısımda örgütsel adalet kavramı ve öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ile ilgili kuramsal çerçeve yer almaktadır.

1.1. Örgütsel Adalet

1.1.1. Örgüt Kavramı

Örgüt kavramı Türk Dil Kurumu (TDK, 2020) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: “Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik”. Şişman (1995:1) örgüt kavramını; sosyal bilimlerin sosyoloji, psikoloji, insan bilimi, siyaset bilimi, yönetim bilimi gibi farklı dallarının ilgi alanına giren bir kavram olarak tanımlamaktadır. Karcioğlu (2001: 266) örgüt kavramını bir grup insanın ortak ve belirli amaçlar doğrultusunda aralarında iş bölümü yaparak ve sorumluluk alarak ortaya çıkardıkları uyumlu eylemlerinden oluşan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Örgüt, üyeleri arasında uzlaşma, uyum ve kontrol gerektiren bir iletişim ağı olarak da tanımlandığından, örgütlerin durağan bir yapı olmadığı, aksine sürekli değişime açık bir varlık olduğu kabul edilmektedir (Gürsel, 2012: 19). Son zamanlarda yapılan açıklamalarda örgütler, kişilerin sahip oldukları değerlerle teknik değerlerin uyumu ile birlikte toplumsal norm ve değerleri de kapsayan bir sosyalleşme sistemi olarak tanımlanmaktadır (Akbulut, 2020: 9).

1.1.2. Adalet Kavramı

Tarihsel araştırmalar incelendiğinde adalet kavramının insanlığın başlangıcına kadar dayandığı görülmektedir. Çoğu efsanelerde ve masallarda da adalet kavramından bahsedildiği ve bu konuda gelecek nesillere öğütler verildiği dikkat çekmektedir. Adalet, ilk insandan itibaren dünya üzerinde var olan insanlık tarihinin en önemli kavramlarından biridir (Saruhan, 2019: 10). Bütün insanlar yaşamları boyunca diğer bireylerle olan ilişkilerinde adalete gereksinim duymaktadır. Bu durum, algılanan adaletin sadece duyuşsal değil aynı zamanda bilişsel bir ihtiyaç olduğunun göstergesidir (Atasoy, 2019: 12). Kişilerin kendisine adil davranılmasını istemesi, doğaları gereği ihtiyacı olan bir güdüdür (Aydın, 2015: 28). Çakmak (2005: 19), neyin adil ya da adaletsiz olduğu duygusunun bireylerde çok küçük yaşlardan

itibaren algılanmaya başladığını ifade etmektedir. "Adalet", bir tür ahlâkî değerlendirmeyi içermektedir. Özellikle, belirli etik uygunluk standartlarına uyan bir eylemin "doğru" veya "adil" olduğu kabul edilmektedir (Crawshaw, Cropanzano, Bell ve Nadisic, 2013: 887).

Adalet kavramı Türk Dil Kurumu (TDK, 2020) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: “yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması; hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme; herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk”. En kapsayıcı anlamı ile adalet, doğru ve yanlış ya da haklı ile haksız kavramlarının ayırt edilebilmesidir (Titrek, 2009: 552). İyigün (2012: 50) adalet kavramını, hak ve hukukun yerine getirilmesi olarak tanımlamakta ve adaletin insanların aynı ortamda uyumlu bir biçimde yaşaması için vazgeçilmez bir olgu olduğunu savunmaktadır.

Adalet, genellikle eşitlik ve hukuk kavramları ile aynı anlamda kullanılmış ve felsefe tarihi gibi çok eski bir kavramdır. Konfüçyüs (MÖ 551-479), siyaset kuramının başlıca ihtiyaç duyduğu düşüncenin adalet düşüncesi olduğunu varsaymıştır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017: 368-369). Sokrates, Platon, Eflatun ve Aristoteles gibi ünlü felsefeciler de adalet kavramı ile ilgili birçok açıklama yapmışlardır. Sokrates’e göre adalet, iyiyi kötüden ayırt edebilme bilimi olarak tanımlanmaktadır. Eflatun adalet kavramını herkese hakkı olanı vermek; toplumdaki bireylerin de işine, ait olduğu gruba ve sorumluluklarına bağlılığı olarak tanımlamaktadır. Aristoteles ise adaleti kapsamlı düşünüldüğünde erdemlilik; daha dar anlamda ise ölçülülük olarak tanımlamaktadır (Çeçen, 1975; 103-105). Aristoteles, adaletsizlik kavramını yasalara uymamak, durumu kendi yararına göre kullanmak, eşitsizlik yaratmak; adalet kavramını ise yasalara uymak ve eşitsizliği bozmak olarak tanımlamıştır (Topakkaya, 2008: 34). Aristo’nun ardından Platon da adalet kavramı ile ilgilenmiştir. Platon’a göre adil bir kişi, ölçülü, cesur ve bilge gibi kişilik özelliklerini ruhuna işlemiş ve bu erdemleri ruhunda barındıran kişi ‘filozof kral’ olarak devleti adaletli bir şekilde yönetebilecektir (Çıvgın, 2018: 226). John Locke, 17. yy’da doğal adalet ifadesi ile felsefe alanında adalet kavramına farklı ve yeni bir bakış açısı getirmiştir. Thomas Hobbes ise aynı yüzyılda adaleti kişilerin etkileşiminde gerekli olan kurallara göre davranması olarak tanımlamıştır (Kabadayı, 2013: 51). Immanuel Kant 18. yy’da adalet kavramını, kişinin başkalarına kötülük

yapmadan yaşamına devam edip kendi hakkına rıza göstermesi olarak tanımlamaktadır (Güriz, 1994: 14).

Adalet kavramı yıllar boyunca felsefe biliminin konusu olarak işlenmiştir. Ancak, sosyal bilim dallarının 19. yüzyılda felsefeden ayrılmasının ardından; adalet kavramı hukukun, sosyolojinin, siyasal bilimlerin (Topakkaya, 2009: 28) daha sonra da eğitim bilimlerinin ilgi alanına girmiştir (Kahveci, Kandemir ve Bayram, 2019: 792). Greenberg (1987: 9), 20. yy'ın ikinci yarısından itibaren, sosyal psikolojik süreçlerin örgüt ortamlarına uyarlanmasıyla insanların örgütsel adalet algılarının ilgi görmeye başladığını savunmaktadır. Adaletin önemi ve gerekliliği sosyal bilimciler tarafından anlaşılmış, örgütlerin verimli bir şekilde devam etmeleri ve işgörenlerini memnun edebilmeleri için esas olduğu görülmüştür. Adaletin öneminin örgüt içindeki gerekliliğinin anlaşılmasıyla, örgütte işgören kişilerin tutumlarını anlamlandırmak amacıyla örgüt içinde adalet uygulanmaya başlamıştır (Yılmaz, 2004: 3).

1.1.3. Örgütsel Adalet

1.1.3.1. Örgütsel Adalet Kavramının Tanımı ve Önemi

Örgütsel adalet, herhangi bir kuruma bağlı olarak çalışan kişilerin işyerlerinde adaletli bir şekilde değerlendirilip değerlendirilmediğini tespit etme yolları ve elde edilen bu tespitlerin iş ile ilgili farklı değişkenlere olan etkisi ya da etkileridir (Moorman, 1991: 845). Alanyazında örgütsel adalet kavramı konusunda çeşitli tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

- Örgütsel adalet, çalışanların iş esnasında ortaya çıkardıkları davranış ve tutumlarına göre adil şekilde değerlendirilmeleridir (Lee, 2007: 1).
- Örgütsel adalet, işgörenlerin aldıkları ücret, ödül, ceza ve terfilerin hangi durumlarda yapılacağının, bu kararların nasıl alındığının veya işgörenlere nasıl bildirildiğinin, işgörenler tarafından algılanma şekli olarak tanımlanmaktadır (İçerli, 2010: 69).
- Örgütsel adalet, örgütte ödül, ceza, prensipler, muamele ve kişilerarası iletişimin adaletli bir şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine dair çalışanların algılarıdır (Polat, 2007: 12.).

➤ Örgütsel adalet, kişiler arası ilişkilerde ayırım yapmaksızın ilişkilerin iyileştirilmesine, çalışanların benliğine, saygınlığına ve kültürel değerlerine saygı duymayı gerektirmektedir (Demirel ve Seçkin, 2011: 99).

➤ Korkut (2019: 99) örgütsel adalet kavramını, işgörenin, birey olarak, yönetim uygulamalarını, kişilerarası ilişkileri ve örgüt kaynaklarının kullanımını örgütte çalışan diğer bireyleri de önemseyerek, bireysel algılara göre değerlendirilmesi ve bireyin algısına göre davranışlarının ve tutumlarının biçimlendirilmesi olarak tanımlamaktadır.

Örgütsel adalet araştırmaları, kuralcı (insanların ne yapması veya düşünmesi gerektiği) olmaktan daha çok açıklayıcı (insanların gerçekte ne yaptığı veya düşündüğü) olma eğilimindedir. Örgütsel adalet araştırmaları belirli etik normları veya adalet standartlarını belirlemektense, insanların belirlediği bir çıktının, sürecin veya etkileşimin adil veya adil olmadığı boyutları keşfetmeyi amaçlamaktadır (Crawshaw vd., 2013: 886). Örgütsel adalet araştırmaları birbiriyle ilişkili dört teorik soruya odaklanma eğilimindedir: (i) iş yerindeki adaletin bireyler için neden önemli olduğu; (ii) adalet yargılarının nasıl oluşturulduğu; (iii) adalet ve adaletsizliğin sonuçları ve (iv) adaletin öncül faktörleri (Ambrose, 2002: 805; Cropanzano, Byrne, Bobocel ve Rupp, 2001: 164; Greenberg, 2001: 210).

1.1.4. Örgütsel Adaletin Boyutları

Örgütsel adalet kavramının, Dağıtımsal Adalet, İşlemsel (Süreç) Adalet, Etkileşimsel Adalet olarak üç boyut altında incelendiği görülmektedir: (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017: 374). Çakmak'a (2005: 20) göre, kaynakların dağıtımında ve nasıl dağıtılacağına karar verme sürecinde, işgören ve yönetici iletişimde davranışların ne şekilde olması gerektiği ile ilgili kurallar ve toplumsal standartların tamamı örgütsel adalet olarak tanımlanmaktadır. Memduhoğlu ve Yılmaz'a (2017) göre bu tanım, alanyazındaki örgütsel adalet boyutlarını da kapsar niteliktedir. Greenberg (1990) örgütsel adaletin boyutlarını, işgörenlerin kazanımlarının (dağıtımsal adalet), kazanımları elde etme süreçlerinin (işlemsel adalet) ve kişilerarası bağlantının (etkileşimsel adalet) adilliği ile ilgili olarak üç boyutla incelemiş ve açıklamıştır (Greenberg, 1990: 404; Korkut, 2019: 99). Söz konusu boyutların açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

1.1.4.1. Dağıtımsal Adalet

Ekonomik ya da sosyal adalet adıyla da tanımlanan (Fleischacker, 2004: 1) dağıtımsal adalet kavramı, örgütsel adalet literatüründe ortaya atılmış olan ilk kavramdır; örgütteki kaynakların dağıtımdan ve bu dağıtımın işgörenler tarafından “nasıl (ne derece adil)” algılandığı ile ilgilidir (Kasapoğlu, 2015: 25). Dağıtımsal adaleti Adams (1965), bireylerin sosyal etkileşimi ya da bireylerarası alışverişten doğan ve algılanan adalet olarak tanımlamıştır (Nowakowski ve Conlon, 2005: 5). Dağıtımsal adalet kavramı, işgörenlerin yaptıkları iş sonucunda elde ettikleri kazanım ya da ödüllerin yönetim tarafından adil dağıtılıp dağıtılmadığına ilişkin algılarını ifade etmektedir. Kişiler, kendilerine adil dağıtım yapıldığını düşündüklerinde; görevlerine ve yöneticilerine karşı tutum ve davranışları olumlu yönde değişim göstermektedir (Moorman, 1991: 847).

Yürür’e (2005: 99) göre kişiler örgütlerdeki dağıtımsal adaleti, bir kazanımın dürüst, ahlâklı veya etik olup olmadığına göre yargılamaktadır. Ancak her kişinin ‘doğru’ algısı birbirinden farklı olduğu için karar vermek ya da yargılamak görüldüğünden daha zordur. Kişilerin örgüte dâhil olma sebepleri ve beklentileri düşünüldüğünde, işgörenlerin beklentileri, “hedeflere giden yolda birlikteliğe” yaptıkları katkının, verdikleri desteğin ve harcadıkları çabanın karşılığını almaktır. Dağıtımsal adalet kavramı tartışılırken örgütteki kaynakların, iş ve yapılması gereken dağıtımının nasıl yapıldığı, paylaşımın uygunluğu, diğer çalışanlara ve bireyin kendisine ‘ne düştüğü’ ilk olarak akla gelen durumdur (Korkut, 2019: 100).

Akgeyik (2014: 23), hizmet etme ve karşılığını alma eylemleri ile birey-örgüt ilişkisi içeren örgütlerin başarılı olabilmesi için çalışanların gereksinimlerini karşılamının, örgütte işlerin paylaştırılmasındaki problem çözme becerilerinin iyileştirilmesi ile olabileceğine dikkat çekmektedir. Ancak Memduhoğlu ve Yılmaz (2017: 375) dağıtımsal adalette eşitlik ilkesine önem verilmiş olsa da eşitliğin mutlak değil göreceli olduğunu, bireylerin sadece haklarının değil, kendilerine verilen görevlerin de beceri ve örgütteki pozisyonlarına göre farklılık göstereceğini ifade etmektedirler.

Dağıtımsal adaletin temelinde adalet kavramının en temel unsurlarından biri olan “eşitlik” kavramı bulunmaktadır. Yapılan birçok araştırma (Cook ve Hegtvedt, 1983: 220; Çakır, 2006: 35; Gül ve İnce, 2014: 130; İçerli, 2010: 72; İşcan ve

Naktiyok, 2004: 187; Wu ve Wang, 2008: 183) dağıtımsal boyutu Adams (1965) tarafından geliştirilmiş olan Eşitlik Teorisi'ne dayandırmaktadır. Deutsch (1987), dağıtım adaletinin üç gerekli unsuru olduğunu savunmaktadır; “eşitlik (equity), eşit paylaşım (equality) ve ihtiyaç (need)”. Bu unsurlarda görevleri dağıtan kişinin dağıtımda adaletli olabilmesi için doğru tercihi yapabilmesi önemlidir (Beugre, 2002: 1095). Bu unsurlar bazı araştırmacılar tarafından (Açıl, 2020: 15; Çetin, 2019: 23; Emir, 2017: 10; İşcan ve Naktiyok, 2004: 187) “hakkaniyet, ihtiyaç ve eşitlik” kavramları ile açıklanmıştır:

➤ *Hakkaniyet:* İşgörenlerin örgüt için gösterdikleri emek, çaba ve verdikleri hizmetleri oranında ödüllendirilmesi ya da ücretlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Örgüt içerisinde bütün çalışanlara ödülleri hak edebilmeleri adına ayırım yapılmaksızın eşit fırsatların sunulması ve çalışanlar arasında fırsat eşitliğinin olması gerekmektedir.

➤ *İhtiyaç:* Ödüllerin ve kazanımların çalışanların ihtiyaçları doğrultusunda dağıtılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. İşgörenlerin ihtiyaçlarının farklı olması durumunda ek ücret verilebilmesi durumu olarak tanımlanabilir. Hastalık ya da öğrenim gören çocuğu olana ek ücret verilmesi buna örnek olarak verilebilir.

➤ *Eşitlik:* İşgörenlerin yaptıkları iş birbirinden farklı olmadığı durumlarda birbirlerine yakın ücret almaları olarak tanımlanabilir.

1.1.4.2. İşlemsel Adalet

Kazanç, armağan ya da görevde yükselme gibi edinimlerin belirlenmesinde adil olma düzeyi olarak tanımlanan bu kavram, ilk olarak Thibaut ve Walker tarafından 1975 yılında alanyazına kazandırılmıştır (Girgin, 2016: 23). İşgörenlerin adalet algıları için yalnızca edinimler veya bu edinimlerin sonuçları değil; aynı zamanda hangi çalışana, neyin ne kadar verileceği ve bu karara hangi aşamalarla ulaşıldığı da etkili olmaktadır. Çalışanlar bu süreci sonuçlarla birlikte adaletli bakış açısı ile irdelemektedir (Tan, 2017: 7).

Araştırmacıların işlemsel adalet ile ilgili yaptıkları tanımlamalarda farklılıklar görülmektedir. Folger ve Crapanzano'nun (1998: 26) tanımına göre işlemsel adalet, çalışanlara dağıtılmasına karar verilen kazanımlara karar verilirken yararlanılan yöntem ve süreçlerle ilgili adalet algısıdır. Konovsky (2000: 492) işlemsel adaleti,

dağıtım sürecinde kararların nasıl verildiği ve bu kararların etkilediği kişiler tarafından nasıl algılandığı ile ilgili hem nesnel hem de öznel bir durum olarak tanımlamıştır. Scandura ise işlemsel adaleti, örgüt çalışanlarının gözlemlediği işlemlerin doğruluğu ile ilgili algıları olarak tanımlamaktadır (Ertürk, 2011: 16). Barsky ve Kaplan (2007: 287) ise işlemsel adalet kavramını, yönetimin aldığı kararların alınması sürecinde, işgörenin kendisine ya da diğerlerine yönelik olarak kullanılan yöntemlerin, kişi açısından doğru olup olmadığı görüşü ile ilişkilendirmiştir.

Leventhal (1976: 25-33), örgütte adalet algılamalarını etkileyebilecek altı temel kuralı aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

➤ Tutarlılık Kuralı: İşlemsel adaletle ilgili bireyin yargıları, dağıtım süreçlerinin çalışanlar arasında ve zaman içinde tutarlı olması gerektiğini belirten bir tutarlılık kuralına dayanabilir. Dağıtım sürecinde tutarlılık kuralının eksik olması, bir kişinin/çalışanın işlemsel adaletin ihlal edildiğine inanmasına yol açabilir. Fırsat eşitliği kavramı ile benzerlik gösteren tutarlılık kuralı, kişiler arasında uygulandığında, ödül alabilecek herkese benzer yöntemler uygulamayı ve kimseye ayrıcalık sağlamamak gerektiğini belirtir.

➤ Önyargı bastırma kuralı: Bir bireyin işlemsel adaletle ilgili yargıları, dağıtım sürecinin her alanında önyargıları azaltma yönünde kişisel yarar ve davranışın nedenini ve nasıl sonuçlanacağını bilmeden hareket etmenin önlenmesini savunan kurala dayandırılabilir. Kısıtlanmamış kişisel yarar ya da kuramsal görüşlere bağlılık olduğunda, çalışanlar yüksek ihtimalle işlemsel adaletin ihlal edildiğine inanacaktır.

➤ Doğruluk Kuralı: Bir bireyin işlemsel adalet hakkındaki hükümleri veya algıları, dağıtım sürecini olabildiğince çok iyi bilgiye ve bilgilendirilmiş görüşe dayandırmanın önemini ve gerekliliğini belirten bir doğruluk kuralına dayanabilir. Bilgilerin ve görüşlerin en düşük hata ile toplanması ve işlenmesi gerekmektedir.

➤ Düzeltilebilirlik Kuralı: Dağıtım sürecinin çeşitli alanlarında uygulanması için belirlenen kararları değiştirmek ya da düzeltmek için uygun şartların olması gerektiğini belirtir. Karar veren kişiler en yetkin veya en iyimser kişiler olsalar bile hatalar veya gözden kaçırımlar yapabilirler. Dolayısıyla, dağıtım sürecinin bazı aşamalarında düzeltme ve değiştirme gibi ayırt etme işlemleri

algılanan adalet seviyesini artıracaktır. Algılayıcı, kararlara karşı gelmek ve altüst etmek için yasal yollar bulan gruplara ve örgütlenmelere daha fazla adalet atfedecektir.

➤ **Temsil Edebilirlik Kuralı:** Bir bireyin işlemsel adaletle ilgili hükümleri, dağıtım sürecinin bütün bölümlerinin, dağıtım sürecinden etkilenen tüm kişilerin ve önemli bütün alt grupların temel kaygılarını, değerlerini ve bakış açısını yansıtmayı gerektirdiğini belirten bir temsil etme kuralına dayandırılabilir. Hangi alt grupların önemli kabul edildiğine bağlı olarak, bir algılayıcıdan diğerine, işlemsel adaletin tam olarak işlemesi geniş ölçüde değişebilmektedir. Bir alt grubun önemine ilişkin kişilerin algısı, alt grubun büyüklüğü, prestiji veya diğer faktörler tarafından belirlenebilir.

➤ **Etik Kuralı:** Bir bireyin işlemsel adalet kararları, dağıtım yöntemlerinin aynı kişi tarafından onaylanan esas ahlâk ve etik değerlere uygun olmasını gerektiren etik bir kurala dayanabilir. Bireysel etik ve toplumsal ahlâk normlarını bozan rahatsız edici yöntemler olduğunda, algılanan adalet azalacaktır. Etik kuralı, mevcut alıcılar hakkında bilgi toplamak için uygulandığında, aldatma veya gizliliğe aykırılığı içeren gözlem yöntemlerinin adil olmadığını belirleyebilmektedir. Rüşvet veya casusluk da benzer şekilde haksızlık olarak görülmektedir.

Dağıtımsal adalet, kişilerin çalışanlar olarak elde ettikleri kazanımların adil olup olmadığı konusundaki algılarına dikkat çekerken, işlemsel adalet bu kazanımların elde edilmeleri sürecinde dağıtıcılar tarafından kullanılan yöntemlerin işgörenler tarafından nasıl algılandığıyla ilgilenmektedir (Zengin ve Kaygın, 2016: 393). Dağıtımsal adalet ile işlemsel adalet kavramları, yapısal olarak incelendiğinde birbiri ile benzerlik göstermektedir (Cropanzano ve Ambrose, 2001: 119). Bu durum, örgüt kararları alınırken bu iki kavramın birbirini tamamlayıcı olarak, karşılıklı etkileşim halinde değerlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır (Özen, 2003: 193).

1.1.4.3. Etkileşimsel Adalet

Dağıtımsal ve işlemsel adalet boyutları yıllardır adalet konusunun ana boyutlarını oluştursa da araştırmacılar son zamanlarda kişilerarası davranışların kalitesine ve edinilen bilgilere odaklanan, etkileşimsel adalet adı verilen başka bir boyut gözlemlemişlerdir (Cho ve Sai, 2012: 233). Etkileşimsel adalet, çoğunlukla

örgüt içindeki kişilerarası davranışlar ve eşit muameleye atıfta bulunmaktadır (Yamaner, 2019: 39). Etkileşimsel adalet başlangıçta işlemsel adalet kuramı içinde kavramsallaştırılmıştır (Colquitt, 2001: 390). Ancak işlemsel adaletten farklı olarak etkileşimsel adalet, resmi yönü daha az temsil etmektedir (Özer, Uğurluoğlu ve Saygılı, 2017: 75).

Bies ve Moag (1986) etkileşimsel adalet kavramını üçüncü boyut olarak literatüre eklemiştir. Etkileşimsel adaletin iki alt boyut ile açıklanmaktadır (Greenberg, 1993): kişilerarası adalet olarak tanımlanan ilk boyut, süreçlerin uygulanmasında ve çıktıların belirlenmesinde, yetkililerin işgörenleri dinlemesi, onların görüşünü alması gibi saygı ve nezaket durumlarını; enformasyonel adalet olarak tanımlanan ikinci boyut ise, süreç içerisinde işgörelere yapılan açıklamalara dikkat çekmektedir (Özgür, 2017: 30; Tekel, 2019: 14). Etkileşimsel adalet boyutu, örgütsel adaletin kişilerarası iletişim özelliği ile ilgili boyutudur ve örgütte gerçekleşen uygulamaların ve oluşumların beşerî yönüyle ilgilenmektedir (Uysal, 2019: 71). Örgütlerde çalışanların algıladıkları adalet, diğer çalışanlar ve yöneticiler ile aralarındaki kişisel ilişkilerden de etkilenmektedir (Greenberg, 1990: 411). Bies ve Moag etkileşimsel adalet boyutu ile ilgili dört kural belirlemiştir. Bu kapsamda belirlenen dört kural aşağıdaki şekilde tanımlanabilir (Çolak ve Erdost, 2004: 60):

- Hürmet (saygı, kibar davranmak),
- Uygun olma (geçerli sorular sormak ya da önyargı içeren görüşlerden uzak durmak),
- Doğruluk (yanıltmak ya da aldatmak yerine dürüst olmak),
- Gereçlendirme (kararlar için anlaşılır ve ihtiyaç duyulan miktarda açıklamalar sağlamak).

Hoy ve Tarter (2004: 251-252) örgütlerde dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adaletin sağlanması için dikkate alınması gereken genel ilkeleri aşağıdaki gibi özetlemiştir:

1. Eşitlik İlkesi: Bireylerin örgüte kazandırdıkları ile kazanımlarının ortak olması,
2. Algı İlkesi: Algılanan bireysel adaletin kabul edilen genel adalet duygusuna katkıda bulunması,

3. Ses (Çokseslilik) İlkesi: Yöneticilerin karar alma süreçlerine çalışanların katılımı sağlanarak adaleti geliştirmesi,
4. Etkileşimsel (kişilerarası ilişki) Adalet İlkesi: Duyarlı, onurlu ve saygılı muamelenin algılanan adaleti geliştirmesi,
5. İstikrarlı Davranış İlkesi: Liderin istikrarlı davranışının astların adalet algısına dair gerekliliği,
6. Eşitlikçi İlkesi: Kişisel çıkarlardan bağımsız olarak ve kurumun ortak hedefi doğrultusunda karar alınması,
7. Düzeltme İlkesi: Doğru olmayan kararların düzenlenmesi,
8. Doğruluk İlkesi: Kararların doğru bilgilere dayanması,
9. Temsilci İlkesi: Kararları ilgilendiren kişilerin çıkarlarını temsil etmesi,
10. Etik İlkesi: Genel ahlâk ve etik standartların takip edilmesinin gerekliliği.

1.1.5. Örgütsel Adalet ile İlgili Teoriler ve Kuramsal Yaklaşımlar

İlgili alanyazın incelendiğinde örgütsel adalet kavramı ile ilgili birçok teorinin ortaya atıldığı görülmüştür. Bu teorilerden en yaygın olanı Greenberg’in sınıflandırması olarak dikkat çekmektedir.

1.1.5.1. Greenberg’in Adalet Teorileri Sınıflandırması

Greenberg (1987: 9), tepkisel-önlemsel boyut ve süreç-içerik boyutu olarak örgütsel adalet ile ilişkili kavramları sınıflandırmıştır. “Reaktif (tepkisel) boyut”, çalışanların adaletten uzak yaklaşım ve uygulamalardan uzak durma davranışları üzerinde durmaktadır. Bu boyut, işgörenlerin karşılaştıkları adil olmayan durumlara nasıl tepki verdiklerinin temsil etmektedir. “Proaktif (önlemsel) boyut”, işgörenlerin örgütte adaleti sağlamak amacıyla ortaya çıkan tutum ve davranışları üzerinde durmakta ve adaleti sağlama girişimlerini incelemektedir. “Süreç boyutu”, işgörenlerin hak ettiklerinin ne şekilde belirlendiğine, örgütsel kararların alınması ve uygulanması sürecindeki adillığe odaklanmaktadır. “İçerik boyutu” ise, kazanımların kişilerarası dağıtımının nasıl gerçekleştiği ile ilgilenmektedir.

Bu açıklamalar doğrultusunda; örgütsel adalet boyutlarından, dağıtımsal adalet, adaletsiz durumların ardından gerçekleşen tepkileri incelemekte, örgüt çalışanlarının adil olmayan durumlardan uzak durmaları konusunu incelemektedir. İşlemsel adalet ve onun devamı niteliğinde olan etkileşimsel adalet ise, örgüt içinde

adaletin sağlanması ve adil durumlar oluşturma çabalarını konu almaktadır. Dolayısıyla dağıtımsal adaletin reaktif , işlemsel adaletin ve etkileşimsel adaletin proaktif özellik gösterdiği görülmektedir (İçerli, 2009: 78).

1.1.5.1.1. Reaktif-İçerik Teorileri

Alanyazın incelendiğinde Greenberg'in adalet teorileri sınıflandırması çalışmasının öncesinde birçok teori geliştirildiği görülmektedir. Bu teorilerin birçoğunun reaktif-içerik teorileri başlığı altında toplandığı dikkat çekmektedir. İçerli (2009: 48) Reaktif-İçerik Teorilerini, işgörenlerin haksız davranışlar ile karşılaştıklarında nasıl tepkiler gösterdiklerini konu alan kavramsal adalet teorileri olarak tanımlamaktadır. Teoriler arasında bazı görüş farklılıkları bulunmaktadır; ancak, elde edilen somut kazanımların çalışanlara bölüştürülmesi ya da dağıtılmasında adil davranılmadığı durumlarda çalışanların olumsuz tepkileri (Greenberg, 1987: 11; Greenberg, 1990: 400; İçerli, 2010: 71; İyigün, 2012: 55; Kaya, 2020: 12) ve bu durumları düzeltme, adaletli duruma getirme girişimlerinde bulunmaları (Yürür, 2009: 130) gibi tepkiler bu teorilerin ortak noktası olarak dikkat çekmektedir.

1.1.5.1.1.1. Eşitlik Teorisi

Dağıtımsal adalet kavramı ve eşitlik teorisinin temelini oluşturan “eşitlik” kavramı ilk kez Homans tarafından ortaya atılmıştır. Bu kavramların 1963 yılında Adams tarafından iş hayatına entegre edilmiştir (Eroğlu, 2009: 82). Homans'ın (1961) *Dağıtım Adaleti Kuramı* ve Adams'ın (1965) *Eşitlik Kuramı*, bu konu üzerine çalışma yapan araştırmacıların çalışmalarının temelini oluşturmaktadır (Greenberg, 1990: 400; Paterson, Gren ve Cary, 2002: 394; Roch ve Shanock, 2006: 300).

Homans (1961) örgütlerde uygulanacak dağıtımcı adalet ile bireylere eşit davranıldığında örgütte ulaşılması beklenen adalete ulaşamadığını; bireylerin kâr, kazanç ve yatırımlarının hesaplanarak dağıtımda eşitliğin oluşturulmasıyla elde edilebileceğini savunmuştur (Çakır, 2006: 35). Homans, işgörenlerin yaptıkları iş ile işin sonucundaki kazanımlarının doğru orantılı olduğu durumlarda adaletin sağlandığını ve bunun da kişilerde pozitif algı oluşturduğunu ifade etmektedir (Emir, 2017: 13). Homans, çalışanların birbirleri ile alışveriş durumunda ve örgütlerine sağladıkları yararlar karşılığında bir kazanım elde edeceğini düşünmeleri, bu

beklentilerinin giderilmesi durumunda da algıladıkları örgütsel adaletin tamamlandığını ifade etmektedir (Atasoy, 2019: 22).

Adams, Eşitlik Kuramı'nı, işgörenlerin birbirine katkı sağladığı ve sonucunda birbirinden elde ettikleri sosyal değişim ilişkisi olarak da nitelenen bir kazanım olduğunu ifade etmektedir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017: 372). Bahsi geçen sosyal değişim ilişkisinde işgörenler, ortaya koyduğu deneyimleri, becerileri ve örgüte kazandırdıkları faydanın çıktısı olarak ödül, maaş gibi karşılıklar beklemektedir (Özen, 2002: 112). Bu kuram, işgörenlerin, benzer diğer örgütteki ya da örgüt içindeki eşdeğer çalışanlarla kendi durumunun karşılaştırmasına, eşitlik veya eşitsizlik durumlarını algılamasına dayanmaktadır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017: 372). İşgörenler adalet algılarına göre, önemli çıktılara sebep olan davranışlar sergilemekte, bu durum ise işgörenlerin örgüte olan bağlılıklarının azalmasına ya da işten ayrılmalarına neden olabilmektedir (Cihangiroğlu, 2011: 9).

Bu kuram, kişilerin tutumlarını ve çıkarlarını bireysel olarak değerlendirdiğinden eleştirilmiştir (Çelik, 2018: 32). Eşitlik kuramına göre, çalışanlar kazançlarını en yükseğe çıkarmak için çabalarırken, kazancı aralarında eşit bölüştüren grupların da geliştirdikleri bir tür sistem kullanarak ortak kazancı maksimize etmeyi amaçlayabilirler (İçerli, 2010: 72).

1.1.5.1.1.2 Görelî Yoksunluk Teorisi

Reaktif-içerik kuram olarak geliştirilen diğer bir kuram Crosby ve Folger adlı teorisyenlerin *Görelî Yoksunluk Kuramı*'dır. Bu kuram, çalışanların başka çalışanlar ile yaptıkları karşılaştırmalar sonucunda yaşadıkları adaletsizlikleri açıklamaktadır (Poyraz, Kara ve Çetin, 2009: 74). Yapılan karşılaştırma ile olumsuz bir fark ortaya çıkıyorsa kişi yoksunluk hissine kapılabilmektedir (Toplu, 2010: 4). Kişinin bu hissi, yoksunluk duygusunun ilk aşaması olabilir. Bu durum, eşitsizlik yaşatılan dezavantajlı çalışanların (kadınlar, azınlıklar, mülteciler, eşcinseller, vb.) bazı üyeleri tarafından sosyo-kültürel değerlerle normalleştirilmesi, içselleştirilmesi örnek olarak verilebilir. Bu kişiler alıştıkları bu durumlara başka bir fırsatın farkında ya da arayışında olmayabilir ve avantajlı olmayan durumlarına rağmen yoksunluk hissi yaşamayabilir (Özdemir, Tekeş ve Özkan, 2019: 38).

Crosby, görelî yoksunluğun iki farklı anlamından bahsetmektedir. Bunlardan ilki kişinin olumlu olmayan karşılaştırmalar yaptığında yaşadığı duygu, ikincisi ise

kişinin adaletsiz bir durum algıladığında yaptığı karşılaştırmaların açıklanmasıdır (Irak, 2004: 30). Irak (2004) araştırmasında Folger'ın, Crosby'nin kuramına alternatif bir model olarak "Bilişsel Dayanaklar Kuramı"nı ortaya atmış olduğunu ve "İnsanlar örgütsel adalet algılarını nasıl oluştururlar?" sorusunun cevabını arayan ilk kuramcı olarak tarihe geçmiş olduğunu ifade etmektedir. Folger ve Cropanzano (2001: 11), bu kuramın kişilerin karar verdikleri süreç hakkında açıklama yapmaktan kaçındıklarını savunmaktadırlar.

1.1.5.1.2. Proaktif-İçerik Teorileri

Proaktif-içerik kuramları çalışanların elde ettikleri kazanımın yöneticiler tarafından adil dağıtımına odaklanmaktadır. Dağıtılan ödüllerin, çalışanların örgüte sağladıkları yararlar göre dağıtımını gerçekleştirmek amacıyla, öncesinde aldıkları önlemlerle çabaladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kazanımların katkılarla orantılı olması, hem dağıtıcılar hem de çalışanlar için uzun vadede en yararlı sonucu verecektir (Leventhal, 1976b, aktaran Greenberg, 1987: 12).

Temel felsefelerde bazı farklılıklar bulunsa da, adalet yargılama teorisi ve adalet güdüsü teorisi, insanların çalışma koşulları farklılaştığında ödülleri nasıl tahsis edeceklerine dair benzer tahminler ileri sürmektedir. Bu yaklaşımların ikisi de proaktif içerik adalet teorileri olarak nitelendirilmektedir. Bunun nedeni ise her iki teorinin de çalışanların kazanımların dağıtımı ile ilgili ne şekilde karar vermeye çalıştığı ile ilgili olmasıdır (Greenberg, 1987: 13).

1.1.5.1.2.1. Adalet Yargı Teorisi

Bu teori, çalışanların dağıtımda karşı karşıya kaldıkları durumlara bazı potansiyel dağıtım kuralları belirleyip uygulayarak adaletli dağıtım için çabalarını savunmaktadır. Leventhal (1976a), koşulların uygun görüldüğü durumlarda eşitlik normlarının uygulanmamasının adil olabileceğini savunmuştur. Örneğin, örgüt çalışanları arasında sosyalleşmenin önemi vurgulanarak herkese ödül verildiğinde, adil dağıtım algısı (alıcılar arasındaki olası farklı katkılardan bağımsız olarak ödülleri eşit olarak bölmek), eşitlik normunu takip etmeyi gerektirmektedir (Deutsch, 1975, aktaran Greenberg, 1987: 13).

1.1.5.1.2.2. Adalet Güdüsü Teorisi

Leventhal'in dağıtım uygulamalarını ödüllendirme yaklaşımı araçsal iken, Lerner'in (1977) adalet güdüsü teorisi daha ahlkdir. Lerner, konu ile ilgili sıklıkla kullanılan dört ilkeyi belirlemiştir: “(i) rekabet: dağıtımın performansa göre yapılması, (ii) eşit paylaşım (parity): kazanımların bireylerin tamamına eşit dağıtılması, (iii) eşitlik (equity): nispi katkıya bağlı olarak dağıtılması, (iv) Marksist adalet: ihtiyaçlara bağlı kalınarak dağıtılması” (Greenberg, 1987: 13).

Özetle, adalet güdüsü teorisi, dağıtımın adil olarak nasıl yapılacağına ilişkin karar verme sürecinde, tarafların bireyler veya mevkilerin sahipleri olarak birbirlerine odaklanmaları ile bağlantılı olarak dâhil olan taraflar arasındaki ilişkilerin niteliğine bağlı olacağını öngörmektedir. Örneğin, teori, yakın bir arkadaşa birey olarak tepki veren birinin, bir dağıtım kararı verirken o kişinin ihtiyaçlarını vurgulayacağını öngörmektedir (Greenberg, 1987: 13). Yani, yakın arkadaşının kazanımlarına göre dağıtım yapacak birey, arkadaşının ihtiyaını ön planda tutacak ve Marksist Adalet ilkesini tercih edecektir. Bu durumun aksi bir durumda ise (aralarında arkadaşlık ilişkisi bulunmayan kişiler için dağıtımın belirlenmesinde) ya Eşit Paylaşım ilkesi ya da Eşitlik ilkesinin benimsenmesi uygun olacaktır (Kılıçarslan, 2010: 27).

1.1.5.1.3. Reaktif-Süreç Teorileri

Sonuç boyutunda alınan dağıtım kararlarının adil olmasına odaklanan içerik teorilerinden önemli ölçüde farklı görünmese de süreç teorileri karar verme sürecinin adil olması konusuna odaklanmaktadır (Fuller, 1961, aktaran Greenberg, 1987: 13).

1.1.5.1.3.1. Süreç Adaleti Teorisi

Hukuk bilimi üzerine araştırma yapan kişiler, yargı kararlarının alınmasında kullanılan süreçlerin, bu kuralların halk tarafından kabul edilmesinde büyük önemi bulunduğunu vurgulamışlardır. Kanuni aşamalarla ilgili bu saptamalardan yola çıkan Thibaut ve Walker yaptıkları araştırma ile tarafların aralarındaki sorunların giderilmesi için geliştirilen süreçlere gösterilen tepkileri incelemeyi amaçlamışlardır (Greenberg, 1987: 14).

Thibaut ve Walker, rgt çalışanlarının kararlara aktif bir şekilde katılım göstermeseler dahi, karar alma süreçlerinden haberdar olmaları, iřėörenlerin örgütsel

adalet algılarının olumlu yönde etkilendiğini belirtmektedir. Teoriye göre, kişilerin uzun zaman sürecinde adil yöntemlerin daha fazla kazanç sağlayacağını düşünmeleri, kısa sürede sonuç alma kararlarından vazgeçebilmelerine yardımcı olmaktadır (Söyük, 2007: 42). Örgüt çalışanları, örgüt içinde etkin rol aldıkları süreçlerin ve dolayısıyla ortaya çıkan sonuçların daha adil olduğunu düşünmektedirler (Irak, 2004: 26; İçerli, 2010: 68; İşbaşı, 2001: 55; İyigün, 2012: 50). Süreç adaleti teorisi, bireylerin karar alırken ihtiyaç duydukları süreçlere ilişkin karşı koymalarını incelemesi sebebiyle tepkisel-süreç teorileri kategorisindedir (İşbaşı, 2000: 48).

1.1.5.1.4. Proaktif-Süreç Teorileri

Bu teorilerde yaygın olarak bilinen teori Leventhal, Karuza ve Fry tarafından geliştirilen “Dağıtım Tercihi Teorisi”dir (Allocation Preference Theory).

1.1.5.1.4.1. Dağıtım Tercihi Teorisi

Bu teori Leventhal teorisi olan Adalet Yargı Teorisi’nin daha geliştirilmiş ve detaylandırılmış bir şeklidir. Dağıtım tercihi teorisinin amacı, dağıtıcının tutum ve tarzına genel bir yapı oluşturmaktır (Söyük, 2007: 42). Dağıtım tercihi teorisi, dağıtım yöntemlerinin, dağıtımı yapan kişinin adil bir şekilde, önemli amaçlara ulaşabilmesinde yardımcı olduğu düzeyde tercih edilmektedir. Özellikle, kişilerin belirledikleri hedeflere ulaşmasında kendilerine yardımcı olacak yöntemleri seçmelerini önermektedir (Greenberg, 1987: 15). Bu teoriye göre, dağıtımda adaletin sağlanması beklenirken, dağıtımı üstlenen kişiye yardımcı olan yöntemler belirlenecektir. Tercih edilen yöntemler aynı zamanda örgütün amaçlarına ulaşmasında da aracı rol oynayacaktır (Mavibaş, 2017: 18).

Greenberg (1987: 15), örgütlerde adalete ulaşılmasına yardımcı olabilecek sekiz prosedür tanımlamıştır:

- Çalışanlara karar verecek kişiyi seçme fırsatı sunmak,
- Tutarlı kuralları takip etmek,
- Doğru bilgilere dayanmak,
- Kararı belirleme yetkisinin yapısını belirlemek,
- Çalışanlarda oluşabilecek önyargılara karşı koruma önlemleri almak,
- Çalışanların itirazlarını dinlemek,
- Süreçlerde olası değişimlere fırsat sağlamak,

- Yasal ahlâkî ve etik normlara dayalı olmak.

Reaktif (tepkisel) ve Proaktif (önlemsel) süreç teorilerinin kapsadığı teoriler, örgüt çalışanlarının karar vermede kullanılan süreçlere gösterdikleri tepkiler ve bu süreçlerde adil olabilmek adına uğraşlarını inceledikleri için işlemsel adaleti (süreç adaletini) açıklayıcı teoriler olarak düşünülebilirler (Yürür, 2005: 121).

1.1.6. Eğitim Örgütleri ve Örgütsel Adalet

Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek ve toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak için kurulan eğitim örgütleri, toplumların önemli yapıları arasında bulunmaktadır. Eğitim örgütleri, görevlerini örgütün her bir bileşeni ile iletişim içinde dengeli, nesnel, bilimsel ve belirli verilere dayalı olarak gerçekleştirmektedir (Akdeniz, 2018: 30). Toplumsal çevrelerden girdi olarak insanı alıp işleyen, kazanımları ile yeniden topluma sunan bu örgütlerin amaçlarına ulaşması ya da ulaşmaması önemli bir olgudur (Çekiç, 2018: 24).

Örgütlerin en önemli girdisinin insan olduğu düşünüldüğünde, insan girdisi, eğitim örgütlerinde daha önemli hale gelmektedir. Eğitim kurumları dışındaki kurumlarda girdi-işlem-çıkış prensibinin aşamasının sadece birinde insan söz konusu iken; eğitim kurumlarında bahsi geçen döngünün her aşamasında insan ögesi yer almaktadır (Girgin, 2016: 32). Diğer bütün örgütlerde olduğu gibi, eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin adalet algılarının kişiden kişiye farklılık göstermesi kaçınılmaz bir durumdur. Bu sebeple eğitim kurumlarındaki yöneticilerin, öğretmenlerin örgütsel algısının nasıl etkilendiğinin farkında olmaları ve duruma göre hareket etmeleri gerekmektedir. Aksi taktirde ortaya çıkan örgütsel dedikodu, fısıltı mekanizması gibi durumlar, çalışanlarda negatif yönde ve doğru olmayan tutumlara sebep olabilmektedir (Kahraman, 2017: 76-77).

Eğitim örgütleri sürekli gelişen ve değişen durumları takip eden ve topluma yön veren kurumların başında gelmektedir. Bu durum eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini, aynı zamanda da örgütte çalışanlar arasında adalet ve barışın sağlanmasını da gerektirmektedir. Örgütte çalışanlar tarafından algılanan adalet ve barış ise işgörenlerin birbiriyle uyumlu çalışmaları ile gerçekleşmektedir (Çavuş, 2016: 52).

Örgüt çalışanları arasında ayrım gözetilmemesi, onlara eşit davranılması bireylerde adalet algısının oluşmasında etkili olmaktadır (Tan, 2006: 1). Örgütün

adaletli olması ve adalet algısının oluşturulması için maaşların eşitliği, çalışanlara adaletli olunması, kişiler arasında karşılaştırma yapmadan her bireye aynı olanakların verilmesi dikkate alınması gereken başlıca unsurlardır (Cesur, 2019: 47). Akdeniz'in (2018: 30) görüşüne göre ise, saatlerce çalışan, öğrencilerine devamlı yardımcı olan, dersi için ön hazırlık yapıp ayrıca ders dışı etkinlikler uygulayan öğretmenler; kendilerinin tam tersi olan sorumsuz çalışma arkadaşlarını gördüklerinde eşitsizlik hissetmektedir. Bu doğrultuda işgörenlerin motivasyonlarında ve başarılarında da düşüş gözlemlenebilir. Li (2014: 136) de bu durumu eğitimcilerin akademik anlamda adaletsiz şekilde değerlendirilmesinin, onların iş ile ilgili durumlarını ve tavırlarını olumsuz etkileyeceğini ifade etmektedir.

Eğitim kurumlarında bulunan her bir kişi unsuru ile eğitim örgütünün çevresi ve içinde bulunduğu toplum eğitimin vizyonunu etkilemekte ve ona katkı sağlamaktadır. Eğitim kurumlarına temelde yön veren en başta yöneticilerdir. Dolayısıyla, eğitim yöneticilerinin adalet kavramına hâkim olması, adalet kavramını özümsemesi, yönetim sürecinde öğretmenlerin sahip olduğu adalet algılarının belirlenmesi, eğitim örgütünün sağlıklı bireyler yetiştirmesinde önemli bir yere sahiptir (Çeçen, 2019: 49). Eğitim örgütlerinde karar merci olan yönetici davranışlarının adil algılanma düzeyi, öğretmenlerin çalışma arkadaşları ve idare ile kurdukları ilişkiyi de o yönde etkilemektedir (Titrek, 2009: 564). Öğretmenlerin olumsuz adalet algılarının engellenmesi ya da var olan olumsuz algıların ortadan kaldırılması için okul yöneticilerinin sergiledikleri çabalar da okul yöneticilerinin görevleri arasında bulunmaktadır. Bu durumun aksi, öğretmenlerin güdülenme, örgütsel bağlılık ve güven algılarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Tekel, 2019: 19).

Hoy ve Tarter'a (2004) göre, lider olan kişi, adil, duyarlı, saygılı, tutarlı, kişisel çıkarlardan uzak, dürüst ve etik bir davranış sergilediğinde, yüksek ihtimalle adil ve dengeli bir davranış algısı oluşturacaktır. Öğretmenler bireysel olarak etkilenecekleri kararlara katılmak ister; ancak çalıştıkları eğitim kurumunun çıkarlarını kendi çıkarlarının önüne koymak için gönüllü olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte karar verme sürecinde görüşlerine değer verildiğini de hissetmek isterler. Bahsi geçen bu üç durum, öğretmenler arasında adalet duygusunu teşvik etmektedir. Örgütteki lider kişi ya da kişilerin, geri bildirim ve doğru bilgiler aldıkça

öncesinde verilmiş kötü kararları tersine çevirmek ve düzeltmek için sağduyuya ve güvene sahip olmaları gerekmektedir (Hoy ve Tarter, 2004: 253). Eğitim yöneticilerinin adalet kavramının farkında olması, adalet kavramını davranışlarına yansıtması ve buna benzer olumlu algı yaratacak uygulamalarda rol model olması eğitim kurumunun sağlıklı bireyler yetiştirmesinde büyük önem taşımaktadır (Çeçen, 2019: 49).

Eğitim örgütlerinde oluşturulan güçlü adalet duygusu, öğretmenlerin işlerini, tutumlarını ve davranışlarını olumlu etkilemektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı azaldığında yönetici ile aralarında güven duygusu da azalmakta ve öğretmenin örgütsel vatandaşlık ile okula adanmışlık durumlarının da olumsuz yönde etkilendiği düşünülmektedir (Baş ve Şentürk, 2011: 32). Öğretmenlerin aldığı maaş yöneticiler tarafından belirlenmemektedir; ancak ders dağılımı ek ders ücretlerini belirlediği için, yöneticilerin ders dağılımında adil davranmaya özen göstermeleri gerekmektedir (Açıkgöz, 2009: 72). Ders dışı sorumluluklar olan nöbet, sosyal etkinlikler ya da önemli gün ve haftalar programlarının düzenlenmesinde de dağıtımın adil olması, eğitim kurumunda pozitif bir ortam oluşturmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin adalet algılarının yükselmesini sağlamak; bu durumun tam tersi ise, öğretmenlerin yönetime olan güvensiz tutumuna ve işlerine olan inançlarının azalmasına sebep olmaktadır (Akdeniz, 2018: 31).

Bahsi geçen bu gibi sebeplerden dolayı eğitim örgütlerinin toplum içerisindeki önemi de düşünüldüğünde; öğretmenlerin aktif olarak çalıştıkları eğitim kurumlarındaki adalet algılamalarının olumlu yönde olması durumunda, kurumlarına olan bağlılıklarının artacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığı artırmaya yardımcı olduğu, teşvik ettiği düşünülen örgütsel adalet kavramına daha çok önem verilmelidir (Girgin, 2016: 35).

1.1.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde örgütsel adalet algıları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar sunulmaktadır.

1.1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öztürk (2020) tarafından yapılan araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya, Altındağ ve Mamak ilçelerinde görev

yapan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çoğu öğretmenin algıladığı örgütsel adalet dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet boyutunda negatif düzeyde bulunmuştur. Öğretmenler en çok ders programlarının belirlenmesinde adaletsizliğe maruz kalmaktadır. Adaletli gerçekleşen uygulamalar öğretmenlerin en fazla performansına etki etmekte; adaletli gerçekleşen uygulamalar ise öğretmenlerin en çok motivasyonunu arttırmaktır. Öğretmenlerin adalet algısının şekillenmesinde kaynakların dağıtımındaki süreç, bu süreçte kullanılan yöntemler, idarecilerin tutum ve davranışları, örgütsel kararların iletilme şekli ve yolu etkili olmaktadır.

Alanoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmanın evreni, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mersin il merkezinde bulunan 65 lisede görevli 3194 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 56 lisede görev yapan 561 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul müdürleri hakkında işbirlikli yönetim tarzına ilişkin algılarının yüksek düzeyde, otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzına ilişkin algıları orta düzeyde, ilgisiz yönetim tarzına ilişkin algıları düşük düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve iş doyumu yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin algıladıkları kişisel başarı yüksek, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düşük düzeyde bulunmuştur. Örgütsel adalet ile duygusal tükenme boyutu arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki; ancak, örgütsel adalet ile duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutu arasında anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur.

Kahveci, Kandemir ve Bayram (2019) tarafından yapılan çalışmanın örneklemini, Trabzon il genelinde bulunan liselerde görevli 249 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel ikiyüzlülük ile algıladıkları örgütsel adalet arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Örgütsel ikiyüzlülüğün boyutlarından olan sözlerin tutulması ile örgütsel adalet arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, içyapı ve çevre arasındaki uyum boyutu ve uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutu ile örgütsel adalet arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan regresyon analizinde, örgütsel ikiyüzlülüğün, örgütsel adaleti önemli düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Turhan, Erol, Demirkol ve Özdemir'in (2019) çalışmalarında araştırmanın evrenini, Elâzığ ili merkez ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 390 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet yüksek; işe duydukları ilgi algıları ise orta düzeyde bulunmuştur.

Arik (2021), yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel güven ve adalete ilişkin algılarının okul yapılarının etkinleştirilmesine ilişkin algıları üzerindeki yordayıcı rollerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemi, 269 ilkokul, 473 ortaokul ve 445 lise öğretmeni olmak üzere farklı okul düzeylerinden 657 kadın ve 530 erkek öğretmen olmak üzere 1187 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin algılarının, okullarında okul yapısını etkinleştirmeye yönelik algılarını yordadığı ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okul yapısının etkinleştirilmesine yönelik algılarını anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymaktadır.

Çekiç'in (2018) çalışmasında, araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Edirne merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyete göre örgütsel adaletin hiçbir alt boyutunda (işlemsel, dağıtımsal, etkileşimsel) kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin işlemsel adalet puanlarının ortaokulda çalışan öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak dağıtımsal ve etkileşimsel adalet değerlendirmelerinde ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Medeni duruma göre örgütsel adaletin hiçbir alt boyutunda katılımcılar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların mesleki deneyim ve yaş değişkenine göre algıladıkları örgütsel adalet düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre; 1-5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenlerden dağıtımsal adalet düzeyleri, 1-5 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin diğer kademe deneyimine sahip öğretmenlerden etkileşimsel adalet düzeyleri, 20-30 yaş grubunda olan öğretmenlerin 31-40 yaş ve 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerden dağıtımsal adalet düzeyleri, 61 yaş ve üstü olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarından dağıtımsal adalet düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Atar'ın (2017) çalışmasında, araştırmanın örneklemini Kütahya ili merkez ilçede görev yapan 280 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel adalet yüksek düzeyde bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel adalet, cinsiyet değişkenine göre dağıtımsal ve işlemsel adalet boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır; etkileşimsel adalet boyutunda ise erkek öğretmenler lehine bir fark bulunmuştur. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel adalet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, kıdem, okullarda görev yapan öğretmen sayısı değişkenlerine göre örgütsel adaletin hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemiştir. Yapılan korelasyon analizinde dağıtımsal adalet ile sosyal ilişkiler; dağıtımsal adalet ile görev; işlemsel adalet ile sosyal ilişkiler alt boyutları arasında anlamlı, negatif ve çok düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. İşlemsel adalet ile görev, etkileşimsel adalet ile sosyal ilişkiler, etkileşimsel adalet ile görev alt boyutları arasında anlamlı, negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Aydın'ın (2015) çalışmasının evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Uşak ilinde 226 resmi ilköğretim ve ortaokulda çalışmakta olan 1379 ilköğretim öğretmeni ve 1416 ortaokul öğretmeni; örneklemini ise 356 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları nadir; örgütsel adalet algıları orta düzeyde bulunmuştur. Yapılan regresyon analizine göre öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ile işe yabancılaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir.

Akgeyik'in (2014) çalışmasında araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır ilinin bütün ilçelerde Anadolu Liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 49 yönetici ve 221 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adaletin bütün boyutlarında, yöneticilere kıyasla daha düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet öğrenim durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre örgütsel adaletin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin işlemsel adalet puanlarının kıdem değişkenine göre kıdemi az öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin dağıtımsal adalet puanlarının alan değişkenine göre,

Sosyal Bilimler alanında görev yapan öğretmenlerin algıları diğer branşlardaki öğretmenlerden daha düşük olmak üzere, anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Kuşci'nin (2014) çalışmasının evreni, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde görev yapan 1416; örnekleme ise 483 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, akademisyenler orta düzeyde örgütsel adalet algısına sahiptir. Örgütsel adaletin alt boyutları incelendiğinde de akademisyenlerin algısı orta düzeyde bulunmuştur. Katılımcıların örgütsel adalet puanlarının cinsiyete ve kıdeme göre anlamlı bir fark göstermemekte; bununla birlikte görev durumlarına, unvanlara ve yaşa göre ise anlamlı bir fark göstermektedir.

Çırak'ın (2013) çalışmasının evreni, 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görevli toplam 3805 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algısı bütün alt boyutlarda yüksek düzeyde bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin etkileşimsel adalet puanlarının, işlemsel ve dağıtımsal adalet puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin adaleti sağlama durumlarını değerlendirmeleri en fazla etkileşim boyutundadır. Kıdem, cinsiyet, aynı müdürle çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda, kıdemi en az olan öğretmenler, yöneticilerini yasaların gerekliliklerini her öğretmene adil uygulanmasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az adil bulmuşlardır. Cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha düşük düzeyde adalet algısına sahip olduğu bulunmuştur. Okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre, çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin etkileşim adaleti algı düzeyinin de arttığı görülmektedir. Öğrenim düzeyi, yaş, branş, aynı okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Altınkurt ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kütahya merkezindeki liselerde görevli 267 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adaletin ve değerlere göre yönetimin pozitif düzeyde olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları, değerlerle yönetim ve örgütsel adaletin, çalışanların iş doyumunun önemli birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin iş

doyumunu ile değerlerle yönetim ve iş doyumunu ile algıladıkları örgütsel adalet arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Titrek (2009) çalışmasında, Türkiye’deki okullarda örgütsel adalet düzeyinin okul türü ve il değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ağrı, Bingöl, Malatya Ankara, Aksaray, Bilecik ve İstanbul illerinde görev yapan 104 okul yöneticisi, 834 öğretmen ve 78 okullarda görev yapan çalışan-memur, hizmetli oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre idarecilerle ilişkiler ve çalışanlarla ilişkiler boyutlarında algılanan örgütsel adalet pozitif ve kısmen düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurum türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur: ilköğretim düzeyindeki öğretmenlerin genel liselerde görev yapanlardan; genel lise düzeyindeki öğretmenlerin ise meslek liselerinde görev yapanlardan daha olumlu örgütsel adalet algısına sahip olduğu olduğu belirlenmiştir.

Polat ve Celep (2008) tarafından yapılan çalışmanın evreni, Türkiye’de 2006-2007 eğitim-öğretim yılında liselerde görev yapan öğretmenlerden; örneklemini toplam 1281 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı yüksek düzeyde bulunmuştur. Örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları ve alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algılarının, örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerinde yüksek düzeyde etkisi olduğuna ulaşılmıştır.

Polat (2007) tarafından yapılan çalışmanın evreni, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de bulunan 7399 lisede görevli toplam 184582 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Türkiye’nin her bölgesinden tesadüfi iki il seçilerek, 14 ildeki İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından tesadüfi yöntemle belirlenen iki genel lise, iki meslek lisesinde görev yapan toplam 1281 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışının bağlantılı olduğu ve bu algıların birbirinden etkilediği belirlenmiştir. Okulda görev yapan öğretmen sayısının artması, örgütsel adalet ve örgütsel güven algılarının azalmasına sebep olmaktadır. İşlemsel adaletin örgütsel güveni ortaya çıkaran en önemli boyut olduğuna ulaşılmıştır. Dağıtımsal adalet boyutunun örgütsel güveni artırdığına ulaşılmıştır. Yapılan regresyon analizine göre, işlemsel ve etkileşimsel adaletin örgütsel

vatandaşlık davranışının yordayıcısı olduğu; dağıtımsal adaletin ise örgütsel vatandaşlık davranışına etki etmediğine ulaşılmıştır.

1.1.7.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Chandrawaty ve Widodo (2021) “*Investigating OCB’s Mediating Effect of School Organizational Justice on Teachers’ Performance: Evidence from Indonesia*” adlı çalışmalarında, okul örgütsel adaletin (OÖA) ve örgütsel vatandaşlık davranışının (ÖVD) öğretmenlerin performansı üzerindeki ampirik etkisini araştırmayı ve ÖVD'nin OÖA ile öğretmenlerin performansı arasında bir arabulucu olduğu teorik modeli kanıtlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini Endonezya'da resmi ilkokullarda görev yapan 455 öğretmenin tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmesiyle oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları OÖA ve ÖVD'nin öğretmenlerin performansını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, ÖVD, OÖA'nin öğretmenlerin performansı üzerindeki etkisine önemli ölçüde dolaylı olarak aracılık etmektedir. ÖVD aracılığıyla performansa aracılık eden OÖA'nin ampirik modeli doğrulanmıştır.

Jameel, Mahmood ve Jwmaa (2020) “*Organizational Justice and Organizational Commitment among Secondary School Teachers*” adlı çalışmalarında, ortaokul öğretmenleri arasında örgütsel adalet (ÖA) ve örgütsel bağlılık (ÖB) arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Irak'ın Al Anbar eyaleti Heet şehrindeki ortaokullarda görev yapan 98 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örgütsel adaletin boyutları da öğretmenler arasındaki örgütsel bağlılığı anlamlı olarak yordamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler, öğretmenleri eşit şekilde ele alan müdürlere karşı olumlu örgütsel adalet algısına ve yüksek düzeyde kurumsal bağlılığa sahiptir.

Sutanto, Sampson ve Mulyono (2018) “*Organizational Justice Work Environment and Motivation*” adlı çalışmasında, örgütsel adalet ve çalışma ortamının iş motivasyonu üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini bir şirkette çalışan 100 üretim bölümü işçisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları örgütsel adalet ve çalışma ortamının çalışanların iş motivasyonu üzerinde hem bireysel hem de toplu olarak olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu

göstermektedir. Uzun süre aynı şirkette çalışan kişilerin, şirketten gördükleri iyi muamele, iş arkadaşları ve yönetimle iyi ilişkiler ile şirketin onlara verdiği güvenlik duygusu var olduğunda şirkette kalmaya devam ettikleri sonucu ortaya koyulmuştur.

Li (2014), “*Building Affective Commitment to Organization among Chinese University Teachers: The Roles of Organizational Justice and Job Burnout*” adlı çalışmada, öğretim elemanlarının yaşadıkları iş tükenmişliği, örgütsel adalet ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Çin’de 5 farklı üniversitede görev yapan 435 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları örgütsel adaletin duygusal bağlılığın güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Özellikle örgütsel adaletin üç alt boyutundan biri olan etkileşimsel adaletin duygusal bağlılığı en güçlü şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırma sonuçları işlemsel adaletin duygusal bağlılıkla güçlü bir şekilde ilişkili olduğu; dağıtım adaletinin ise beklenmedik bir şekilde duygusal bağlılık üzerinde önemli bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Rauf (2014) “*Perception of Organizational Justice as a Predictor of Organizational Citizenship Behavior: An Empirical Study at Schools in Sri Lanka*” adlı çalışmada, örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, Sri Lanka’nın doğu bölgesindeki 230 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışının güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet algıları orta düzeydedir. Ayrıca örgütsel adalet algısı ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte, örgütlerinde adalet duygusunu algılayan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını gerçekleştirme ihtimallerinin daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Taheri ve Soltani (2013) “*The Study of Organizational Justice Effect on Job Satisfaction and Organizational Citizenship Behavior*” adlı çalışmalarında, örgütsel adaletin iş doyumuna ve örgütsel vatandaşlık davranışına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, İran’da sanayi, maden ve ticaret alanlarında çalışan 249 işçi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, örgütsel adalet ve üç boyutunun iş doyumunu ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Aslam, Shumaila, Sadaqat, Bilal ve İntizar (2012) “*Organizational Justice as a Predictor of Job Satisfaction among Teachers*” adlı çalışmalarında, öğretmenler örgütsel adalet algısının iş doyumuna etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Punjab Üniversitesi’nde bulunan beş farklı fakültede görev yapan 250 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, örgütsel adalet algısının iş doyumunu üzerinde pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenler, örgütsel adaletin alt boyutları olan dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet konusunda idarecilerin adil olduklarını düşündüklerinde, maddi kazanımları, sunulacak olası fırsatlar, çalışma programları, çalışma arkadaşları ve yöneticileriyle ilişkileri konusunda daha memnun olacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, ödülleri yeterli görmediklerinde, bulundukları örgütten ayrılma kararına yönelebilecekleri görüşünü dile getirmişlerdir. Araştırma sonuçları, örgütsel adalet ve iş doyumunu arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Tsai’nin (2012) “*An Emprical Study of the Conceptualization of Overall Organizational Justice and Its Relationship with Psychological Empowerment, Organizational Commitment and Turnover Intention in Higher Education*” adlı çalışmasının iki amacı bulunmaktadır: İlk amaç, örgütsel adalet yapısını kavramsallaştırmada yüksek öğretimin örgütsel yapısını dikkate alma düşüncesini test etmek; ikinci amaç, öğretim üyelerinin örgütsel adalet, psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretim üyeleri çalıştıkları örgütte genel olarak adaletin varlığını algıladıklarında, organizasyonun farklı seviyelerinde de adalet olduğunu düşünmektedirler. Üniversitenin fakültelerinde bölümde, kolejde veya kurumsal düzeyde çalışanların adalet algılarının yüksek seviyede olması, bireylerin psikolojik olarak daha güçlü hissetmesine sebep olmaktadır. Yani, fakülte psikolojik olarak ne kadar güçlendirilirse, öğretim üyeleri kurumlarına daha fazla örgütsel bağlılık hissetmektedir. Ancak, kolej ve okuldaki örgütsel adaletin, öğretim üyelerinin bağlılığı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Aksine, kolej ve okullardaki örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine tamamen fakülte yetkilendirilmesi yoluyla gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitelerdeki örgütsel adaletin hem doğrudan hem de dolaylı olarak örgütsel bağlılık üzerinde

bölümdeki ve okullardaki örgütsel adaletten daha fazla ve en güçlü etkiye sahip olduğu görülmektedir. Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda, fakülte örgütsel adaletinin psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve işe devam etme düşüncesi üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu, öğretim üyelerinin yetkilendirilmesi ile örgütsel bağlılığın arttığı ve öğretim üyelerinin kurumda kalma eğilimini etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak, psikolojik güçlendirmenin sadece örgütsel bağlılığı doğrudan ve olumlu şekilde etkilediği; örgütsel bağlılığın ise, işe devam etme düşüncesini doğrudan ve olumlu bir şekilde etkilediği görülmektedir.

Ponnu ve Chuah (2010) “*Organizational Commitment, Organizational Justice and Employee Turnover in Malaysia*” adlı çalışmalarında, Malezya’da ülke genelinde farklı kuruluşlarda çalışan 172 kişi üzerinde örgütsel bağlılık, örgütsel adalet ve çalışanların işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, dağıtımsal ve işlemsel adaletin, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma düşüncelerini önemli düzeyde etkilediği bulunmuştur. İşgörenlerin örgütsel adalet algıları arttıkça örgütsel bağlılıklarının arttığı ve örgütten ayrılma niyetlerinin de azaldığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, yöneticiler, işgörenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmak ve çalışan değişimini (işten ayrılma niyetlerini) azaltmak için uygun stratejiler ve politikalar geliştirmek konusunda önemli gelişmeler sağlamışlardır.

Dipaola ve Guy (2009) “*The Impact of Organizational Justice on Climate and Trust in High Schools*” adlı çalışmalarını Amerika Birleşik Devletleri’nde, 36 devlet lisesinde görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerinin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, liselerdeki örgütsel adaletin, okul iklimi ve örgütsel güven üzerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların algıladıkları örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve çalışan performansı arasında önemli bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu araştırmada örgütsel adalet ve okul iklimi arasında pozitif bir ilişki bulunduğu; örgütsel adalet ile öğretmen profesyonelliği, liderlik tarzı, akademik başarı ve okul çevre iş birliği arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu; örgütsel adalet ile okul müdürüne, meslektaşlarına ve velilere güven arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak, öğretim lideri olan yöneticiye duyulan güvenin, diğer

boyutlarla karşılaştırıldığında örgütsel adalet algısı üzerinde önemli ve bağımsız bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lee (2007) “*Organizational Justice: A Mediated Model From Individual Well-Being And Social Exchange Theory Perspectives*” adlı doktora çalışmasında, 7 sektördeki 12 kuruluştan 221 çalışanı içeren web tabanlı bir anket kullanarak, örgütsel adalet ile işle ilgili sonuçlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve çalışan refahı ile sosyal alışverişin bunun aracısı olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanarak yapılan bu araştırma, algılanan stres ve lider-üye değişiminin (LÜD) örgütsel adalet teorileri, sosyal değişim teorisi ve sosyal değişim teorilerinin teorik çerçevelerini kullanarak, örgütsel adalet ve iş tatmini veya işe bağlılık üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları dağıtım adaletinin, işlem adaletinin, kişilerarası adaletin ve bilgi adaletinin algılanan strese negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiş ve adaletsizlik kavramının strese neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bulgular, algılanan stresin örgütsel adalet ile iş tatmini ve örgütsel bağlılığın sonuçları arasındaki ilişkiye tam olarak aracılık ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, LÜD’ün sadece adalet-örgütsel bağlılık ilişkisine tam olarak aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, veriler, algılanan stresin adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkide daha etkili olduğunu, LÜD’ün ise adalet ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin daha güçlü bir aracısı olduğunu ortaya koymuştur.

Hoy ve Tarter (2004), “*Organizational Justice in Schools: No Justice Without Trust*” adlı çalışmalarında, adalet hakkındaki ayrıntılı bir literatür incelemesi yerine, alanyazının özünü bir dizi prensip ile özetlemeyi, ayrıca örgütsel adalet ve güvenle alakalı bir ölçüt ve bir model geliştirerek okullarda örgütsel adaletin ampirik doğası test edilerek örgütsel adalet kavramının okullar açısından analiz edilmesini ve okullarda örgütsel adalet için temel ihtiyacın örgütsel güven olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, Ohio eyaletindeki 11 ilçeden 75 ortaokul personelinden yaklaşık 2600 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, “eşitlik, algı, çokseslilik, kişilerarası adalet, tutarlılık, eşitlikçi, düzeltme, doğruluk, temsilci, etik ilkesi” kavramları örgütsel adaletin özünü ifade eden 10 ilke olarak açıklanmıştır. Okullarda adalet duygusunun oluşmasının bu 10 ilkeye uygun lider davranışına bağlı olduğu savunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına

göre, örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin birbirinden bağımsız olmadığı ifade edilmektedir. Okullarda örgütsel adalet duygusunun geliştirilmesinde en önemli kişi müdürdür. Bu açıdan okullarda örgütsel adaletin en önemli göstergelerinden birisi müdürlerin öğretmenlerle arasındaki ilişkinin niteliği olduğu, öğretmenlerin meslektaşlarına duydukları güvenin önemli bir faktör olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Colquitt, Conlon, Wesson, Porter ve Ng (2001) “*Justice at the Millennium: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Organizational Justice Research*” adlı çalışmalarında, örgütsel adalet hakkında mevcut alanyazını kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda alanyazında 1975'ten itibaren yayımlanan örgütsel adalet ile ilgili tüm makalelerle bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Araştırma 183 ampirik çalışmanın 120 ayrı meta analizinden oluşmaktadır. Örgütsel adalet alanyazınında daha fazla teori geliştirilmesine yardımcı olmak için örgütsel adalet alanı, adalet boyutları arasındaki ilişkilerin boyutu, farklı adalet kriterlerinin göreceli önemi ve adalet boyutlarının özgün etkileri gibi araştırma sorularına değinmişlerdir. Meta analiz çalışmalarının sonuçlarına göre dağıtımsal, işlemsel, kişilerarası ve bilgi adaletinin; çalışanların iş doyumu, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, yönetimin değerlendirilmesi ve geri çekilme davranışıyla yüksek düzeyde ilişkisi bulunduğu, örgütsel adaletin her boyutunun ayrı öneme sahip olduğu, örgütsel uygulama ve çıktıların bütün boyutlarla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.2. Etik İkilem

1.2.1. Etik Kavramı

Etik kavramının son yıllarda insanların, özellikle de çalışanların hayatında daha fazla yer almaya başladığı görülmektedir. Bu nedenle Batı ülkeleri ile birlikte Türkiye’de de etik konusu ile ilgili çalışmalar önem kazanmıştır (Aydın, 2019: 29). Etik, kişinin ahlaki davranışlarını, hareketlerini ve hükümlerini ilgilendiren bir konu olduğundan, felsefe ve bilimin dikkate değer bir araştırma alanı haline gelmiştir (Aydın, 2021: 4).

Araştırmacılar tarafından etik kavramı için birbirini tamamlayan birçok tanımlama yapılmıştır. Sözcük anlamı olarak etik TDK (2020) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: “töre bilimi; çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya

kaçınması gereken davranışlar bütünü; etik bilimi, ahlaki, ahlakla ilgili”. Gök (2018: 6) etik kavramını, ahlaki davranış ve normların esas aldığı ilkeleri ve bu bağlamda davranışlarını yönlendirdikleri ahlaki ilkeler üzerinde çalışan bir disiplin, bireylerle ilişkilerde daha güzel bir hayatın ne şekilde sağlanacağı konusunda kişiye yönelik düşünme olarak tanımlamaktadır. Keser’e (2019: 6) göre etik kavramı; ahlak felsefesi olarak tanımlanmakta, günlük hayatta karşılaşılan sorunların ahlaki yönden çözülmesine olanak sağlayan bütün süreçleri kapsamakta, iyi ve doğru yaşam uygulamalarına tarafsız ve ahlaki yönden cevaplar sunmaktadır. Sistemli çalışma alanı ile alâkadar olan ahlak felsefesinin bir dalı olan etik, zor şartlarda ne yapmamız gerektiğine yardımcı olmaktadır (Oduol ve Cornforth, 2019: 602).

Etik kelimesinin etimolojik kökeni incelendiğinde, “ahlak” kelimesi Arap dilinde “hulk”, “etik” kelimesi Yunan dilinde “ethos”, “moral” kelimesi de Latin dilinde “mos” kelimesinden türemiştir. Kelime anlamlarındaki küçük farklılıklar göz ardı edildiğinde, üç kelimenin anlamı da “töre, gelenek, görenek, alışkanlık, huy, karakter” kavramları ile yakın anlamlıdır (Duran, 2014: 5). Etik kavramı, insanların davranışlarını ahlaki yönden önemli ya da tam tersi önemsiz kılan durumun aslında ne olduğu üzerinde çalışan düşünen ve sorgulayan bir sistem olarak kabul edilmektedir (Gözener, 2008: 4). Bu bağlamda, kişilerin bireysel ve sosyal yaşamlarındaki ahlaki problemlerini incelediği söylenebilir (Gündüz ve Coşkun, 2012: 112).

Etik kavramının tam olarak tanımını yapmak zor olduğundan, birçok düşünür ve felsefeci tarafından hassasiyetle tanımlanmıştır. Çelik (2019: 7) Antik Çağ filozoflarının etik konusu hakkındaki düşüncelerini aşağıdaki şekilde aktarmaktadır:

➤ *Konfüçyüs etiği.* Konfüçyüs (M.Ö. 551-479) etik kavramını faaliyet gösterme ve mücadele etme eylemleri ile nitelemiştir. Çalışmayı ve çabalamayı yaşamda mutluluğa giden yol olarak tanımlamıştır.

➤ *Sokrates etiği.* Sokrates (M.Ö. 469-399) insanların, yaşamlarına erdeme ulaşma ışığında yön vermesi gerektiğini düşünmektedir. Erdem bilgi edinmektir. Bilgili, erdemli insan doğru davranır. Etik kavramı da dürüst eylemlerle mutlu olmayı amaçlar.

➤ *Eflatun etiği*. Eflatun (M.Ö. 427-347) etik olmanın dayanağının iyi olmaktan geçtiğini düşünmektedir. İyi kişi erdem sahibidir. Erdemli bir kişinin de doğal olarak davranış tarzı etik olur.

➤ *Aristo etiği*. Aristo (M.Ö. 385-322) etik davranışların iyi olan davranışlar olduğunu savunmaktadır. Ancak her insan iyiyi farklı şekilde algıladığından, ortak bir iyi her insan için mümkün değildir. Dolayısıyla etik davranışlar ancak deneme yanılma yoluyla belirlenmelidir.

Etik kavramı hakkında görüş sunan diğer bir düşünür Bertrand Russell, Aristoteles'in düşüncelerine benzer tartışmalar yürütmüş, erdemli bir kişi olmanın yüzeysel ve eksik bir etik anlayışı ile engin ve kabul edilebilir bir etik anlayışına göre farklı eylemlerle sonuçlanacağını belirtmiştir. Buna ek olarak toplumların zaman geçtikçe çeşitli ahlak ilkelerini hayata geçirdiklerini ya da geçirebileceğini vurgulamıştır (Ordu, 2019: 5). Pieper'e (1999: 30) göre, felsefenin bilimdalı olan etik, kendisini ahlâkî eylemin bilimi olarak anlamakta ve ahlâkîliği temellendirmek üzere insanı, var olan ahlakilik gereklilikleri açısından incelemektedir. Etik, en genel anlamda kişilerarası ilişkilerin özünü oluşturan değerleri, normları ve yasaları ahlak açısından araştıran felsefi bir bilimdalıdır (Atlar, 2015: 8). İnsanların sosyal varlıklar olduğu düşünüldüğünde, her insan yaşadığı topluma göre kendi doğrularını, davranışlarını ve yargılarını oluşturur. Alanyazında etik kavramı üzerine yapılan tanımlamaların ortak noktasının da kişilerin davranışlarının doğruluk derecesi olduğu söylenebilir.

1.2.1.1. Etik-Ahlak İlişkisi

Sözcük anlamı olarak ahlak TDK (2020) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: “bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları, aktöre, sağıtöre; kişinin doğuştan getirdiği ya da sonradan kazandığı birtakım tutum ve davranışların tümü; kişide huy olarak bilinen nitelik -iyi ve güzel olan nitelikler”. Ahlak, toplum düzeni içerisinde hem yasayı hem de gelenekleri ya da görgü kurallarını çağrıştırmaktadır. Ancak yasa, doğru ve gerekliliği gerektirmekte iken; gelenekler, görünüm, beğeni ve uygunluk ifadelerine dayanmaktadır (Frankena, 2007: 25). Ahlak ve etik kavramları genellikle birbiri ile karıştırılmakta hatta birbiri yerine kullanılmaktadır. İngilizce karşılıklarına bakıldığında “*ethics*” ve “*moralty*” kavramları, bazı yabancı kaynaklarda aralarında

herhangi bir fark gözetmeksizin kullanılmıştır. Köken olarak Yunan dilinden olan *Ethics*, gelenek, görenek, örf, huy, yerleşik hâle gelmiş duygu durumu ve karakter anlamına gelen *ethos* sözcüğünden, Latin kökenli olan *moralty* ise aynı anlamlara gelen *mores* kelimesinden türemiştir ve her ikisi de içten gelen gelenek-göreneklere yönelmektedir (Tekel, 2018: 21).

Ancak, bu iki kavram anlamları bakımından felsefe literatüründe birbirinden ayrılmaktadır. Billington'a (1997: 53) göre etik, doğru ve yanlış davranış kuramıdır ve ahlak da etiğin uygulamasıdır; çünkü, kişilerin belli durumlarda ortaya çıkarmak istediği değerler etik ile ilgilidir, ahlak ise bu değerleri hayata geçirme biçimidir. Ahlak, bir davranış değerlendirmesinde iyi olarak nitelendirilen ya da davranışın iyi olmasının gerekliliği ile ilgilendiği için kuralcı bir özelliğe sahiptir; etik, iyi olarak nitelendirilen davranışın aslında ne olduğu ya da iyinin gerekli olup olmadığı sorularına cevap aradığından normatif/buyurucu olarak değil; "ahlak felsefesi" olarak nitelendirilmektedir (Tekel, 2018: 21). İki kavram arasındaki fark alanyazında birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Aydın (2019: 31) etik kavramının daha evrensel olduğunu, ahlak kavramının ise toplumların ırk, din ve ulusal niteliğine göre farklılaşabilmekte, hatta öncesinde hoş görülmeyen durumların, zaman ve koşullarla değişerek kabul edilir davranışlara dönüşebilmekte olduğunu savunmaktadır. Genel olarak etik uygulamalarında "Bu durumda ne yapmalıyım?" ve "Şimdi ne yapmalıyım?" gibi ahlaki değer taşıyan sorular, ahlak kavramında incelendiği durumlardan farklı olarak daha sistemli veya kuramsal bir bakış açısı ile incelenmektedir (Dayanç, 2007: 13). Nuttall (1997: 15) etik kavramının, ahlaki özellikteki eylemler ve kararları ilgilendiren felsefi bir dal ve çalışma alanı olduğunu belirtmektedir.

Etik, iş ya da ticaret hayatında ortak kabul edilen genel davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır ve örgüt ile alakalı bir kavramdır. Ahlak ise, temelini din ve felsefeden alan kişiye özgü davranış kurallarını anlamlandıran bir disiplindir (Kalmış, Eskin ve Gümüş, 2006: 147). Kaya ve Azaltun (2005: 18) ahlak ve etik arasındaki farkı şu şekilde açıklamaktadır: ahlak kişilerin davranışlarını iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış, olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirirken, etik soyut kavramlara dayanarak bu kavramlardan anlaşılması gerekeni açıklamaktadır. Etik kavramının ahlaktan farkı şu şekilde açıklanmaktadır: etik ahlak felsefesidir, ahlak

ise etik kavramının araştırma konusudur. Diğer bir deyişle, ilkeler etik, davranışlar ise ahlaki olmalıdır. Bu durum etiğin doğru-yanlış kuramı, ahlakın da davranış çıktısı olduğunu vurgulamaktadır (Özcan, 2012: 383). Kişiler ahlak kavramı üzerinde düşünmeye başladığı anda etiğin alanına girmektedir; bu durum ahlakın davranışı, etiğin ise düşünceyi ortaya koyduğunu açıklamaktadır (Oral ve Çoban, 2020: 5). Haynes'e (2002: 18) göre ahlak genellikle insanların kendi kararları doğrultusunda belirledikleri ilkeler topluluğu, prensipler bütünü anlamına gelmektedir. İyi bir seçenek yönünde verilen bir karar ahlaki karar olarak nitelendirilirken, bu durumun tam tersi, ahlaki olmayan bir seçim, ise daha kötü seçenek yönünde karar vermektir.

Ahlak ve etik günlük hayatta birbirlerinin yerine sıklıkla kullanılmaktadırlar. İki kavram arasındaki fark; ahlakın zaman içerisinde toplumların tutum ve davranışları ile oluşan ve gelişen nitelikli bir olgu kavramı, etiğin ise evrensel ve bilgisel nitelikli bir kavram olmasıdır. Diğer bir deyişle, ahlakın ilgilendiği "Nasıl iyi, adil ya da erdemli olunur?" iken, etiğin ilgilendiği "iyinin, adaletin ve erdemin bilgisi"dir. Ahlak kişilerin uyması gerekli olan kurallar sistemi (somut) iken, etik var olan kurallar sistemini irdelemeye özgü eylemlerdir (Erol, 2021: 5).

1.2.1.2. Etiğin Uygulama Alanları

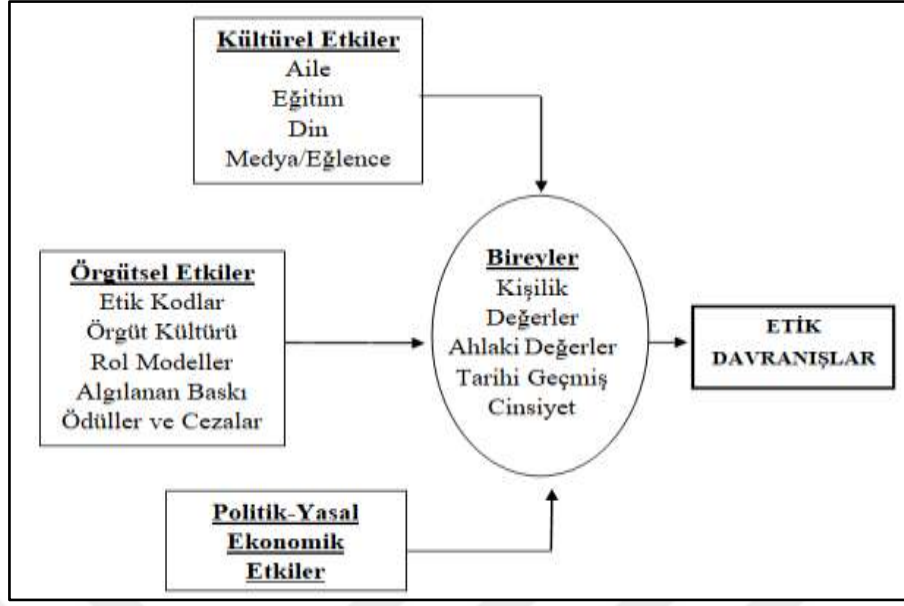
1.2.1.2.1. Örgütsel Etik

Etik, temeli en az 25 asır öncesine dayanan bir düşünbilimdir. Sokrates, Platon ve Aristo, insan davranışının birçok ilkesini oluşturmak için bir dizi kuram geliştirmişlerdir. Etik davranışı bireyler için tanımlamak büyük ölçüde zordur. Bu zorluklara ek olarak, kalabalık insan gruplarından oluşan kuruluşların etik kuralları daha da az anlaşılır hale gelmektedir (Brickley, Smith JR, Zimmerman, 2002: 1821). Etik kavramının tarihi ve güncel tanımlamaları incelendiğinde, bütün filozofların iyi-köyü, doğru-yanlış gibi kıyaslamalar üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir; bu durum etik ilkelerin toplum düzenini sağlamayı ve ahlaki davranışları ortaya çıkarmayı amaçladığını ortaya koymaktadır (Gül ve Gökçe, 2008: 378).

En genel anlamda örgüt, toplumların ihtiyaçlarının karşılanması adına kişilerin bir araya geldiği ve ortaklaşa iş yaptıkları toplumsal açık sistem olarak tanımlanmaktadır. Örgütlerin görevinin topluma fayda sağlamak olduğu düşünüldüğünde, içinde bulundukları çevreye zarar vermekten ve zarar veren

eylemleri desteklemekten kaçınması gerekmektedir (Aydın, 2021: 167). Teknolojik gelişmeler ve ekonomik değişimler sebebiyle dünya çok hızlı bir şekilde değişmektedir. Bu değişimi yönetmek de örgüt yöneticilerinin görevidir. Toplumun değişken olması, geleneksel yönetimin yetersiz kalmasına neden olmakta ve örgütlerin varlığını sürdürebilmesi için de değişen koşullara ve dış çevreye uyumlu hâle gelmesini gerektirmektedir (Mathooko, 2013: 2). Küresel rekabetin ve ekonomik taleplerin sürekli olarak artması, çalışanların, bir yandan etik sorunlarla karşılaşırken, hedeflerine ulaşmaları yolunda ek bir baskı oluşturmaktadır. Bu durum, örgüt yöneticilerinin güncel duruma uyarlanmış kurumsal etik uygulamaları geliştirmelerini ve aynı zamanda çalışanlarını da bu konuda bilgilendirmeyi ve çalışanların etik standartları anladıklarından emin olmalarını gerektirmektedir (Sekerka, 2009: 78).

Örgütsel etik gerek örgüt içerisinde gerekse dışında oluşan problemlerin çözümünde, örgütün ve çalışanların ihtiyaç duyduğu bir sınır oluşturmaktadır. Çizilen sınırlar sayesinde hem işgörenler etik davranışlar sergileme konusunda motive olmaktadır hem de örgüt kültürü olumlu yönde etkilenmektedir (Yıldırım, 2010: 39). Birey ve örgüt birbiriyle olabildiğince uyumlu olursa, bireyin örgütsel bağlılığı ve sosyal davranışlarında artışlar görülmekte ve birey örgütte uzun süre kalma eğilimi göstermektedir (Finegan ve Theriault, 1997: 711). Bireylerin etik davranışlarını belirleyen sebepler olduğu gibi, örgütlerin de etik davranış modeli bulunmaktadır; ancak bu model aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi karmaşık bir yapıya sahiptir (Sayılı ve Kızıldağ, 2007: 237).



Şekil 1. Örgütlerde etik davranış modeli

Örgütsel etik bilimi, tarihsel olarak, ahlaki ve siyasal kuram klasiklerini örgüt bağlamına direkt olarak çevirme adımlarından oluşmuştur ve faydacı iş etiği, Kantçı iş ahlakı, Aristotelesçi iş etiği ve sosyal sözleşmecî iş etiğini içermektedir. Bu adımların çoğu kışkırtıcı, ilginç, tutarlı ve anlayışlıdır. Bununla birlikte, örgütlerin farklı özelliklerinin çoğu ve örgütsel bağlamlarda ortaya çıkan ahlaki problem farklarının yetersiz olduğu düşünülmektedir. Hem ahlaki hem de siyasal felsefe, çok sayıda var olan örgütlerdeki sorumlulukları değerlendirmek için çok geniş ve geneldir. Dolayısıyla, özellikle örgütsel soyutlama seviyesine uyarlanmış, örgütsel ahlakın kuralcı bir açıklamasına ihtiyaç duyulmaktadır (Phillips, 2010: 7). Çoğu örgüt, etik bir organizasyon oluşturmakta zorluk yaşamaktadır. Örgütsel etik, bir örgütün kurumsal karar alma sürecindeki değerleri yansıtma ve yöneticilerin bu gözlemleri örgütün yönetiminde nasıl kullanabileceklerini belirleme özelliğidir (Carlson ve Perrew, 1995: 829).

Son yıllarda etik konusuna verilen büyük önem, örgütlerin de etik ilkeler belirlemesini gerektirmiştir. Örgüt içerisinde etik ilkelerin kurumsallaştırılabilmesi için örgütün ihtiyacı olanlar şu şekilde sıralanabilir: (i) bazı örgütlerde bulunan “toplumsal sorumluluk” veya “kamu politikası” olarak da adlandırılan komisyonların etik eylem kuralları oluşturarak standartları belirlemesi, (ii) örgütün değer sistemini açıklayan ve örgütsel amaçları ortaya çıkaran etik ilkelerin belirlenmesi ve (iii) etik

eğitim programları ile örgütlerin daha güvenilir duruma getirilebilmesi. Ancak yine de örgütlerde etik ilkelerin var olması, örgütlerin uygulamalarında tamamen etik olacağı anlamına gelmemektedir. Çalışanların mesleğine karşı etik duyarlılığı sağlamasında bireysel çaba da gerekmektedir (Aydın, 2021: 168-170).

1.2.1.2.2. İş Etiği

İş etiği, genellikle iş hayatındaki doğru ve yanlış tutumlar şeklinde tanımlanmaktadır (Arıkan, 1995: 173). İş yaşamındaki doğru ve yanlışların anlatıldığı etik kurallar, iş etiği olarak adlandırılmaktadır (Etkeser, 2015: 31). İş dünyasında tarafların belirlediği davranışları değerlendirmeye yardımcı olan belirlenmiş kurallar olarak da ifade edilmektedir. İş etiği, ekonomi ve iş dünyasından elde edilen imkanlar doğrultusunda mantıklı seçimler yapmaya yardımcı olan ilkeleri inceleyen bir disiplindir (Bektaş ve Köseoğlu, 2008: 2). İş etiği, kişilerin değerlerini, yaklaşımlarını ve sezgilerini yönlendirmekte, dinamizmini ve işlerinde gösterdikleri verimi arttırmaktadır. İşletmeler iş etiğine uygun davranışları durumunda, iç ve dış çevrenin desteği ile var oluşunu devam ettirebilmekte ve bu sayede büyümeye ve gelişmeye devam edebilmektedir (Doğan, 2009: 187).

İş etiği, iki farklı bakış açısı ile açıklanmaktadır: (i) olayı ahlâk açısından tanımlayan ve açıklayan bir araştırma koludur ve uygulamalı iş etiği olarak adlandırılmaktadır, (ii) meslek hayatında insan değerlerinin var olan halinden daha iyi duruma getirilebilmesi amacıyla iş hayatı uygulamalarının hangi şekilde farklılaştırılıp, iyileştirilebileceğine ilişkin yönergeler ve öneriler ortaya koyan, iyi-kötü, doğru-yanlış arasındaki ilişkileri araştırmaktadır ve kuralcı iş etiği olarak adlandırılmaktadır (Bektaş ve Köseoğlu, 2008: 146). İşletmeler olarak ele alındığında etik davranışlardaki boşluk iş etiğinden yardım alarak giderilebilir (Svensson ve Wood, 2004: 323). İş etiği sayesinde işletmenin çıkar gruplarıyla aralarında güvenin sağlanması, işletmenin toplum tarafından algılanan imajı, işletme içinde işgörenlerin davranışlarının düzenlenmesi ve performansın arttırılması sağlanabilir (Sucu, 2003: 290). İş etiği kavramı geniş bir kavramdır; çalışma etiği ve meslek etiğini de kapsamaktadır. (Özdemir, 2009: 307).

1.2.1.2.2.1. Çalışma Etiği

Çalışma etiği, toplum içinde iş ve çalışmaya dair değer ve tutumlardır (Arslan ve Berkman, 2009: 36). Her toplumun işe ya da çalışmaya olan algısı farklı olabileceğinden, çalışma etiğine karşı yaklaşımlar toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir (Etkeser, 2015: 31). Bazı toplumlarda, iş çalışmanın amacıyken, bazı toplumlarda yaşamak için çalışmak gerekliliği yaygındır. İş önceliğe koyan alışkanlıklarda ve yaşam tarzlarında, iş etiği de değişime uğrayabilmektedir (Arslan, 2001: 5). Çalışma etiğinin güçlü olduğu toplumlarda gelişmişlik düzeyinin de büyük ihtimalle yüksek olması beklenir. Çünkü çalışma etiği kültür ile ilgilidir ve kültürel olgular yalnızca karşılıklı etkilenme ve eğitim ile sağlanabilir (Arslan ve Berkman, 2009: 36). Çalışma etiğinin temelleri; çalışma eyleminin hayatın merkezindeki bir uğraş, insancıl bir görev, zamanı düzene sokan bir edim, kişinin sorumluluk bilincini kazanmasını sağlayan, kişiye saygınlık, tatmin ve kimlik kazandıran, becerilerin keşfedilmesine ve pekiştirilmesine olanak sağlayan bir süreç şeklinde özetlenebilir (Aktaş, 2014: 26).

1.2.1.2.2.2. Mesleki Etik

Bütün meslekler -öğretmenlik, doktorluk, avukatlık- bir iş olarak nitelenebilmektedir. Ancak her işi meslek olarak adlandırmak doğru sayılmamaktadır. Meslek kavramı, kişinin eğitim alarak, ilkeleri toplumsal çerçeve ile belirlenen ve bireylerin yaşamlarını sürdürmek amacıyla yaptığı bilgi ve yeteneklerine ait faaliyetlerin tamamı şeklinde tanımlanmaktadır (Demirtaş, 2020: 43). Kişiler mesleklerini icra ederken gerek kendilerine gerekse topluma fayda sağlamaktadır. Meslekler sosyal hayatın gerektirdiği hizmetleri karşıladığından, meslek tanımlaması yaparken, bir mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceri dahilinde değer ve ilkelerin tanımlanması da büyük önem taşımaktadır (Çelik, 2019: 15). Bir işin meslek olarak adlandırılabilmesi için, o işin etik değer ve ilkeleri de barındırması gerekmektedir (Aydın, 2021: 85).

Meslek etiği kavramı alanyazında 38 farklı anlamda tanımlanmaktadır (Lewis, 1985: 381). Bunlardan en sık kullanılanlardan ilk dördü Lewis (1985) tarafından bir araya getirilmiş ve “istisnai hâllerde bile doğru ve ahlaki eylemlerde bulunmayı sağlayacak kurallar ve standartlar” olarak tanımlanmıştır (Uyar, Kahveci ve Yetkin, 2015: 238). Mesleki etik, mesleki davranışla alakalı durumlara bireylerin

inancılarını doğru-yanlış, haklı-haksız olarak değerlendirilen ilkeler ve kurallar bütünüdür (Selimoğlu, 1997: 146). Meslek etiği, bireyin, örgütün ya da toplumun etik anlayışından etkilenmektedir (İşgüden ve Çabuk, 2006: 63). Meslek etiği, mesleklerini yerine getirirken bireylerin eylemlerine rehberlik eden, yapılması doğru kabul edilen ya da edilmeyen davranışlara yön veren normlar olarak tanımlanabilir (İlhan, Güler ve Kinay, 2017: 780). Aktaş (2014: 26) meslek etiğini bilimsel standartlara uygun, kişinin mesleği öğrendiği süreçteki bilgilerini ve tutumlarını meslek hayatında uygulaması olarak açıklamaktadır. İş ve çalışma etiği ile ilişkili olsa da, meslek etiğinin farkı kişinin aldığı akademik eğitim ile uzmanlaşmasını, örgüt çalışanlarının kontrol edilmesini, örgütün belirli standartlara sahip olmasını gerektirmektedir (Aktaş, 2014: 26). Meslek etiğinin en önemli özelliklerinden biri, dünyanın hangi noktasında çalışırsa çalışsın, aynı mesleği yapan bütün kişilerin ilgili mesleki davranış ilkelerine uymakla yükümlü olmasıdır (Kuçuradi, 1988: 21).

Mesleki etik, grup üyeleri onu sürdürdüğü sürece varlığını sürdürmektedir. Çalışanlara sınırlar çizen ve çalışanların eylemlerini belirleyen bir dizi kurallar içermektedir. Mesleki etik ilkeleri oluşturmak ve ilerlemesini sağlamak için toplum içinde mesleğe özgü bazı gruplara ihtiyaç duyulmaktadır. Oluşturulan bu grup üyeleri arasındaki iletişim bağı ne kadar güçlü olursa, düşünce ve duyguların paylaşımı da o kadar yoğun olabilmektedir. Mesleki etik ilkelerin belirlenmesi ve çalışanların bu ilkelere uygun davranması için bazı gereklilikler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Aydın, 2021: 89):

- Kabul gören eylemlerin açıklanması,
- Mesleğin pratiğinde kalite beklentisinin artırılması,
- Çalışanlara öz değerlendirme imkanlarının sunulması,
- Mesleki tutum ve eğilimlerin genel sınırlarının belirlenmesi,
- Mesleki niteliklerin geliştirilmesine yardımcı olunması,
- Mesleki yetkinliğin tanımlanmasıdır.

Meslek etiği, etik ikilemlerden ve etik sapmalardan negatif yönde etkilenmektedir. Etik ikilem, bir konu hakkında birbiri ile uyuşmayan iki taraf bulunması ve tarafların doğruluğunun kişiden kişiye göre değişebilir durumlar olarak açıklanabilir. Etik sapma ise, etik dışı kararlar verilmesi durumudur. Bencillik ve tüm insanlardan farklı etik ilkeler benimsemek etik sapmalara yol açmaktadır. İnsanlar

günlük hayatta sıklıkla etik ikilemlerle karşılaşmaktadır. Herhangi bir olaydan kişinin ne şekilde etkileneceğinin yargılamasını yaparak doğru kararlar verilebilir, böylece etik ikilemler çözüme ulaştırılabilir (İşgüden ve Çabuk, 2006: 63).

1.2.1.2.3. Yönetisel Etik

En genel anlamıyla yönetim, örgüt içerisinde planlanan iş ve eylemleri yapmak üzere aynı kuruma gelen kişileri örgütleyerek, işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlamaktır (Aydın, 2021: 49). Yönetim alanındaki yozlaşma, kayırma vb. etik olmayan davranışlar önemli problemler olarak algılanmaya başlanmıştır. Bu durum son yıllarda sıkça kullanılmaya başlanan *yönetisel etik* kavramının önemini arttırmıştır (Bircan ve Dilmaç, 2015: 126). Yönetisel etik, yönetim davranışlarında benimsenmesi beklenen ilkeler veya kurallar olarak tanımlanmaktadır (Thompson, 1985: 555). Yönetisel etik, genellikle meslek etiğinin bir alt bölümü olarak incelenmekte, kişiden kişiye göre değişen ahlak kavramının, örgütlerce belirlenen standartlarla ortaya çıkan biçimi olarak tanımlanmaktadır (Çevikbaş, 2006: 269).

Etik ilke ve standartlar, yöneticilere bazı sorumluluklar yüklemektedir. Ancak aynı zamanda karar verme süreçlerinde de onlara rehberlik etmektedir. Yöneticilerin, kararları her bir çalışana fayda sağlayacak şekilde uygulaması, çalışanlar arasında denge kurmaları ve hem bireysel hem de örgütün gereksinimlerinin giderilmesi gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Örgütlerde yöneticilerin bu sorumlulukları gerçekleştirirken onlara doğru karar vermekte yardımcı olan etik kodların belirlenmesi önem kazanmaktadır (Sayılı ve Uğurlu, 2007: 76). Yönetisel etik, kişilerin hem birbiriyle hem de çalıştıkları örgütle bağlarını belirleyen ve biçimlendiren normları ve davranış kurallarını inceleyen, örgütün tek hedefinin gelir sağlamak olduğuna inanan ve örgütün hedefine sadece gelir sağlama hırsıyla ulaşabileceği düşüncesinden uzak, örgütün faaliyetlerini ve tutumlarını ahlak açısından değerlendirmektedir (Flippo ve Munsinger, 1982: 71).

Yönetisel etik örgüt içindeki çalışanların, yöneticilerin ve örgütün genel prensiplerini, yöntemini ve davranışlarını etkilemektedir. Dolayısıyla, yönetisel etik kavramı ile örgütün, çalışan ve yöneticinin birbirleriyle devamlı olarak etkileşim içinde olduğu söylenebilir (Hitt, Middlemist, Mathis, 1986: 589). Etkeser'e (2015: 34) göre, yöneticilerin davranışları ve işgörenleri yönlendirebilmeleri örgüt olabilmenin şartlarından olup, yöneticilerin örgüt içinde gerçekleşen etik dışı

davranışlara gösterdikleri hoşgörü, örgüte olan bağlılığı ve güveni azaltmaktadır ve çalışanlar tutumlarını ona göre şekillendirmektedir. Örgütün ahlaki olmayan davranışlarda bulunması, çalışanların örgüte olan bağlılıklarına engel teşkil ettiğinden, örgütün amaçlarına ulaşmasında sorunlara sebep olmaktadır (Kapusuz, 2015: 20). Bu sebeple, örgütlerde etik kuralların kesin olarak belirlenmesi ve etik kodların oluşturulması (Etkeser, 2015: 34) ve işgörenin güvenini, örgütsel bağlılığını ve güdülenme seviyesini arttıran yönetsel etik kavramı (Kapusuz, 2015: 20) önem kazanmaktadır.

1.2.1.3. Eğitimin Etik ile İlişkisi

Bu bölümde eğitim ve etik kavramlarının ilişkisi, öğretmenlik meslek etiği ve eğitim yönetiminde etik konularına yer verilmiştir.

1.2.1.3.1. Eğitim ve Etik

Eğitim, öğretim ve okul kavramlarının çıkış noktasında bireyleri iyiye ve doğruya ulaştırmayı amaçladığı için etik bir gayret bulunmaktadır. Eğitim dünyanın daha yaşanabilir bir yer olması için çabalayan, her daim iyiliklere dayanan bir etkinlik alanı olarak görülmektedir (Aydın, 2019: 3). Eğitim ve etik kavramları birbirlerini karşılıklı olarak tamamladıkları için, etiğin eğitimle özel bir ilişkisi bulunmaktadır. Sokrates eğitim ve etiğin birbirinden ayıramaz olduğunu, etik ışığında eğitim anlayışının yönlendiğini savunmuştur (Pieper, 1999: 119).

Gök (2018: 21), eğitimin iki başlık altında açıklandığını aktarmıştır. Bunlardan ilki, gelecek nesillerin toplumda kimliklerini kazanmak için gerekli olan bilgi, beceri ve kavrayış edinmeleri etkinliği olan *içerik*; ikincisi ise, gerçekleştirilmesi planlanan hedeflere ve kazanımlara göre bireylerin davranışlarında gelişim sağlayan *süreç* tir. İnsanların eğitim almak istemeleri, sadece kendilerinde gerçekleşecek davranış ve tutum değişikliği için değil, aynı zamanda kişilerin bazı özel niteliklerini ortaya çıkarmak ya da yeni nitelikler kazanmak içindir. Dolayısıyla eğitim, kişinin sahip olduğu gizil güçleri keşfetmek ve onlara nitelik kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Kepenek, 2008: 29).

Etik konusu, eğitim alanında özel bir anlam kazanmaktadır; zira hem öğretmenler hem de yöneticiler, etik sorunlarla kuşatılmış olmakla birlikte öğrencilerinin eğitiminden ve ahlaki donanımından sorumludur (Haynes, 2002: 17).

Eğitim, kişilerde davranış değişikliği oluşturmayı amaçladığı için, eğitimin amaçları, değerleri ve süreçleri açısından öncelikli olarak incelenmesi gereken konu eğitimde etik konusudur (Aydın, 2019: 21). Kurumlarda verilen eğitim, toplumdaki herkesi doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Eğitimin kalitesi ne kadar önemliyse, eğitimin nasıl verildiği de büyük ölçüde önemsenmektedir. Bu durum, eğitimin eğitim etiğine uygun olarak verilmesi gerektiğinin önemini ortaya koymaktadır (Erdem ve Altunsaray, 2016: 22).

Eğitimin ahlaki boyutları ile ilgili çalışmalara olan ilgiyle son yıllarda filozoflar, araştırmacılar, politikacılar tarafından eğitim ve öğretimde etik konusu sıklıkla gündeme gelmektedir. Günümüz dünyasında ortaya çıkan yozlaşma ve etik değerlerin görmezden gelinmesi, eleştirilere sebep olmakta ve eğitimde etik konusuna önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Nasıl ki eğitim olmadan bir hayat düşünmek mümkün değilse, etik değerlerin yokluğunda da eğitim düşünülemez. Etik, bireylere olumlu düşünceler kazandırma işi olduğundan, eğitim ile son derece alakalıdır. Etik, kişilerin sorumluluklarının neler olduğu sorusu ile ilgilenirken; eğitim bu sorumlulukların kişilere ne şekilde kazandırılacağı ile ilgilenmektedir (Özdemir, 2019: 48-49). Eğitim sisteminin var oluş sebebinin temelinde öğrenciler bulunmaktadır. Örgüt olarak eğitim kurumlarının kendisi ve bu kurumlarda hizmet sunan öğretmen ve yöneticiler, bütün faaliyetlerinde öğrencilerin haklarının ve sorumluluklarının farkına varmalarını temin eden bir okul iklimi oluşturmaktan sorumludurlar (Yaman, Mermer ve Mutlugil, 2009: 94).

1.2.1.3.2. Öğretmenlik Meslek Etiği

Bütün meslek gruplarının eğitimcisi ve öğreticisi olması, öğretmenlik mesleğinin en önemli özelliğidir; bu özellik öğretmenliği diğer bütün mesleklerden farklı kılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği, toplumlarda saygı ile karşılanan kutsal bir konuma yerleştirilmektedir. Bu durum bütün bu sorumluluklar neticesinde öğretmenlerin etik ölçütlere uyma zorunluluğuna önem kazandırmaktadır (Pelit ve Güçer, 2006: 101). Öğretmenlik mesleği ve etik birbirinden ayrı düşünülmesi mümkün olmayan kavramlardır. Bir öğretmenin, sadece öğretim yöntem ve tekniklerinin eksiksiz olması yetmez; aynı zamanda öğrencilere rol-model olabilecek ahlaki bir örnek kişi olması da gerekmektedir (Kepenek, 2008: 35). Öğretmenlik meslek etiği, mesleğin yapısından, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-

öğrenci ilişkisinden, okulun örgüt ikliminden, toplumsal gelişim ve taleplerden etkilenmektedir. Öğrenciler ile etkileşiminde, öğretmenlerin kişilerin etik sisteminde kabul edilmiş değer ve inanışlardan uzaklaşmadan davranmaları, öğrencilerin etik kavramını teorik olarak değil, model olarak içselleştirmelerini sağlamaları gerekmektedir (Çelebi ve Akbağ, 2012: 429).

Öğretmenlik ve etik birbiri ile iç içe geçen kavramlardır. Toplum tarafından ideal olarak nitelenen bir öğretmenin, sadece mükemmel öğretim becerileri değil, bununla birlikte hayat tarzıyla da örnek alınabilecek bir rol model olması gerekmektedir (Pieper, 1999: 118). Öğretmenlik mesleği bilgi ve becerilerin genç nesillere aktarımının yanı sıra, onlara değerler aşılama amacını da güden bir meslektir. Eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen erdemleri biçimlendiren temel kılavuzun “meslek etiği ilkeleri” olduğu düşünülmektedir. (Aydın, 2019: 94-95). Aydın “öğretmenlik meslek etiği ilkeleri”ni şu şekilde sıralamaktadır: “(i) profesyonellik, (ii) hizmette sorumluluk, (iii) adalet, (iv) eşitlik, (v) sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, (vi) yolsuzluk yapmamak, (vii) dürüstlük, doğruluk ve güven, (viii) tarafsızlık, (ix) mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, (x) saygı, (xi) kaynakların etkili kullanımı, (xii) kaytarmaktan kaçınma”.

Bir meslekte “iyi” olduğu kabul edilen yazıya dökülmüş belirli kural ve ilkeler etik kodlar olarak adlandırılmaktadır (Tezcan ve Güvenç, 2020: 441). Amerika Birleşik Devletleri (ABD) “Eğitimciler İçin Etik Kodlar” (United States of America National Education Association [NEA], 2020) adıyla, öğretmenlik yapan kişilerin öğrencilere ve mesleğe yönelik uygulaması ve uygulamaması için iki prensip belirlemiştir. Öğrenciye olan yükümlülüğün yerine getirilmesinde eğitimci:

1. Öğrenme peşinde koşan öğrenciyi bağımsız eylemden engelleyemez,
2. Öğrencinin farklı bakış açılarına ulaşımını inkâr edemez,
3. Öğrencinin kazanımıyla ilgili kasıtlı olarak bastırma veya çarpıtma yapamaz,
4. Öğrenciyi öğrenme veya sağlık ve güvenliğe zararlı koşullardan koruma konusunda çaba gösterir,
5. Öğrenciyi kasten utandıramaz veya küçümseyemez,
6. Öğrenciler arasında milliyet, ten rengi, dini ya da siyasi inanç, cinsiyet, medeni durum, geçmiş hayatı ya da tercihlerine ilişkin ayırım yapamaz,

7. Öğrencilerle mesleki ilişkileri özel menfaat için kullanamaz,
8. Zorunluluk halleri dışında veya yasalarla belirlenmedikçe, öğrenciler hakkında profesyonel hizmet sırasında elde edilen bilgiyi veremez.

Mesleğe karşı yükümlülüğün yerine getirilmesinde eğitimci:

1. Profesyonel bir mevki başvurusunda kasten yanlış beyanda bulunamaz veya yetkinlik ve niteliklerle ilgili önemli bir gerçeği ifşa edemez,
2. Mesleki niteliklerini yanlış beyan edemez.
3. Karakter, eğitim veya diğer ilgili nitelikler bakımından vasıfsız olduğunu bildiği bir kişinin mesleğe girişine yardımcı olamaz,
4. Profesyonel bir mevki için bir adayın nitelikleri ile ilgili olarak bilerek yanlış bir beyanda bulunamaz,
5. Eğitimci olmayan bir kişiye izinsiz öğretim uygulamasında yardımcı olamaz,
6. İfşa edilmesi zorlayıcı bir mesleki amacı olmadıkça veya yasalarla belirlenmedikçe, meslektaşları hakkında profesyonel hizmet sırasında elde edilen bilgiyi veremez,
7. Meslektaşı ile ilgili kasten yanlış veya kötü niyetli beyanda bulunamaz,
8. Mesleki kararları veya eylemleri bozabilecek veya etkiliyormuş gibi görünen herhangi bir armağan, hediye veya iyiliği kabul edemez.

Türkiye’de de Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015) tarafından yayınlanmış olan “Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler Genelgesi” bulunmaktadır. Genelgede altı ilke belirlenmiştir: “(i) öğrenciler ile ilişkilerde etik ilkeler, (ii) eğitim mesleğine ilişkin etik ilkeler, (iii) eğitimcilerle ilişkilerde etik ilkeler, (iv) veliler ile ilişkilerde etik ilkeler, (v) okul yönetimi ve toplum ile ilişkilerde etik ilkeler, (vi) okul yöneticilerinin; öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile ilişkilerinde etik ilkeler”. Öğretmenlikle ilgili etik ilkeler, alanında yeterliliği, okul ikliminin sağlıklı ve güvenli olmasını sağlamayı, ders programına uymayı, özel günlerde verilenler hariç maddi değeri olan hediyeleri kabul etmemeyi, mesleki kimliği ile kişisel çıkar sağlamamayı, özel ders vermemeyi, yardım ve bağış talebinde bulunmamayı gerektirmektedir. Ayrıca öğretmenin öğrencilere kaliteli bir eğitim verebilmek adına mesai arkadaşları ve idare ile iş birliği ile hareket etmesi ve ayırım yapmaksızın öğrenci ebeveynleri ile sağlıklı iletişimin gerekliliği bildirilmiştir.

Eğitim kurumları mesleki etik ilkelerini belirler ve uygularlarsa, hizmet verdikleri kişilere güven sağlamakta ve aynı zamanda mesleğin profesyonelleşmesine ve bağımsızlaşmasına yardımcı olmaktadır. Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri, öğretmenlik mesleğini güvenceye almayı, öğretmenlerin kanun ve tüzüklere göre hareket etmelerini ve yaşadıkları etik ikilemleri çözmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Doğaner ve Özbek, 2019: 198). Öğretmenlik meslek etiği, öğretmeniğin eğitimin gerektirdiği evrensel norm ve kurallara uygun şekilde gerçekleştirilmesine, öğrencilerin gereksinim ve çıkarlarına yönelik yapılmasına olanak sağlayan kurallardan oluşmaktadır (Koçyiğit, 2017: 43). Eğitimde öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların temeli olduğu düşünülen etik ilke ve değerler, öğretmenin etik davranışları ile büyük ölçüde ilişkilidir. Konu ile ilgili araştırmalar, öğretmenlerin mesleki sorumlulukları ve mesleğin temel değerleri üzerinde yoğunlaşmasına rağmen, etiğin genel boyutlarını incelemenin dışına çıkamamıştır (Çelebi ve Akbağ, 2012: 429).

1.2.1.3.3. Eğitim Yönetiminde Etik

Son yıllarda okul yönetiminde etik ve değerler konusunda yapılan araştırmaların artış gösterdiği görülmektedir. Başlangıçta, insancıl yaklaşımın etkisiyle çocuklara mükemmeliyetçi düşüncüyü aşılamaaya çalışan eğitim yönetimi, 1950'lerden sonra kuram yaklaşımına yönelmiştir. Süreç içerisinde araştırmacıların farklı yaklaşımlar benimsemeleri, eğitim uygulamalarını da etkilemiş; hem eğitim liderlerine hem de ahlak kurallarına güncel görüşler kazandırmıştır (Uğurlu, 2012: 205).

Eğitim toplulukları için etik kavramını Furman (2004: 215) eğitimcilerin iş yerleri olan eğitim örgütlerinde ve aynı zamanda kişisel yaşamlarında da uymak zorunda oldukları ahlaki gereklilik olarak tanımlamaktadır. Eğitim yöneticilerinin uymaları gerekli olan yasa ve politikalara ek olarak, mesleki etik ilkelere de uygun hareket etmeleri gerekmektedir (Evin, 2007: 111). Mesleki etik değerler, eğitim kurumu yöneticilerinin lider statüsünü kazanabilmelerinde büyük önem taşımaktadır. Kurum lideri rolünü üstlenen yöneticilerin sahip olduğu değerler, eğitim örgütünü birçok yönden olumlu etkilemekte ve gelişmesine yardımcı olmaktadır (Erdem, 2015: 3).

Özellikle hak edişler ve kaynakların dağıtımı konusunda yönetim ve etik arasındaki ilişki sıklıkla ortaya çıkmaktadır (Karşlı, 2004: 86). Özkeskin (2013 :35) okul yöneticilerinin ortak yönetimi sağladığını ifade etmektedir. Eğitim kurumlarında, okul yöneticilerinin okul programları, ortak yönetim ve karar alma alanlarında çok fazla görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Okul yöneticisinin rolü, örgütün yönetilmesini ve ilerlemesini hedefleyen görevler tarafından belirlenmektedir. Bir yöneticinin karar yetkisi ne kadar fazlaysa, statüsü de o kadar yükselmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı etik sorumlulukları şu şekildedir: çalışma hakkına saygı duymak, adaletli ödeme yapmak, çalışanlara özgürce kendini ifade etme hakkı vermek, çalışanların birlik olma ve grev hakkını engellemek, kişisel yaşamın gizliliğine saygı duymak, güvenli ve sağlıklı koşullar ile iş ortamının kalitesini artırmak, işgörenler arasında ayrımcılığa karşı olmak ve istismardan korumak, karar vermesürecine katılımlarını sağlamak (Özkeskin, 2013: 37).

Etik kurallar, yöneticilerin tartışmalı eylem ve kararlardan uzak durmasını ve yanlış yaklaşımlardan kaçınmasını sağlamaktadır. Hem kişisel olarak hem de özellikle mesleki organizasyonları olan Uluslararası Okul İşletme Görevlileri Derneği (ASBO) aracılığıyla, okul işletmecileri etik konularla ilgili bir geçmişe sahiptirler. İlgili kuruluş, okul yöneticileri için on maddelik bir etik kurallar listesi belirlemiştir (Hartman ve Stefkovich, 2005: 15):

Eğitim yöneticileri için etik kurallar:

1. Bütün karar alma ve diğer davranışlarda temel değer öğrencinin refahı olmalıdır,
2. Mesleki sorumluluklar dürüstlük ve doğrulukla yerine getirilmelidir,
3. Aidat usulü ilkesi desteklenmeli ve tüm bireylerin medeni ve insan hakları korunmalıdır,
4. Yerel, bölgesel ve genel kanunlara uyulmalı ve direkt veya üstü kapalı olarak hükümetin devrilmesini savunan kuruluşlara farkında olarak katılım ya da destekleme yapılmamalıdır,
5. Yönetim kurulunun politikaları ve idari kural ve düzenlemeleri uygulanmalıdır,

6. Güçlü eğitim hedefleri ile uymayan yasaları, politikaları ve düzenlemeleri uygun hale getirmek için uygun önlem alınmalıdır,

7. Statü, siyasi, sosyal, dini, ekonomik veya diğer etkiler yoluyla kişisel kazanç sağlamaktan kaçınmalıdır,

8. Akademik dereceler veya profesyonel sertifikalar sadece kurallara uygun olarak resmi olarak tanınmış kurumlardan kabul edilmelidir,

9. Standartlar korunmalı, araştırma ve sürekli mesleki gelişim yoluyla mesleğin etkinliği devam ettirilmelidir,

10. Tamamlanana veya serbest bırakılana kadar tüm sözleşmeler onurlandırılmalıdır.

Türkiye’de yapılan bir araştırma ile görüş birliğine varılan eğitim yöneticilerinin görevlerini icra ederken uymaları gereken etik ilkeler ve mesleki değerler şunlardır: hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi, saygı (Karakuş, 2014: 349). Diğer bir araştırmada Erdem (2015: 3) okul müdürlerinin ilgili etik ilkelere uygun davranışlar sergilemesinin öğretmen algılarını etkilediğini ortaya koymuştur.

Dempster ve Berry (2003: 458-462) eğitim kurumu yöneticileri açısından değişkenlik gösteren ve etik davranışları etkileyen durumları ırkçılık ve aşırı dincilik, cinsel taciz ve şiddet, cinsiyet eşitsizliği ve ayrımcılığı, aile yapısı, sağlık sorunları, bilişim teknolojileri, yönetimde yapılan yenilikler şeklinde belirlemişlerdir. Özkeskin (2013: 37) okul yönetiminde açıkça ortaya çıkabilecek etik dışı davranışları ırk ayrımı, dinsel önyargılar, öğrenci ve çalışanlara karşı adaletsiz davranışlar, fiziksel ve sözlü taciz gibi ihlaller olarak sıralamıştır. Bu durumlar kolaylıkla fark edilebilmektedir; ancak, yöneticinin arkadaşı olan bir çalışanın samimiyet kurması ve bazı iş görenlere yanlı davranma gibi kayırmalar etik davranışların gizli ihlallerini oluşturmaktadır. Eşin ya da akrabanın kuruma çalışan olarak alınması, okulla iş yapan iş insanları ya da kurumlardan hediye kabulü veya çıkarlar sağlanması, çocuğuna ayrıcalıklı davranılmasını isteyen velilerden tatillerde veya özel günlerde hediye kabul edilmesi de etik dışı davranışlara örnek gösterilebilir.

1.2.2. Etik İkilem Kavramı

1.2.2.1. Etik İkilem Kavramının Tanımı

Etik ikilem, karar verilmesi gereken bir durumda iki ya da daha çok seçenekle karşılaşılması ile kişinin kararsız kalması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Karar verme, karşılaşılan durum ile alakalı istenilen sonuçlara ulaşabilmeye yardımcı olacak bilgiler toplanması, bu bilgiler aracılığıyla ortaya çıkarılan sistematik, bilimsel ve mantıklı seçeneklerin içinden duruma makul olan seçenek belirlenerek uygulamaya konmasıdır (Sağır, 2006: 9). Bir ikilem karşısında bulunan çözümlerden birini seçmek diğer çözümlerin yanlış olduğu anlamına gelmemektedir (Tezcan ve Güvenç, 2020: 441; Uzun ve Elma, 2012: 273). Etik ikilem, kendisiyle ilgili iki veya daha fazla mevcut önerme ile içsel bir konuşmadır. Her iki taraftaki engellerin hangi yolun izleneceğine dair kararı engellediği durumlarda, iki ya da daha fazla hareket tarzı arasında bir seçim yapma durumudur (Shapira-Lishchinsky, 2011: 648).

Erdoğan (2019: 594) etik ikilem kavramını genellikle birbiri ile çatışan kafa karıştırıcı seçeneklerden birini seçmek zorunda kalınan durum olarak tanımlamıştır. Etik ikilem, karar verilmesi gereken bir durum söz konusu olduğunda, iki değer arasında karmaşa yaşanması olarak nitelenmektedir (Keskin, Samancı ve Kurt, 2013: 143). Çelik (2019), etik ikilemleri, gerçekleşmesi arzulanan iki durum ya da gerçekleşmesi istenmeyen iki durum arasından birini seçme olarak tanımlamaktadır. Karşılaşılan ikilem durumunda her iki durumun da istenmiyor ya da isteniyor olabileceğini; sonuç olarak da akla en yatkın olan, kişiye göre en doğru olduğu düşünülen durumun seçileceğini ifade etmektedir. Önemli olan, karar verme sürecinde “Kişiye göre etik ilke ve değerlere uygun olan neydi?” ve “O uygun olana yönelim yapıldı mı?” sorularının sorularak etik ilkelere en uygun olan davranışın belirlenmesi olmalıdır (Çelik, 2019: 10).

Çalışanların mesleki etkinliklerinin düzenini sağlayan birçok mesleki etik kurallar ve yasal kurallar bulunmaktadır. Mesleki etik kodları evrensel olmasına rağmen hukuki kuralların kültüre bağlı olarak toplumdan topluma ya da ülkeden ülkeye değişebileceğini; kişiler hukuki kuralları ihlal etmesi durumunda devlet yaptırımlarına, çalışanlar ise mesleki etik kodlarını ihlal etmesi durumunda iç disiplin yaptırımları ile karşılaşmaktadır (Camadan, Topsakal ve Sadıkoğlu, 2020: 1). Mesleki ikilemler, meslekten mesleğe fark ediyor olsa dahi, bütün mesleklerde

kişilerin birbiriyle ilişkisi söz konusu olduğundan, kişi-kişi ya da kişi-durum ilişkisinde yaşanan etik sorunların, meslekten mesleğe tümüyle farklılık göstermeyeceği, bu sorunların birçok durumda benzerlik gösterdiği açıktır (Dayanç, 2007: 29). Söz konusu hangi meslek olursa olsun, mesleğin meslek olmasına yardımcı olan ve değişiminden bahsedilemeyen yapı ile ilgili unsurlar “hedef, bilgi ve yürürlüğe koyma olarak üç başlıkta toplandığı söylenebilir (Demirdöven, 2006: 291).

Karar verme sürecinde etik ikilemlerle karşı karşıya kalan kişi seçeneklerden birini tercih etmek durumunda kalmaktadır. Seçilebilecek durumlardan daha iyi olana karar vermek için olası bütün seçenekler değerlendirilmelidir. Etik ikilem yaşayan kişinin karar verme sürecinde etik stratejileri içselleştirmesi, bireyin etik duyarlılık ve farkındalığa sahip olduğunun ve kendisini etkin bir şekilde sorgulayabildiğinin de göstergesidir. Yaşamın erken dönemlerinde karşılaşılan etik problemler, bireylerin gelecekte yaşayabilecekleri olası etik ikilemleri etkili bir şekilde çözmelerinde yardımcı olabilmektedir (Keskin vd., 2013: 143).

1.2.2.2. Etik İkilemin Nedenleri

Etik ikilem durumlarının oluşmasının asıl nedeni değer çatışmalarının var olmasıdır (Ehrich, Kimber, Millwater ve Cranston, 2011: 177). Etik yaklaşımlar açısından etik ikilemlerin ortaya çıkış sebeplerine; farklı beklentiler arasında değer çatışmalarının varlığı; bir durumda eşitliği ve doğruluğu sağlayan bakış açısının birden fazla olması; eğitimler açısından bazı durumlarda sonuçların öngörülebilir olması örnek verilebilir (Kıranlı ve İlğan, 2020: 158). Örgütsel çevrenin karmaşık, çok yönlü ve değişken bir yapıya sahip olması, işgörenlerin bir takım etik baskılarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Bu durumun oldukça doğal olmasının yanı sıra etik ikilemlere ve dahi etik dışı davranışlara yol açabileceği düşünülmektedir (Öğüt ve Demirsel, 2006: 482).

Cranston, Ehrich ve Kimber (2004) etik ikilem durumlarını ortaya çıkaran ve etik ikilemlere sebep olan kuvvetleri, etik ikilem süreci, etik ikilemlerin ortaya çıkış nedeni ve çözme becerilerine ilişkin detaylı bir model sunmaktadır. Bu model beş temel bölümden oluşmaktadır: (i) etik ikileme sebep olan kritik olay ya da problemidir, diğer bir deyişle ikilemi “başlatan” durum; (ii) her biri kritik olayı kendi önyargısından veya temelinden aydınlatma kapasitesine sahip olan bir takım güç

topluluğudur. Burada dokuz rakip güç gösterilmektedir: mesleki etik; yasal sorunlar, politikalar; kurumsal kültür; kurumsal bağlam; kamu yararı; toplum ve topluluk; küresel bağlam; siyasi çerçeve; ekonomik ve mali bağlamlar (Cranston vd., 2004: 2). Modelin ilk ve ikinci basamağının ardından (iii) etik ikilem sorunu ortaya çıkmakta; (iv) etik ikilemle karşı karşıya kalan kişiler karar alma sürecinden geçmekte ve (v) karar sonucunda çalışanlarda, kurumda ve toplulukta bazı değişimler gözlenmektedir (Erdoğan ve Sezgin, 2020: 615).

Shapiro ve Stefkovich (2001), etik kodlar açısından ortaya çıkan etik ikilemleri aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

- Kişilerin şahsi etik kodları ile mesleki etik kodlarının farklı olması çatışmaya neden olabilmektedir.
- Kişilerin iki ya da daha çok meslek grubunda eğitim almış olması meslekler arası kodların çatışmasına neden olabilmektedir.
- Bireysel algılardaki farklılıklardan dolayı, bir yöneticinin etik gördüğü bir durumu, diğer bir yönetici etik bulmayabilmektedir.
- Kurum liderinin ya da örgüt yöneticisinin bireysel etik ve meslek etiği kodlarının, toplumsal gelenek ve uygulamalarıyla çatışması etik ikileme neden olabilmektedir.

Eğitim kurumları yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler dört boyutta ortaya çıkmaktadır: (i) davranışsal, (ii) yapısal, (iii) politik, (iv) sistemsel. Davranışsal boyuttaki etik ikilemler, düzgün davranış sergilemeyen personel, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin eylemlerinden; yapısal boyuttaki etik ikilemler, okul yöneticilerinin kurum yapısı ile ilgili karar alma durumlarından; politik boyuttaki etik ikilemler, okul çevresi tarafından maruz kalınan baskılardan; sistemsel boyutta yaşanan etik ikilemler ise, öğretmen performansının kurum yöneticisi tarafından değerlendirilmesi gerektiği durumlardan kaynaklanan etik ikilemlerdir (Erdoğan ve Sezgin, 2020: 613).

1.2.2.2.1. Davranışsal Etik İkilemler

Davranışsal boyuttaki etik ikilemler, düzgün davranış sergilemeyen personeli, öğrencileri taciz eden öğretmenleri, öğretmenlere tacizde bulunan öğrencileri, okulda kendini güvende hissetmeyen öğrencileri, öğretmenlerin şahsına ve öğretim yöntemine eleştiride bulunan velileri, müdürlere destek vermeyen yetkili müfettişleri

ve okul dışında gerçekleşen ancak okulu ilgilendiren sorunları içermektedir (Norberg ve Johansson, 2007: 287). Etik kurallara uygun davranan öğretmenlerin dürüstlük, şefkat, adalet, cesaret gibi özelliklere sahip olarak kaliteli bir eğitim ve öğretim sunmaları beklenmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler, sınıf yönetiminde sorun yaşama, öğrencilerin seviyesine uymayan öğretim modeli ya da ders içeriğine uymayan yöntem ve teknikleri tercih etme, öğrencilere karşı uygunsuz davranışlarda bulunma gibi meslek etiğine uymayan davranışlar sergileyebilmektedir. Bu durumlar öğretmenlerin davranışsal boyutta etik ikilemler yaşamalarına sebep olmaktadır (Özivgen ve Karaçam, 2020: 16).

Davranışsal boyutta öğretmenler en çok veliler ile ilişkilerinde etik ikilem ile karşılaşmaktadır. Öğretmenler, velilerin bazı davranışlarının öğrenciye zarar verdiğini söylerken çoğunlukla ikilem yaşamaktadır. Velilere iletilen öğrencinin başarı durumu, evde yaşadığı sorunlar, okulda farklı durumlara karşı tepkileri, derse gösterdiği dikkat ya da eksikliği ve sınıf içi ya da sınıf dışı problemli davranışları gibi konular öğretmenlerin çatışma yaşamalarına neden olmaktadır. Öğretmen veli ilişkisinin yanında öğretmenlerin kurumda görev yapan meslektaşları ile yaşadıkları çatışmalar da davranışsal ikilemlere sebep olabilir (Erdoğan ve Sezgin, 2020: 613).

1.2.2.2.2. Yapısal Etik İkilemler

Yapısal boyuttaki etik ikilemler, okulun organizasyonu ve süreçleriyle ilgilidir. Okul yöneticilerinin yönetim yapısı ve karar alma süreçleri, okul politikaları ve okul kaynaklarının yönetimi ile ilgili konularda yaşadıkları ikilemlerdir. Yöneticiler, ortak yönetim yapılarının mevcut olduğu örgütlerde, kişisel olarak onaylamak istemedikleri grup kararlarını onaylamakta ve uygulamakta ikilem yaşamaktadır. Bu ikilem durumlarında yönetimde bulunan kişiler, otoriteyi sürdürmek ve özerkliği sürdürmek arasında seçim yaparken değer çatışmaları yaşamaktadır (Catacutan ve de Guzman, 2016: 498). Öğretmenlerin yaşadıkları yapısal boyuttaki ikilemler örgüt içindeki kültürel farklılıklardan kaynaklanabilmektedir (Erdoğan ve Sezgin, 2020: 614).

1.2.2.2.3. Politik Etik İkilemler

Velilerin çocukları için iyilik istediği ve yüksek puanları olmamasına rağmen çocuklarını saygın okullara ya da kolejlere kabul etmesini sağladıkları yaygın olarak

deneyimlenen vakalardır. Okul müdürlerinin yakın çevresinden, tanıdıklarından veya okula yardımda bulunan kişilerden gelen taleplerin daha problemli olduğu düşünülmektedir. Bu tür durumlarda okul müdüründen iyilik isteyen kişiler ya da ebeveynler, minnettarlık duygusunu kullanmaktadır. Bu vakalarda okul yöneticileri, görevlerine uygun olarak, hayırseverlerin ve arkadaşların isteklerini yerine getirme arasında bir sadakat işareti veya okul kurallarını uygulama arasında ikilem yaşadıklarını belirtmektedir (Catacutan ve de Guzman, 2016: 501). Örgüt içinden ya da örgüt dışından yapılan yıldırma (mobbing) ya da baskı gibi politik konular öğretmenlerin etik ikilem yaşamalarına sebep olmaktadır. Öğretmenler politik boyutta en çok kayırmacılık konusunda ikilemle karşılaşmaktadır. Bu durum üst düzey yöneticiler tarafından uygulanan baskı olarak ifade edilebilir. Yapılan bu tür baskılar, öğretmenlerde felsefelerinin, görüşlerinin ve düşüncelerinin önemsenmediği algısını oluşturmaktadır (Erdoğan ve Sezgin, 2020: 614).

1.2.2.2.4. Sistemsel Etik İkilemler

Sistemsel boyutta yaşanan etik ikilemler, eğitim sisteminde uygulanan öğretim yöntemlerinin başarılı ya da başarısız olarak ölçülmesi sonucu, okul yöneticisinin öğretmen performansı hakkında değerlendirme yapmasının gerekliliğinde ortaya çıkan etik ikilemlerdir (Erdoğan ve Sezgin, 2020: 613). Middlewood ve Cardano (2001: 4), okul yönetiminin öğretmenlerin (i) ne yapılması gerektiğini bilmek, (ii) gerektiğinde rehberlik ve destek almak ve (iii) zaman içinde ilerleyişi ve başarı durumu hakkında geri bildirim almak olarak temellendirilmiş bu üç bileşene sahip olarak görmesi durumunda, çalışanların mesleki gelişimini yönetmesi, düzenli hedef belirleme, uygulama, gözden geçirme, geri bildirim ve yeni eyleme geçme örüntüsünün kilit parçasını oluşturduğunu ifade etmektedirler.

Okul yönetimi öğretmenlerin performansını değerlendirirken sonucunun hesap verilebilir olması amacıyla çok seviyeli bir değerlendirme yapmak durumundadırlar. Değerlendirmenin hem kurumsal hem de bireysel düzeyde karşılanması beklendiğinde zorluk daha da artmaktadır. Değerlendirme, örgütün ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir endişe ve aynı zamanda bireyler arasındaki ilişkilere yönelik bir endişe de taşımaktadır. Geçmiş yıllarda bu değerlendirme boyutlarını ayırma ve birbirinden ayrı olarak ilgilenme girişimleri eğitimde başarılı olamamıştır ve gelecekte de başarılı olamayacağı ileri sürülmektedir. Öğretmen

performans değerlendirme sistemini etkili bir şekilde yönetmek için, mutlak bir değerlendirme sistemi geliştirmek ve ilgili sistemin barındırdığı karmaşıklığı anlamak gerekmektedir (Middlewood ve Cardano, 2001: 6).

1.2.2.3. Etik İkilemin Çözüm Yolları

Kişiler hayatları boyunca birçok konuda karar vermek durumundadırlar. Kişinin sahip olduğu bilgiler, umutlar, hedefler, geçmiş yaşantılar karar verme sürecini etkilemektedir. Her ne kadar karar verirken etik ilkelere bağlı kalmak söz konusu olsa da kişiler bu süreçte etik ikilemlerle karşılaşabilmektedir. Bu durum, örgütlerin çalışanları için etik karar verme rehberi oluşturmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Duran, 2014: 22). Yöneticilerin ikilemlerle karşılaştıkları durumlarda kaçınma, ahlaki kuralları ihlal etme, yetkili kişilerin isteklerine teslim olmama ve kendi etik değerlerince karar alma yöntemlerini seçtikleri belirtilmektedir (Millerborg ve Hyle, 1991: 3). Öğretmenler ise ikilemin kısmen üzerinde durmak, hakkında konuşmaktan kaçınmak, ikilem yaşadığı durumu başka bir görevliye devretmek, kendi düşüncesine göre karar vermek, olayı veliye devretmek, taviz vermemek, tartışmak veya kaçınmak gibi yöntemleri kullandıkları belirtilmektedir (Husu, 2001; Maslovaty, 2010: 439).

Eğitim kurumlarında hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin çeşitli durumlardan kaynaklanan ikilemler yaşadıkları ve bu ikilem durumlarını çözüme ulaştırmak için çeşitli yöntemler kullandıkları söylenebilir. Erdoğan ve Sezgin (2020: 616), ikilemlerin temel kaynağının değer çatışmaları olduğunu belirtmektedir. Kıranlı ve İlğan (2020: 153) yönetimin etik karar vermesini etkileyen beş temel faktörü şu şekilde sıralamaktadır: çalışma şartlarının durumu, yapılması gereken vazife, benzer nitelikteki diğer gruplar, liderlik tarzı ve geçmiş tecrübeler. Karar verme etiği temel alındığında kişinin ikilem yaşadığı durumda karar verirken benimsemesi gereken bazı aşamalar bulunmaktadır. Kişi yalnızca bu basamakları düzenli, sistematik ve hazırlıklı bir şekilde gerçekleştirdiğinde etik bir karar verebilmektedir. Bu süreçte kişi seçeneklerin doğru ve yanlış taraflarını derinden inceleme fırsatı bulacağı için mümkün olan en iyi sonuca ulaşabileceği öngörülmektedir (Kaya, 2015: 969).

1.2.2.4. Eğitim Örgütlerinde Etik İkilem

Okulların ahlaki temeller üzerine kurulmuş örgütler olduğu düşünülmektedir. Okul örgütlerinin insan kaynağı olan yöneticiler ve öğretmenler de etik ikilemler yaşayabilmektedir (Erdoğan ve Sezgin, 2020: 613). Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, araştırmacıların okullarda yaşanan etik ikilem konusuna ilginin arttığını ifade ettikleri görülmektedir (Campbell, 1997; Catacutan ve de Guzman, 2016: 492; Cranston, Ehrich ve Kimber, 2004: 1; Dempster, Freakley ve Parry, 2001: 2; Norberg ve Johansson, 2007: 277).

Çoğunlukla değerler üzerine çalışmaların yapıldığı eğitim ve öğretim kurumlarında, öğretmenlerin karşılaştıkları değer çatışmalarının etik ikilemleri ortaya çıkardığı ifade edilmektedir. Eğitim örgütlerinde etik ikileme sebep olabilen faaliyet, karar ve durumlarla karşılaşmakta, bunun sonucunda da üstü örtülü şekilde ya da direkt olarak eğitim örgütlerindeki bireylerin çoğu olumsuz şekilde etkilenmektedir (Ehrich, vd., 2011: 174-179). Helton ve Ray'ın (2006) yaptıkları araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin sebepleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Yasa ve politikalar – öğrencinin evde istismara uğraması durumunda öğretmenin onu korumak adına yasaların ötesine geçme ihtiyacı,
- Kişisel veya mesleki etik ile çelişen idari kararlar,
- Öğrenci eylemleri- bakım etiği, davranış sorunları,
- Öğrenciler ve personele ilişkin ayrımcı davranışlar gibi meslektaşların eylemleri,
- Mesleki etik içindeki gerilimler.

1.2.2.4.1. Okul Yöneticilerinin Etik İkilemleri Çözme Yaklaşımları

Eğitim kurumları yöneticileri öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul çevresi konusunda her daim karar almak durumundadırlar. İlgili karar alma anlarında da etik kurallara uygun davranışlar dahi etik ikilemlerle karşılaşabilmektedirler. Kidder (1995: 12), etik ikilem kavramını yalnızca doğruyla yanlış arasında seçim yapmak olarak değil, bazı durumlarda iki doğru arasındaki seçim de olabileceğini vurgulamaktadır.

Etik ikilemle karşılaşılan durumlardaki karar verme sürecinde, etik ilkelere bağlı olarak karar alınması daha doğru bir tercihtir (Duran, 2014: 22). Eğitim

liderlerinin etik ikilemlerle karşılaştıklarında etik standartlar konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Okul yöneticileri, karar verme aşamasında, hangi seçeneğin kimi nasıl etkileyeceğini öngörmesi, etik kurallar bağlamında hareket etmesi ve empati duygusunu kullanarak karar vermesi büyük önem taşımaktadır (Kıranlı ve İlğan, 2020: 158). Gök (2018: 45) etik ikilemleri çözmek için yöneticilerin bazı sorular aracılığıyla, sorunu her yönüyle incelemesi ve bu incelemeler ışığında karar vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Cevabı incelenmesi gereken sorular aşağıdaki gibidir:

- Etik ikilem durumu neden oluşmuştur?
- İkilem seçenekleri nelerdir?
- Konu kimleri ilgilendirmektedir?
- Eylemin gerçekleştiği yer etik olarak durumu ilgilendirmekte midir?
- Eylemin gerçekleştiği zaman etik olarak durumu ilgilendirmekte midir?
- Davranış biçimi etik olarak durumu ilgilendirmekte midir?
- Alınacak kararların sonuçları öngörülebilmekte midir?
- Başka seçenekler uygulanabilmekte midir?
- Duruma uygun etik ilkeler nelerdir?
- Kararınız nedir?

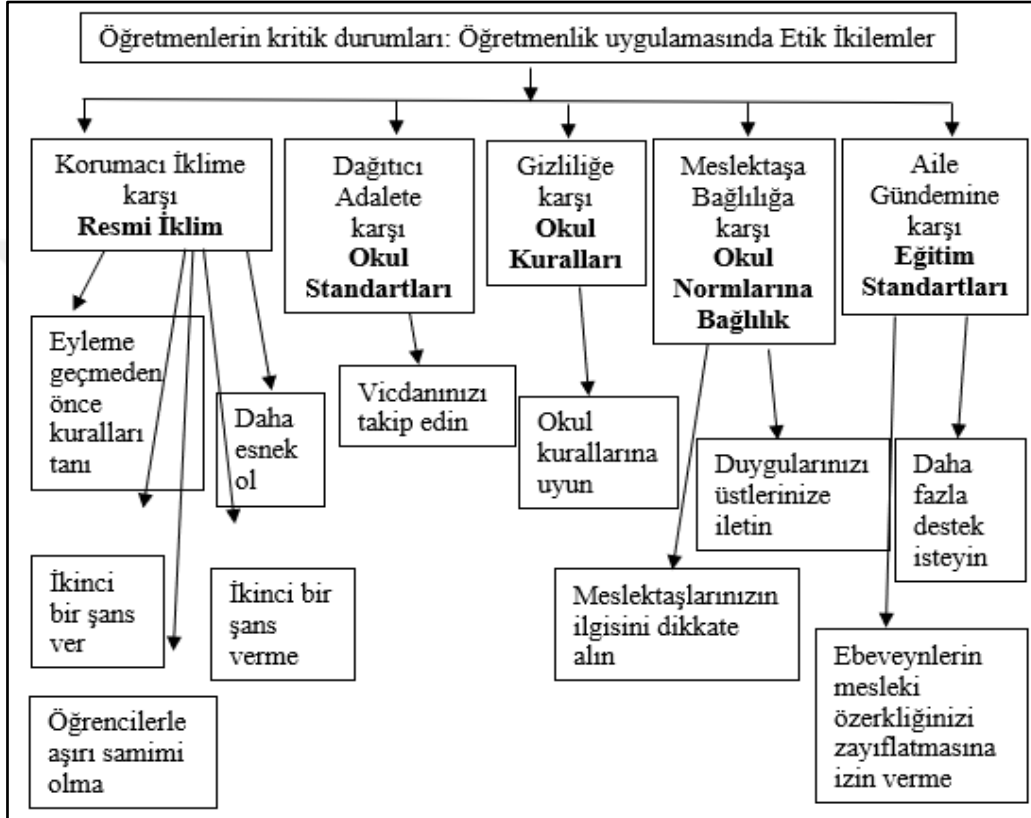
Yukarıdaki sorulara cevap verildiğinde, okul yöneticileri karar verme sürecinde birçok faktörü dikkate alacağından, ikilem sorununu daha kolay çözebilecektir (Gök, 2018: 45).

1.2.2.4.2. Öğretmenlerin Etik İkilemleri Çözme Yaklaşımları

Öğrenme eylemi çok güçlü ve ilgi çekici bir şekilde kişinin kendisi tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu durum, öğretmenler açısından özellikle meslek hayatlarında karşılaştıkları ve çözmeye çalıştıkları etik çatışmalara çözüm yolları bulmak adına faydalıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin gereksinimleri, aktaracakları konu bilgisi gibi duyarlı olmak durumunda oldukları birçok çeşitli durum bulunmaktadır. Bu gibi durumlar etik ikilemleri kaçınılmaz hale getirmektedir (Lyons, 1990: 160).

Tezcan ve Güvenç (2020: 442), öğretmenler için etik ilke ve etik kod geliştirilmeden önce, öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemleri nasıl algıladıklarını, bu ikilemler ile nasıl başa çıktıkları sorularına cevap bulunmasının önemine dikkat

çekmektedir. Shapira-Lishchinsky (2011: 652) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin karşılaştığı ikilemlerin beş grupta toplandığını saptamıştır: “(i) korumacı iklime karşı resmi iklim, (ii) dağıtıcı adalete karşı okul standartları, (iii) gizliliğe karşı okul kuralları, (iv) meslektaşla bağlılığa karşı okul normlarına bağlılık, (v) aile gündemine karşı okul normları”. Araştırmacı, öğretmenlerin bu durumlarda neler yapması gerektiği ile ilgili aşağıdaki önerileri geliştirmiştir (Şekil 2.):



* Kalın yazılmış sözcükler, öğretmenlerin etik ikilemlerinin resmi yönünü temsil etmektedir.

Şekil 2. Kritik olay raporlarının çok yönlü doğası: kategoriler ve alt kategoriler

Kaynak: Shapira-Lishchinsky, 2011: 652

Etik ikilemlerle karşılaşıldığında verilen karar ya da yapılan davranış, seçilmeyen kararın yanlış olduğu anlamına gelmemektedir. Öğretmenlik mesleği, doğrudan insan ile ilişkili bir meslektir. Bir öğretmenin, meslektaşlarından birinin öğrencilere zarar verdiğini fark etmesi etik ikilem durumu yaratacaktır (Tezcan ve Güvenç, 2020: 441).

Etik, kelime anlamı bakımından oldukça geniştir. Etik kavramı öğretmenleri ilgilendiren boyutta iki şekilde kullanılmaktadır. İlki, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarındaki etik muhakemesinin doğasıyla ilgilenmekte; ikincisi ise,

öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını yorumlayabilecekleri bir dizi işlemsel referans noktası sağlamaktadır (Husu, 2007: 2). Bu bağlamda, pedagojik etiğin yorumlama ve çözümleme yolları geliştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Öğretmenler pedagojik uygulamalarında birçok etik problemler yaşamaktadırlar. Uygun olmayan kaynak tahsisi, öğrencilerin uygun olmayan şekilde tartışılması ve sorumluluk almayan meslektaşları gibi problemlerle karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin duruma uygun davranma duygusu, eğitim uygulamasında karmaşık faktörlerle kısıtlandığında ve kararlar “doğru yolun” aksi şekilde yürütüldüğünde, etik çatışma ve ahlaki sıkıntı içeren kritik olaylar ortaya çıkmaktadır (Shapira-Lishchinsky, 2011: 648).

Öğrenciler, yöneticiler, veliler, okul çevresi gibi birçok grup ile ilişki içinde olan öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemleri çözme yöntemleri önem taşımaktadır. Çünkü bu yöntemler gelişim süreci devam etmekte olan öğrencilerin pozitif ya da negatif şekilde etkileyebilir. Bu bağlamda örnek insan olarak nitelendirilen öğretmenlerin etik ikilem çözme becerileri ön plana çıkmaktadır (Tezcan ve Güvenç, 2020: 443). Okul yöneticileri ve öğretmenler yaşadıkları etik ikilemleri çözmede farklı stratejiler ve yöntemler kullanabilmektedir. Bununla birlikte nasıl bir yöntem kullanılırsa kullanılsın, etik ikilemlerle başa çıkabilmek oldukça zorlayıcı ve kompleks bir süreç olduğundan, okullarda yaşanabilecek etik ikilemler için önleyici tedbirlerin belirlenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Erdoğan, 2019: 598). Örgütlerin örgüt içi çalışanları için etik karar verme rehberi oluşturması, etik ilkelere göre hareket edilmesine faydalı olabilecektir (Kıranlı ve İlğan, 2007: 160).

1.2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde etik ikilem ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar sunulmaktadır.

1.2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Camadan, Topsakal ve Sadıkoğlu (2020) tarafından yapılan nitel araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Rize ilinde görev yapan 16 okul psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okul psikolojik danışmanlarının, etik ilkelere ilişkin sahip oldukları bilgiler en çoktan en aza doğru şu şekilde sıralanmaktadır: Yetkinlik, Gizlilik, Duyarlılık, Kişisel ve Kültürel Farklılıklara Saygı, Etik Standartlara Bağlılık, Sorumluluk, Dürüstlük ve Gönüllülük.

Araştırma ayrıca, okul danışmanlığının yasal yönleri ile ilgili olarak, katılımcıların mesleki görev ve sorumluluklar konusunda en fazla bilgiye sahip olmalarına rağmen, psikolojik danışmanlığın hem mesleki etik hem de yasal yönleri açısından kendilerini yetersiz algıladıklarını göstermektedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, danışmanlar Gizlilik, Yeterlilik ve Gönüllülük durumlarında mesleki etik ve hukuksal problemlerle karşılaştıklarında ve bu problemi aşamadıklarında etik ikilem yaşamaktadır. Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının en fazla gizlilik olmak üzere yetkinlik ve gönüllülük durumlarında etik ikilemlerle karşılaştığı sonucuna varılmış ve bu ikilemleri aşmak için daha çok araştırma yapmayı bunun yanında işbirliği yapmak ve karar verme sürecini takip etmek gibi yöntemleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bir başka sonucuna göre, okul psikolojik danışmanları yaşadıkları etik ikilemlerin üstesinden gelmek için çoğunlukla meslektaşlarından ve akademisyenlerden, kurumlardan ve basılı kaynaklardan yardım almaktadır.

Özivgen ve Karaçam (2020) tarafından yapılan nicel araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 142 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemler ve alt boyutları (davranışsal, yapısal, politik, sistemsal) ile yaşları, kıdemleri, cinsiyetleri, çalışılan kurumun kademesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Araştırmanın diğer değişkeni olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki haz düzeyleri ile yaşları, kıdemleri, cinsiyetleri, çalışılan kurumun kademesi arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Erdoğan ve Sezgin (2020) tarafından yapılan nitel araştırmanın örneklemini, 10 okul müdürü, 10 müdür yardımcısı ve 10 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların etik ikilemin her boyutunda (davranışsal, yapısal, politik ve sistemsal) etik ikilem yaşadığı tespit edilmiştir. Davranışsal boyutta okul müdürlerinin yaşadığı etik ikilemler şu şekilde sıralanmıştır: öğretmenlerin istekleri, velilerin istekleri, öğrenciler üzerinde disiplinin sağlanması, öğrencilerin istekleri ve öğretmenlerin öğrencilere incitici davranması. Müdür yardımcıları ise bireysel iletişimin devam ettirilmesi, velilerin istekleri, öğretmenlerin istekleri ve öğrenci disiplinin sağlanması konusunda etik ikilemler yaşamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşadıkları davranışsal etik ikilemler; öğretmenlerin

meslektaşlarına olumsuz eylemlerini söyleme, öğrencilerin olumsuz eylemleri hakkında velileri haberdar etme, öğrenci disiplini sağlama, öğrencilerin gizli kalması gereken bilgilerini paylaşma olarak sıralanmaktadır. Ayrıca öğrenci başarısına değer biçilmesi, velilerin istekleri ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri arasındaki çelişki de öğretmenlerin davranışsal boyutta etik ikilem yaşamalarına sebep olmaktadır. Yapısal etik ikilem boyutunda okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının okula maddi finansman sağlama, okul kurallarının uygulanması konusunda ve okulun fizikî olanaklarının geliştirilmesi konusunda; müdür yardımcılarının ek olarak okul müdürünün verdiği kararlar karşısında da etik ikilem yaşayabilmektedir. Bu boyutta öğretmenler, okul idaresinin verdiği kararlar, yönetimin tutarsız ve adil olmayan uygulamaları ve okula maddi finansman sağlama konusunda etik ikilem yaşamaktadır. Politik etik ikilem boyutunda okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının üst yönetimin beklentileri ve kamu bilgi edinme portalları (CİMER, BİMER ve MEBİM) konusunda etik ikilem yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin ise üst yönetimin beklentileri ve öğretmenler arasında oluşan gruplaşmalar nedeniyle politik etik ikilemler yaşadıkları görülmektedir. Sistemsel etik ikilem boyutunda okul müdürlerinin yaşadığı etik ikilemler şu şekilde sıralanmıştır: merkezi sınavlar, kaynak kitaplar, yasalar ve resmi yazılar, müfredat, öğretmenlerin nöbeti, okul müdürlerinin görevlendirilme sistemleri, mesleki gelişim olanakları ve ikili eğitim; müdür yardımcılarının yaşadığı etik ikilemler ise şu şekilde sıralanmıştır: merkezi sınavlar, müfredat, zümre toplantıları. Bununla birlikte hesapverebilirlik bağlamında okulların başarısının değerlendirilmesi yöneticilerin etik ikilem yaşamasına sebep olmaktadır. Öğretmenlerin sistemsel boyutta yaşadığı etik ikilemler şu şekilde sıralanmıştır: merkezi sınavlar, müfredat, hizmetiçi eğitimler. Okul müdürlerinin çoğu etik ikilemlere tam olarak; müdür yardımcılarının ise kısmen cevap verebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ise etik ikilem durumlarında politik ve sistemsel boyutta tam çözüm ve davranışsal boyutta ise kısmen çözüm stratejilerini, yapısal boyutta ise tam çözüm stratejisinin yanı sıra kısmen çözüm stratejisini de kullanmaktadır.

Çelik (2019) tarafından yapılan nitel araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Siirt ili Baykan ilçesinde görev yapmakta olan 65 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; sınıf

öğretmenlerinin, almış oldukları hizmet-öncesi eğitimin değerini sorgulamakta olduğu, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programı uygulamada zorluk çektikleri, öğrenciler tarafından olumlu bir kişiliğe sahip olmak ve çocuk/öğrenci-merkezli olmak için gayret gösterdikleri, fedakârlık yaparak mesleklerini devam ettirdikleri, mesleki/manevi tatmin arayışında olduğu, mesleki rol kompleksi yaşayabildikleri, meslektaşları ile işbirliğinin gerekliliği, özel hayat - mesleki hayat arasında zorluk çektikleri, araştırmanın yapıldığı bölgeden dolayı kadın-öğretmenlere ve sosyokültürel ortamdan kaynaklı zorluk yaşadıkları, mesleğin gerektirdiklerinden dolayı anne-öğretmenlerin bazı sıkıntılar yaşadığı, maddi kaygılar taşıdıkları ve veli sorumsuzluğundan kaygı duydukları vurgulanmaktadır.

Tezcan ve Güvenç (2020) tarafından yapılan nitel araştırmanın örneklemini, Çanakkale merkez ilçede görev yapmakta olan toplam 15 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin karşılaştıkları mesleki etik ikilemler dört başlık altında toplanmaktadır: (i) öğrenciyi koruma, (ii) adil değerlendirme, (iii) meslektaş koruma, (iv) veli müdahalesini dengeleme.

Erdoğan (2019) tarafından yapılan nicel araştırmanın örneklemini, Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan 540 öğretmen, 60 müdür yardımcısı ve 30 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri ve öğretmenler çoğunlukla orta düzeyde etik ikilem yaşamaktadır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bununla birlikte, yaş değişkenine göre orta yaş grubundaki öğretmenlerin daha fazla etik ikilem yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre orta düzeyde kıdeme sahip müdür yardımcıları davranışsal ve sistemsel boyutlarda, orta düzeyde kıdeme sahip öğretmenler ise davranışsal ve yapısal boyutlarda daha fazla etik ikilem yaşamaktadır.

Gök (2018) tarafından yapılan nitel araştırmanın örneklemini, Gaziantep'te görev yapan 10 kadın ve 10 erkek olmak üzere 20 lise müdürü oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; lise okul müdürleri etik ikilemlerin çözümünde bireysel, disiplin problemlerinde ise toplumsal değerlere göre karar vermektedir. Çoğunlukla mesleki değerleri kullanarak kişisel değerleri en aza indirmektedir. Lise okul müdürleri geleneksel müfredata karşı gizli müfredata ilişkin bir ikilemle karşılaştıklarında derslerin geleneksel müfredata uygun işlendiğini belirtmektedirler.

Kültür kaynaşmasını önemseyip kültürel etkinlikleri desteklemekte ve eşitliğe önem verip adil davranmaktadırlar. Erkek müdürlerin daha çok din ile bütünleşen değerlere göre karar aldıkları, kadın müdürlerin ise dini değerlerle beraber kurum kültürünü de dikkate aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kadın müdürler yönetimde sosyalliğin akademik başarıya katkı sunacağını düşündüklerinden kararlarını bu yönde alırken; erkek müdürler öncelikli olanın akademik başarı olduğunu düşünmektedir. Erkek müdürler öğrencilerin kişisel yaşamına çok müdahale etmezken; kadın müdürlerin müdahale edebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tekel (2018) tarafından yapılan nitel araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde görev yapan 10 ortaokul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ahlak kavramı 4 müdürün iyi/doğru olanı yapmak, üç müdürün toplum kabulü olmak üzere toplam 7 müdür tarafından tanımlanmıştır. Benzer şekilde yedi müdür ahlaki ikilemin tanımını yapabilmıştır. Müdürlerin farklı ahlaki hassasiyet seviyelerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin en sık karşılaştığı etik ikilemler şu şekilde sıralanmıştır: yönetmelik ile üst yönetimin beklentileri arasında kalma, kendi kuralı ve üst yönetimin beklentileri arasında kalma, yönetime yardım eden öğretmene imkan sunma ile tüm öğretmenlere imkan sunma, yönetime yardım eden öğretmeni destekleme ile öğrenciyi destekleme, öğrenciler arasında hangisine yardım edileceği, yönetmeliğe uyma ile öğrencilerin yararına hareket etme. Okul müdürleri yaşadıkları ahlaki ikilem durumlarında olayın ne olduğunu nitelemek, veriler elde etmek, tüzük ve kanunları incelemek, birilerine danışmak ve uygulamak basamaklarını kullandıkları görülmüştür. Görevlerinin karşılaştıkları ahlaki ikilem durumlarında karar vermeye etki ettiği bulunmuştur: yasalarda müdürlüğün konumu, bütçenin kısıtlı olması, yalnız kalındığında destek bekleme, istekler. Ayrıca bireysel özellikler, tecrübeler ve yakınlık derecesi de ahlaki ikilemler karşısında karar vermeyi etkilemektedir. Ahlaki ikilemlerin çözümünde müdürlerin adalet etiği, bireye değer verme etiği ve yarar etiğinden faydalandıkları görülmüştür.

Duran (2014) tarafından yapılan araştırmanın nicel verilerinin örneklemini, Ankara ilinde bulunan sekiz merkez ilçede MEB'e bağlı hem resmi hem de özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 205; nitel verilerinin örneklemini ise 16 (8 alt grup, 8 üst grup) okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları mesleki etik davranışlar yüksek

düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin algıladıkları etik davranışlar, bütün boyutlarda toplam boyutta yaş ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak, öğrenim düzeyine göre, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin algıladıkları etik davranışların daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Nitel araştırma sonuçlarına göre, üst gruptaki öğretmenler olaylara daha duyarlı ve farkındalığı yüksek karar alırken, alt gruptaki öğretmenler olaylara sonuca dönük olarak yaklaşmaktadır. Her iki grupta bulunan öğretmenler de ikilemleri çözerken benzer çözüm yollarını benimsemektedir. Üst grupta bulunan öğretmenler alt gruptakilere kıyasla öğrenciler arasında dengeyi sağlama konusunda daha hassas davranmaktadır. Hediye kabul etme konusunda üst grupta bulunan öğretmenlerin daha bilinçli ve temkinli oldukları görülmüştür. Katılımcıların neredeyse yarısı hediye kabul edebilecekleri görüşünü bildirmiştir.

Ottekin Demirbolat ve Aslan (2014) tarafından yapılan nicel araştırmanın evreni, Sinop ili genelinde MEB'e bağlı ilköğretim kurum öğretmenlerinden; örnekleme ise 451 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin etik duyarlılık düzeyleri yüksektir. "Başka insanlarla ilişki kurmaya özen gösterme" ve "eylem ve seçenek sonuçlarının belirlenmesi" boyutlarında etik duyarlılık en yüksek düzeyde, "sosyal önyargıları engelleme" boyutunda ise en düşük düzeyde bulunmuştur. "Farklı kişi ve gruplarla çalışma", "sosyal önyargıları engelleme" ve "eylem ve seçenek sonuçlarının belirlenmesi" boyutlarına göre 6-10 yıl hizmet yılına sahip olanlar yararına diğer hizmet yılına sahip olanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. "Farklı kişi ve gruplarla çalışma" boyutuna göre babası ortaokul ya da lise düzeyinde eğitim görmüş öğretmenler lehine, babası hiç eğitim almamış ya da ilkokul düzeyinde eğitim görmüş öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. "Eylem ve seçenek sonuçlarının belirlenmesi" boyutuna göre ise babası üniversite mezunu olan grup lehine, babası da ilköğretim düzeyinde eğitim görmüş öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Uzun ve Elma (2012) tarafından yapılan nitel araştırmanın örnekleme, Samsun ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında görevli 35 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre çoğu öğretmenin velilerden gelen kıymetli hediyeleri reddettiği, alınan bazı hediyelerin ise rüşvet olarak etik dışı bir durum olarak düşünüldüğü belirtilmiştir. Bazı öğretmenler, işinde ihmalkarlık yapan

zümreleri hakkında bu durumun doğal olabileceğini savunmuştur; bazı öğretmenler de bu durumun büyük bir problem olduğunu ve yok sayılmaması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler çocuğa aile içinde uygulanan şiddete karşı tepki göstermektedir, ancak bu konuda tam anlamıyla ne yapabilecekleri hakkında bilgileri olmadığından bilgilendirilmeye ihtiyaçları bulunmaktadır.

Dayanç (2007) tarafından yapılan araştırmanın nicel bölümü, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği eğitimi alan son sınıf öğrencilerinden 156 kişi ile oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel bölümü ise aynı bölüm öğrencilerinden üçüncü ve dördüncü sınıfta eğitim alan 72 kişiden oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin mesleki etik düşünme düzeyleri ve cinsiyetleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin mesleki etik düşünme düzeyleri ve anne eğitim seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda annenin eğitim seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının mesleki etik puanları da önemli düzeyde artmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin mesleki etik düşünme düzeyleri ile yaş ve baba eğitim seviyesi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bütün boyutlarda verdikleri cevaplar arasında birbiri ile uyuyan bir ilişki belirlenmiştir.

1.2.3.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Oduol ve Cornforth'un (2019) "*Ethical dilemmas in education: A case study of challenges faced by secondary school leaders in Kenya*" adlı çalışmasında, Kenyalı eğitim liderlerinin karşılaştığı ikilemleri inceleyerek Avrupa-Batı dışındaki ülkelerdeki okul liderleri için Avrupa-Batı ilkeli etik davranış kavramlarının yararlılığını sorgulamayı amaçlamışlardır. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamanın örnekleme sekiz okul müdüründen, ikinci aşamanın örnekleme ise araştırmaya izin veren dört okul müdürünün ikinci aşamaya izin vermesiyle beş müdür, 15 daire başkanı, beş yönetim kurulu başkanı ve beş okul muhasebecisi olmak üzere toplam 30 kişiden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, akrabaya ya da aileden birine sadakat konusunda katılımcılar, örgütsel veya mesleki değerler ile topluluk üyelerinin kültürel beklentileri arasında öne çıkan bir etik ikilem yaşamaktadır: okul muhasebecileri %80, yönetim kurulları %40, okul müdürleri %60 ve daire başkanları %20 oranda etik ikilem yaşamaktadır. Katılımcılar ayrıca,

sırasıyla müdürlerin %60'ı, muhasebecilerin %80'i ve daire başkanları ile yönetim kurullarının %40'ı uyumlu ilişkiler arzusu ile işyeri düzenlemelerine bağlılık arasında bir çatışma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Toplumun tamamına verilen önem konusunda yaşanan ikilem tüm katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Müdürler, okul muhasebecileri ve yönetim kurullarının her birinin %80'i ve daire başkanlarının %20'si toplumun tümüne verilen önem konusunda ikilem yaşamaktadır. Ubuntu'nun (insanların birbirlerine bağlılık ve ilişkilerine odaklanan etik yada hümanist bir felsefe) değer beklentilerine bağlı kalmanın, kurumsal politika ve/veya mesleki değerlerin bireysel temelli beklentilerini karşılamaktan daha önemli olup olmadığının belirlenmesini gerektiren durumlarda gerilimler, ikilemler ortaya çıkmaktadır. Yaşlılara saygı konusunda katılımcılardan okul müdürlerinin %80'i, muhasebecilerin ve yönetim kurullarının her birinin %40'ı liderlerin mesleki/örgütsel değerlerinin, büyüklere olan saygının kültürel değerinden daha önemli olup olmadığına karar vermelerini gerektiren durumlarda ikilem yaşamaktadırlar.

Catacutan ve de Guzman (2016) *“Bridge over troubled water: Phenomenologizing Filipino college deans' ethical dilemmas in academic administration”* adlı çalışmaları, Filipinli kolej dekanlarının yönetici olarak görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları etik ikilem deneyimlerini belirlemeyi ve açıklamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemi 18 dekandan oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, dekanların yaşadığı etik ikilemlerin çoğunun, öğrenciler ve personel gibi doğrudan onların denetimi altındaki kişilerin davranışlarıyla ilgili olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, sorunları okul disiplini, personel performansı ve öğrencilerin ev ortamı olarak belirtmiştir. Dekanlar davranışsal boyutta, yakın aile ilişkilerinin ve dekan arkadaşlarının dahil olduğu durumlarda; yaptırımların uygulanması, takdir yetkilerinin kullanılmasını gerektiren durumlarla karşılaştıklarında; öğrencilere ve öğretmenlere karşı sorumluluklarının kapsamının açıkça tanımlanmadığı durumlarda davranışsal boyutta etik ikilem yaşamaktadır. Dekanlar yapısal boyutta, ortak yönetim yapılarının yürürlükte olduğu durumlarda; yaptırım uygularken veya okul yönergelerinin ya da politikalarının eksik/belirsiz olduğunda takdir yetkisini kullandığı durumlarda; okul kaynaklarının yönetimi ve tahsisinde takdir yetkisi kullanmaları gereken durumlarda; programlarının finansal uygulanabilirliği konusundaki endişeleri ve kendilerini finansal olarak ayakta tutma

abaları durumlarında etik ikilem yaşamaktadır. Politik boyutta ise dekanlar, üniversite bölümlerine öğrencilerin kabulü, üniversitenin kural ve düzenlemeleri durumunda; yüksek rütbeli üniversite yetkililerinin, dekan tarafından verilen bireysel veya grup kararlarını kendi lehlerine yönlendirmek için gereksiz etkiye sahip olduklarından, takdir yetkilerini kullanmanın zorlaştığı durumlarda; fakülte ve personel arasındaki anlaşmazlıkları çözmek için hakem olarak hareket ettikleri durumlarda; öğretim üyeleri ve üniversite yetkilileri, personeli arasındaki çatışmaları çözüme eyleminde taraf tuttuğu veya sadece profesyonel kıskanılığı nedeniyle kendisine yöneltilen kişisel şikayetler nedeniyle dekanın kendisinin de dahil olduğu durumlarda etik ikilem yaşamaktadır.

Shapira-Lishchinsky (2011) *“Teachers’ critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice”* adlı çalışmasında, kritik olaylardaki etik ikilemleri ve bu olayların ortaya çıkardığı tepkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini her bölgeden yedi-sekiz öğretmen olmak üzere toplam yedi bölgeden İsrail Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokul ve liselerde 2009 yılında görev yapan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, toplam 50 kritik olaydan beş ana kategori belirlenmiştir: “(i) korumacı iklime karşı resmi iklim, (ii) dağıtıcı adalete karşı okul standartları, (iii) gizliliğe karşı okul kuralları, (iv) meslektaşlara bağlılığa karşı okul normlarına bağlılık, (v) aile gündemine karşı eğitim standartları”. Birinci kategori öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerine odaklanmaktadır; öğretmenler kişisel ihtiyaçlar ve kişisel ihtiyaçlar arasında seçim yapmakta ikilem yaşamaktadır. İkinci kategori öğretmenlerin dağıtım adaleti (aba için uygun ödülleri) ile okulda karar verme ile ilgili net kriterleri izleyen okul standartları arasındaki gerilim algıları olarak ortaya çıkmaktadır. Üçüncü kategori bir öğretmenin sağduyulu olma arzusu ile okul kurallarına uyma yükümlölüğu arasındaki ikilemi nitelemektedir. Dördüncü kategori öğretmenlerin meslektaşları ve öğrenciler arasındaki ilişkileri ile ilgilidir. Beşinci kategori ise öğretmenlerin genellikle öğrencilerine fiziksel olarak yakın olması ve duygusal sorunları fark etmesi ile ilgilidir. Öğretmenler eğitim standartlarına göre profesyonelce hareket etmek ve öğrenciye yardım etmek istemekte, ancak aile inançlarına saygı duymaktan dolayı bunu yapmak konusunda rahatsızlık duymaktadır.

Norberg ve Johansson (2007) “*Ethical dilemmas of Swedish School Leaders: Contrasts and common themes*” adlı çalışmalarında, İsveç’te okul liderlerinin etik ikilemlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini kıdemleri birbirinden farklı okul idarecisi olarak çalışan 35 okul kurul politikacısı, bölge amirliği yapan 7, göreve henüz başlamış 35 müdür, ve idarecilik eğitimi alan 40 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, okul yönetim kurulu politikacıları çoğunlukla politik gerilimlerle etik değerler arasında etik ikilemlerle karşılaşmaktadır. Okul bölge amirleri mesleki etik ile kişisel etik değerlerin çatışması (kanunda yazılanın mı, toplumsal çıkar sağlayanın mı yapılması doğru?), küçük bölgelerde yetkililerle kurulan yakınlıktan kaynaklanan çatışmalar, toplumsal, bölgesel ve kişisel değerlerden ortaya çıkan ikilemlerle karşılaşmaktadır. Kurum müdürleri, okul çalışanlarının kötü davranışları, öğrencilerin iyi niyetini kötüye kullanan öğretmen davranışları, öğretmenlerin iyi niyetini kötüye kullanan öğrenci davranışları, okulda kendisini rahatsız hisseden öğrenciler, öğretmenleri kötüleyen veliler, müdürlere destek olmayan amirler ve kurum dışında okul ile ilgili olan olaylar ile karşılaştıklarında etik ikilem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yeni atanan okul müdürleri deneyimli müdürlerden farklı olarak günlük verdikleri kararlarda etik ikilem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu ikilemler; sadakat, mesleki ahlak ile bireysel etik kodların çatışması, finansal değerler ile etik değerlerin çatışması ve çok kültürlülük ortamında verilecek kararlar şeklindedir. Müdürlük eğitim kursu almakta olan öğretmenler ise daha çok eğitim sürecine ilişkin ikilemler ile karşılaşmaktadır. Bu öğretmenler, finansal değerler ile çocukların özel eğitime ihtiyaçları arasındaki ikilemi vurguladıklarında, öğretmen olarak karşılaştıkları ikilemi, diğer bir deyişle, farklı etik bakış açılarının uygulanması sonucunda ortaya çıkan etik ikilemleri yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Cranston, Ehrich ve Kimber’in (2006) “*Ethical dilemmas: The ‘bread and butter’ of educational leaders’ lives*” adlı çalışması, Avustralya’daki yedi bağımsız okulda görev yapan okul müdürünün karşılaştığı etik ikilemlere ilişkin araştırmaları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini her bölgeden bir müdür olmak üzere toplam yedi müdürden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, müdürlerin karşılaştıkları ikilemler o kadar doğaldır ki, her gün karşılaşılabilecekleri bir olgu olarak değerlendirdikleri için “tereyağlı ekmek” ifadesini kullanmışlardır.

Okul müdürleri, meslek açısından gelişme ile işten kovma, kişisel değerler ile toplum değerleri, kişisel değerler ile mesleki değerler, hukuk ile acıma duygusu, tutarsız çıkarlar ve kurum çevresine hesap verebilme durumlarında etik ikilemlerle karşılaşmaktadırlar. Müdürlerin karşılaştığı diğer bir ikilem, ğrenci davranışları ve onların rahatlığı konusunda; iş etiği ile kişisel tutumlar, hukuk ile acıma duygusu, kişisel değerler ile toplum değerleri, etik ilkelerin kendi arasındaki tutarsızlığı, iş etiği ve kişisel değerler ile kanun olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, okul müdürleri, öğretmenlerin ilişkileri, kişilerin benimsediği değerler arasındaki çatışmalar konularında da etik ikilem yaşamaktadır. Araştırmanın son bulgusuna göre, okul müdürleri etik ikilemle karşılaştıkları durumlarda bireysel değerlerinden yardım almaktadır.

Dempster ve Berry'nin (2003) "*Blindfolded in a Minefield: principals' ethical decision-making*" adlı çalışmasının nitel verilerinin rneklemi, 25 okul müdüründen, nicel verilerinin rneklemi ise 552 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırma Avustralya'nın Queensland eyaleti genelinde bulunan devlet okullarında yürütülmüştür. Araştırma, Avustralya Araştırma ve Eğitim Konseyi tarafından desteklenen eğitim kurumu müdürlerinin okulların etik iklimini etkileyen değişim algılarını, müdürlerin yaşadıkları etik ikilemleri, bunlarla ne sıklıkta karşılaştıkları ve ne şekilde çözdükleri konusunda çıkarımlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçları okul müdürlerinin %81'inin çatışmaları çözerken etik bir şekilde karar vermenin devamlı olarak artan bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Müdürlerin dörtte biri her ay, neredeyse üçte biri her hafta, altıda biri ise günlük olarak etik ikilem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Müdürlerin yalnızca dörtte biri bu konu ile ilgili eğitim aldıklarını, çoğunun ise bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmiştir. Okul müdürleri etik ikilem yaşadıklarında mesleki ve bireysel deneyimlerinden faydalananarak karar vermektedir. Mesleki tecrübeler, deneyimlerle edindikleri liderlik becerileri ve veliler karar verme süreçlerinde en çok etkilendikleri durumlar olarak ortaya çıkmıştır. zm çok zor bir etik ikilemle karşılaştıklarında müdürler; destek, tavsiye veya bilgi almak için sırayla diğer müdürlere, yetkililere, okul yönetimi üyelerine ve eşlerine danıştıklarını ifade etmişlerdir.

Husu ve Tirri (2001) *“Teachers’ Ethical Choices in Sociomoral Settings”* adlı çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemi Finlandiya anaokulu ve kentsel devlet okullarında görev yapmakta olan 26 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenleri en çok veli ilişkilerinde çatışma yaşamaktadır. Yaşanılan sorunlar genellikle velilerin en kıymetli varlıkları olan çocuklarına öğretmenlerin özel davranmasını beklemelerinden kaynaklanmaktadır. Karşılaşılan bir başka etik ikilem kategorisi de öğretmenin meslektaşı ile arasındaki çatışmayı içermektedir. Bu çatışmaların çoğu, bir meslektaşın bir çocuğa karşı acımasız davrandığı durumlar olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı diğer bir çatışma da öğretmen ve tüm toplum arasındaki ikilemlerle ilgili bulunmuştur. Bu ikilemler, öğretmenin öğrencisinin haklarını korumak için tüm okul topluluğuna karşı durmak zorunda kaldığı durumları içermektedir.

Millerborg ve Hyle (1991) *“Ethics or the law: What drives administrative decisions?”* adlı çalışmasında, eğitim yöneticilerinin karar verdikleri zamanlarda, etik ve yasal kararlar alıp alamayacaklarını belirlemek ve varsa bu güçler arasındaki farklılıkları, çatışmalı karar durumlarından alınan karar kalıplarını inceleyerek belirlemektir. Araştırmanın örneklemi her eyaletten ve Columbia bölgesinden olmak üzere görev yapan 306 ilkokul müdürü, ortaokul müdürü ve okul bölgesi müfettişlerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürleri sorunlar açık ve belirgin olduğunda uygun etik kararlar ve yasal kararlar almakta ve yasal kararlardan önemli ölçüde daha sık uygun etik kararlar almaktadır. Etik ve yasal seçim seçenekleri arasında ikilem yaşamaları durumunda, etik olmasına rağmen yasadışı bir karar modeli ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, idari kararları yönlendirenin eğitim yönetiminin teknik yönü değil, etik ilkeler olduğu inancını desteklemesi açısından önemli bulunmuştur. Katılımcıların idari seviyesine göre etik / yasadışı / etik olmayan karar modellerinde önemli bir farklılık bulunmaktadır. Ortaokul müdürlerinin, temel meslektaşlarına göre daha tutarlı bir şekilde etik / yasadışı bir karar modeli seçtikleri görülmektedir. Son olarak, mesleki eğitim sırasında katılımcılar etik ders çalışmasına göre kategorize edildiğinde, karar modellerinin karşılaştırılmasından önemli bir bulgu çıkmamasına rağmen, ankette görev alanlar, idari roller için etik hazırlıkların yetersizliğine ilişkin çok sayıda yorum yapmışlardır.

2. YÖNTEM VE BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan araçlara, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişiminin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2018: 114). Bu çalışmada devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler üzerinde algıladıkları örgütsel adaletin rolü incelenmeye çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Rize ilinde MEB'e bağlı ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 379 öğretmenden oluşmaktadır. Örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	215	56,70
	Erkek	164	43,30
	Toplam	379	100
Yaş	22-31	87	23,00
	32-40	190	50,10
	41 ve üzeri	102	26,90
	Toplam	379	100
Hizmet Yılı	0-10 yıl	194	51,20
	11-20 yıl	117	30,90
	21 ve üzeri	68	17,90
	Toplam	379	100
Kurum Türü	Ortaokul	212	55,90
	Lise	167	44,10
	Toplam	379	100
Branş	Temel Eğitim Branşları	170	44,90
	Mesleki Branşlar	41	10,80
	Ortaöğretim Kültür Branşları	118	31,10
	Özel Yetenek Gerektiren Branşlar	30	7,90
	Diğer	20	5,30
	Toplam	379	100

Tablo 1 (Devam). Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenim Düzeyi	Lisans	323	85,20
	Lisansüstü	56	14,80
	Toplam	379	100
İstihdam Şekli	Kadrolu	347	91,60
	Sözleşmeli	32	8,40
	Toplam	379	100

Tablo 1 incelendiğinde örnekleme oluşturan katılımcıların 215'inin kadın, 164'ünün ise erkek olduğu; katılımcılardan 87 kişinin 22-31 yaş aralığında, 190 kişinin 32-40 yaş aralığında ve 102 kişinin de 41 ve üzeri yaşta olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğretmenlikte geçirilen süreye göre dağılımı incelendiğinde 194'ünün 0-10 yıl arasında, 117'sinin 11-20 yıl arasında ve 68'inin de 21 yıl ve üzeri süreyle görev yaptığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların kurum türü incelendiğinde 212'sinin ortaokulda ve 167'sinin ise lisede görev yaptıkları görülmektedir. Branş değişkenine göre Temel Eğitim Branşları 170 [Türkçe (f=29), matematik (f=24), sosyal bilgiler (f=20), fen bilimleri (f=33), din kültürü (f=49) ve yabancı dil (f=15)], Mesleki Branşlar 41 [ortaöğretim meslek branşları (f=26), teknoloji tasarım (f=8) ve bilişim teknolojileri (f=7)], Ortaöğretim Kültür Branşları 118 [(edebiyat (f=23), fizik (f=4), kimya (f=4), biyoloji (f=4), felsefe (f=9), tarih (f=5), coğrafya (f=6) ve yabancı dil (f=63)], Özel Yetenek Gerektiren Branşlar 30 [(görsel sanatlar (f=10), beden eğitimi (f=12) ve müzik (f=8)] ve diğer grubu 20 [(özel eğitim (f=12) ve rehberlik (f=8)] katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların öğrenim düzeyleri incelendiğinde 323'ünün lisans, 56'sının yüksek lisans mezunu olduğu; istihdam şekline göre ise 347 katılımcının kadrolu, 32 katılımcının ise sözleşmeli olarak görev yaptığı anlaşılmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Adalet Ölçeği” ve “Okullarda Etik İkilem Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından katılımcıların birtakım özellikleri hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Bu form ile araştırmaya katılan

öğretmenlerin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, kurum türü, branş, öğrenim düzeyi ve istihdam şekli bilgileri elde edilmiştir (Ek-1).

Örgütsel Adalet Ölçeği

Örgütsel Adalet Ölçeği, Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve 5'li Likert tipinde olan bir ölçektir. Polat (2007) ölçeği Türkçe'ye uyarlamıştır. Ölçek; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması çalışmaları yapılırken, Türkçe'ye çevrilen farklı ölçekler ile karşılaştırmalar yapılarak ölçeğin ölçüt-bağımlı geçerliliği test edilmiştir. Üç uzmanın ayrı ayrı görüşleri alınarak ölçek yeniden düzenlenmiş ve ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Ölçeğin geçerliğini test etmek için faktör analizi yapılmış ve orijinal ölçekteki benzer şekilde maddeler üç boyutta sınıflandırılmıştır. Tüm maddeler faktör yükü $>.45$ hesaplandığından değerlendirmeye alınmıştır. Maddelerin dağılımı: Dağıtımsal Adalet algısını (m1, m2, m3, m4, m5, m6) altı madde, İşlemsel Adalet algısını (m7, m8, m9, m10, m11, m16, m17, m18, m19) dokuz madde ve Etkileşimsel Adalet algısını (m12, m13, m14, m15) dört madde ölçmektedir. Ölçek toplam 19 maddeden oluşmakta olup, ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için yapılan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .96 bulunmuştur. Alt boyutlar için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları: Dağıtımsal Adalet: .89, İşlemsel Adalet: .95 ve Etkileşimsel Adalet: .90 şeklinde test edilmiştir (Ek-2).

Okullarda Etik İkilem Ölçeği

Okullarda Etik İkilem Ölçeği, Erdoğan (2019) tarafından geliştirilmiştir. 5'li Likert tipinde geliştirilen ölçeğin puanlaması (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Zaman zaman, (4) Sıklıkla, (5) Her zaman şeklindedir. Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve güvenirliğinin belirlenmesi için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar maddelerin Davranışsal, Yapısal, Politik ve Sistemsel olmak üzere dört faktörde toplandığını göstermiştir. Faktör yük değerleri; Davranışsal Etik İkilem boyutu .50 ile .80 arasında, Yapısal Etik İkilem boyutu .55 ve .77 arasında, Politik Etik İkilem boyutu .65 ile .80 arasında, Sistemsel Etik İkilem boyutu .53 ve .79 arasında olduğu görülmüştür. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları; Davranışsal boyut .79,

Yapısal boyut .88, Politik boyut .92, , Sistemsel boyut .84 olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar Davranışsal boyutta toplam varyansın %11.37'sini, Yapısal boyutta toplam varyansın %15.19'unu, Politik boyutta toplam varyansın %17,96'sını ve Sistemsel boyutta toplam varyansın %11,87'sini açıkladığı görülmüştür. AFA sonucunda elde edilen faktörlere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ulaşılan bulgular şu şekildedir: ki-kare (χ^2)/serbestlik derecesi=1.79, RMSEA=.072, CFI=.87, GFI=.76. Yapılan analizler sonucunda oluşturulan dört faktörlü yapının maddelerinin 7'si Davranışsal (m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7), 8'i Yapısal (m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14, m15), 8'i Politik (m16, m17, m18, m19, m20, m21, m22, m23) ve 7'si Sistemsel (m24, m25, m26, m27, m28, m29, m30) boyutta yaşanan etik ikilemleri ölçtüğü belirlenmiştir. Ölçek toplam 30 maddeden oluşmakta olup, ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır (Ek-3).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla öncelikle ölçeklerin kullanımı için geliştiren araştırmacılardan elektronik posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır (Ek-4). Bu aşamadan sonra ölçeklerin uygulanabilmesi için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun onayı alınmıştır (Ek-5). Uygulama için gerekli olan Araştırma Uygulama İzin Belgesi “ayse.meb.gov.tr” internet sitesi üzerinden başvuru için gerekli belgeler sunularak alınmıştır (Ek-6). Bu aşamalardan sonra il merkezi ve ilçelerindeki ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Adalet Ölçeği” ve “Okullarda Etik İkilem Ölçeği” gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanarak araştırmanın verileri elde edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.00 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, standart sapma, ortalama gibi tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Bunun yanında; araştırmada elde edilen veriler korelasyon, t-Testi, Mann-Whitney U, tek faktörlü ANOVA, Tukey, Kruskal-Wallis H, Tamhane testi ve çoklu doğrusal regresyon analizine tabi tutulmuştur.

2.6. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizine ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler

Değişken	N	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Dağıtımsal Adalet	379	1,00	5,00	3,75	,98	-,56	-,46
İşlemsel Adalet	379	1,00	5,00	3,78	,99	-,70	-,29
Etkileşimsel Adalet	379	1,00	5,00	4,16	,86	-1,07	,82
Örgütsel Adalet Ölçeği	379	1,00	5,00	3,85	,90	-,71	-,14
Toplam							
Davranışsal Etik İkilem	379	1,00	5,00	2,69	,89	,05	-,48
Yapısal Etik İkilem	379	1,00	5,00	2,88	1,08	,09	-,86
Politik Etik İkilem	379	1,00	5,00	2,49	1,17	,44	-,91
Sistemsal Etik İkilem	379	1,00	5,00	2,45	,97	,47	-,28
Okullarda Etik İkilem	379	1,00	5,00	2,63	,87	,15	-,49
Ölçeği Toplam							

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeği’nin alt boyutlardan aldıkları puanların, en çoktan en aza doğru sırasıyla Etkileşimsel Adalet ($\bar{x}=4,16$), İşlemsel Adalet ($\bar{x}=3,78$) ve Dağıtımsal Adalet ($\bar{x}=3,75$) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin, Okullarda Etik İkilem Ölçeği’nin alt boyutlardan aldıkları puanların, en çoktan en aza doğru sırasıyla Yapısal Etik İkilem ($\bar{x}=2,88$), Davranışsal Etik İkilem ($\bar{x}=2,69$), Politik Etik İkilem ($\bar{x}=2,49$) ve Sistemsal Etik İkilem ($\bar{x}=2,45$) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeği’nin toplamından aldıkları puanın aritmetik ortalamasının 3,85 ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği’nin toplamından aldıkları puanın aritmetik ortalamasının 2,63 olduğu görülmektedir. Bu puanların toplandığı ölçekler beşli Likert tipinde derecelendirilen ölçekler olup bu ölçeklerden elde edilecek puanların ortanca (medyan) değeri 3’tür. Buna göre katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği’nin toplamından aldıkları puanın ortanca değerin üzerinde; Okullarda Etik İkilem Ölçeği’nin toplamından aldıkları puanın ise ortanca değere yakın olduğu görülmektedir.

2.6.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Analizlerin Bulguları

Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel adalet algısının cinsiyet, yaş, hizmet yılı, kurum türü, branş, öğrenim düzeyi ve istihdam şekli değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda tablolar eşliğinde sunulmuştur.

2.6.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Örgütsel Adalet Ölçeği'nden alınan puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p	Levene Testi	
								F	P
Dağıtımsal Adalet	Kadın	215	3,70	,98	-1,17	377	,24	,12	,72
	Erkek	164	3,82	,98					
İşlemsel Adalet	Kadın	215	3,74	1,00	-,88	377	,37	,20	,64
	Erkek	164	3,83	,97					
Etkileşimsel Adalet	Kadın	215	4,14	,85	-,40	377	,68	,48	,48
	Erkek	164	4,18	,89					
Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam	Kadın	215	3,81	,90	-,94	377	,34	,04	,83
	Erkek	164	3,90	,90					

Tablo 3 incelendiğinde Dağıtımsal Adalet ($t_{(377)}=-1,17$; $p>,05$), İşlemsel Adalet ($t_{(377)}=-,88$; $p>,05$), Etkileşimsel Adalet ($t_{(377)}=-,40$; $p>,05$) ve Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam ($t_{(377)}=-,94$; $p>,05$) puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

2.6.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Örgütsel Adalet Ölçeği'nden alınan puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının yaş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin anova sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	VK	KT	sd	KO	F	p	Levene Testi	
											F	P
Dağıtimsal Adalet	22-31	87	3,86	1,02	Gruplararası	1,90	2	,95	,98	,37	,71	,49
	32-41	190	3,69	,94	Gruplariçi	363,77	376	,96				
	41 ve üzeri	102	3,77	1,01	Toplam	365,67	378					
	Toplam	379	3,75	,98								
İşlemsel Adalet	22-31	87	3,87	1,05	Gruplararası	,87	2	,43	,44	,64	,17	,83
	32-41	190	3,76	,99	Gruplariçi	370,56	376	,98				
	41 ve üzeri	102	3,74	,93	Toplam	371,43	378					
	Toplam	379	3,78	,99								
Etkileşimsel Adalet	22-31	87	4,25	,93	Gruplararası	1,03	2	,51	,68	,50	,12	,89
	32-41	190	4,12	,86	Gruplariçi	284,81	376	,75				
	41 ve üzeri	102	4,16	,81	Toplam	285,85	378					
	Toplam	379	4,16	,86								
Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam	22-31	87	3,95	,96	Gruplararası	1,05	2	,52	,64	,52	,04	,96
	32-41	190	3,81	,89	Gruplariçi	308,07	376	,81				
	41 ve üzeri	102	3,84	,87	Toplam	309,12	378					
	Toplam	379	3,85	,90								

VK: Varyansın Kaynağı, KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması

Tablo 4 incelendiğinde Dağıtimsal Adalet boyutundan alınan puanların yaş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 22-31 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}$ =3,86), 41 ve üzeri yaşında olan öğretmenler ($\bar{x}$ =3,77) ve 32-41 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}$ =3,69) şeklinde olduğu görülmektedir. İşlemsel Adalet boyutundan alınan puanların yaş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 22-31 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}$ =3,87), 32-41 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}$ =3,76) ve 41 ve üzeri yaşında olan öğretmenler ($\bar{x}$ =3,74) şeklinde olduğu görülmektedir. Etkileşimsel Adalet boyutundan alınan puanların yaş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 22-31 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}$ =4,25), 41 ve üzeri yaşında olan

öğretmenler ($\bar{x} = 4,16$) ve 32-41 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x} = 4,12$) şeklinde olduğu görülmektedir. Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam puanlarının ise yaş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 22-31 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x} = 3,95$), 41 ve üzeri yaşında olan öğretmenler ($\bar{x} = 3,84$) ve 32-41 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x} = 3,81$) şeklinde olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA sonuçlarına göre Dağıtımsal Adalet ($F_{(2-376)} = ,98$; $p > ,05$), İşlemsel Adalet ($F_{(2-376)} = ,44$; $p > ,05$), Etkileşimsel Adalet ($F_{(2-376)} = ,68$; $p > ,05$) ve Örgütsel Adalet Ölçeği toplam ($F_{(2-376)} = ,64$; $p > ,05$) puanlarının yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

2.6.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeyinin Hizmet Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Örgütsel Adalet Ölçeği'nden alınan puanların hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının hizmet yılı değişkeni açısından incelenmesine ilişkin anova sonuçları

	Hizmet Yılı	N	$\bar{x}$	SS	VK	KT	sd	KO	F	p	Levene Testi	
											F	P
Dağıtımsal Adalet	0-10 yıl	194	3,84	,99	Gruplararası	5,65	2	2,82	2,95	,05	,56	,57
	11-20 yıl	117	3,57	,92	Gruplariçi	360,02	376	,95				
	21 yıl ve üzeri	68	3,82	1,00	Toplam	365,67	378					
	Toplam	379	3,75	,98								
İşlemsel Adalet	0-10 yıl	194	3,85	1,05	Gruplararası	2,71	2	1,35	1,38	,25	1,09	,33
	11-20 yıl	117	3,66	,90	Gruplariçi	368,71	376	,98				
	21 yıl ve üzeri	68	3,80	,93	Toplam	371,43	378					
	Toplam	379	3,78	,99								
Etkileşimsel Adalet	0-10 yıl	194	4,19	,93	Gruplararası	,77	2	,38	,50	,60	1,71	,18
	11-20 yıl	117	4,09	,80	Gruplariçi	285,08	376	,75				
	21 yıl ve üzeri	68	4,19	,77	Toplam	285,85	378					
	Toplam	379	4,16	,86								
Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam	0-10 yıl	194	3,92	,95	Gruplararası	2,92	2	1,46	1,79	,16	,65	,65
	11-20 yıl	117	3,72	,82	Gruplariçi	306,20	376	,81				
	21 yıl ve üzeri	68	3,89	,86	Toplam	309,12	378					
	Toplam	379	3,85	,90								

VK: Varyansın Kaynağı, KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması

Tablo 5 incelendiğinde Dağıtımsal Adalet boyutundan alınan puanlar hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 0-10 yıl ($\bar{x}=3,84$), 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,82$) ve 11-20 yıl ($\bar{x}=3,57$) şeklinde olduğu görülmektedir. İşlemsel Adalet boyutundan alınan puanlar hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 0-10 yıl ($\bar{x}=3,85$), 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,80$) ve 11-20 yıl ($\bar{x}=3,66$) şeklinde olduğu görülmektedir. Etkileşimsel Adalet boyutundan alınan puanların hizmet yılı değişkenine göre 0-10 yıl ($\bar{x}=4,19$) ile 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=4,19$) görev yapan öğretmenlerin eşit puana sahip olduğu ve 11-20 yıl ($\bar{x}=4,09$) görev yapan öğretmenlerin ise daha düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam puanlarının hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 0-10 yıl ($\bar{x}=3,92$), 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,89$) ve 11-20 yıl ($\bar{x}=3,72$) şeklinde olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA sonuçlarına göre Dağıtımsal Adalet ($F_{(2-376)}=2,95$; $p>,05$), İşlemsel Adalet ($F_{(2-376)}=1,38$; $p>,05$), Etkileşimsel Adalet ($F_{(2-376)}=,50$; $p>,05$) ve Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam ($F_{(2-376)}=1,79$; $p>,05$) puanlarının hizmet yılına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

2.6.1.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının Kurum Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi

Örgütsel Adalet Ölçeği'nden alınan puanların kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının kurum türü değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları

	Kurum Türü	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p	Levene Testi	
								F	P
Dağıtımsal Adalet	Ortaokul	212	3,85	,94	2,23	377	,03	3,06	,08
	Lise	167	3,62	1,01					
İşlemsel Adalet	Ortaokul	212	3,90	,98	2,61	377	,01	,01	,90
	Lise	167	3,63	,98					
Etkileşimsel Adalet	Ortaokul	212	4,25	,86	2,28	377	,02	,01	,93
	Lise	167	4,04	,86					
Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam	Ortaokul	212	3,96	,88	2,58	377	,01	,78	,37
	Lise	167	3,72	,91					

Tablo 6 incelendiğinde Dağıtımsal Adalet ($t_{(377)}=2,23$; $p<,05$), İşlemsel Adalet ($t_{(377)}=2,61$; $p<,05$), Etkileşimsel Adalet ($t_{(377)}=2,28$; $p<,05$) ve Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam ($t_{(377)}=2,58$; $p<,05$) puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Dağıtımsal Adalet ($\bar{X}=3,85$), İşlemsel Adalet ($\bar{X}=3,90$), Etkileşimsel Adalet ($\bar{X}=4,25$) ve Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam ($\bar{X}=3,96$) puan ortalamalarının lisede görev yapan öğretmenlerin Dağıtımsal Adalet ($\bar{X}=3,62$), İşlemsel Adalet ($\bar{X}=3,63$), Etkileşimsel Adalet ($\bar{X}=4,04$) ve Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam ($\bar{X}=3,72$) puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algısının lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

2.6.1.5. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Örgütsel Adalet Ölçeği'nden alınan puanların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının branş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin anova sonuçları

	Branş	N	$\bar{x}$	SS	VK	KT	sd	KO	F	p	Levene Testi	
											F	P
Dağıtımsal Adalet	TEB	170	3,81	,91	Gruplararası	7,71	4	1,92	2,01	,09	1,56	,18
	MB	41	3,71	,99	Gruplariçi	357,96	374	,95				
	OKB	118	3,57	1,01	Toplam	365,67	378					
	ÖYGB	30	4,07	1,04								
	Diğer	20	3,85	1,17								
	Toplam	379	3,75	,98								
İşlemsel Adalet	TEB	170	3,86	,97	Gruplararası	7,42	4	1,85	1,90	,10	,39	,81
	MB	41	3,72	1,00	Gruplariçi	364,00	374	,97				
	OKB	118	3,61	,95	Toplam	371,42	378					
	ÖYGB	30	4,08	1,02								
	Diğer	20	3,82	1,18								
	Toplam	379	3,78	,99								

VK: Varyansın Kaynağı, KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması, TEB: Temel Eğitim Branşları, MB: Mesleki Branşlar, OKB: Ortaöğretim Kültür Branşları, ÖYGB: Özel Yetenek Gerektiren Branşlar, Diğer: Rehberlik ve Özel Öğretim Branşları

Tablo 7 (Devam). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının branş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin anova sonuçları

	Branş	N	$\bar{x}$	SS	VK	KT	sd	KO	F	p	Levene Testi	
											F	P
Etkileşimsel Adalet	TEB	170	4,23	,87	Gruplararası	3,70	4	,92	1,22	,29	,37	,82
	MB	41	4,17	,70	Gruplariçi	282,15	374	,75				
	OKB	118	4,02	,87	Toplam	285,85	378					
	ÖYGB	30	4,28	,94								
	Diğer	20	4,16	,95								
	Toplam	379	4,16	,86								
Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam	TEB	170	3,92	,87	Gruplararası	6,47	4	1,61	1,99	,09	,34	,84
	MB	41	3,81	,87	Gruplariçi	302,65	374	,80				
	OKB	118	3,68	,89	Toplam	309,12	378					
	ÖYGB	30	4,12	,97								
	Diğer	20	3,90	1,08								
	Toplam	379	3,85	,90								

VK: Varyansın Kaynağı, KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması, TEB: Temel Eğitim Branşları, MB: Mesleki Branşlar, OKB: Ortaöğretim Kültür Branşları, ÖYGB: Özel Yetenek Gerektiren Branşlar, Diğer: Rehberlik ve Özel Öğretim Branşları

Tablo 7 incelendiğinde Dağıtımsal Adalet boyutundan alınan puanlar branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; ÖYGB ($\bar{x}$ =4,07), diğer (özel eğitim ve rehberlik) ($\bar{x}$ =3,85), TEB ($\bar{x}$ =3,81), MB ($\bar{x}$ =3,71) ve OKB ($\bar{x}$ =3,57) şeklinde olduğu görülmektedir. İşlemsel Adalet boyutundan alınan puanlar branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; ÖYGB ($\bar{x}$ =4,08), TEB ($\bar{x}$ =3,86), diğer ($\bar{x}$ =3,82), MB ($\bar{x}$ =3,72) ve OKB ($\bar{x}$ =3,61) şeklinde olduğu görülmektedir. Etkileşimsel Adalet boyutundan alınan puanlar branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; ÖYGB ($\bar{x}$ =4,28), TEB ($\bar{x}$ =4,23), MB ($\bar{x}$ =4,17), diğer ($\bar{x}$ =4,16) ve OKB ($\bar{x}$ =4,02) şeklinde olduğu görülmektedir. Örgütsel Adalet Ölçeği'nden alınan toplam puanların branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; ÖYGB ($\bar{x}$ =4,12), TEB ($\bar{x}$ =3,92), diğer ($\bar{x}$ =3,90), MB ($\bar{x}$ =3,81) ve OKB ($\bar{x}$ =3,68) şeklinde olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA sonuçlarına göre Dağıtımsal Adalet ($F_{(4-374)}=2,01$; $p>,05$), İşlemsel Adalet ($F_{(4-374)}=1,90$; $p>,05$), Etkileşimsel Adalet ($F_{(4-374)}=1,22$; $p>,05$) ve Örgütsel Adalet Ölçeği toplam ($F_{(4-374)}=1,99$; $p>,05$) puanlarının branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

2.6.1.6. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Örgütsel Adalet Ölçeği'nden alınan puanların öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının öğrenim düzeyi değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p	Levene Testi	
								F	P
Dağıtımsal Adalet Algısı	Lisans	323	3,75	,99	,04	377	,96	,07	,77
	Lisansüstü	56	3,75	,94					
İşlemsel Adalet Algısı	Lisans	323	3,79	,98	,61	377	,54	,01	,91
	Lisansüstü	56	3,71	1,00					
Etkileşimsel Adalet Algısı	Lisans	323	4,15	,88	-,26	377	,79	2,40	,12
	Lisansüstü	56	4,19	,78					
Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam	Lisans	323	3,86	,90	,27	377	,78	,21	,64
	Lisansüstü	56	3,82	,88					

Tablo 8 incelendiğinde Dağıtımsal Adalet ($t_{(377)}=,04$; $p>,05$), İşlemsel Adalet ($t_{(377)}=,61$; $p>,05$), Etkileşimsel Adalet ($t_{(377)}=-,26$; $p>,05$) ve Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam ($t_{(377)}=,27$; $p>,05$) puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

2.6.1.7. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının İstihdam Şekli Değişkeni Açısından İncelenmesi

Örgütsel Adalet Ölçeği'nden alınan puanların istihdam şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının istihdam şekli değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları

	İstihdam Şekli	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p	Levene Testi	
								F	P
Dağıtım Adalet Algısı	Kadrolu	347	3,73	,97	-1,44	377	,15	,001	,97
	Sözleşmeli	32	3,99	1,05					
İşlemsel Adalet Algısı	Kadrolu	347	3,77	,98	-,78	377	,43	,12	,72
	Sözleşmeli	32	3,91	1,04					
Etkileşimsel Adalet Algısı	Kadrolu	347	4,15	,86	-,53	377	,59	,62	,43
	Sözleşmeli	32	4,24	,97					
Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam	Kadrolu	347	3,84	,89	-1,01	377	,31	,23	,63
	Sözleşmeli	32	4,00	,99					

Tablo 9 incelendiğinde Dağıtım Adalet ($t_{(377)}=-1,44$; $p>,05$), İşlemsel Adalet ($t_{(377)}=-,78$; $p>,05$), Etkileşimsel Adalet ($t_{(377)}=-,53$; $p>,05$) ve Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam ($t_{(377)}=-1,01$; $p>,05$) puanlarının istihdam şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

2.6.2. Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Analizlerin Bulguları

Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin demografik değişkenlere göre istatistiki açıdan anlamlı farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemler cinsiyet, yaş, hizmet yılı, kurum türü, branş, öğrenim düzeyi ve istihdam şekli değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda tablolar eşliğinde sunulmuştur.

2.6.2.1. Öğretmenlerin Yaşadığı Etik İkilemlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okullarda Etik İkilem Ölçeği'nden alınan puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p	Levene Testi	
								F	P
Yapısal Etik İkilem	Kadın	215	2,93	1,04	1,17	377	,24	1,59	,20
	Erkek	164	2,80	1,13					
Politik Etik İkilem	Kadın	215	2,54	1,15	,82	377	,41	,14	,70
	Erkek	164	2,44	1,20					
Sistemsal Etik ikilem	Kadın	215	2,48	,95	,75	377	,45	,70	,40
	Erkek	164	2,40	1,00					

Tablo 10 incelendiğinde Yapısal Etik İkilem ($t_{(377)}=1,17$; $p>,05$), Politik Etik İkilem ($t_{(377)}=.82$; $p>,05$) ve Sistemsal Etik İkilem ($t_{(377)}=.75$; $p>,05$) puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Davranışsal Etik İkilem (Levene Testi=4,83, $p<,05$) ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam (Levene Testi=4,19, $p<,05$) için varyans homojenliği sağlanmadığından nonparametrik bir test olan Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Elde Edilen Sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin mann-whitney u testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	Varyans Homojenliği	
								Levene Testi	P
Davranışsal Etik ikilem	Kadın	215	197,03	42361,50	16118,50	-1,43	,15	4,83	,03
	Erkek	164	180,78	29648,50					
	Toplam	379							
Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam	Kadın	215	196,77	42306,50	16173,50	-1,37	,16	4,19	,04
	Erkek	164	181,12	29703,50					
	Toplam	379							

Tablo 11’de yer alan sıra ortalamaları incelendiğinde Davranışsal Etik İkilem boyutunda ($U=16118,50$; $p>,05$) ve Okullarda Etik ikilem Ölçeği Toplamında ($U=16173,50$; $p>,05$) kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Ancak bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

2.6.2.2. Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemlerin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okullarda Etik İkilem Ölçeği'nden alınan puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin yaş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin anova sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	VK	KT	sd	KO	F	p	Levene Testi	
											F	P
Yapısal Etik İkilem	22-31	87	2,84	1,05	Gruplararası	,44	2	,22	,18	,82	,53	,58
	32-41	190	2,86	1,06	Gruplariçi	443,59	376	1,18				
	41 ve üzeri	102	2,93	1,15	Toplam	444,03	378					
	379	2,88	1,08									
Politik Etik İkilem	22-31	87	2,37	1,15	Gruplararası	3,91	2	1,95	1,41	,24	2,15	,11
	32-41	190	2,47	1,12	Gruplariçi	519,53	376	1,38				
	41 ve üzeri	102	2,65	1,27	Toplam	523,45	378					
	379	2,49	1,17									
Sistemsal Etik İkilem	22-31	87	2,34	,91	Gruplararası	1,28	2	,64	,67	,51	2,67	,07
	32-41	190	2,49	,94	Gruplariçi	359,39	376	,95				
	41 ve üzeri	102	2,45	1,08	Toplam	360,67	378					
	379	2,45	,97									
Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam	22-31	87	2,55	,82	Gruplararası	,99	2	,49	,64	,52	2,30	,10
	32-41	190	2,63	,84	Gruplariçi	291,32	376	,77				
	41 ve üzeri	102	2,70	,97	Toplam	292,31	378					
	379	2,63	,87									

VK: Varyansın Kaynağı, KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması

Tablo 12 incelendiğinde Yapısal Etik İkilem boyutundan alınan puanların yaş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 41 ve üzeri yaşında olan öğretmenler ($\bar{x}$ =2,93), 32-41 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}$ =2,86) ve 22-31 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}$ =2,84) şeklinde olduğu görülmektedir. Politik Etik İkilem boyutundan alınan puanların yaş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 41 ve üzeri yaşında olan öğretmenler ($\bar{x}$ =2,65), 32-41 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}$ =2,47) ve 22-31 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}$ =2,37) şeklinde olduğu görülmektedir. Sistemsal Etik İkilem boyutundan alınan puanların yaş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 32-41 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}$ =2,49), 41 ve üzeri yaşında olan öğretmenler

($\bar{x}$ =2,45) ve 22-31 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}$ =2,34) şeklinde olduğu görülmektedir. Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanlarının ise yaş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 41 ve üzeri yaşında olan öğretmenler ($\bar{x}$ =2,70), 32-41 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}$ =2,63) ve 22-31 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}$ =2,55) şeklinde olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA sonuçlarına göre Yapısal Etik İkilem ($F_{(2-376)}=,18$; $p>,05$), Politik Etik İkilem ($F_{(2-376)}=1,41$; $p>,05$), Sistemsel Etik İkilem ($F_{(2-376)}=,67$; $p>,05$) ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam ($F_{(2-376)}=,64$; $p>,05$) puanlarının yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilem düzeyinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunun incelenmesinde Davranışsal Etik İkilem boyutu için varyans homojenliğinin sağlanmadığı (Levene Testi=4,31, $p<,05$) anlaşıldığından nonparametrik bir test olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin yaş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin kruskal-wallis h testi sonucu

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Varyans Homojenliği	
							Levene Testi	p
Davranışsal Etik İkilem	22-31	87	182,83	,59	2	,74	4,31	,01
	32-41	190	190,59					
	41 ve üzeri	102	195,02					
	Toplam	379						

Tablo 13'te yer alan sıra ortalamaları incelendiğinde Davranışsal Etik İkilem boyutundan alınan puanların yaş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 41 ve üzeri yaşında olan öğretmenler (Sıra Ortalaması: 195,02), 32-41 yaş aralığındaki öğretmenler (Sıra Ortalaması: 190,59) ve 22-31 yaş aralığındaki öğretmenler (Sıra Ortalaması: 182,83) şeklinde olduğu görülmektedir. Ancak yaşlar arasındaki bu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($X^2_{(2)}=,59$; $p>,05$).

2.6.2.3. Öğretmenlerin Yaşadığı Etik İkilemlerin Hizmet Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okullarda Etik İkilem Ölçeği'nden alınan puanların hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin hizmet yılı değişkeni açısından incelenmesine ilişkin anova sonuçları

	Hizmet Yılı	N	$\bar{x}$	SS	VK	KT	sd	KO	F	p	Levene Testi		Tukey
											F	P	
Davranışsal Etik İkilem	0-10 yıl	194	2,64	,89	Gruplararası	1,48	2	,74	,93	,39	2,34	,09	
	11-20 yıl	117	2,78	,82	Gruplariçi	299,40	376	,79					
	21 yıl ve üzeri	68	2,68	,99	Toplam	300,89	378						
	Toplam	379	2,69	,89									
Yapısal Etik İkilem	0-10 yıl	194	2,81	1,09	Gruplararası	2,42	2	1,21	1,03	,35	,63	,53	
	11-20 yıl	117	2,99	1,04	Gruplariçi	441,60	376	1,17					
	21 yıl ve üzeri	68	2,85	1,11	Toplam	444,03	378						
	Toplam	379	2,88	1,08									
Politik Etik İkilem	0-10 yıl (1)	194	2,34	1,11	Gruplararası	9,46	2	4,73	3,46	,03	2,48	,08	2>1
	11-20 yıl (2)	117	2,69	1,16	Gruplariçi	513,98	376	1,36					
	21 yıl ve üzeri (3)	68	2,58	1,32	Toplam	523,45	378						
	Toplam	379	2,49	1,17									
Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam	0-10 yıl	194	2,55	,85	Gruplararası	3,09	2	1,54	2,01	,13	1,60	,20	
	11-20 yıl	117	2,76	,84	Gruplariçi	289,22	376	,76					
	21 yıl ve üzeri	68	2,64	,99	Toplam	292,31	378						
	Toplam	379	2,63	,87									

VK: Varyansın Kaynağı, KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması

Tablo 14 incelendiğinde Davranışsal Etik İkilem boyutundan alınan puanlar hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 11-20 yıl ($\bar{x}$ =2,78), 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}$ =2,68) ve 0-10 yıl ($\bar{x}$ =2,64) şeklinde olduğu görülmektedir. Yapısal Etik İkilem boyutundan alınan puanlar hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 11-20 yıl ($\bar{x}$ =2,99), 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}$ =2,85) ve 0-10 yıl ($\bar{x}$ =2,81) şeklinde olduğu görülmektedir. Politik Etik İkilem boyutundan alınan puanların hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 11-20 yıl ($\bar{x}$ =2,69), 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}$ =2,58) ve 0-10 yıl ($\bar{x}$ =2,34) şeklinde olduğu görülmektedir. Okullarda Etik ikilem Ölçeği Toplam puanlarının hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 11-20 yıl ($\bar{x}$ =2,76), 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}$ =2,64) ve 0-10 yıl ($\bar{x}$ =2,55) şeklinde olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA sonuçlarına göre Davranışsal Etik İkilem ($F_{(2-376)}=,93$; $p>,05$), Yapısal Etik İkilem ($F_{(2-376)}=1,03$; $p>,05$) ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam ($F_{(2-376)}=2,01$; $p>,05$) puanlarının hizmet yılına göre istatistiksel

açından anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bununla birlikte, Politik Etik İkilem ($F_{(2-376)}=3,46$; $p<,05$) puanlarının hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Politik Etik İkilem puanlarının hangi hizmet yılları açısından farklılaştığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre 11-20 yıl ($\bar{x}=2,69$) aralığında hizmet yılına sahip öğretmenlerin 0-10 yıl ($\bar{x}=2,34$) aralığında hizmet yılına sahip öğretmenlere göre Politik Etik İkilem puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin hizmet yılı değişkenine göre farklılaşma durumunun incelenmesinde Sistemsel Etik İkilem boyutu için varyans homojenliği sağlanmadığından (Levene Testi=3,52; $p<,05$) nonparametrik bir test olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin hizmet yılı değişkeni açısından incelenmesine ilişkin kruskal-wallis h testi sonucu

	Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Varyans Homojenliği	
							Levene Testi	p
Sistemsel Etik İkilem	0-10 yıl	194	185,16	1,89	2	,52	3,52	,03
	11-20 yıl	117	201,55					
	21 yıl ve üzeri	68	183,93					
	Toplam	379						

Tablo 15'te yer alan sıra ortalamaları incelendiğinde Sistemsel Etik İkilem boyutundan alınan puanların hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 11-20 yıl (Sıra Ortalaması: 201,55), 0-10 yıl (Sıra Ortalaması: 185,16), 21 yıl ve üzeri (Sıra Ortalaması: 183,93) şeklinde olduğu görülmektedir. Ancak hizmet yılları arasındaki bu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($X^2_{(2)}=1,89$; $p>,05$).

2.6.2.4. Öğretmenlerin Yaşadığı Etik İkilemlerin Kurum Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okullarda Etik İkilem Ölçeği'nden alınan puanların kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Elde Edilen Sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin kurum türü değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları

	Kurum Türü	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p	Levene Testi	
								F	P
Davranışsal Etik İkilem	Ortaokul	212	2,74	,83	1,06	377	,28	3,95	,05
	Lise	167	2,64	,95					
Yapısal Etik İkilem	Ortaokul	212	2,91	1,09	,68	377	,49	,20	,65
	Lise	167	2,83	1,07					
Politik Etik İkilem	Ortaokul	212	2,45	1,14	-,88	377	,37	,82	,36
	Lise	167	2,55	1,21					
Sistemsal Etik İkilem	Ortaokul	212	2,46	,95	,29	377	,77	,94	,33
	Lise	167	2,43	1,00					
Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam	Ortaokul	212	2,64	,84	,23	377	,81	2,01	,15
	Lise	167	2,62	,92					

Tablo 16 incelendiğinde Davranışsal Etik İkilem ($t_{(377)}=1,06$; $p>,05$), Yapısal Etik İkilem ($t_{(377)}=,68$; $p>,05$), Politik Etik İkilem ($t_{(377)}=-,88$; $p>,05$), Sistemsal Etik İkilem ($t_{(377)}=,29$; $p>,05$) ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam ($t_{(377)}=,23$; $p>,05$) puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

2.6.2.5. Öğretmenlerin Yaşadığı Etik İkilemlerin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okullarda Etik İkilem Ölçeği'nden alınan puanların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin branş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin anova sonuçları

	Branş	N	$\bar{x}$	SS	VK	KT	sd	KO	F	p	Levene Testi		Tukey
											F	P	
Davranışsal Etik İkilem	TEB (1)	170	2,82	,83	Gruplararası	15,50	4	3,87	5,08	,00	2,18	,07	1>4
	MB (2)	41	2,87	1,11	Gruplarıçi	285,38	374	,76					2>4
	OKB (3)	118	2,62	,87	Toplam	300,89	378						3>4
	ÖYGB (4)	30	2,10	,83									
	Diğer (5)	20	2,56	,71									
	Toplam	379	2,69	,89									

Tablo 17 (Devam). Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin branş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin anova sonuçları

	Branş	N	$\bar{x}$	SS	VK	KT	sd	KO	F	p	Levene Testi		Tukey
											F	P	
Sistemsal Etik İkilem	TEB (1)	170	2,54	,98	Gruplararası	7,93	4	1,98	2,10	,08	2,10	,08	
	MB (2)	41	2,35	1,05	Gruplariçi	352,73	374	,94					
	OKB (3)	118	2,49	1,01	Toplam	360,67	378						
	ÖYGB (4)	30	2,06	,73									
	Diğer (5)	20	2,20	,67									
	Toplam	379	2,45	,97									

Tablo 17 incelendiğinde Davranışsal Etik İkilem boyutundan alınan puanların branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; MB ($\bar{x}$ =2,87), TEB ($\bar{x}$ =2,82), OKB ($\bar{x}$ =2,62), Diğer ($\bar{x}$ =2,56) ve ÖYGB ($\bar{x}$ =2,10) şeklinde olduğu görülmektedir. Sistemsal Etik İkilem boyutundan alınan puanların branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; TEB ($\bar{x}$ =2,54), OKB ($\bar{x}$ =2,49), MB ($\bar{x}$ =2,35), Diğer ($\bar{x}$ =2,20) ve ÖYGB ($\bar{x}$ =2,06) şeklinde olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA sonuçlarına göre Davranışsal Etik İkilem ($F_{(2-376)}=5,08$; $p<,05$) puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Davranışsal Etik İkilem puanlarının hangi branşlar açısından farklılaştığını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre Özel Yetenek Gerektiren Branşlarda (ÖYGB) olanların ($\bar{x}$ =2,10), Temel Eğitim Branşlarında (TEB) ($\bar{x}$ =2,82), Mesleki Branşlarda (MB) ($\bar{x}$ =2,87) ve Ortaöğretim Kültür Branşlarında (OKB) ($\bar{x}$ =2,62) olanlara göre Davranışsal Etik İkilem puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sistemsal Etik İkilem ($F_{(2-376)}=2,10$; $p>,05$) puanlarının ise branşa göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin Okullarda Etik İkilem düzeyinin branş değişkenine göre farklılaşma durumunun incelenmesinde Yapısal Etik İkilem (Levene Testi=2,88; $p<,05$), Politik Etik İkilem (Levene Testi=2,65; $p<,05$) ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam (Levene Testi=3,23; $p<,05$) için varyans homojenliğinin sağlanmadığı anlaşıldığından nonparametrik bir test olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin branş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin kruskal-wallis h testi sonucu

	Branş	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Varyans Homojenliği		Tamhane Testi
							Levene Testi	p	
Yapısal Etik İkilem	TEB (1)	170	205,78	15,86	4	,003	2,88	,02	1>4 3>4
	MB (2)	41	178,35						
	OKB (3)	118	193,64						
	ÖYGB (4)	30	132,23						
	Diğer (5)	20	144,95						
	Toplam	379							
Politik Etik İkilem	TEB (1)	170	193,01	5,19	4	,26	2,65	,03	
	MB (2)	41	181,70						
	OKB (3)	118	199,90						
	ÖYGB (4)	30	151,43						
	Diğer (5)	20	180,90						
	Toplam	379							
Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam	TEB (1)	170	201,86	13,95	4	,007	3,23	,01	1>4 3>4
	MB (2)	41	184,44						
	OKB (3)	118	196,12						
	ÖYGB (4)	30	127,27						
	Diğer (5)	20	158,55						
	Toplam	379							

VK: Varyansın Kaynağı, KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması, TEB: Temel Eğitim Branşları, MB: Mesleki Branşlar, OKB: Ortaöğretim Kültür Branşları, ÖYGB: Özel Yetenek Gerektiren Branşlar, Diğer: Rehberlik ve Özel Öğretim Branşları

Tablo 18’de yer alan sıra ortalamaları incelendiğinde Politik Etik İkilem boyutundan alınan puanların branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; OKB (Sıra Ortalaması: 199,90), TEB (Sıra Ortalaması: 193,01), MB (Sıra Ortalaması: 181,70), Diğer (Sıra Ortalaması: 180,90) ve ÖYGB (Sıra Ortalaması: 151,43), şeklinde olduğu görülmektedir. Ancak branşlar arasındaki bu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($X^2_{(2)}=5,19$; $p>,05$).

Yapısal Etik İkilem ($x^2_{(2)}=15,86$; $p<,05$) ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam ($x^2_{(2)}=13,95$; $p<,05$) boyutundan alınan puanların branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın hangi branşlar arasında olduğunun anlaşılabilmesi için yapılan Tamhane testi sonuçları dikkate alındığında; Yapısal Etik İkilem boyutunda, Temel Eğitim Branş (TEB) öğretmenleri (Sıra Ortalaması: 205,78) ve liselerde görev yapan Ortaöğretim Kültür Branşları (OKB) öğretmenlerinin (Sıra Ortalaması: 193,64), Özel Yetenek Gerektiren Branş (ÖYGB) öğretmenlerinden (Sıra Ortalaması: 132,23) daha fazla etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Bununla birlikte; Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanında,

Temel Eğitim Branş (TEB) öğretmenleri (Sıra Ortalaması: 201,86) ve liselerde görev yapan Ortaöğretim Kültür Branşları (OKB) öğretmenlerinin (Sıra Ortalaması: 196,12), Özel Yetenek Gerektiren Branş (ÖYGB) öğretmenlerinden (Sıra Ortalaması: 127,27) daha fazla etik ikilem yaşadıkları görülmektedir.

2.6.2.6. Öğretmenlerin Yaşadığı Etik İkilemlerin Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okullarda Etik İkilem Ölçeği'nden alınan puanların öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları

		Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p	Levene Testi	
									F	P
Davranışsal Etik İkilem	Lisans	323	2,69	,89	,07	377	,93	,05	,82	
	Lisansüstü	56	2,68	,85						
Yapısal Etik İkilem	Lisans	323	2,84	1,08	-1,69	377	,09	,18	,66	
	Lisansüstü	56	3,10	1,04						
Politik Etik İkilem	Lisans	323	2,48	1,17	-,74	377	,45	,05	,81	
	Lisansüstü	56	2,60	1,16						
Sistemsel Etik İkilem	Lisans	323	2,44	,98	-,60	377	,54	,00	,96	
	Lisansüstü	56	2,52	,96						
Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam	Lisans	323	2,61	,88	-,96	377	,33	,22	,63	
	Lisansüstü	56	2,74	,84						

Tablo 19 incelendiğinde Davranışsal Etik İkilem ($t_{(377)}=,07$; $p>,05$), Yapısal Etik İkilem ($t_{(377)}=-1,69$; $p>,05$), Politik Etik İkilem ($t_{(377)}=-,74$; $p>,05$), Sistemsel Etik İkilem ($t_{(377)}=-,60$; $p>,05$) ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam ($t_{(377)}=-,96$; $p>,05$) puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

2.6.2.7. Öğretmenlerin Yaşadığı Etik İkilemlerin İstihdam Şekli Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okullarda Etik İkilem Ölçeği'nden alınan puanların istihdam şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Elde Edilen Sonuçlar Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin istihdam şekli değişkeni açısından incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları

		İstihdam Şekli	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p	Levene Testi	
									F	P
Davranışsal Etik İkilem	Kadrolu	347	2,70	,90	,21	377	,83	2,75	,09	
	Sözleşmeli	32	2,66	,70						
Sistemsel Etik İkilem	Kadrolu	347	2,45	,99	,01	377	,99	3,69	,06	
	Sözleşmeli	32	2,45	,72						
Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam	Kadrolu	347	2,65	,89	1,03	377	,30	3,18	,07	
	Sözleşmeli	32	2,48	,65						

Tablo 20 incelendiğinde Davranışsal Etik İkilem ($t_{(377)}=.21$; $p>.05$), Sistemsel Etik İkilem ($t_{(377)}=.01$; $p>.05$) ve Okullarda Etik ikilem Ölçeği Toplam ($t_{(377)}=1.03$; $p>.05$) puanlarının istihdam şekline göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Yapısal Etik İkilem (Levene Testi=4,54; $p<.05$) ve Politik Etik İkilem (Levene Testi=4,09; $p<.05$) boyutları için varyans homojenliği sağlanmadığından nonparametrik bir test olan Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin istihdam şekli değişkeni açısından incelenmesine ilişkin mann-whitney u testi sonuçları

		İstihdam Şekli	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	Varyans Homojenliği	
									Levene Testi	P
Yapısal Etik ikilem	Kadro	347	193,62	67185,50	4296,50	-2,12	,03	4,54	,03	
	Sözleşmeli	32	150,77	4824,50						
	Toplam	379								
Politik Etik ikilem	Kadro	347	191,11	66315,50	5166,50	-,65	,51	4,09	,04	
	Sözleşmeli	32	177,95	5694,50						
	Toplam	379								

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin yaşadıkları Yapısal Etik İkilemler istihdam şekli değişkenine göre incelendiğinde; kadrolu öğretmenlerin (Sıra Ortalaması: 193,62), sözleşmeli öğretmenlere (Sıra Ortalaması: 150,77) göre daha yüksek düzeyde etik ikilem yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu anlaşılmıştır ($U=4296,50$; $p<.05$). Bununla birlikte, öğretmenlerin yaşadıkları Politik Etik İkilemler istihdam şekli değişkenine göre incelendiğinde; kadrolu öğretmenlerin (Sıra Ortalaması: 191,11), sözleşmeli öğretmenlere (Sıra

Ortalaması: 177,95) göre daha yüksek düzeyde etik ikilem yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı anlaşılmıştır (U=5166,50; p>,05).

2.6.3. Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Adalet ile Yaşadıkları Etik İkilemler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ile yaşadıkları etik ikilemler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ile yaşadıkları etik ikilemler arasındaki ilişkiye ilişkin yapılan korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
(1) DA	1	,82**	,73**	,92**	-,19**	-,27**	-,24**	-,18**	-,27**
(2) İA		1	,84**	,97**	-,16**	-,22**	-,20**	-,12*	-,21**
(3) EA			1	,89**	-,11*	-,14**	-,16**	-,06	-,14**
(4) ÖAÖT				1	-,17**	-,24**	-,22**	-,13**	-,23**
(5) DEİ					1	,65**	,54**	,48**	,77**
(6) YEİ						1	,66**	,63**	,88**
(7) PEİ							1	,69**	,88**
(8) SEİ								1	,83**
(9) OEİÖT									1

**p<,01 *p<,05; DA: Dağıtımsal Adalet, İA: İşlemsel Adalet, EA: Etkileşimsel Adalet, ÖAÖT: Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam, DEİ: Davranışsal Etik İkilem, YEİ: Yapısal Etik İkilem, PEİ: Politik Etik İkilem, SEİ: Sistemsel Etik İkilem, OEİÖT: Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam

Tablo 22 incelendiğinde Dağıtımsal Adalet ile İşlemsel Adalet ($r=,82$; $p<,01$), Etkileşimsel Adalet ($r=,73$; $p<,01$) ve Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam ($r=,92$; $p<,01$) puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Dağıtımsal Adalet ile Davranışsal Etik İkilem ($r=-,19$; $p<,01$), Yapısal Etik İkilem ($r=-,27$; $p<,01$), Politik Etik İkilem ($r=-,24$; $p<,01$), Sistemsel Etik İkilem ($r=-,18$; $p<,01$) ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam ($r=-,27$; $p<,01$) puanları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

İşlemsel Adalet ile Etkileşimsel Adalet ($r=,84$; $p<,01$) ve Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam ($r=,97$; $p<,01$) puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte İşlemsel Adalet ile Davranışsal Etik İkilem ($r=-,16$; $p<,01$), Yapısal Etik İkilem ($r=-,22$; $p<,01$), Politik Etik İkilem ($r=-,20$; $p<,01$), Sistemsel Etik İkilem ($r=-,12$; $p<,05$) ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam ($r=-,21$; $p<,01$) puanları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Etkileşimsel Adalet ile Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam ($r=,89$; $p<,01$) puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu; bununla birlikte Davranışsal Etik İkilem ($r=-,11$; $p<,05$), Yapısal Etik İkilem ($r=-,14$; $p<,01$), Politik Etik İkilem ($r=-,16$; $p<,01$) ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam ($r=-,14$; $p<,01$) puanları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan Etkileşimsel Adalet ile Sistemsel Etik İkilem puanları arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ($r=-,06$; $p>,05$).

Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam ile Davranışsal Etik İkilem ($r=-,17$; $p<,01$), Yapısal Etik İkilem ($r=-,24$; $p<,01$), Politik Etik İkilem ($r=-,22$; $p<,01$), Sistemsel Etik İkilem ($r=-,13$; $p<,01$) ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam ($r=-,23$; $p<,01$) puanları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Davranışsal Etik İkilem puanları ile Yapısal Etik İkilem ($r=,65$; $p<,01$), Politik Etik İkilem ($r=,54$; $p<,01$) ve Sistemsel Etik İkilem ($r=,48$; $p<,01$) puanları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Davranışsal Etik İkilem ile Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam ($r=,77$; $p<,01$) puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Yapısal Etik İkilem puanı ile Politik Etik İkilem ($r=,66$; $p<,01$), Sistemsel Etik İkilem ($r=,63$; $p<,01$) puanları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Öte yandan Yapısal Etik İkilem puanı ile Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam ($r=,88$; $p<,01$) puanı arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Politik Etik İkilem puanı ile Sistemsel Etik İkilem ($r=,69$; $p<,01$) puanı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Politik Etik İkilem puanı ile Okullarda Etik İkilem Ölçeği toplam ($r=,88$; $p<,01$) puanı arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Sistemsel Etik İkilem puanı ile Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam ($r=,83$; $p<,01$) puanı arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

2.6.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Yaşadıkları Etik İkilemi Yordayıp Yordamadığının İncelenmesi

Öğretmenlerin Dağıtımsal Adalet, İşlemsel Adalet ve Etkileşimsel Adalet puanlarının Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanını yordayıp yordamadığının incelenmesine ilişkin olarak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizin yapılabilmesi için öncelikle “örneklem büyüklüğü, çoklu ortak doğrusallık ve tekliklik (multicollinearity ve singularity), uç değerler, normallik ve doğrusallık” olarak adlandırılan bir takım varsayımların sağlanması gerekmektedir (Pallant, 2015). Söz konusu varsayımların sağlanıp sağlanmadığı araştırma kapsamında test edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

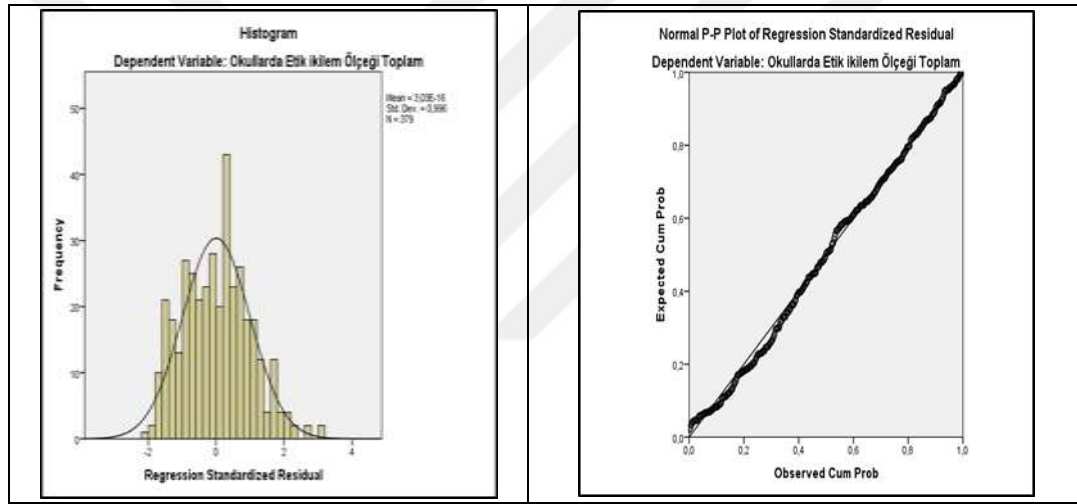
Örneklem büyüklüğü: Bu araştırma 379 katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğü açısından araştırmaya katılan katılımcı sayısının yeterli olup olmadığını hesaplamak amacıyla Tabachnick ve Fidell’in (2015) geliştirdiği “ $N \geq 50 + 8m$ (m =bağımsız değişkenlerin sayısı)” formülü kullanılmıştır. Araştırmada bulunan 3 bağımsız değişken (dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet) dikkate alındığında ($379 > 74$) örneklem büyüklüğünün araştırma için yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Çoklu ortak doğrusallık ve tekliklik (multicollinearity ve singularity): Çoklu ortak doğrusallık bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı ile ilgilidir. Şencan’a (2005) göre, çoklu bağlantı probleminin bulunduğunu anlamak için bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon .90’ın üzerinde hesaplanması gerekmektedir. Bu bağlamda ilk olarak değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve korelasyon katsayılarının .73 ile .84 arasında olduğu bulunmuştur (Tablo 24). Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin .90’dan küçük olması sebebiyle çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte VIF (Variance Inflation Factor) ve TV (Tolerance Value) değerleri de hesaplanmıştır. $VIF < 10$ ve $TV > ,02$ bulunması çoklu bağlantı probleminin olmadığına göstergesidir (Field, Miles ve Field, 2009). Tablo 25 incelendiğinde VIF değerleri < 10 ve $TV > ,02$ olduğu görülmüş ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlaşılmıştır.

Uç değerler: Tek değişkenli uç değerlerini belirlenmek amacıyla hesaplanan z puanlarının $|3|$ ’ten küçük olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 282).

Analiz sonucu hesaplanan z puanları $<|3|$ olduğundan, tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Çok değişkenli uç değerler için ise Mahalanobis değeri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada üç bağımsız değişken yer almaktadır. Araştırmanın veri setinde üç bağımsız değişken için 0,001 anlamlılık düzeyindeki $x^2=9,21$ kritik değerinden yüksek bir değer olmadığı anlaşıldığından çok değişkenli normalliğin de sağlandığı anlaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Normallik ve doğrusallık: Çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı ve puan dağılımlarının normal olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Okullarda etik ikilem ölçeği toplam ve bağımsız değişkenlere ilişkin histogram grafiği, saçılma diyagramı ve regresyon doğrusu

Şekil 3 incelendiğinde yordayıcı değişkenler (dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet) ile yordanan değişken olan Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam’a ilişkin oluşturulan histogram ve saçılma diyagramında doğrusal bir ilişkinin olduğu ve noktaların bir çizgi etrafında bir araya geldiği görülmektedir. Dolayısıyla bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu ve puanların normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli görülen varsayımların sağlandığı anlaşılmıştır. Bu aşamadan sonra çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yaşadıkları etik ikilemi yordamasına yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi

Bağımlı	Bağımsız	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmî r	TV	VIF
Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam	Sabit	3,31	,22		15,28	,00				
	Dağıtımsal Adalet	-,27	,08	-,30	-3,40	,00	-,27	-,17	,31	3,18
	İşlemsel Adalet	-,08	,10	-,09	-,83	,41	-,21	-,04	,20	4,93
	Etkileşimsel Adalet	,15	,09	,15	1,67	,10	-,14	,09	,29	3,38
R= ,28 R ² =0,08 F ₍₃₋₃₇₅₎ =10,46 p=,00										

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanı ile Dağıtımsal Adalet algısı arasında negatif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin ($r=-,27$; $p=,00$) olduğu; İşlemsel Adalet ve Etkileşimsel Adalet algısının etkisi kontrol edildiğinde de negatif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin ($r=-,17$; $p<,01$) olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanı ile İşlemsel Adalet algısı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r=-,21$; $p<,01$) olduğu; Dağıtımsal Adalet ve Etkileşimsel Adalet algısının etkisi kontrol edildiğinde ise negatif yönde düşük düzeyde ancak anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r=-,04$; $p>,05$) olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanı ile Etkileşimsel Adalet algısı arasında negatif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin ($r=-,14$; $p<,01$) olduğu; Dağıtımsal Adalet ve İşlemsel Adalet algısının etkisi kontrol edildiğinde ise pozitif yönde düşük düzeyde ve anlamsız bir ilişkinin ($r=,09$; $p>,05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Etkileşimsel Adalet, İşlemsel Adalet ve Dağıtımsal Adalet birlikte ele alındığında öğretmenlerin Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanı ile pozitif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, bu üç değişkenin öğretmenlerin Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanındaki varyansın %8'ini açıkladığı ve oluşturulan modelin anlamlı olduğu anlaşılmıştır ($R=,28$; $R^2=0,08$; $F_{(3-375)}=10,46$; $p<,01$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin hesaplanan t-testi sonuçları incelendiğinde; Dağıtımsal Adalet Algısının öğretmenlerin Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanını anlamlı şekilde açıkladığı anlaşılmıştır ($\beta=-,30$; $p<,01$). İşlemsel Adalet Algısının ($\beta=-,09$; $p>,05$) ve Etkileşimsel Adalet Algısının

($\beta=,15$; $p>,05$) ise öğretmenlerin Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir.



3. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

3.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Yaşadıkları Etik İkilemlerin düzeylerine ilişkin sonuçlar tartışılmış ve yorumlanmıştır. Sonrasında öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Yaşadıkları Etik İkilemlerin bazı demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, hizmet yılı, kurum türü, branş, öğrenim düzeyi, istihdam şekli) açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar tartışılmıştır. Sonrasında ise, öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Yaşadıkları Etik İkilemler arasındaki ilişki ve Algıladıkları Örgütsel Adaletin Yaşadıkları Etik İkilemleri yordayıp yordamadığına ilişkin elde edilen sonuçlar tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Yaşadıkları Etik İkilemlerin Düzeyleri:

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlardan aldıkları puanların, en çoktan en aza doğru sırasıyla Etkileşimsel Adalet, İşlemsel Adalet ve Dağıtımsal Adalet şeklinde olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin algıladıkları adaletin en çok etkileşimsel adalet, en az ise dağıtımsal adalet ile ilgili olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin yönetim tarafından kazanım ya da ödüllerin adil dağıtımına ilişkin algıları düşük düzeydedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinin örgütteki kaynakların (ders programları, nöbet günleri ve yerleri, özel gün ve haftalar için kimin görevlendirildiği, destekleme ve yetiştirme kursları, ödül ve belgeler vb.) dağıtımında adaletli davranmadığını düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin kazanım, ücret ya da ödüllerin yönetim tarafından nasıl belirlendiği ve ne şekilde dağıtıldığına ilişkin süreçle ilgili olan işlemsel adalet algıları, dağıtımsal adalet algıları ile kıyaslandığında daha yüksek düzeydedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin daha az resmiyet içeren kurum çalışanları arasındaki davranışlar, eşit muamele, görüş alışverişi, yöneticiler tarafından yapılan açıklamalar gibi iletişim gerektiren davranışlar ile ilgili olan etkileşimsel adalet algıları en yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin, Okullarda Etik İkilem Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanların, en çoktan en aza doğru sırasıyla Yapısal Etik İkilem, Davranışsal Etik İkilem, Politik Etik İkilem ve Sistemsel Etik İkilem şeklinde olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin en çok yapısal boyutta, en az ise sistemsel boyutta etik

ikilem yaşadıkları söylenebilir. Yani öğretmenlerin okul organizasyonları ve süreçlerinde, yöneticilerin karar alma süreçlerinde ve ortak karar alınması gereken durumlarda onaylamak istemedikleri bir kararı onaylamaları durumunda yüksek düzeyde etik ikilem yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin itibarı gereği öğretmenler, kendilerini davranışlarına dikkat etmek zorunda hissedebilir. Bu durumda öğretmenlerin yönetimle, diğer öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle olan iletişimlerinde davranışlarını kontrol etme gereksiniminin davranışsal boyutta yüksek düzeyde etik ikilem yaşamalarına sebep olduğu söylenebilir. Politik boyutta yaşanan etik ikilemler daha çok okul yöneticilerini etkileyebileceği için öğretmenlerin bu boyutla ilgili yaşadıkları etik ikilemlerin daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Yine de velilerin kayırmacılık konusunda okul yöneticilerini etkilemesi, yöneticilerin düşük düzeyde de olsa öğretmenlere bu konuda baskı yapmasına neden olduğu söylenebilir. Öğretmenler merkezi yönetimden kaynaklanan standart eğitimin, okul ve öğrenci yapısı ile uyumuna ilişkin sistemsal boyutta düşük düzeyde etik ikilem yaşamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin müfredata bağlı ders işlemlerinin sadece merkezi sınavlara yönelik olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin yaşantı temelli kazanımlarını da edinebildiklerini düşündüğü şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeği'nden aldıkları toplam puan değerlendirildiğinde, Algıladıkları Örgütsel Adalet puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarını destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Turhan vd. (2019), Atar (2017), Babaoğlu ve Ertürk (2013), Polat ve Celep (2008) öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adaletin yüksek düzeyde; Altınkurt ve Yılmaz (2012), Baş ve Şentürk (2011), Yılmaz ve Taşdan (2009) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının olumlu; Çelik ve Gürsel (2017) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının orta seviyenin üzerinde olduğunu belirtmiştir. Titrek (2009) ise çalışmasında yöneticileri ve kurum çalışanları ile ilişkiler boyutunda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kısmen düzeyinde olumlu olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin yöneticileri tarafından adil şekilde yönetildiği ve örgüt içindeki iletişimlerinin olumlu yönde olduğu algısına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Okullarda Etik İkilem Ölçeği'nden aldıkları toplam puanın orta düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarını destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Erdoğan (2019), okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çoğunlukla orta düzeyde etik ikilem yaşadıklarını; Oduol ve Cornforth (2019), ortaokul yöneticilerinin sıklıkla etik ikilem yaşadıklarını; Cross (2013) okul yöneticilerinin her gün etik ve yasal kaygı hissettiklerini; Ehrich vd. (2011), ağırlıklı olarak değer temelli ahlaki bir eylem gerçekleştiren öğretmenlerin sıklıkla etik ikilem yaşamalarının kaçınılmaz olduğunu; Maslovaty (2000), etik açıdan aktif, yansıtıcı ve karar vermesi zor işlemleri içeren öğretmenlik mesleğinde, öğretmenlerin sınıfta, kurumda ve çevre ile ilişkilerinde etik ikilemlerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, öğretmenlerin; öğrenciler, diğer öğretmenler, veliler, yöneticiler, üst yöneticiler ve okul çalışanları gibi çok sayıda kişi ile iletişimde olması, eğitim kurumlarının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunun göstergesidir. Bundan dolayı, öğretmenlerin yaptıkları işin doğası gereği çok sayıda, çeşitli ve karmaşık etik ikilemlerle karşılaşabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının ve Yaşadığı Etik İkilemlerin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması:

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlarından Dağıtımsal Adalet, İşlemsel Adalet, Etkileşimsel Adalet ve Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Farklı bir ifadeyle, kadın ve erkek öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı düzeyleri benzerlik göstermektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarını destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Uğuz ve Yüksekbilgili (2022), Turhan vd. (2019), Addai, Kyeremeh, Abdulai & Sarfo (2018), Çekiç (2018), Kıral ve Erakın (2016), Aydın (2015), Akgeyik (2014), Bölükbaşı (2013), Baş ve Şentürk (2011), Kılıçlar (2011), Altınkurt ve Yılmaz (2010), Yılmaz (2010), Colquitt ve Noe ve Jackson (2002) ve Phillips (2002) yaptıkları araştırmalarda örgütsel adalet algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bununla birlikte, Saruhan (2019), Şamdan ve Atanur Baskan (2019), Demirbilek (2018), Yoldaş (2018), Aydın (2015), Ay ve Koç (2014), Foley, Hang-Yue ve Wong (2005), Lemons (2003) ve Martin ve Bennet (1996)

alışmalarında rretmenlerin örgütsel adalet algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre rretmenlerin cinsiyetinin, örgütsel adalet algısı üzerinde ayırt edici bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, kadın ve erkek rretmenlerin eğitim kurumlarında benzer durumlarla karşılaştıkları ve bu nedenle yöneticilerinin davranışlarını aynı oranda adil ya da adaletsiz olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemesinin temelinde rretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukların cinsiyete göre farklılaşmaması ve yönetim tarafından işlerin kadın ve erkeklere herhangi bir ayırım yapılmadan verilmesi ile ilgili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre rretmenlerin rgtsel Adalet leği'nin alt boyutlarından Dağıtımsal Adalet boyutundan alınan puanların yaş değişkenine göre en yüksekte en düşüğe; 22-31 yaş aralığındaki rretmenler, 41 ve üzeri yaşında olan rretmenler ve 32-41 yaş aralığındaki rretmenler şeklinde olduğu bulunmuştur. İşlemsel Adalet boyutundan alınan puanların yaş değişkenine göre en yüksekte en düşüğe; 22-31 yaş aralığındaki rretmenler, 32-41 yaş aralığındaki rretmenler ve 41 ve üzeri yaşında olan rretmenler şeklinde olduğu bulunmuştur. Etkileşimsel Adalet boyutundan alınan puanların yaş değişkenine göre en yüksekte en düşüğe; 22-31 yaş aralığındaki rretmenler, 41 ve üzeri yaşında olan rretmenler ve 32-41 yaş aralığındaki rretmenler şeklinde olduğu bulunmuştur. Örgütsel Adalet leği Toplam puanlarının ise yaş değişkenine göre en yüksekte en düşüğe; 22-31 yaş aralığındaki rretmenler, 41 ve üzeri yaşında olan rretmenler ve 32-41 yaş aralığındaki rretmenler şeklinde olduğu bulunmuştur. Ancak alınan puanların rgtsel Adalet'in hiçbir boyutunda yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Diğer bir deyişle, 22-31 yaş aralığındaki, 32-41 yaş aralığındaki ve 41 ve üzeri yaşında olan rretmenlerin rgtsel Adalet Algılarının benzer düzeyde olduğu bulunmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarını destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Yoldaş (2018), Atar (2017) ve çırak (2013) araştırmalarında yaş değişkeninin rretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde herhangi bir farklılaşma ortaya çıkarmadığını belirtmişlerdir. Öte yandan Saruhan (2019), eki (2018) ve Yelboğa (2012), rretmenlerin örgütsel adalet algılarının yaş değişkeninden etkilendiğini ve farklılaşmanın olduğunu ifade

etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yaşları farklı olsa da örgütsel adalet algısı ile ilgili değerlendirmelerinin benzerlik göstermekte olup bu durum adalet algısının oluşmasında genç ya da orta yaşlı olmanın etkisinin olmadığı, öğretmenlerin yönetici davranışlarını aynı oranda adil ya da adaletsiz olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun nedeni olarak yöneticilerin öğretmenlere görevlerini dağıtırken ve öğretmenlerle olan iletişimlerinde yaşlarını dikkate alarak bir tercihte bulunmadığı söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlarından Dağıtımsal Adalet boyutundan aldıkları puanların hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 0-10 yıl, 21 yıl ve üzeri ve 11-20 yıl şeklinde olduğu bulunmuştur. İşlemsel Adalet boyutundan alınan puanlar hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 0-10 yıl, 21 yıl ve üzeri ve 11-20 yıl şeklinde olduğu bulunmuştur. Etkileşimsel Adalet boyutundan alınan puanların hizmet yılı değişkenine göre 0-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin eşit puana sahip olduğu ve 11-20 yıl görev yapan öğretmenlerin ise daha düşük puana sahip olduğu bulunmuştur. Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam puanlarının hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 0-10 yıl, 21 yıl ve üzeri ve 11-20 yıl şeklinde olduğu bulunmuştur. Alınan puanlar incelendiğinde, Örgütsel Adalet Ölçeği'nin bütün alt boyutlarında ve toplam puanında 0-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin en yüksek adalet algısına; 11-20 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ise en düşük adalet algısına sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin aldıkları söz konusu puanların hizmet yılına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Diğer bir deyişle, 0-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısının benzer düzeyde olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarını destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Yoldaş (2018), Aydın (2015), Ay ve Koç (2014) yaptıkları çalışmalarda hizmet yılı değişkeninin, öğretmenlerin örgütsel adalet algısını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın; Saruhan (2019), Çekiç (2018), Çırak (2013), Yelboğa (2012) ve Titrek (2009) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kıdem değişkenine göre farklılaştığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin hizmet yılı birbirinden farklı olsa da yaş değişkenine göre bulunan sonuca benzer şekilde örgütsel adalet algısı ile ilgili değerlendirmeleri

benzerlik göstermekte olup bu durum adalet algısının oluşmasında görevde geçirilen sürenin etkisinin olmadığı, yöneticilerinin davranışlarını aynı oranda adil ya da adaletsiz olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca göre yöneticilerin öğretmenlere görev dağıtımında, öğretmenlerle olan resmi ve sosyal iletişimlerinde hizmet yılı az, orta ya da çok olan öğretmene herhangi bir ayrıcalık sağlamadığı söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlarından Dağıtımsal Adalet, İşlemsel Adalet, Etkileşimsel Adalet ve Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam puanlarının kurum türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarını destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Demirbilek (2018), Şahin (2014) ve Titrek (2009) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kurum türü değişkenine göre farklılaştığını ifade etmişlerdir. Buna karşın; Saruhan (2019), Çekiç (2018) ve Polat (2007) yaptıkları çalışmalarda kurum türü değişkeninin, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel adalet algısına sahip olmaları; ortaokullarda öğretmenlerin öğrencilerle daha yakın iletişimlerinin olması, öğrencilerin daha küçük yaşta olmasından dolayı daha içten iletişim kurabilmeleri ve onlarla daha az sorun yaşamaları ile ilgili olabilir. Çünkü, lisede görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin ergenlik çağında olmasından dolayı derslerde ve ders dışı faaliyetlerde ortaokuldaki öğrencilere göre daha fazla disiplin sorunu yaşayabildikleri; bu durumun ise okul yönetimi ile ilişkilerine olumsuz yönde yansıyabileceği söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin ortaokul öğrencileri ile daha az sorun yaşayabildikleri, bu durumun ise örgütsel adalet algılarını olumsuz yönde daha az etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlarından Dağıtımsal Adalet boyutundan alınan puanlarının branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; Özel Yetenek Gerektiren Branşlar (ÖYGB), Diğer (Rehberlik ve Özel Eğitim Branşları), Temel Eğitim Branşları (TEB), Mesleki Branşlar (MB) ve Ortaöğretim Kültür Branşları (OKB) şeklinde olduğu bulunmuştur.

İşlemsel Adalet boyutundan alınan puanların branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; ÖYGB, TEB, diğer, MB ve OKB şeklinde olduğu bulunmuştur. Etkileşimsel Adalet boyutundan alınan puanların branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; ÖYGB, TEB, MB, diğer ve OKB şeklinde olduğu bulunmuştur. Örgütsel Adalet Ölçeği'nden alınan toplam puanların branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; ÖYGB, TEB, diğer, MB ve OKB şeklinde olduğu bulunmuştur. Ancak alınan puanların Örgütsel Adalet'in hiçbir boyutunda ve Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam puanında branşa göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarını destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Saruhan (2019), Aydın (2015) ve Çırak (2013) yapmış oldukları çalışmalarda branş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında bir anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın, Akgeyik (2014) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının branş değişkeninden etkilendiğini tespit etmiştir. Ay ve Koç (2014) ise yaptıkları çalışmada öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısının branş değişkenine göre farklılık gösterdiğini; ancak branş değişkenine göre işlemsel ve etkileşimsel adalet algısının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin branşı birbirinden farklı olsa da örgütsel adalet algısı ile ilgili değerlendirmelerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu durum, sözel, sayısal, temel eğitim ya da özel yetenek gerektiren branş öğretmenlerinin, yöneticilerinin davranışlarını aynı oranda adil ya da adaletsiz olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar branşları farklı olsa da öğretmenlerin ders içi ve ders dışı etkinliklerde benzer görev ve sorumluluklarının olduğu düşünüldüğünde yöneticilerinin davranışlarını benzer şekilde algıladığı düşünülebilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlarından Dağıtımsal Adalet, İşlemsel Adalet, Etkileşimsel Adalet ve Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarını destekleyen benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Saruhan (2019), Yoldaş (2018), Atar (2017) ve Akgeyik (2014) yaptıkları çalışmalarda öğrenim düzeyi değişkeninin, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın; Çırak (2013) ve Yelboğa (2012) öğretmenlerin örgütsel

adalet algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaştığını ve öğretmenlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe örgütsel adalet algılarının da yükseldiği bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuç, lisans mezunu ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü mezunu olmalarının, örgütsel adalet algısı ile ilgili değerlendirmelerine etki etmediği söylenebilir. Farklı bir ifadeyle, öğretmenlerin öğrenim düzeyinin yükselmesinin, yönetici davranışlarını değerlendirmelerine herhangi bir etki etmediği ya da yöneticilerin öğrenim düzeyi yüksek olan öğretmene diğer öğretmenlerden farklı davranmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlarından Dağıtımsal Adalet, İşlemsel Adalet, Etkileşimsel Adalet ve Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam puanlarının istihdam şekline göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Farklı bir ifadeyle, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı düzeyleri benzerlik göstermektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Saruhan'ın (2019) çalışmasının araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin kadrolu ya da sözleşmeli olarak çalışmalarının örgütsel adalet algılarını etkilemediği anlaşılmıştır. Ertürk (2011) de çalışmasında öğretmenlerin dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algılarının istihdam şekline göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ancak; işlemsel adalet boyutunda kadrolu öğretmenlerin ücretli öğretmenlere göre daha düşük düzeyde adalet algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin kadrolu ya da sözleşmeli olmalarının, örgütsel adalet algısı ile ilgili değerlendirmelerine etki etmediği ve her iki istihdam şekli ile görev yapan öğretmenlerin de yöneticilerini benzer oranda adil ya da adaletsiz olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca göre, her iki istihdam şeklindeki öğretmenin de belirlenen şartlar doğrultusunda atanarak kuruma yerleştirilmiş statüde olduğundan dolayı yöneticileri tarafından kendilerine benzer görevlerin verildiği ve bu nedenle kendilerini kuruma benzer düzeyde ait hissettikleri söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının istihdam şeklinden etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilem'in boyutlarından Yapısal Etik İkilem, Politik Etik İkilem ve Sistemsel Etik İkilem boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bununla birlikte, Davranışsal Etik İkilem boyutunda ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplamında kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Ancak bu farklılığın da istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuçların, Özivgen ve Karaçam'ın (2020) çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin etik ikilemin alt boyutları ve toplam puanı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Aktaş'ın (2022) çalışmasında, müdür ve müdür yardımcılarının okullarda etik ikilem ölçeği toplamından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Erdoğan'ın (2019) yaptığı çalışmada hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel boyutlarda ve okullarda etik ikilem ölçeği toplam puanında, yaşadıkları etik ikilemlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Gök (2018), lise müdürleri ile yaptığı çalışmada etik ilkeleri uygulama, etik ikilem yaşama durumunda kullanılan yöntemler ve etik karar verme durumunda genel olarak cinsiyet değişkeninin etkisi olmadığını belirtmiştir. Dowd (2012), benzer şekilde öğretmenlerin karşılaştıkları etik ikilemlerin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Altınkurt ve Yılmaz (2011) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada benzer şekilde etik dışı davranışların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini tespit etmiştir. Millerborg ve Hyle (1991) yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre etik ikilem yaşama durumunda karar alma mekanizmasının etkilenmediğini ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucuna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düzeyde etik ikilemler yaşadıkları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin etik ikilem yaşama durumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemesinin temelinde öğretmenlik mesleğinde karşılaşılan etik ikilemlerin cinsiyet ile ilgili olmamasının yattığı düşünülebilir. Cinsiyeti fark etmeksizin her öğretmen; yönetici, öğrenci, veli ya da çevreden bir kişi ile yaşadığı bir soruna çözüm aradığı süreçte etik ikilemlerle karşılaşabilir. Söz konusu sorunların ve karşılaşılan etik ikilemlerin, cinsiyet olgusu

ile ilgili olmadığı ve bu nedenle cinsiyete dayalı farklılığın ortaya çıkmadığı söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Yapısal Etik İkilem boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 41 ve üzeri yaşında olan öğretmenler, 32-41 yaş aralığındaki öğretmenler ve 22-31 yaş aralığındaki öğretmenler şeklinde olduğu bulunmuştur. Politik Etik İkilem boyutundan alınan puanların yaş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 41 ve üzeri yaşında olan öğretmenler, 32-41 yaş aralığındaki öğretmenler ve 22-31 yaş aralığındaki öğretmenler şeklinde olduğu bulunmuştur. Sistemsel Etik İkilem boyutundan alınan puanların yaş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 32-41 yaş aralığındaki öğretmenler, 41 ve üzeri yaşında olan öğretmenler ve 22-31 yaş aralığındaki öğretmenler şeklinde olduğu bulunmuştur. Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanlarının yaş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 41 ve üzeri yaşında olan öğretmenler, 32-41 yaş aralığındaki öğretmenler ve 22-31 yaş aralığındaki öğretmenler şeklinde olduğu bulunmuştur. Davranışsal Etik İkilem boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 41 ve üzeri yaşında olan öğretmenler, 32-41 yaş aralığındaki öğretmenler ve 22-31 yaş aralığındaki öğretmenler şeklinde olduğu bulunmuştur. Ancak Davranışsal Etik İkilem, Yapısal Etik İkilem, Politik Etik İkilem, Sistemsel Etik İkilem ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanlarının yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde, Özivgen ve Karaçam'ın (2020) çalışmasına göre öğretmenlerin etik ikilemin alt boyutları ve toplam puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Erdoğan'ın (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlerin davranışsal, yapısal, politik boyut puanlarında ve okullarda etik ikilem ölçeği toplam puanında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir; öğretmenlerin sistemsel boyutta yaşadıkları etik ikilemlerin ise yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Millerborg ve Hyle (1991) çalışmasında okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilem durumlarında karar almalarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yaşları farklı olsa da yaşadıkları etik ikilem ile ilgili değerlendirmeleri benzerlik göstermekte olup bu durum etik ikilemlerden etkilenme ve etik ikilemleri

özme becerilerinde genç ya da orta yaşı olmanın etkisinin olmadığı şekilde yorumlanabilir. Yaşları fark etmeksizin her öğretmen, her an etik bir ikilem ile karşılaşabilir. Yaş değişkeninin tecrübe ile doğru orantılı olduğu düşünülse de, okullarda karşılaşılan sorunların ve bu sorunların çözümünde yaşanan etik ikilemlerin, kişiye ve duruma göre farklılık gösterebileceği söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilem'in boyutlarından Davranışsal Etik İkilem boyutundan aldıkları puanların hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 11-20 yıl, 21 yıl ve üzeri ve 0-10 yıl şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapısal Etik İkilem boyutundan alınan puanların hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 11-20 yıl, 21 yıl ve üzeri ve 0-10 yıl şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Politik Etik İkilem boyutundan alınan puanların hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 11-20 yıl, 21 yıl ve üzeri ve 0-10 yıl şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda Etik ikilem Ölçeği Toplam puanlarının hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 11-20 yıl, 21 yıl ve üzeri ve 0-10 yıl şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sistemsel Etik İkilem boyutundan alınan puanların hizmet yılı değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; 11-20 yıl, 0-10 yıl, 21 yıl ve üzeri şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin Davranışsal Etik İkilem, Yapısal Etik İkilem, Sistemsel Etik İkilem ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanlarının hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin hizmet yılı birbirinden farklı olsa da yaşadıkları etik ikilemler ile ilgili değerlendirmeleri benzerlik göstermekte olup bu durumun etik ikilemlerden etkilenme ve etik ikilemleri çözmeye becerilerinde görevde geçirilen süreye etki etmediği şekilde yorumlanabilir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında karşılaşılabilecek etik ikilemlerin öğretmenlerin hizmet yılı ile ilgili olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, Politik Etik İkilem puanlarının hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuca göre, 11-20 yıl aralığında hizmet yılına sahip öğretmenler 0-10 yıl aralığında hizmet yılına sahip öğretmenlerden daha fazla politik etik ikilem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuca göre, mesleğinin henüz ilk yıllarında olan öğretmenlerin politik boyutta etik ikilem yaşamamalarının sebebi, çoğunlukla kendi memleketlerinden başka bir yerde görev

yaptıkları için, okul yönetiminden ya da çevreden gelen baskılarla ve güç mücadeleleri ile başa çıkamama endişesi olabilir. Bu nedenle alınan kararları ya da kendilerinden bekleneni sorgulamadan yaptıkları söylenebilir. Bununla birlikte 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler, çoğunlukla kendi memleketinde görev yaptığından, yerel beklentilerin farkında olduğu ve çevre hakkında daha çok bilgi sahibi olduğu için nasıl karar alacağını bildiği söylenebilir. Ancak, bu iki hizmet yılı arasında kalan grup, ilk gruba göre daha tecrübeli olduğu için sorgulayıcı; ikinci gruba göre daha deneyimsiz olduğu için yönetimin ya da velilerin baskısı ile ne şekilde başa çıkabileceğini bilemediğinden politik boyutta etik ikilem yaşadıkları söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarını destekleyen benzer ve farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Özivgen ve Karaçam'ın (2020) araştırmasına göre, öğretmenlerin etik ikilem alt boyutları ve toplam puanları ile hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu anlamda bu sonuçlar araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Erdoğan'ın (2017) çalışmasına göre, okul müdürlerinin yaşadıkları davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel boyutta yaşadıkları etik ikilemler hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak, okul müdürlerinin okullarda etik ikilem ölçeği toplamından aldıkları puanların hizmet yılına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin davranışsal, ve yapısal boyutlarda yaşadıkları etik ikilemlerin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; ancak, politik ve sistemsel boyutlar ile toplam puanlarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Cross (2013) yaptığı çalışmada orta düzeyde hizmet yılına sahip öğretmenlerin, düşük ve yüksek düzeyde hizmet yılına sahip öğretmenlerden daha fazla etik ikilem yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Boydak Özkan, Özdemir ve Yirci'nin (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine bağlı olarak okul yöneticilerinin etik sorunları çözerken sergiledikleri davranışlara ilişkin farklı algılara sahip oldukları ve hizmet yılı değişkenine göre öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin hizmet yılının artmasıyla politik anlamda bilgi, beceri ve performans gibi özelliklerinin de geliştiği ve buna paralel olarak okul çevresi, kayırmacılık, bazı çocuklara gösterilen özel ilgi gibi konularda daha geçerli

ve verimli kararlar alabildikleri için etik ikilemle karşılaşma olasılıklarının azaldığı söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilem'in boyutlarından Davranışsal Etik İkilem, Yapısal Etik İkilem, Politik Etik İkilem, Sistemsel Etik İkilem boyutlarından aldıkları puanların ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanlarının kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde Aktaş (2022), müdür ve müdür yardımcılarının okullarda etik ikilem ölçeği toplam puanının kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Millerborg ve Hyle'nin (1991) yaptığı araştırmada ilkokul müdür ve müdür yardımcıları ile ortaokul müdür ve müdür yardımcıları arasında etik ikilem yaşama durumu anlamlı şekilde farklılaşmaktadır; ortaokul yöneticileri karar alırken ilkokul yöneticilerine göre daha fazla etik ikilem yaşamaktadır. Duran (2014) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeylerinin kurum türü değişkenine göre farklılaştığını belirtmektedir. Araştırma sonucuna göre, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerden etkilenme düzeylerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin etik ikilemlere ilişkin puanlarının kurum türüne göre anlamlı farklılık göstermemesinin temelinde, her ne kadar kurum türünde öğretilen bilgilerin seviyesinde farklılık olsa da, öğretmenlerin ortak özellikleri eğitim kurumunda görev yapmak olduğundan, karşılaştıkları durumların da farklılık göstermediği söylenebilir. Dolayısıyla, her iki kurum türünde de öğrencilerle, velilerle, diğer öğretmenlerle, yöneticilerle ve okul çevresiyle etkileşim kuran ortaokul ve lise öğretmenlerinin benzer etik ikilemler yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilem boyutlarından Davranışsal Etik İkilem boyutundan alınan puanların branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; Mesleki Branşlar (MB), Temel Eğitim Branşları (TEB), Ortaöğretim Kültür Branşları (OKB), Rehberlik ve Özel Öğretim Branşları (Diğer) ve Özel Yetenek Gerektiren Branşlar (ÖYGB) şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sistemsel Etik İkilem boyutundan alınan puanların branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; TEB, OKB, MB, Diğer ve ÖYGB şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapısal Etik İkilem boyutundan alınan

puanların branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; TEB, OKB, MB, Diğer ve ÖYGB şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Politik Etik İkilem boyutundan alınan puanların branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; OKB, TEB, MB, Diğer ve ÖYGB şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanların branş değişkenine göre en yüksekten en düşüğe; TEB, OKB, MB, Diğer ve ÖYGB şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Sistemsel Etik İkilem ve Politik Etik İkilem puanlarının branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde; Aktaş (2022), müdür ve müdür yardımcılarının okullarda etik ikilem ölçek toplam puanının branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Boydak Özan, Özdemir ve Yirci'nin (2017) çalışmasında branş değişkenine göre, sınıf öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarını algılaması branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin branşı birbirinden farklı olsa da sistemsel ve politik etik ikilem boyutlarında yaşadıkları etik ikilemler ile ilgili değerlendirmelerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin söz konusu boyutlarda etik ikilem yaşamamasının, bu boyutların daha çok okul yöneticilerinin sorumluluğunda olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte, Davranışsal Etik İkilem ve Yapısal Etik İkilem boyutundan alınan puanların ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Davranışsal Etik İkilem boyutunda, Temel Eğitim Branş (TEB) öğretmenleri, Mesleki Branş (MB) öğretmenleri ve liselerde görev yapan Ortaöğretim Kültür Branşları (OKB) öğretmenlerinin, Özel Yetenek Gerektiren Branş (ÖYGB) öğretmenlerinden daha fazla etik ikilem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonucun temel sebebinin, TEB, MB ve OKB öğretmenlerinin ÖYGB öğretmenlerine kıyasla herhangi bir sınıfa daha fazla sayıda ders vermesi ile ilgili olduğu söylenebilir. Bir sınıfın dersine daha fazla giren öğretmen, o sınıftaki öğrencilerle daha fazla duygusal bağ kurabilmektedir. Öğrencilerin aile yaşantıları, duygu durumları, tercihleri, beklentileri vb. konularda daha fazla bilgiye sahip olabilen TEB, MB ve OKB öğretmenlerinin, daha fazla davranışsal etik ikilemle karşılaştıkları söylenebilir. Bu branştaki öğretmenlerin,

öğrencilerle daha fazla bağ kurdukları için, bazı durumlarda öğrencilerin yararına karar almak isteyebilecekleri; bazı durumlarda ise öğrencilerin bu durumu fırsata çevirip öğretmeni zor durumda bırakabileceği düşünülebilir. Yapısal Etik İkilem boyutunda, Temel Eğitim Branş (TEB) öğretmenleri ve liselerde görev yapan Ortaöğretim Kültür Branşları (OKB) öğretmenlerinin, Özel Yetenek Gerektiren Branş (ÖYGB) öğretmenlerinden daha fazla etik ikilem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca; Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanında, Temel Eğitim Branş (TEB) öğretmenleri ve liselerde görev yapan Ortaöğretim Kültür Branş (OKB) öğretmenlerinin, Özel Yetenek Gerektiren Branş (ÖYGB) öğretmenlerinden daha fazla etik ikilem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yapısal etik ikilem boyutunda ve okullarda etik ikilem ölçeği toplam puanda TEB ve OKB öğretmenlerinin ÖYGB öğretmenlerinden daha fazla etik ikilem yaşamaları, derslerin gerektirdiği sorumluluk bilincinden kaynaklanıyor olabilir. TEB ve OKB öğretmenleri dersleri gereği, öğrencileri girecekleri sınavlara hazırlayan ders öğretmenleri olarak, öğrenciye daha fazla teorik bilgi, ödev, proje verebilmekte ve sorumluluk yükleyebilmektedir. Bu durumun öğretmenlerin daha fazla yapısal etik ikilemle karşılaşmalarına sebep olabileceği söylenebilir. Ancak ÖYGB öğretmenleri, öğrencilerin daha çok ilgisini çeken ve daha çok keyif aldıkları derslere girdiklerinden, bu branştaki öğretmenlerin daha düşük düzeyde etik ikilemle karşılaştığı düşünülebilir. Dolayısıyla ders sürecinde daha az stres yaşayan ÖYGB öğretmenlerinin okul yönetimi ile ilgili algılarının, TEB ve OKB öğretmenlerine göre olumsuz yönde daha az etkilendiği söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilem'in boyutlarından Davranışsal Etik İkilem, Yapısal Etik İkilem, Politik Etik İkilem, Sistemsel Etik İkilem boyutlarından aldıkları puanların ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Farklı bir ifadeyle, lisans mezunu ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilem düzeyleri benzerlik göstermektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Duran'ın (2014) çalışmasının sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılama düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir. Buna göre, lisansüstü mezunu okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları algılamalarının lisans mezunu öğretmenlerin

algılarından daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Altınkurt ve Yılmaz (2011) çalışmalarında öğretmenlik eğitim alan öğrencilerin etik dışı davranışla ilgili düşüncelerinin eğitim gördükleri lisans ve tezsiz yüksek lisans programına göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Buna göre, lisans öğrencilerinin etik dışı davranış puanları tezsiz yüksek lisans öğrencilerin puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü mezunu olmalarının, karşılaştıkları etik ikilemler ile ilgili değerlendirmelerine etki etmediği söylenebilir. Lisansüstü eğitimi alan öğretmenlerin tümünün eğitim alanında lisansüstü eğitimi almamış olması; eğitim alanında yapmış olsa dahi lisansüstü eğitiminde etik ikilemler ile ilgili ders almamış olabileceği, bu nedenlerle lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin karşılaştıkları etik ikilemlerin lisans mezunu öğretmenlerin karşılaştıkları etik ikilemlerden farklılık göstermemesine sebep olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilem'in boyutlarından Davranışsal Etik İkilem, Sistemsel Etik İkilem boyutlarından aldıkları puanların ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanlarının istihdam şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Farklı bir ifadeyle, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem düzeyleri birbirine benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaşadığı Yapısal Etik İkilem, istihdam şekli değişkenine göre incelendiğinde; kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etik ikilem yaşadığı ve bu farkın istatistiki açıdan anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin yaşadıkları Politik Etik İkilem, istihdam şekli değişkenine göre incelendiğinde; kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etik ikilem yaşadığı ve bu farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin kadrolu ya da sözleşmeli olmalarının, Davranışsal Etik İkilem, Sistemsel Etik İkilem, Politik Etik İkilem boyutlarında ve Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam puanında, yaşadıkları etik ikilemler ile ilgili değerlendirmelerine etki etmediği söylenebilir. Yapısal Etik İkilem boyutundan alınan puanlara göre kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde etik ikilem yaşamaları, kadrolu öğretmenlerin statü farkından dolayı kendilerini daha güvende hissetmelerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Şöyleki;

kadro lu ö ğ retmenlerin, yöneticilerin verdikleri kararlara daha eleştirel bakabildi ğ i ve itiraz edebildikleri düşünölmektedir. Bunun sonucunda kadro lu ö ğ retmenlerin yönetimin aldı ğ ı ancak kendilerinin do ğ ru bulmadı ğ ı bir kararın uygulanması durumunda ikilem yaşayabilecekleri söylenebilir. Öte yandan sözleşmeli ö ğ retmenlerin, yöneticilerin karar alma süreçlerine statülerinden dolayı etki etmekten çekinebildikleri, onaylamak istemedikleri kararlara dahi onay verebildikleri ve kararları uygulayabildikleri bu nedenlerle etik ikilem yaşamadıkları ifade edilebilir.

Ö ğ retmenlerin Algıladıkları Ö rgötsel Adalet ile Yaşadıkları Etik İkilemler Arasındaki İlişki:

Araştırma sonucunda; ö ğ retmenlerin Okullarda Etik İkilem Ölçe ğ i Toplam'ından aldıkları puanlar ile Da ğ ıtımsal Adalet algısı arasında negatif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki; İşlemsel Adalet ve Etkileşimsel Adalet algısının etkisi kontrol edildi ğ inde de negatif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki oldu ğ u bulunmuştur. Buna göre, ö ğ retmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin, Da ğ ıtımsal Adalet algıları ile anlamlı ve olumsuz bir ilişkisinin oldu ğ u anlaşılmaktadır. Ö ğ retmenlerin Okullarda Etik İkilem Ölçe ğ i Toplam'ından aldıkları puanlar ile İşlemsel Adalet algısı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki; Da ğ ıtımsal Adalet ve Etkileşimsel Adalet algısının etkisi kontrol edildi ğ inde ise negatif yönde düşük düzeyde ancak anlamlı olmayan bir ilişki oldu ğ u bulunmuştur. Buna göre, ö ğ retmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin, İşlemsel Adalet algıları ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Ö ğ retmenlerin Okullarda Etik İkilem Ölçe ğ i Toplam'ından aldıkları puanlar ile Etkileşimsel Adalet algısı arasında negatif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki; Da ğ ıtımsal Adalet ve İşlemsel Adalet algısının etkisi kontrol edildi ğ inde ise pozitif yönde düşük düzeyde ve anlamsız bir ilişki oldu ğ u bulunmuştur. Buna göre, ö ğ retmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin, etkileşimsel adalet algıları ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Etkileşimsel Adalet, İşlemsel Adalet ve Da ğ ıtımsal Adalet boyutları birlikte ele alındı ğ ında ö ğ retmenlerin Okullarda Etik İkilem Ölçe ğ i Toplam'ından aldıkları puanlar ile pozitif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip oldu ğ u, bu üç de ğ işkenin ö ğ retmenlerin Okullarda Etik İkilem Ölçe ğ i Toplam'ından aldıkları puanlardaki toplam varyansın %8'ini açıkladı ğ ı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, Da ğ ıtımsal Adalet Algısının ö ğ retmenlerin Okullarda Etik İkilem Ölçe ğ i

Toplam'ından aldıkları puanları anlamlı şekilde açıkladığı; İşlemsel Adalet ve Etkileşimsel Adalet Algısının ise öğretmenlerin Okullarda Etik İkilem Ölçeği Toplam'ından aldıkları puanları anlamlı şekilde açıklamadığı bulunmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ve yaşadıkları etik ikilemler ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak konu ile ilgili benzer değişkenler ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmuştur. Yoldaş (2018), öğretmenlerin algıladıkları etik liderlik düzeyleri ve algıladıkları örgütsel adalet puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Çiçek (2014), beden eğitimi öğretmenlerinin algıladıkları yönetici etik liderlik davranışlarının ve örgütsel adaletin genel olarak orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Mataş Sancak (2014), etik liderliğin örgütsel adalet algısı üzerinde açıklayıcı bir etkisinin bulunduğunu; değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğunu ortaya koymuştur. Yıldırım (2010) öğretmenlerin algıladıkları etik liderlik ve örgütsel adalet arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir; ancak alt boyutlar arasındaki ilişkilerde farklı sonuçlar bulmuştur. İşlemsel adalet ile iklimsel, iletişimsel ve karar vermede etik alt boyutları arasında; etkileşimsel adalet ile karar vermede etik alt boyutu arasında; dağıtımsal adalet ile karar vermede etik alt boyutu arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığı ortaya koyulmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki dağıtımların adaletli bir şekilde yapılmadığı şeklindeki algısının etik ikilem yaşamalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Farklı bir ifadeyle okullarda yöneticilerin, öğretmenlerin ders programlarının, zümre ders dağılımlarının, nöbet günleri ve yerlerinin, hangi öğretmene ödül ya da belge verileceğinin ve/veya okuldaki diğer görevlerin adaletli dağıtılmadığı şeklindeki algısı öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olabilmektedir. Dağıtımların adil olmadığını düşünen bir öğretmenin bu durumda ne yapabileceği ile ilgili etik ikilem yaşaması ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü böyle bir durum karşısında yönetimle konuşup, dağıtımların gerekçesini öğrenmek istemesi, yönetimle aralarındaki iletişimi de olumsuz şekilde etkileyebilir. Okullarındaki dağıtımların adil olmadığından kaynaklı olarak etik ikilem yaşayan öğretmenin, diğer öğretmenlere ve öğrencilere karşı tutumunun da bundan olumsuz yönde etkileneceği söylenebilir. Öte yandan araştırma

sonucuna göre, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet boyutlarında yeterli ve donanımlı olduklarını düşündükleri söylenebilir.

3.2. Öneriler

Eğitim kurumlarının amacına hizmet edebilmesi için, okullardaki önemli bir paydaş olan öğretmenlerin kendini kuruma ait, mutlu ve verimli algılaması beklenmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin kurum içinde yöneticileri ile olan iletişimi önem taşımaktadır. Yöneticilerin adaletli davranmaları öğretmenlerin algılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bununla birlikte hem yöneticiler hem de öğretmenler karar vermesi gereken bazı durumlarda tercih edebileceği birden fazla ‘doğru’ seçenekle karşı karşıya kaldıklarında etik ikilem yaşayabilmektedir.

Yapılan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında uygulayıcılar (okul müdürleri, yöneticiler, öğretmenler) ve araştırmacılar için bazı öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Yöneticilerin kaynaklar, görevler ve ödüllerin dağıtımında öğretmenlere adil davranması, öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin adalet algısını artırabilecek ve öğretmenlerin okula karşı güven ve sorumluluk bilinci de bu sayede gelişebilecektir.
2. Yöneticilerin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, kurum türü, branş, öğrenim düzeyi ve istihdam şekli gibi farklılıklardan dolayı öğretmenlerle olan iletişimde ve eğitim öğretim süreçlerinin düzenlenmesinde ayrımcılık yapmamanın önemine dikkat etmeleri önerilmektedir.
3. Görevlerin dağıtımında öğretmenlerin görüşlerinin alınması, bütün görüşlere saygı duyulması ve önyargıdan uzak durulması öğretmenlerin yöneticilerle etkileşimini olumlu yönden geliştireceğinden okul idarecilerinin toplantılarda ve eğitim-öğretim yılı başında öğretmenlerle fikir birliği yapması önerilmektedir.
4. Öğrencilere teorik bilgi vermenin yanı sıra onlara yol gösteren ve örnek olan öğretmenlerin tutum ve davranışlarının niteliği büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin etik davranışlar sergileyebilmeleri ve karar alma durumlarında etik ilkeler doğrultusunda hareket edebilmeleri için ‘Etik’ konusu ile ilgili kendilerini geliştirmeleri önerilmektedir.

5. Okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik olarak “etik ikilemler ve çözümü” konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir. Tasarlanabilecek etik ikilem senaryoları ve bunların nasıl çözüleceği ile ilgili olarak yönetici ve öğretmenlere teorik ve pratiğin birlikte çalışıldığı içerikli eğitimler sunulabilir.

6. Okullarda hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin karşılaşılabileceği etik ikilem durumlarına hazırlıklı olabilmeleri adına, her eğitim kurumunda bir “etik kurul” oluşturulabilir. Bu etik kurulda kuruma özgü bir “Etik Karar Verme Rehberi” hazırlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemler ile ilgili az sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Araştırmacıların bu konu ile ilgili daha fazla çalışma yapmaları önerilmektedir.

2. Bu araştırma Rize ili ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada ele alınan konular daha fazla ilde ya da Türkiye genelinde incelenebilir.

3. Bu araştırma ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Gelecek çalışmalarda anaokulu ve ilkokul öğretmenleri de araştırmaya dahil edilebilir.

4. Bu araştırma nicel araştırma yöntemine dayalı olarak öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Daha derinlemesine bilgiye ulaşmayı sağlamak adına nicel araştırma yöntemi ile öğretmenler ve yöneticilerin karşılaştıkları etik ikilemlerin hangi etik ikilem boyutunda farklılaştıkları; devamında ise nitel araştırma yöntemi çerçevesinde bulunan farklılıkların nedenleri araştırılabilir.

5. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet düzeyleri, yaş ve hizmet yılı değişkenine göre Örgütsel Adalet Ölçeği’nin hiçbir alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir. Ancak her ne kadar fark bulunmamış olsa da, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yaş ve hizmet yılı değişkenleri arasında bir örüntü olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucunda ulaşılan; yaşı (22-31) ve hizmet yılı (0-10) en düşük düzeyde olan öğretmenlerin en yüksek adalet algısına; yaşı (32-41) ve hizmet yılı (11-20) orta düzeyde olan öğretmenlerin en düşük adalet algısına sahip olması durumunun nedeni nitel araştırma yöntemi ile incelenebilir.

6. Öğretmenlerin karşılaştıkları etik ikilem düzeyinin branş değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Hem Temel Eğitim (Türkçe, Matematik,

Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler) hem de özel yetenek gerektiren (Görsel Sanatlar, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler) derslere giren sınıf öğretmenlerinin hangi derslerde, etik ikilemin hangi boyutunda etik ikilemle karşılaştıkları nitel araştırma yöntemleri ile incelenebilir.

7. Özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler arasındaki farkı/farkları ya da benzerliği/benzerlikleri ortaya çıkarmak için bir araştırma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, A. (2009). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Açıl, Y. (2020). *Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Addai, P., Kyeremeh, E., Abdulai, W. ve Sarfo, J. O. (2018). Organizational justice and job satisfaction as predictors of turnover intentions among teachers in the Offinso south district of Ghana. *European Journal of Contemporary Education*, 7(2), 235-243. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.2.235>
- Akbulut, A. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının örgütsel sinizm tutumuna yönelik etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akdeniz, A. (2018). *Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile işle bütünleşme algıları arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akgeyik, G. (2014). *Anadolu liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları* [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aktaş, H. (2022). *Lisede görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları etik ikilemlerin sebeplerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aktaş, K. (2014). Etik-ahlâk ilişkisi ve etiğin gelişim süreci. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 22-32.
- Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin karara katılma, örgütsel adalet, iş doyum ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi* [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- 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), 463-484.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 113 – 128.

- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doyumu arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 50-68.
- Ambrose, M. L. (2002) Contemporary justice research: A new look at familiar questions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89(1), 803–812. [https://doi.org/10.1016/S0749-5978\(02\)00030-4](https://doi.org/10.1016/S0749-5978(02)00030-4)
- Arıkan, S. (1995). İşletmelerde sosyal sorumluluk ve iş ahlâkı. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13, 171-180.
- Arik, S. (2021). The predictive powers of organizational trust and justice on enabling school structure: A structural equation modelling approach. *African Educational Research Journal*, 9(2), 449-460. <https://doi.org/10.30918/-AERJ.-92.21.044>
- Arslan, M. (2001). *İş ve meslek ahlâkı*. Nobel Yayınları.
- Arslan, M. ve Berkman, Ü. (2009). *Dünyada ve Türkiye’de iş etiği ve etik yönetimi*. TÜSİAD/T-2009-06-492.
- Aslam, R., Shumaila, S., Sadaqat, S., Bilal, H. ve Intizar, M. (2012). *Organizational justice as a predictor of job satisfaction among teachers*. Paper presented at the 2nd International Conference on Business Management. Lahore: University of the Punjab.
- Atar, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile psikolojik şiddet algıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Atasoy, A. U. (2019). *Eğitim sektöründe örgütsel adaletin iş tatmini üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Atlar, Y. (2015). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ay, G. ve Koç, H. (2014). Örgütsel adalet algısı ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: öğretmenler üzerinde bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 67-90.
- Aydın, İ. (2019). *Eğitim ve öğretimde etik* (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2021). *Yönetiş, mesleki ve örgütsel etik* (9. Baskı). Pegem Akademi.
- Aydın, K. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş yabancılaşma algıları arasındaki ilişki (Uşak ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Babaoğlu, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Barsky, A. ve Kaplan, S. A. (2007). If you feel bad, it's unfair: a quantitative synthesis of affect and organizational justice perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 286-295. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.286>
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29-62.
- Beugre, C. D. (2002). Understanding organizational justice and its impact on managing employees: An African perspective. *International Journal of Human Resource Management*, 13(7), 1091-1104. <https://doi.org/10.1080/09585190210131311>
- Bektaş, Ç. ve Köseoğlu, M. A. (2008). İş etiği ve iş etiğinin yayılım süreci. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 13(1), 145-158.
- Bies, R. J. ve Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria for justice. R. J. Lewicki, B. H. Sheppard ve M. H. Bazerman (Eds.), *Research on negotiation in organizations* (pp. 43-55). JAI Press.
- Billington, R. (1997). "Felsefeyi yaşamak", *ahlak felsefesine giriş* (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Bircan, H. H. ve Dilmaç, B. (2015). *Değerler bilançosu: felsefe, sosyoloji, kamu, eğitim*. Çizgi Kitabevi.
- Boydak Özcan, M., Özdemir, T. Y. ve Yirci, R. (2017). Ethical leadership behaviours of school administrators from teachers' point of view. *Foro de Educación*, 15(23), 161-184. <https://doi.org/10.14516/fde.520>
- Bölükbaşı, K. (2013). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Brickley, J. A., Smith JR, C. W. ve Zimmerman, J. R. (2002). Business ethics and organizational architecture. *Journal of Banking & Finance*, 26, 1821-1835.
- Bulut, Y. ve Bakan, İ. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 63-89.
- Camadan, F., Topsakal, C. ve Sadıkoğlu, İ. (2020). An examination of the ethical dilemmas of school counsellors: opinions and solution recommendations. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-18. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.16>

- Campbell, E. (1997). Administrators' decisions and teachers' ethical dilemmas: Implications for moral agency. *Leading & Managing*, 3, 245-257.
- Carlson, D. S. ve Perrewé, P. L. (1995). Institutionalization of organizational ethics through transformational leadership. *Journal of Business Ethics*, 14, 829-838. <https://doi.org/10.1007/BF00872349>
- Catacutan, M. R. G. ve de Guzman, A. B. (2016). Bridge over troubled water Phenomenologizing Filipino college deans' ethical dilemmas in academic administration. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 491-510. <https://doi.org/10.1177/1741143214558579>
- Cesur, A. (2019). *Okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki (Afyonkarahisar ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Chandrawaty, C. ve Widodo, W. (2021). Investigating OCB's mediating effect of school organizational justice on teachers' performance: Evidence from Indonesia. *East African Scholars J Edu Humanit Lit*, 4(4), 167-172. <https://doi.org/10.36349/easjehl.2021.v04i04.003>
- Cho, Y. J. ve Sai, N. (2012). Does organizational justice matter in the federal workplace? *Review of Public Personnel Administration*, 33(3), 227-251.
- Cihangiroğlu, N. (2011). Askeri doktorların örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin analizi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 53, 9-16.
- Colquitt, J. A. (2001), On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.3.386>
- 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. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.3.425>
- Colquitt, J. A., Noe, R. A. ve Jackson, C.L. (2002) Justice in teams: antecedents and consequences of procedural justice climate. *Personnel Psychology*, 55(1), 83-109. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2002.tb00104.x>
- Cook, K. S. ve Hegtvedt, K. A. (1983). Distributive justice, equity, and equality. *Annual Review of Sociology*, 9, 217-241. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.-09.080183.001245>
- Cranston, N., Ehrich, L. C. ve Kimber, M. P. (2004). Towards an understanding of ethical dilemmas faced by school leaders. *Principia: Journal of the Queensland Secondary Principals' Association*, 1, 1-3.

- Cranston, N., Ehrich, L. C. ve Kimber, M. P. (2006) Ethical dilemmas: the “bread and butter” of educational leaders’ lives. *Journal of Educational Administration* 44(2), 106-121. <https://doi.org/10.1108/09578230610652015>
- Crawshaw, J. R., Cropanzano, R., Bell, C. M. ve Nadisic, T. (2013). Organizational justice: new insights from behavioural ethics. *Human Relations*, 66(7), 885-904. <https://doi.org/10.1177/0018726713485609>
- Cropanzano, R. ve Ambrose, M. L. (2001). Procedural and distributive justice are more similar than you think: A monistic perspective and a research agenda. J. Greenberg ve R. Cropanzano (Eds.), *Advances in organizational justice* (pp. 119-151). Stanford University Press.
- Cropanzano, R., Byrne, Z. S., Bobocel, D. R. ve Rupp, D. E. (2001). Moral virtues, fairness heuristics, social entities, and other denizens of organizational justice. *Journal of Vocational Behavior*, 58(2), 164–209. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1791>
- Cropanzano, R., Goldman, B. ve Folger, R. (2003). The deontic justice: The role of moral incubator principles in workplace fairness. *Journal of Organizational Behavior*, 24(8), 1019-1024. <https://doi.org/10.1002/job.228>
- Cross, D. C. (2013). *An analysis of school superintendents’ responses to ethical dilemmas* [Doctoral Dissertation, Southern Illinois University Carbondale]. Illinois. <https://opensiuc.lib.siu.edu/dissertations/>
- Çakır, Ö. (2006). *Ücret Adaletinin İş Davranışları Üzerindeki Etkileri*. Kamu İş Kamu İşletmeleri İşverenleri Sendikası.
- Çakmak, K. Ö. (2005). *Performans değerlendirme sistemlerinde örgütsel adalet algısı ve bir örnek olay çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çavuş, B. (2016). *Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algılarıyla umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çeçen, A. (1975). Hukukta norm ve adalet. *AÜ Hukuk Fakültesi Dergisi*, 32(1), 71-115.
- Çeçen, M. (2019). *Ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları (Siirt ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çekiç, E. (2018). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel adalet ve örgütsel iklim arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Çelebi, N. ve Akbağ, M. (2012). A study for identification of ethical conduct of the teachers working at public high schools. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 425-441.
- Çelik, F. (2018). *Destek ve bürokratik kültür ile örgütsel adalet ilişkisi / Balıkesir ili ortaokullar örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelik, G. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemler* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelik, O. T. ve Gürsel, M. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve iş doyumları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 47-56.
- Çetin, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çevikbaş, R. (2006). Yönetimde etik ve yozlaşma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 265-289.
- Çırak, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çıvgın, A. G. (2018). Platon'un adalet ve filozof kral anlayışı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 212-229.
- Çiçek, H. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma ortamlarındaki örgütsel adalet düzeyinin etik liderlik davranışlarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çolak, M. ve Erdost, H. E. (2004). Organizational justice: A review of the literature and some suggestions for future research. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 51-84.
- Çubukçu, Z. (2020). Okulda ve eğitimde etik dışı davranışlar, etik ikilemler ve çözüm yolları. B. Oral, A. Çoban ve M. Bars (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* (2. Baskı, s. 211-222). Pegem Akademi.
- Dayanç, T. (2007). *Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik konusundaki görüşleri ve mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri* [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi* [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Demirdöven İ. H. (2006, Ekim). *Meslek etikleri ve meslek kimliği sorunu*. II. Ulusal Uygulamalı Etik Kongresi'nde sunulan bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Felsefe Bölümü, Ankara.
- Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2011). Örgütsel adaletin bilgi paylaşımı üzerine etkisi: İlaç sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig* 56, 99-119.
- Demirtaş, Z. (2020). Etik ilke, etik kural, iş ve meslek ahlakı/etiği. B. Oral, A. Çoban ve M. Bars (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* (2. Baskı, s. 1-24). Pegem Akademi.
- Dempster, N. ve Berry, V. (2003). Blindfolded in a Minefield: Principals' ethical decision-making. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 457-477. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122069>
- Dempster, N., Freakley, M. ve Parry, L. (2001). The ethical climate of public schooling under new public management. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/13603120119436>
- Dipaola, M. ve Guy, S. (2009). The impact of organizational justice on climate and trust in high schools. *Journal of School Leadership*, 19(4), 382-405. <https://doi.org/10.1177/105268460901900401>
- Doğan, N. (2009). İş etiği ve işletmelerde etik çöküş. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 8(16), 179-200.
- Doğaner, S. ve Özbek, O. (2019). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki etik ilkelere ve öğretmenliğe yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 197-208.
- Dowd, M. C. (2012). *A national study of the ethical dilemmas faced by student conduct administrators* [Doctoral Dissertation, Minnesota State University, Mankato]. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/84/>
- Duran, K. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlemelerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J. ve Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 173-185. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.539794>
- Emir, A. (2017). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erdem, A. R. (2015). Eğitim yönetimi etiği ve eğitim yönetiminde etik liderliğin kritiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 1-15.

- Erdem A. R. ve Altunsaray, M. (2016). Eğitimde niteliği belirleyen önemli bir etken: Eğitim etiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(23), 21-30.
- Erdoğan, O. (2019). Ethical dilemmas that school administrators and teachers experience: An analysis related to demographic variables. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(3), 569-620. <https://doi.org/10.14527/-kuey.2019.014>
- Erdoğan, O. ve Sezgin, F. (2020). Ethical dilemmas that school administrators and teachers experience: Reasons and coping strategies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 593-634. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.020>
- Eroğlu, Ş. G. (2009). *Örgütsel adalet algılaması ve iş tatmini hakkında bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/Ulusal-TezMerkezi/>
- Erol, E. (2021). Ahlak ve etik ile ilgili temel kavramlar ve teoriler. A. İlğan (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* (s. 1-21) içinde. Pegem Akademi.
- Ertürk, E. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Etkeser, E. (2015). *Türkiye’de internet gazeteciliği ve etik* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret]. <http://88.255.149.215/xmlui/handle/11467/2144>
- Evin, H. (2007). Education management and ethics. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21), 106-114.
- Field, A. P., Miles, J. ve Field, Z. (2012). *Discovering Statistics Using R*. (1st ed.). Sage Publication.
- Finegan, J. ve Theriault, C. (1997). The relationship between personal values and the perception of the corporation’s code of ethics. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(8), 708-724. <https://doi.org/10.1111/j.15591816.1997.-tb00655.x>
- Fleischacker, S. (2004). *A Short History of Distributive Justice* (1st ed.). Harvard University Press.
- Flippo, E. B. ve Munsinger, G. M. (1982). *Management* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Foley, S., Hang-Yue, N. ve Wong, A. (2005). Perceptions of discrimination and justice are there gender differences in outcomes? *Groups & Organization Management*, 30(4), 421-450. <https://doi.org/10.1177/1059601104265054>
- Folger, R. ve Cropanzano, R. (1998). *Organizational Justice and Human Resource Management*. Sage Publications.

- Folger, R. ve Cropanzano, R. (2001). Fairness theory: Justice accountability. J. Greenberg ve R. Cropanzano (Eds.), *Advances in organizational justice* (pp. 1-55) içinde. Stanford University Press.
- Frankena, W. (2007). *Etik* (1. Baskı). (A. Aydın, Çev.). İmge Kitabevi (Orijinal eserin basım tarihi 1973, 2. Baskı).
- Furman, G. C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235.
- Girgin, S. (2016). *Yöneticiye duyulan güven ile örgütsel adalet ilişkisinin öğretmenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gök, F. (2018). *Okullarda karşılaşılan etik ikilemlere ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gözener, E. (2008). Etik ve işletme etiği üzerine, eğitim dergisi e-egitim. *Bilim ve Sanat Dergisi*, 19, 1307-1785.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organisational justice theories. *Academy of Management Review* 12(1), 9-22.
- Greenberg, J. (1990). Organisational justice: Yesterday, today, tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432. <https://doi.org/10.1177/014920639001600208>
- Greenberg, J. (1993). The social side of fairness: Interpersonal and informational classes of organizational justice. R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: Approaching fairness in human resource management* (pp. 79–103) içinde. Erlbaum.
- Greenberg, J. (2001). Setting the justice agenda: Seven unanswered questions about “what, why, and how”. *Journal of Vocational Behavior*, 58(2), 210–219. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1792>
- Greenfield, W. D. (1993). Articulating values and ethics in administrator preparation. K. R. Howe ve O. B. Miramontes (Eds.), *The ethics of special education* (pp. 267-287). New York: Teachers College.
- Gül, H. ve Gökçe, H. (2008). Örgütsel etik ve bileşenleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 377-389.
- Gül, H. ve İnce, M. (2014). Etik liderlik ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(2), 127-150.
- Gündüz, Y. ve Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 111-131.

- Güriz, A. (1994). *Adalet kavramının belirsizliği* (4. Baskı). Türkiye Felsefe Kurumu.
- Gürsel, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (9. Baskı). Eğitim Yayınevi.
- Hartman, W. T. ve Stefkovich, J. A. (2005). *Ethics for school business officials*. Scarecrow Press.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik* (3. Baskı). (S. Kunt Akbaş, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 1998, 1. Baskı).
- Helton, G. B. ve Ray, B. A. (2006). Strategies school practitioners report they would use to resist pressure to practice unethically. *Journal of Applied School Psychology*, 22(1), 43-65. https://doi.org/10.1300/J008v22n01_03
- Hitt, W. D. (1990). *Ethics and leadership: putting theory into practice*. Battelle Press Publisher.
- Hitt, M., Middlemist, D. R. ve Mathis R. (1986). *Management concepts and effective practice* (2nd ed.). West Publishing Company.
- Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2004). Organisational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- Husu, J. (2001). Teachers at cross-purposes: A case-report approach to the study of ethical dilemmas in teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(1), 67-89.
- Husu, J. ve Tirri, K. (2010). Teachers' ethical choices in sociomoral settings. *Journal of Moral Education*, 30(4), 361-375. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240120094850>
- Irak, D. U. (2004). Örgütsel adalet: Ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türk psikoloji Yazıları*, 7(13), 25-43.
- İçerli, L. (2009). *Örgüt yapısı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler* [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.
- İlhan, M., Güler, N. ve Kinay, İ. (2017). Eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 779-795.
- İşbaşı, J. Ö. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: Bir turizm örgütünde uygulama* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- İşbaşı, J. Ö. (2001). Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 51-73.
- İşcan, Ö. F. ve Naktiyok, A. (2004). Çalışanların örgütsel bağdaşımalarının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algıları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 59(1), 181-201.
- İşgüden, B. ve Çabuk, A. (2006). Meslek etiği ve meslek etiğinin meslek yaşamı üzerindeki etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 59-86.
- İyigün, N. Ö. (2012). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 49-64.
- Jameel, A. S., Mahmood, Y. N. ve Jwmaa, S. J. (2020). Organizational justice and organizational commitment among secondary school teachers. *Cihan University-Erbil Journal of Humanities and Social Science*, 4(1), 1-6.
- Kabadayı, T. (2013). Hakkaniyet adaletin temelidir. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 49-57.
- Kahraman, Z. (2017). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kahveci, G., Kandemir, K. İ. ve Bayram, S. (2019). Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 788-807.
- Kalmış, H., Eskin, İ. ve Gümüş, F. (2006). İşletmelerde mali bilgi üretilmesinin önemi ve etik. *Mali Çözüm İSMMM Yayın Organı*, 75, 141-160.
- Kapusuz, T. (2015). *Dönüşümcü liderliğin çalışanların yönetsel etik algısı üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Çankaya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karakuş, M. (2014). Eğitim yönetiminde değerler. S. Turan (Ed), *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (s. 337-372) içinde. Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (33. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Karşlı, M. D. (2004). *Yönetsel etkililik* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kaya, E. ve Azaltun, M. (2005). Muhasebe meslek etiği ve üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 2(7), 17-37.
- Kaya, İ. (2015). Etik değerlere yatkınlık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 968-974.
- Kaya, L. (2020). *Örgütsel adalet ve örgütsel sinizm ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <http://acikerisim.pau.edu.tr>
- Kepenek, Ö. (2008). *Öğretmenlik meslek etik ilkelerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi (Kocaeli ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Keser, S. (2019). Etik ve ahlak. A. F. Levent (Ed.), *Eğitimde ahlak ve etik* (1. Baskı, s. 4-24). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K. ve Kurt, İ. (2013). Öğretmen adaylarının güncel etik konular hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 142- 152.
- Kılıçarslan, S. (2010). *Örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere kuramsal bir yaklaşım* [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kılıçlar, A. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile örgütsel adalet ilişkisinin öğretmenler açısından incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 23-36.
- Kıral E. ve Erakın B. (2016). Öğretmenlerin örgütsel adalet ile mesleki tükenmişlik algı düzeyleri arasındaki ilişki. E. Babaoğlu, E. Kıral ve A. Çilek (Ed.), *Eğitime dönüş* (s. 353-370). EYUDER Yayınları.
- Kıranlı, S ve İlğan, A. (2020). Eğitim örgütlerinde karar verme sürecinde etik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14, 150-162.
- Kidder, R. M. (1995). *How good people make tough choices: Resolving the dilemmas of ethical living*. New York. <https://usm.maine.edu/> adresinden 02.04.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Koçyiğit, M. (2017). *Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik kodlar* [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Konovsky, M. A. (2000). Understanding procedural justice and its impact on business organisations. *Journal of Management*, 26(3), 489-511.

- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kuçuradi, İ. (1988). *Uludağ konuşmaları*. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuşci, E. (2014). *Akademisyenlerin üniversitelerde örgütsel adalete ilişkin algıları (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Lee, A. J. (2007). *Organizational justice: A mediated model from individual well-being and social exchange theory perspectives* [Doctoral Dissertation, Touro University International]. ProQuest Information and Learning Company. <https://www.proquest.com/>
- Lemons, M. A. (2003). Contextual and cognitive determinants of procedural justice perceptions in promotion barriers for women. *Sex Roles*, 49(5-6), 247-264.
- Leventhal, G. S. (1976). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. ERIC. Document Reproduction Service (EDRS). (Report Nu: ED142463).
- Lewis, P. V. (1985). Defining business ethics': Like nailing Jello to a wall. *Journal of Business Ethics*, 4(5); 377-383. <https://doi.org/10.1007/bf02388590>
- Li, Y. (2014). Building affective commitment to organization among Chinese University teachers: The roles of organizational justice and job burnout. educational assessment. *Evaluation and Accountability Journal*, 26(2), 135-152.
- Lyons, N. (1990). Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. *Harvard Educational Review*, 60(2), 159-180. <https://doi.org/10.17763/haer.60.2.v71123u7768r47w6>
- Martin, C. L. ve Bennett, N. (1996). The role of justice judgements in explaining the relationship between job satisfaction and organizational commitment. *Group & Organizational Management*, 21, 84-104.
- Maslovaty, N. (2010). Teachers' choice of teaching strategies for dealing with socio-moral dilemmas in the elementary school. *Journal of Moral Education*, 29(4), 429-444. <https://doi.org/10.1080/713679394>
- Mataş Sancak, Y. (2014). *Etik liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel sinizm üzerine bir uygulama* [Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Mathooko, J. M. (2013). Leadership and organizational ethics: the three dimensional African perspectives. *BMC Med Ethics*, 14(2), 1-10. <https://doi.org/10.1186/-1472-6939-14-S1-S2>

- Mavibaş, M. (2017). *Spor bilimleri fakültelerinde görev yapan akademik personelin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (2017). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (3. Baskı). Örgütsel Adalet. Pegem Akademi.
- Middlewood, D. ve Cardano, C. (2001). The significance of teacher performance and its appraisal. D. Middlewood ve C. Cardano (Eds.), *Managing teacher appraisal and performance* (pp. 1-16). London: Routhledge.
- Millerborg, A. ve Hyle, A. E. (1991). *Ethics or the law: What drives administrative decisions?* ERIC Document Reproduction Services. (Report Nu: ED335768). <https://eric.ed.gov/?id=ED335768>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Eğitimciler için mesleki etik ilkeler*. http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/02032141_mesleki_etik_ilkeler.pdf
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- National Education Association. (2020). Codes of Ethics for Educators. <https://www.nea.org/-resource-library/code-ethics-educators>
- Norberg, K. ve Johansson, O. (2007). Ethical dilemmas of Swedish school leaders contrasts and common themes. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 277-294. <https://doi.org/10.1177/1741143207075393>
- Nowakowski, J. M. ve Conlon, D. E. (2005). Organizational justice: looking back, looking forward. *The International Journal of Conflict Management*, 16(1), 4-29. <https://doi.org/10.1108/eb022921>
- Nuttall, J. (1997). *Ahlak üzerine tartışmalar: Etiğe giriş* (2. Baskı). (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Oduol, T. ve Cornforth, S. (2019). Ethical dilemmas in education: a case study of challenges faced by secondary school leaders in Kenya. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 601-614. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2017-0060>
- Oral B. ve Çoban, A. (2020). Temel kavramlar. B. Oral, A. Çoban ve M. Bars (Ed), *Eğitimde ahlak ve etik içinde* (s. 1-24). Pegem Akademi.
- Ordu, A. (2019). *Öğretmenlik mesleği için etik ilkeler ve etik ilkelere ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Ottekin Demirbolat, A. ve Aslan, H. (2014). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin etik duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sinop ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 187-206.
- Öğüt, A. ve Demirsel, M. T. (2006, Ekim). İş dünyasında etik dışı örgütsel davranış sarmalının arka planı: Mobbing süreci ve mobbing aktörleri. Ulusal Uygulamalı Etik Kongresi'nde sunulan bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İşletme Bölümü, Ankara.
- Özcan, Z. K. (2012, Ekim). Sekreterlik mesleğinde etik ve protokol kurallarının önemi. 11. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi'nde sunulan bildiri, Süleyman Demirel Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Isparta.
- Özdemir, H. (2019). Etik, ahlak ve eğitim ilişkisi. A. F. Levent (Ed), *Eğitimde ahlak ve etik* (s. 4-24) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2009). Günümüz Türkiye'sinde akademik iş ahlâkı çalışmalarına genel bakış. S. Orman ve Z. Parlak (Ed), *İşletmelerde iş etiği* (s. 302-337) içinde. İstanbul Ticaret Odası Yayını.
- Özdemir, F., Tekeş, B. ve Özkan, B. Ö. (2019). Birey düzeyinde görelî yoksunluk ve öznel esenlik arasındaki dolaylı ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 34(84), 37-49.
- Özkeskin, E. (2013). Okul liderliğinde etik liderlik yaklaşımı. *Karatekin Edebiyat Fakültesi (KAREFAD)*, 1(1), 25-46.
- Özen, J. (2002). Adalet kuramlarının gelişimi ve örgütsel adalet türleri. *Hukuk felsefesi ve Sosyoloji Arşivi*, 5, 107-117.
- Özen, J. (2003). Örgüte duyulan güvenin anahtar unsuru olarak örgütsel adalet. F. Erdem (Ed), *Sosyal bilimlerde güven* (s. 183-206) içinde. Vadi Yayınları.
- Özer, Ö., Uğurluoğlu, Ö. ve Saygılı, M. (2017). Effect of organizational justice on work engagement in healthcare sector of Turkey. *Journal of Health Management*, 19(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/0972063416682562>
- Özgür, İ. N. (2017). *Okul kültürü ve örgütsel adaletin okulun yenilikçi iklimiyle ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özivgen, H. ve Karaçam, A. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemlerin mesleki hazları ile ilişkisinin incelenmesi; Küçükçekmece örneği. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Öztürk, A. G. (2020). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine bir olgubilim çalışması [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/-UlusalTezMerkezi/>

- Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Nobel Yayınları.
- Paterson, J. M., Green, A. ve Cary, J. (2002). The measurement of organisational justice in organisational change programmes: A reliability, validity and context sensitivity assessment. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 75(4), 393-408. <https://doi.org/10.1348/096317902321119565>
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Phillips, J. M. (2002). Antecedents and consequences of procedural justice perceptions in hierarchical decision-making teams. *Small Group Research*, 33(1), 32-64. <https://doi.org/10.1177/104649640203300102>
- Phillips, R. (2010). *Stakeholder theory and organizational ethics*. Berrett-Koehler Publishers.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş* (V. Atayman ve G. Sezer, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 1994, 3. Baskı).
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/Ulusal-TezMerkezi/>
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331.
- Ponnu, C. H. ve Chuah, C. C. (2010). Organizational commitment, organizational justice and employee turnover in Malaysia. *African Journal of Business Management*, 4(13), 2676-2692.
- Pope, K. S. ve Vasquez, M. J. (2016). *Ethics in psychotherapy and counseling: A practical guide* (5th ed.). John Wiley & Sons.
- Poyraz, K., Kara, H. ve Çetin, S. A. (2009). Örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 71-91.
- Rauf, F. H. A. (2014). Perception of organizational justice as a predictor of organizational citizenship behavior: An empirical study at schools in Sri Lanka. *European Journal of Business and Management*, 6(12), 124-131.
- Roch, S. G. ve Shanock, L. R. (2006). Organisational justice in an exchange framework: Clarifying organisational justice distinctions. *Journal of Management*, 32(2), 299-322. <https://doi.org/10.1177/0149206305280115>

- Sağır, C. (2006). *Karar verme sürecini etkileyen faktörler ve karar verme sürecinde etiğin önemi: Uygulamalı bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Saruhan, C. (2019). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Saylı, H. ve Kızıldağ, D. (2007). Yönetisel etik ve yönetisel etiğin oluşmasında insan kaynakları yönetiminin rolünü belirlemeye yönelik bir analiz. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 231-251.
- Saylı, H. ve Uğurlu, Ö. Y. (2007). Kurumsal itibar ve yönetisel etik ilişkisinin analizine yönelik bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(3), 75-96.
- Sekerka, L. E. (2009). Organizational ethics education and training: a review of best practices and their application. *International Journal of Training and Development*, 13(2), 77-95. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2009.00319.x>
- Selamat, N., Nordin, N. ve Fook, C. Y. (2017). Organisational justice and organisational citizenship behaviour: Evidence from a developing country. *Global Business and Management Research: An International Journal*, 9(1s), 383-392. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0030-0_8
- Selimoğlu, S. K. (1997, Nisan-Mayıs). *Muhasebe Meslek Ahlakı (Etik) Yaklaşımı*. III. Türkiye Muhasebe Denetim Sempozyumu, Alanya: İSMMMÖ Yayınları, (20), 146-159.
- Serinkan, C. ve Erdiş, Y. Ü. (2014). *Dönüşümcü liderlik bağlamında örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet* (1. Baskı). Nobel Yayınları.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Shapiro, J. P. ve Stefkovich, J. A. (2001). *To Ethical Leadership and Decision Making in Education*, Mahwah, New Jersey, London (1st ed.). Erlbaum Associates Publishers.
- Söyük, S. (2007). *Örgütsel adaletin iş tatmini üzerindeki etkisi ve İstanbul ilindeki özel hastanelerde çalışan hemşirelere yönelik bir çalışma* [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/43156.pdf>
- Strike, K. A., Haller, E. J. ve Soltis, J. F. (2005). *The ethics of school administration* (3rd ed.). Teachers College Press.

- Sucu, Y. (2003, Mayıs). *Yönetim ve etik*. 11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde sunulan bildiri, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Afyon.
- Sutanto, E. M., Sampson, J. S. ve Mulyono, F. (2018). Organizational justice work environment and motivation. *International Journal of Business and Society*, 19(2), 313-322.
- Svensson, G. ve Wood, G. (2004). Proactive versus reactive business ethics performance: a conceptual framework of profile analysis and case illustrations. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 4(2), 18-33. <https://doi.org/10.1108/14720700410534949>
- Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet (Bursa örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/Ulusal-TezMerkezi/>
- Şamdan, T. ve Atanur Başkan, G. (2019). Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 17-40.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-16.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Taheri F. ve Soltani E. (2013). The study of organizational justice effect on job satisfaction and organizational citizenship behavior (Case study: organization of roads and urban development of Golestan state). *World of Sciences Journal*, 1(15), 64-73.
- Tan, Ç. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları (Elâzığ il örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tan, Ş. (2017). *Meslek liselerinde örgütsel adaletin okul-sanayi işbirliğine etkisi ve örgütsel vatandaşlığın aracı rolü: İstanbul ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tekel, E. (2018). *Okul müdürlerinin karar verme süreçlerinde karşılaştıkları ahlaki ikilemlerinin çoklu etik paradigma açısından incelenmesi* [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tekel, E. ve Karadağ, E. (2017). İlkokul ve lise okul müdürlerinin karşılaştıkları ahlaki ikilemlere ilişkin nitel bir çalışma. *İş Ahlakı Dergisi*, 10(1), 77-98.

- Tekel, M. (2019). *Öğretmen algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sağlık arasındaki ilişki (Kemalpaşa örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tezcan, G. ve Güvenç, H. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 439-460.
- TDK (2020). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 18.12.2020 tarihinde edinilmiştir.
- TDK (2021). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 10.01.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Thompson, D. F. (1985). The possibility of administrative ethics. *Public Administration Review*, 45(5), 555-561.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Topakkaya, A. (2008). Aristoteles'te adalet kavramı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 628-633.
- Topakkaya, A. (2009). Adalet kavramı bağlamında Aristoteles-Platon karşılaştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 27-45.
- Toplu, D. (2010). *Örgütsel adaletin yöneticiye güven üzerindeki etkisi ve bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Turhan, M., Erol, Y. C., Demirkol, M. ve Özdemir, T. Y. (2019). The relationship between organizational justice perception and job involvement in teachers. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 161-173.
- Tsai, M. C. (2012). *An empirical study of the conceptualization of overall organizational justice and its relationship with psychological empowerment, organizational commitment and turnover intention in higher education* [Doctoral dissertation, University of Washington]. <https://digital.lib.-washington.edu/researchworks/>
- Uğurlu, C. T. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik davranışına ilişkin algıları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 203-213.
- Uğuz, Y. ve Yüksekbilgili, Z. (2022). Genel Bir Alan Üzerinde İşletmede Çalışanların Örgütsel Adalet Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Olan İlişkisi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8 (12), 1-20.
- Uyar, S., Kahveci, A. ve Yetkin, M. (2015). Öğrencilerin muhasebe meslek etiği algısı: ALTSO meslek yüksekokulu örneği. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 237-247.

- Uysal, B. (2019). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uzun, E. M. ve Elma, C. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümüleme biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 279-287.
- Üztemur, S. ve Dinç, E. (2021). Etik karar verme, etik ikilemler, sorunlar ve çözüm yolları. A. İlğan (Ed), *Eğitimde ahlak ve etik* (s. 213-245) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Wu, X. ve Wang, C. (2008). The impact of organizational justice on employees pay satisfaction, work attitudes and performance in Chinese hotels. *Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism*, 7(2), 181-195. <https://doi.org/10.1080/15332840802156923>
- Yaman, E., Mermer, E. Ç. ve Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 93-108.
- Yamaner, E. E. (2019). *The relationship between employee participation in decision-making and work engagement: the mediating role of organizational justice* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yelboğa, A. (2012). Örgütsel adalet ile iş doyumu ilişkisi: ampirik bir çalışma. *Ege Akademik Bakış*, 12(2), 171-182.
- Yıldırım, A. (2010). *Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine bir uygulama* [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yılmaz, G. (2004). *İnsan kaynakları uygulamalarına ilişkin örgütsel adalet algısının çalışanların tutum ve davranışları üzerindeki etkisi* [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (1), 579-616.
- Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.
- Yoldaş, A. (2018). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine etkilerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Yürür, Ş. (2005). *Ödüllendirme sistemleri ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin analizi ve bir uygulama* [Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yürür, Ş. (2009). Çalışma yaşamında davranış: güncel yaklaşımlar. A. Keser, G. Yılmaz ve Ş. Yürür (Ed), *Örgütsel adalet* (s. 167-207) içinde. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Zengin, Y. ve Kaygın, E. (2016). Örgütsel adalet ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Akademik Bakış Dergisi*, 56, 391-415.



EKLER

Ek-1. Kişisel bilgi formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

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

- 1. Cinsiyet** () Kadın () Erkek
- 2. Yaş** () 22-31
() 32-41
() 42-51
() 52 ve üzeri
- 3. Hizmet Yılı** () 1 yıldan az
() 1-10 yıl
() 11-20 yıl
() 21 yıl ve üzeri
- 4. Kurum Türü** () Ortaokul
() İmam Hatip Ortaokulu
() Fen Lisesi
() Sosyal Bilimler Lisesi
() Anadolu Lisesi
() Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
() Çok Programlı Anadolu Lisesi
() Güzel Sanatlar Lisesi
() Spor Lisesi
- 5. Branş**
- 6. Öğrenim Düzeyi** () Lisans
() Yüksek Lisans
() Doktora
- 7. İstihdam Şekli** () Kadrolu
() Sözleşmeli
() Ücretli

Ek-2. Örgütsel adalet ölçeği

ORGÜTSEL ADALET ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Bu bölümde adalet ile ilgili bir dizi yargı listelenmektedir. Aşağıdaki derecelendirme ölçeğine uygun olarak her maddeye ilişkin düşüncenizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.		1	2	3	4	5
1	Okul yöneticilerimizin ders programlarımızı adil bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
2	Okul yöneticilerimiz, öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarımıza (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır.	()	()	()	()	()
3	Okuldaki ders dışı işlerin öğretmenlere eşit dağıtıldığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
4	Okulda öğretmenlere verilen ödüllerin adil dağıtıldığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
5	Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
6	Okul yöneticilerimiz, işimizle ilgili kararları tarafsız bir şekilde verir.	()	()	()	()	()
7	Okul yöneticilerimiz, bizi ilgilendiren konularda ayırım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır.	()	()	()	()	()
8	Okul yöneticilerimiz okulla ilgili kararlar vermeden önce tüm öğretmenlerden tam ve doğru bilgi toplar.	()	()	()	()	()
9	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararları tüm öğretmenlere açıklar; eğer öğretmenler isterse, bu kararın gerekçelerini açıklar.	()	()	()	()	()
10	Okul yöneticilerimiz yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. gibi mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular.	()	()	()	()	()
11	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararların ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenler tarafından sorgulanmasına izin verir.	()	()	()	()	()
12	Okul yöneticilerimiz, tüm öğretmenlere nazık davranır.	()	()	()	()	()
13	Okul yöneticilerimiz okuldaki öğretmenlerin her birine onurlu ve saygılı davranır.	()	()	()	()	()
14	Okul yöneticilerimiz okuldaki bütün öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranır.	()	()	()	()	()
15	Okul yöneticilerimiz bizimle ilgili kararlar verirken yasal haklarımızı göz önünde bulundurur.	()	()	()	()	()
16	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdikleri kararları uygulamadan önce, nasıl sonuçlanacağını her birimizle ayrı ayrı tartışır.	()	()	()	()	()
17	Okul yöneticilerimiz verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayırım yapılmaksızın, eksiksiz sunar.	()	()	()	()	()
18	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdiği kararları tek tek tüm öğretmenlere mantıklı biçimde açıklar.	()	()	()	()	()
19	Okul yöneticilerimiz okulla ilgili verdikleri tüm kararları gizlemeden herkese çok açık bir şekilde açıklar.	()	()	()	()	()

Ek-3. Okullarda etik ikilem ölçeği

OKULLARDA ETİK İKILEM ÖLÇEĞİ		Hiçbir zaman	Nadiren	Zaman zaman	Sıklıkla	Her zaman
Açıklama: Etik ikilem kavramı birey açısından iki durumun da doğru olarak algılandığı karar verememe durumu ve çıkmaz olarak tanımlanmaktadır. Etik ikilem yaşama düzeyinizle ilgili yeri işaretleyiniz.		1	2	3	4	5
1	Bir öğrencinin okuldaki olumsuz davranışlarını ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
2	Bir öğrencinin akademik başarısızlığını ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
3	Bir öğrencinin evde yaşadığı problemleri öğrendiğinde ailesine bildirmede etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
4	Bir öğretmenin öğrencilere kaba davranması durumunda müdahale etmede etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
5	Mesleki sorumluluklarını yerine getirmeyen bir öğretmeni uyarda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
6	Öğrencilere kendi fikirlerini dayatmak adına müfredatı ihlal eden bir öğretmeni uyarda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
7	Derslerde iyi performans göstermeyen öğretmenlere bunu bildirirken etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
8	Üst yönetimin aldığı ancak değerlerime uygun olmayan kararları uygulamada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
9	Okula maddi finansman sağlamada görev tanımında olmayan işleri yapıp yapmama konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
10	Üst yönetimin tutarsız uygulamaları konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
11	Öğrenciler için fırsat eşitliğine zarar verecek kural ve uygulamalar karşısında etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
12	Öğrencilerin iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilecek kural ve uygulamalar karşısında etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
13	Üst yönetim tarafından alınan ancak benim ihtiyaç ve isteklerimle ters düşen kararları uygulamada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
14	Üst yönetim tarafından alınan ancak velilerin ihtiyaç ve istekleriyle ters düşen kararları uygulamada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
15	Üst yönetimin adaletsiz davranışları karşısında etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
16	Üst yönetim ya da başka birisi bir öğrencinin notunun değiştirilmesini istediğinde etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
17	Bir veli çocuğuna hak ettiğinden daha düşük not verdiğimi söylediğinde notun değiştirilmesi konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
18	Bir tanıdık, yakın, akraba ya da arkadaşımın çocuğuna yüksek not verme konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()

Ek-3 (Devam). Okullarda etik ikilem ölçeği

19	Okulda bazı kişi ya da kişilerin kendi yararlarına kararlar almaları durumunda itiraz etme konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
20	Okulda bazı kişi ya da kişilerin kendi çıkarları için yanlış bilgilendirme ya da çarpıtma yapmaları durumunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
21	Bir yönetici ya da başka birisi üyesi olduğum sendikayı değiştirmemi istediğinde etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
22	Okul dışından birimin okulun bir uygulamasının değiştirilmesi konusunda baskı yapması durumunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
23	Bazı veliler öğretim süreçleriyle ilgili işlerime gereğinden fazla karışıklarda onları uyarmada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
24	Ders saatleri içinde kaynaştırma öğrencilerine özel zaman ayırma konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
25	Merkezi sınavlarda çıkmayacağını bildiğim müfredat konularını işlemeye etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
26	Sadece öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarılarına göre kendi başarımların değerlendirilmesi durumunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
27	Nöbetçi olduğum günlerde nöbetimi yasalara uygun olarak tutmakla kendime dinlenme zamanı ayırmada etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
28	Müfredata göre işlenmesi gereken ancak kişisel değerlerimle uyumlu olmayan konuların işlenmesinde etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
29	Derslerde kendi siyasi görüşüm ya da inancım hakkında konuşma konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()
30	Serbest kıyafet kararı alınsa bile öğrencilerin kıyafetlerine karışma konusunda etik ikilem yaşarım.	()	()	()	()	()

□

Ek-4. Ölçek kullanım izinleri

**ESRA SAÇLI**
Akta

22 Ara 2020 Salı 12:27

Sayın Hocam Merhaba,

Ben Esra Saçlı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans öğrencisiyim.

"Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Kocaeli Üniversitesi." isimli çalışmamda geliştirdiğiniz "Örgütsel Adalet Ölçeği"ni izniniz olursa yüksek lisans tez çalışmam kapsamında kullanmak istiyorum.

Cevabınızı bekler, Saygıları sunarım.

Esra SAÇLI

**Soner Polat**
Akta ben =

23 Ara 2020 Çar 14:15

Merhaba

Anladım nezaket gereği ilgili evetlere atf yapmanız yeterli. Elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Not: Ölçek doktora tezinde ölçek var.

Prof.Dr. Soner POLAT Prof.Dr. Soner POLAT
Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University
Eğitim Fakültesi Faculty of Education
Eğitim Bilimleri Bölümü Department of Educational Sciences

Yönelendiriyiz İletti

Kimden: "ESRA SAÇLI"

Kime:

Gönder: 22 Aralık 2020 12:34

Konu: Örgütsel Adalet Ölçeği

**Esra Saçlı**
Akta

18 Ocak 2021 Pzt 17:35

Sayın Hocam Merhaba,

Ben Esra Saçlı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans öğrencisiyim.

"Erdogan, O. (2019). Ethical dilemmas that school administrators and teachers experience, an analysis related to demographic variables. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25(3), 569-620." isimli çalışmamda geliştirdiğiniz "Okularda Etik İlişim Ölçeği"ni izniniz olursa yüksek lisans tez çalışmam kapsamında kullanmak istiyorum.

Cevabınızı bekler, Saygıları sunarım.

Esra SAÇLI

İngilizce Öğretmeni

**Onur Erdoğan**
Akta ben =

18 Ocak 2021 Pzt 17:44

Esra Hocam Merhaba,

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeğin tam halini ekte gönderiyorum. Ölçeğe ilgili süreçte soracaklarınız olursa seve seve yardımcı olurum.

İyi çalışmalar dilerim.

Windows 10 için [Pozitif](#) ile gönderildi

Kimden: [Esra Saçlı](#)

Gönderilme: 18 Ocak 2021 Pazartesi 17:35

Kime:

Konu: "Okularda Etik İlişim Ölçeği" kullanım izni



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-57774812-605.01-26805239
Konu : Tez Çalışması İzni

21.06.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgililer : a) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 29/03/2021 tarihli ve 276 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra SAÇLI'nın "Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemler Üzerinde Algıladıkları Örgütsel Adaletin Rolü" konulu bilimsel araştırması kapsamında ekte sunulan bilgi formu ve ölçekleri 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında ilimiz genelindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulama isteği ilgi yazı ile bildirilmektedir.

Söz konusu bilgi formu ve ölçeklerin 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında denetimi okul idaresinde olmak üzere, tüm salgın tedbirlerine uyularak, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre bahsi geçen okullarda görevli öğretmenlere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet GÖRBÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
Mehmet KİBAROĞLU
Vali a.
Milli Eğitim Müdür V.

Haalge gienoffi chittanik van de varenswaag:

Adres: Rize Valiköy İlhanet Hissas Kat: 1
Telefon No : 0 (464) 280 33 77
E-Posta: arpac.kurum@rize.gov.tr
Kep Adresi: msh@kepi.kep.tr

Bölge Değerlendirme Adresi: <http://www.turkiye.gov.tr/nab-chys>
Bilgi İyisi: Çelen: HERRIN-Saf
İnternet Adresi: www.rinnab.gov.tr
Faks: 0 (464) 280 53 63

We are grateful to the referees for their constructive comments. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2015.01511.x>

ETİK KURUL KARARI



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 16/03/2021

Toplantı K. Sayısı : 2021/63

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Esra SAÇLI “Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik İkilemler Üzerinde Algıladıkları Örgütsel Adaletin Rolü” isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR

Başkan