



T. C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI İLE
MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammer YÜKSEL

Düzce

Haziran, 2022

T. C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI İLE
MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammer Yüksel

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK

Düzce

Haziran, 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitimi Bilimleri Anabilim Dalında
oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul
edilmiştir.

Başkan(İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye(İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye(İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../ 2022

Akademik Unvanı, Adı Soyadı
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırma beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, alt problemler, araştırmanın önemi ve amacı, varsayımlar, tanımlar ve sınırlılıklarla ilgili bilgiler sunulmaktadır. İkinci bölümde kavramsal çerçeve sunularak, ilgili araştırmalara ait temel hususlar tanımlanmaktadır. Üçüncü bölüm yöntem kısmında ise, araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ele alınmıştır. Dördüncü bölümde problem ve alt problemlere yönelik bulgular yer alırken beşinci bölümde ise sonuç, tartışma ve öneriler kısmı ile çalışma sonlandırılmaktadır.

Yüksek lisans tez çalışmam süresince; bana rehberlik ederek yol gösteren, bilgi birikimini ve desteğini esirgemeyen, bilim dünyasını tanımama ve anlamama büyük katkı sağlayan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK'a teşekkürlerimi borç bilirim. Tezin son şeklinin oluşturulmasında değerli önerileriyle katkıda bulunan tez jürisi Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN ve Doç. Dr. Taner ATMACA'ya teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca eğitim yönetimi konusunda mesleki gelişimimi destekleyen Düzce Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalındaki değerli hocalarım Prof. Dr. Engin ASLANARGUN, Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY'a teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca desteğini esirgemeyen okul müdürleri Ömer OTLU, Mesut KÖMÜRCÜ, Ramazan ATALAR ve Ömer İŞÇİ'ye, ayrıca sorularımı içtenlikle cevaplandırarak katkı sağlayan öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Yaşamım boyunca gerek maddi gerekse manevi desteklerini esirgemeyen, her durumda yanımda bulunan ve varlıklarıyla bana güç veren annem Feriha YÜKSEL ve babam Bedri YÜKSEL'e özel olarak teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans eğitimim boyunca yardımını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, büyük anlayış ve sabırla bana manevi güç veren sevgili eşim Emel YÜKSEL ve çocuklarım Hasan Berke YÜKSEL ile Aslıhan YÜKSEL'e sevgilerimi sunuyorum.

Muhammer YÜKSEL
Düzce-2022

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI İLE MOTİVASYONLARI ARASI İLİŞKİ

YÜKSEL, Muhammer

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi, Ender KAZAK

Haziran 2022, 182 sayfa

Bu araştırma; öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntem ve tekniklerinden betimsel-ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırma örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 575 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Niehoff ile Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Adalet Ölçeği” ile Uçar (2015) tarafından geliştirilen “Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyi ile çalışılan eğitim kademesi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan eğitim kademesi, yaş ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyi ile motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Diğer bir bulguya göre ise öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının öğretmenlerin motivasyonunu anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Adalet, motivasyon, öğretmen, örgütsel adalet

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF
ORGANIZATIONAL JUSTICE AND THEIR MOTIVATIONS****YÜKSEL, Muhammer****Master's Thesis, Department of Educational Administration and
Supervision****Advisor: Dr., Ender KAZAK****June 2022, 182 Pages**

The aim of this research is to examine the relationship between teachers' perceptions of organizational justice and their motivation. The research was designed with the descriptive-relational survey model, one of the quantitative research methods and techniques. The research sample consists of 575 teachers working at the official primary, secondary and high school levels in the central district of Düzce province in the 2021-2022 academic year. The “Organizational Justice Scale” adapted to Turkish by Niehoff and Moorman (1993) and Polat (2007) and the “Motivation Scale” by Uçar (2015) are used for data collection. According to the findings, it was seen that the organizational justice perception levels of the teachers were above the medium level. The organizational justice perception levels of the teachers do not differ significantly according to the variables of gender, education level, age and seniority. A significant difference was found between the organizational justice perception level of the teachers and the education level they worked at. It was determined that teachers' motivation levels are high. The motivation levels of the teachers do not differ significantly according to the variables of gender, education level, education level, age and seniority. There is a moderate positive relationship between teachers' organizational justice perception levels and their motivation levels. According to another finding, it was concluded that teachers' organizational justice perceptions significantly predicted teachers' motivation. Suggestions were made to practitioners and researchers within the framework of the findings.

Keywords: Justice, motivation, teacher, organizational justice,

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ÖNSÖZ	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Örgütsel Adalet.....	9
2.1.1. Adalet Kavramı, Tanımı ve Önemi	9
2.1.2. Örgütsel Adalet Kavramı, Tanımı ve Önemi	11
2.1.3. Örgütsel Adalet Türleri	14
2.1.4. Örgütsel Adaletle İlgili Yaklaşım Kuramları	23
2.1.5. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet	32
2.2. Motivasyon	36
2.2.1. Motivasyon Kavramı, Tanımı ve Önemi	36

2.2.3.	Motivasyon Araçları.....	43
2.2.4.	Motivasyon Türleri.....	45
2.2.5.	Motivasyon Kuramları	50
2.2.6.	Öğretmen Motivasyonu.....	72
2.2.7.	Örgütsel Adalet ve Motivasyon İlişkisi	74
2.2.8.	İlgili Araştırmalar	77
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		86
3.	YÖNTEM	86
3.1.	Araştırma Modeli	86
3.2.	Evren ve Örneklem.....	86
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	88
3.3.1.	Kişisel Bilgi Formu	88
3.3.2.	Örgütsel Adalet Ölçeği.....	88
3.3.3.	Öğretmen Motivasyon Ölçeği	89
3.4.	Verilerin Toplanması.....	91
3.5.	Verilerin Analizi.....	91
3.5.1.	Normallik Dağılımı	92
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....		95
4.	BULGULAR VE YORUMLAR.....	95
4.1.	Örgütsel Adalet Ölçeğine Ait Betimsel Verilere İlişkin Bulgular	95
4.1.1.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyine yönelik bulgular... ..	95
4.2.	Örgütsel adalet ölçeği ile öğretmenlerin demografik değişkenleri arasındaki farklara ilişkin bulgular.....	96
4.2.1.	Öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular.....	96
4.2.2.	Öğretmenlerin eğitim durumu ile örgütsel adalet algıları arasındaki	

farklılıklara ilişkin bulgular.....	97
4.2.3. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile örgütsel adalet algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular	99
4.2.4. Öğretmenlerin yaşı ile örgütsel adalet algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular	101
4.2.5. Öğretmenlerin çalıştıkları kıdem yılı aralıkları ile örgütsel adalet algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular.....	103
4.3. Örgütsel Motivasyon Ölçeğine Ait Betimsel Verilere İlişkin Bulgular	104
4.3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeyine yönelik bulgular.	104
4.4. Örgütsel motivasyon ölçeği ile öğretmenlerin demografik değişkenleri arasındaki farklara ilişkin bulgular.....	105
4.4.1. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular.....	105
4.4.2. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular.....	106
4.4.3. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular	107
4.4.4. Öğretmenlerin yaşı ile motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular	109
4.4.5. Öğretmenlerin kıdem yılı ile motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular.....	110
4.5. Korelasyon Testine İlişkin Bulgular.....	111
4.6. Örgütsel Adaletin Örgütsel Motivasyonu Yordamasına İlişkin Bulgular .	114
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	116
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	116
5.1. Tartışma.....	116
5.1.1. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyine ilişkin tartışma.....	116

5.1.2. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin tartışma.....	118
5.1.3. Öğretmenlerin motivasyon düzeyine ilişkin tartışma	124
5.1.4. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin tartışma.....	125
5.1.5. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiye ilişkin tartışma	131
5.1.6. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeylerini yordamasına ilişkin tartışma	132
5.2. Sonuç	132
5.3. Öneriler.....	135
5.3.1. Uygulayıcılar için öneriler	135
5.3.2. Araştırmacılar için öneriler	136
KAYNAKÇA	137
EKLER.....	164
EK-1. Öğretmen Motivasyon Ölçeği	164
EK-2. Örgütsel Adalet Ölçeği	165
EK-3. Araştırma Yapılacak Okulların Listesi	166
EK-4. Örgütsel Adalet Ölçeğinin Normallik Histogramı Ve Örgütsel Adalet Ölçeği Q-Q Plot Gösterimi	167
EK-5. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Normallik Histogramı Ve Örgütsel Adalet Ölçeği Q-Q Plot Gösterimi	168

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örgütsel Adaletin Boyutları	15
Tablo 2. Greenberg 'in Adalet Kuramı Sınıflandırması	23
Tablo 3. Motivasyon Kuramları Sınıflandırılması	50
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	87
Tablo 5. Örgütsel Adalet Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları Sonuçları	89
Tablo 6. Motivasyon Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları Sonuçları	90
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	92
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Motivasyon Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	93
Tablo 9. 5'li Likert Ölçeğine Göre Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı	95
Tablo 10. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel Veriler	95
Tablo 11. Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları	96
Tablo 12. Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları	97
Tablo 13. Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları	99
Tablo 14. Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Yaş Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları	101
Tablo 15. Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Kıdem Yılı Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları	103
Tablo 16. Öğretmenlerin Örgütsel Motivasyon Düzeylerine Yönelik Betimsel Veriler	105
Tablo 17. Örgütsel Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile	

Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları	105
Tablo 18. Örgütsel Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları	106
Tablo 19. Örgütsel Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları	108
Tablo 20. Örgütsel Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Yaş Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları	109
Tablo 21. Örgütsel Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Kıdem Yılı Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları	110
Tablo 22. Örgütsel Adalet ve Örgütsel Motivasyon Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman rho Korelasyon Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 23. Örgütsel Adaletin Örgütsel Motivasyonu Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	114

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Sınıflandırması	54
Şekil 2. Alderfer ve Maslow'un İhtiyaç Kuramları Arasındaki İlişki	59
Şekil 3. Eşitlik Kuramındaki Girdi ve Çıktı Dengesi	64
Şekil 4. Hedef Belirleme Kuramı.....	70



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıtları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu örgütlü yaşamaya başladığı dönemden itibaren adalet kavramıyla daha çok iç içe olmaya başlamış günümüz dünyasında örgütlü toplumun ve örgütsel yaşamın daha fazla olması adaletle olan ihtiyacı daha da artırmıştır. Bunun yanında insanların iş hayatına atılması, rekabet halindeki örgütlerin büyüme endeksli politikaları, örgütsel kazanımların çalışanlara paylaştırılması gibi konular örgüt içerisindeki adalet kavramını önemli hale getirmiştir.

Adalet kavramı, insanoğlu var olduğundan bu yana zihinleri meşgul edip güncelliğini korumuştur. Bütün disiplin alanları adaleti kendi çerçevesinde tanımladığından evrenselliği yakalayan adalet tanımı yapılamamıştır. Adalet kavramı; ahlak, hukuk ve din konularıyla iç içe geçmiş olup, tarih boyunca süregelen tartışmalı kavramlardan biri olmuştur (Alkış ve Güngörmez, 2015: 940).

Adalet, tanımlanması zor bir kavram olmakla birlikte tarih boyunca felsefenin ilgi odağında olmuştur (Colquitt vd., 2001: 425). Aristoteles, ideal toplumda düzen sayesinde adaletin korunacağını (Aydınlı, 2021: 4), Platon adaletin en yüksek erdem olduğunu (Bulut, 2021: 133) ve adaletin sağlanabilmesi için bütün bireylere aynı değerin verilmesi gerektiğini (mutlak eşitlik) (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010: 196), Socrates ise adaletin olaylara göre değişmeyen olgu olduğunu belirtmiştir (Kumdereli, 2020: 25). İlk yazılı belgelerden biri olan Hamurabi Kanunlarında kişiler arası ilişkiler ve adil dağıtım konusu üzerinde durularak sosyal adalet

kavramına vurgu yapılmıştır (Övgü Çakmak, 2005: 19). Konuşma dilinde “adalet” bireyin davranışlarının adalete uygunluğunu, doğruluğunu ve kişilerin dürüstlüğüne ifade etmede kullanılır (İçerli, 2010: 69). Türk Dil Kurumu (2021) sözlüğünde ise adalet, “*Herkes kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk*”, “*Bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları*”, “*Hâk ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme.*”, “*Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe.*” olmak üzere dört farklı şekilde tanımlanmıştır. Kısaca adalet, toplumsal düzeni sağlamak için eşitlik ve dürüstlük ilkelerinin hayata geçirilmiş olmasını gerekli kılan bir kavramdır.

Adalet, birey ve toplum hayatının düzenli bir şekilde ilerlemesini sağlarken bireyin günlük yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği örgütlerde de önemli bir faktördür (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016: 460). Çünkü toplumda “adalet” ve “hakkaniyet” kavramlarının karşılığı işyerinde “örgütsel adalet” kavramıyla ifade edilmektedir (Lambert, 2003: 155).

Örgütsel adalet kavramı, ilk olarak örgüt içerisinde ödül ve cezanın bütün çalışanlara eşit dağıtılıp dağıtılmaması ile açıklanmaya çalışılmış; daha sonra buna, kuralların ve işlemlerin herkese adaletli bir şekilde uygulanıp uygulanmaması eklenmiş; en son olarak da çalışma ortamında çalışanlar arası ilişkilerin ve etkileşimlerin adil olup olmaması da eklenerek açıklanmaya çalışılmıştır (Acar, 2011: 31). Kısaca örgütsel adalet, örgüt içerisinde işgörenlerin, örgütteki uygulamaların ve paylaşımların adaletli yapılıp yapılmadığına ilişkin algılarıdır (Polat, 2007: 12).

İnsanı diğer varlıklardan üstün kılan düşünme yetisiyle olayları birbiriyle ilişkilendirme, kıyaslama yapma ve olaylardan mantıklı çıkarımlarda bulunma gibi becerileri, günlük yaşamda karşılaştığı sorunlarda ve durumlarda adil olunmasını gerektirmektedir. Örgüt içerisinde cezalandırma ya da ödüllendirmeye yönelik alınan yönetsel karar ve işlemler, çalışanlar tarafından “*adil*” veya “*adil değil*” şeklinde algılanmaktadır (Dağlı, Baysal ve Korkut, 2013: 2-3).

Çalışanların örgütteki adalet algıları, örgütsel performansı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Çetin, Kara, ve Poyraz, 2009: 76-77). İş

görenler, örgüt içerisinde diğer kişilerle kendilerini kıyasladıklarında kendilerine haksızlık yapıldığı hissine kapılabilmektedirler. Bu olumsuz düşünceler bireyin tutum ve davranışlarını etkilemekte ve bu durum da örgüte yönelik olumsuz davranışlar sergilemelerine yol açmaktadır. Örgüt yöneticilerinin adaletsiz uygulamaları çalışanların davranışsal tepkilerine yansımaktadır (Akman, 2018: 174). Geliştirilen bu davranışlar, örgütteki diğer kişilere yönelik (saldırganlık ve fiziki şiddet) olabileceği gibi, daha çok örgüte yönelik (geç gelme, işi sabote etme, hatalı üretim yapma) ağır sonuçlara da dönüşebilmektedir (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010: 195). Şenturan'a göre (2014) adalet algısı çalışanlarda; örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, örgütte çalışmaya devam etme, verimlilik gibi olumlu tutum ve davranışlar kazandırırken (Akt: Kahraman, 2017: 208); adaletsizlik algısı ise işten ayrılmalarda hızlanma, örgütteki bağı zayıflatma, motivasyonu düşürerek verimliliği azaltma gibi davranışlara neden olmaktadır (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010: 210). Dolayısıyla örgütsel yaşamda örgütsel adaletin iş ortamında tahsis edilmesi ile çalışanlar örgüt içerisindeki görevlerini daha iyi yapacaklardır. Kısaca, örgütsel adaletin pozitif algılanması, örgüt çalışanlarını bir arada tutarken, negatif algılanması ise çalışanların olumsuz tutum ve davranış geliştirmesine, çalışanların birbirinden uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Çetin, 2019: 17).

Toplumdaki en önemli örgütlerden biri de eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarının girdisi ve çıktısı insan olunca diğer örgütlerle kıyaslandığında hayati bir öneme sahiptir (Günce, 2013: 4). Eğitim öğretimde istenilen hedeflere ulaşabilmek ve kaliteyi yakalayabilmek için öğretmenlerin adalet algısının yükseltilmesi gerekmektedir (Özgan ve Bozbayındır, 2011: 69). Okuldaki yönetim süreçlerinin adaletli olması, öğretmenlerde güven duygusuyla birlikte örgütsel adalet algılarını yükseltecek, bunun sonucunda da öğretmenler okulu benimseyip kendilerini okulun bir parçası, bir üyesi olarak görmelerine imkân sağlayacaktır (Baş, 2010: 31). Bu bağlamda okul yöneticilerine büyük roller ve sorumluluklar düşmektedir.

Alanyazın incelendiğinde örgütsel adaletin birçok değişkeni etkilediği görülmekte olup; örgütsel güven ve yıldırma (Demirağ, 2017), okul kültürü (Dur, 2014), iş doyumu (Dündar, 2011), örgütsel kimlik (Ertürk, 2018), örgütsel bağlılık

(Günce, 2013), örgütsel sinizm (Kılıç ve Toker, 2020), bunlardan biri de motivasyondur (Perdecı, 2015: 16). Motivasyon bireyi hedefe ulaşmak için harekete geçiren ve bireyin tatmin olmasını sağlayan güçtür (Karagöz, 2010: 26). Başka bir tanımda organizmayı belli bir nesneye veya duruma ulaşma yönünde harekete geçiren itici güç olarak ifade edilmektedir (Uçar, 2015: 13). Özetlenecek olursa motivasyon bireyi, bireysel ve örgütsel hedefler doğrultusunda yönlendiren, bireyi isteklendirerek, hedeflere ulaşması sağlayan bütün faktörlerdir.

Yöneticilerin yönetim alanında aldığı kararlar, okul içi uygulamalar ile personelle ilişkilerin adil veya adil olmaması çalışanların motivasyonu üzerinde bir etkiye sahiptir. Diğer bir ifadeyle eğitim örgütlerinde örgütsel adaletin sağlanması, çalışanların motivasyonunu arttırmakta bu da kurumsal başarıyı etkilemektedir (Acar, 2011: 4). Eggen ve Kauchak'a göre (1997) motivasyon ve öğretmen başarısı arasında doğru bir ilişki söz konusu olduğundan motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha başarılı olacakları söylenebilir (Akt:Yazıcı, 2009: 39). Motivasyonu yüksek öğretmenlerin, örgütsel hedeflere ulaşmada daha etkin olmaları beklenir (Akman 2018: 175; Kazak, 2021: 61). Hedeflere ulaşmak için gösterilmesi gereken performansı motivasyon ve adalet duyguları doğrudan etkilemektedir (Yavuz ve Karadeniz, 2009: 508). Okullarda adil olmayan uygulamalar ise öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir (Gül Öztürk ve Koşar, 2021: 1951; Şahin ve Kavas, 2016: 121; Özgan ve Bozbayındır, 2011: 72) . Bu nedenle okullarında istenilen başarıyı yakalamak ve örgütsel hedeflere ulaşmak isteyen okul yöneticileri, öğretmenlerin kişisel beklentilerini ön plana çıkarmalı, öğretmenleri motive edecek araçlar kullanmalı, nitelikli bir örgüt ortamı oluşturmalıdır (Yılmaz ve Ceylan, 2011: 280).

Yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere örgütsel adalet birçok değişkeni etkilediği ve birçok değişkenle de ilişkisi araştırılmaya devam edildiği görülmektedir (Görgülü, 2021: 4). Özer ve Eker Urtekin (2007) örgütsel adaletin iş doyumu üzerinde etkisinin olduğunu tespit etmiştir. İşcan ve Sayın (2010) örgütlerdeki örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin araştırılmasını amaçlayan çalışmada, örgütsel adaletle iş tatmini ve örgütsel güven arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu tespit etmiştir. Polat ve Kazak (2014) okul müdürlerinin

kayırmacı tutum ve davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırmasında, okul müdürünün kayırmacı tutum ve davranışları ile örgütsel adalet arasında olumsuz bir ilişki tespit etmiş olup kayırmacılığın örgütsel adaleti anlamlı şekilde yordadığı bulgusuna ulaşmıştır. Babaoğlu ve Ertürk (2013) öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel adanmışlıkları arasında düşük düzeyde olumlu bir ilişki tespit etmiştir. Kılıç ve Toker (2020) çalışanların örgütsel adalet ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı çalışmada örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yine alanyazında motivasyon kavramıyla ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Akan ve Kılıç, 2021; Altunok ve İşcan, 2021; Arslantaş vd., 2018). Bu iki kavram bunlara benzer birçok değişkenle araştırıldığı görülse de örgütsel adalet ile motivasyon kavramının ilişkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (İren, 2015; Kahraman, 2017; 2009; Osmanova, 2021). Bu iki değişken arasındaki ilişkinin araştırılması alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın temel problemini öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri çeşitli demografik değişkenlerle (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, okul türü) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin algı düzeyi nedir?
4. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri çeşitli demografik değişkenlerle (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, okul türü) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, motivasyon düzeylerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul yöneticileri eğitim öğretimin bütün süreçlerinde hem insan hem de madde kaynakları üzerinde doğrudan etkilidir (Kazak, 2021: 80). Bu yüzden kurumlarını başarıya ulaştırmak isteyen okul müdürleri, öğretmenler başta olmak üzere, yönettiği kurumdaki tüm çalışanların ihtiyaçlarının farkında olmalı ve bu ihtiyaçları karşılanması için gayret göstermelidirler (Yılmaz ve Ceylan, 2011: 280). Öğretmenler, okullardaki öğretimi gerçekleştiren, eğitimin amaçlarına ulaşmasını sağlayan, okul müdürlüğü, öğrenci ve veli arasında koordinasyonu sağlayan eğitim öğretimin en önemli parçasıdır. Bu açıdan bakıldığında, ancak öğretmenlerin performansı yüksek olduğunda eğitimde istenilen başarı yakalanak hedeflere ulaşılabilir (Doğan ve Koçak, 2017: 2). Performansın artması ise ancak, örgütsel adaletin olumlu bir şekilde algılanıp, çalışanların motivasyonlarını üst düzeye çıkarmakla mümkün olmaktadır (Argon, 2010: 145). Bu yüzden öğretmen performansını arttırmak isteyen okul müdürleri okullarda örgütsel adaleti sağlayarak öğretmenleri motive edebilir.

Toplumun geleceğinin temellerinin atıldığı eğitim örgütlerinde eğitimi veren öğretmenlerin adalet algısı büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler diğer öğretmenlerle kendini kıyaslamakta ve kafasında şekillenen adalet algısı öğretmenin motivasyonunu etkilemektedir. İdarenin yönetim alanındaki uygulamaları, öğrencilerin sınıfını belirleme, hazırlanan ders programları, ödül ve ceza işlemleri, idarenin bütün çalışanlara yaklaşma tarzı öğretmenler tarafından gözlemlenmektedir. Bu konularda yapılan uygulamalar öğretmenlerin adalet algısının şekillenmesine, bunun sonucunda da işini severek yapmasına veya yaptığı işten, çalıştığı kurumdan soğumasına sebep olmaktadır.

Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen birçok unsur olmakla birlikte en önemli unsurlardan biri olan örgütsel adalet göz ardı edilmektedir (İren, 2015: 5). Bu

nedenle bu çalışma öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının motivasyonlarıyla ilişkisini araştırmak adına büyük önem taşımaktadır. Örgütsel adalet ve motivasyon ilişkisini inceleyen alandaki bilimsel çalışmalar sınırlı olup ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenlerinin bütününe kapsayacak şekilde örneklem alan çalışma bulunmamaktadır. Bu yönüyle bu araştırma öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirmek bakımından uygulamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerini içtenlikle ve samimiyetle yanıtladıkları varsayılmıştır.
- Veri toplamak için kullanılan ölçeklerin uygulamaya elverişli olduğu ve araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülmektedir.
- Örneklem grubunun bu evreni temsil edebilecek sayı ve nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

Araştırma,

1. Zaman yönünden 2021-2022 eğitim öğretim yılıyla,
2. Çalışma grubu bakımından Düzce İl Merkezi ve Merkez İlçede bulunan, resmi ilkököl, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerle,
3. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, örgütsel adalet ölçeği ve motivasyon ölçeği ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Adalet: Adalet, insanlar arası ayırım yapmadan hak edene hakkının verilmesidir.

Motivasyon: Motivasyon; kişiyi harekete geçirerek hedefe ulaşmasını sağlayan içsel ve dışsal bütün etkilere dir.

Öğretmen: İlkokul, ortaokul ve lisede eğitim öğretim işi ile uğraşan kişi.

Örgütsel adalet: Örgütsel adalet, örgütsel kazanımların paylaşılması, bu paylaşımın nasıl yapıldığı ve örgüt içerisindeki ilişkisel süreçlerin adilliği ile ilgili örgüt çalışanlarının algılamalarıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde örgütsel adalet ve motivasyon kavramlarına, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının motivasyonlarıyla ilişkisini ele alan kuramsal çerçeve ve konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Örgütsel Adalet

2.1.1. Adalet Kavramı, Tanımı ve Önemi

Adalet kavramı tarih boyunca üzerinde en çok durulan, hakkında birçok teori üretilen ve aynı zamanda politik ve ahlaksal manada insanlığın ulaşabileceği ideal durumu gösteren, tanımlanması yorumlanması çok zor olan kavramların başında gelmektedir (Acar, 2011: 29). Bunun yanında çağdaş toplumlarda insanların birlikte yaşamasını düzenleyen bir rehber olması yönüyle en önemli kavramlardan biridir (Babaoğlu ve Ertürk, 2013: 87).

Adalet kavramı 1940'lı yıllarda araştırmacıların ilgisini çekmiştir. II. Dünya Savaşı sırasında hava ve inzibat birliklerinde terfi işlemleriyle ilgili araştırma yürüten araştırmacılar, hava ve inzibat birliklerinin yapılan terfilere karşı doyumlarını karşılaştırmışlardır. Hava birliğinde terfiler düzenli ve hızlı iken inzibat birliğinde terfiler yavaş ilerlemektedir. Araştırmacıların beklentilerine göre hava birliğinde terfi olanaklarının hızlı olması çalışanların performansını arttıracak, bu performansla sonuca daha çabuk ulaşabilen çalışanların doyumları daha yüksek olacaktır. Ancak araştırma sonuçları, araştırmacıların düşündüğü gibi olmamıştır. İnzibat birliğinin hava birliğine göre terfi olanaklarından daha memnun oldukları görülmüştür. Hava birliğinde çalışanlar, çalışma arkadaşlarının hızlı bir şekilde terfi almalarını gözlemlemekte, kendilerine yapılan muamelede adalet olmadığını düşünmektedirler (Irak, 2004: 26). Bu araştırmada görüleceği gibi çalışanlar çalışma arkadaşlarının kazanımları ile kendi kazanımlarını karşılaştırmaları sonucu adalet algısına sahip olmaktadır.

Adalet kavramının kökü, Arapça “adl” sözcüğünden türetilmiş olup; doğru davranmak, doğru olmak, eşitlemek, adaletli davranmak anlamına gelmektedir (Topaloğlu, 1988: 387). İngilizce’ de “justice” kelimesinin karşılığı olan adalet, düzenli ve sistemli bir yapı oluşturmak için gerekenin yapılmasını ifade etmektedir (Selbi, 2020: 11).

Alan yazına bakıldığında adalet kelimesinin birçok tanımını görmek mümkündür. Aristoteles, adalet kavramını kişi ve topluluk temelinde ele almış olup diğer erdemlerden üstün olmasını kişi ile topluluk arasındaki ilişkiyle açıklamış, toplumların ahenk içerisinde işleyişini, sürekliliğini ve entegrasyonunu sağlayan, devleti koruyan erdem adalet olduğunu belirtmiştir (Çetin, 2019: 19). Adalet, bir toplumda ilkelerin, ideallerin, değerlerin, erdemlerin somutlaştırılarak hayata geçirilmesidir. Adalet, bireylerin haklarıyla başkalarının (toplumun, halkın, bireylerin) hakları arasında uyum olması durumu, devletin karşıt çıkarları bulunan birey ya da gruplar arasında hak ve hukuka uygun bir denge oluşturması durumudur (Cevizci, 1996: 11). Adalet kavramı eşitlere eşit davranmayı ifade eden bir kavramdır (Bal, 2014: 1). İnsanların hak ve hukukuna saygı göstermeye, herkese eşit yaklaşarak hak edene hakkını vermeye ‘adalet’ denir (Özer ve Eker Urtekin, 2007: 109). Aynı zamanda haklı ile haksızın ayrı tutulabildiği, hakkaniyetle alınan kararların herkese eşit bir şekilde uygulanabildiği, toplumsal güvenliğin oluşturulabilmesi ve çatışmaların yaşanmaması için gerekli olan değer ölçüsüdür (Bal Akkoç ve Düşükcan, 2021: 106). Halk dilinde “gerekliklik” veya “doğruluk” anlamına gelen adalet (Colquitt vd., 2001: 425), aynı zamanda çalışanların zihninde arzu ettiği düşüncelerin lehine gerçekleşmesidir (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007: 40).

Sosyal bilimcilerin uzun süreli gözlemleri sonucu, örgütlerin etkin ve verimli bir şekilde hedeflerini gerçekleştirebilmesi, istihdam ettikleri bireylerin mutluluk ve memnuniyetlerinin sağlayabilmesi için adaleti sağlamaları önemlidir (İçerli, 2009: 40). Öyle ki adalet, çalışma ve sosyal hayatın en değerli kriterlerinden biridir. Adaletin olduğu yerde bütün işler doğru şekilde yapılır ancak adaletin olmadığı yerde insanlar haklarını almak için yasa dışı yollara başvurabilir (Chegini, 2009: 175). Bireyler bir kararı adil olarak algıarlarsa, o kararı gerçekleştirme olasılıkları daha

yüksektir (Fischer, 2003: 487). Adalet, çalışanlarda güven ve bağlılık oluşturur. Adalet sayesinde çalışanlar örgütlenip vatandaşlık davranışı sergiler. Adalet, iş performansını artırır. Adalet aynı zamanda müşteri memnuniyeti ve bağlılığını artırır (Cropanzano vd., 2007: 45). Örgüt içerisinde yaşanan adaletsizliklerin ise çalışanların motivasyonlarını düşürdüğü ve bunun da örgütün sürekliliğini, örgütün hedefsel amacı olan büyümeyi engellediği söylenebilir (Polat ve Kazak, 2014: 73).

İnsanlar kendilerine nasıl davranıldığına duyarlıdır. Bu yüzden adalet tüm insancıl işlerin odağındadır (Chegini, 2009: 175). Çalışanlarını verimli ve kaliteli şekilde kullanmak isteyen örgütler, adalet kavramına önem ve özen göstermek zorundadırlar. Bu çerçevede, eğitim örgütleri de öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için örgütsel adaletle önem vermelidir (Seviltopu ve Şahin, 2013: 172).

2.1.2. Örgütsel Adalet Kavramı, Tanımı ve Önemi

20. yüzyılda örgütsel verimi arttırmak için birçok yeni teori (Bilimsel Yaklaşım, Yönetim Süreçleri, Bürokrasi Kuramı) geliştirilmiş, bu teoriler ilk zamanlarda sadece ürün ve üretim odaklı olsalar da örgütsel verimliliği arttırmak için zamanla çalışanlar üzerine yoğunlaşmış, bu durum örgüt ile çalışan ilişkilerini inceleyen teorilerin gelişmesine neden olmuştur (Dahmaz, 2019: 10). Bu teoriler insan odaklı olması, örgütsel adalet kavramının gelişmesine neden olmuştur.

Örgütsel adalet kavramının geliştirilmesinde batılı bilim insanları önemli rol oynamıştır. Özellikle 1970’li yıllardan sonra, insanların kişisel ihtiyaçları, duygu ve düşüncelerinin çalışma verimini etkilediği bulunmuş, bu doğrultuda çalışmalar örgütsel adalet kavramı etrafında yoğunlaşmıştır. Abraham Maslow bunlardan biri olup, insan ihtiyaçlarını bir piramitle açıklamıştır. Çalışan motivasyonu için örgütsel adaleti olmazsa olmaz olarak tanıtmış, çalışanların ihtiyaçlarının karşılanmasında adaleti ön koşul olarak kabul etmiştir (Chegini, 2009: 174).

Günümüz dünyasında örgütlerin karşı karşıya olduğu uluslararası rekabet ve küreselleşme, örgütlerin insan kaynağına olan ilgisini arttırmıştır. Örgütsel başarı için çalışanlar üzerinde etkili olan değişkenlere odaklanmak gerekir. Örgütsel adalet, çalışanlar üzerinde etkisi olan en önemli değişkenlerden biridir (Hazzi, 2012: 163).

Bu yüzden son 30 yılda örgütsel adalet, sosyal psikolojide, özellikle örgütsel ilişki bağlamında psikologlar ve yönetim bilimciler tarafından detaylı bir şekilde araştırılmıştır (Bakhshi, 2009: 145).

Literatürde örgütsel adaletin birçok tanımı vardır. Örgütsel adalet; çalışanların örgütteki görevlendirme, iş bölümü, ödüllendirme, örgütsel yönetim süreçleri ve örgüt personeli arasındaki ilişki ve iletişime yönelik çalışan algılarıdır (Turhan, Soytürk Kırkağaç, ve Tuncer, 2020: 404). Örgütsel adalet, çalışanların idari kararların ahlaki ve etik yönlerine ilişkin öznel değerlendirmeleridir (Çırak ve Atanur Başkan, 2015: 1092). Örgütsel adalet, çalışanlarla iletişim ve etkileşimlerin, kuralların, işlemlerin, ödül ve cezaların adil yapılıp yapılmadığına ilişkin çalışan algılarıdır (Polat, 2007: 12). Örgütsel adalet, çalışanların iş yerinde kendilerine adil davranılıp davranılmadığını çeşitli değişkenlerden etkilenecek belirlemesidir (Hazzi, 2012: 164). Diğer bir ifadeyle örgüte ait kaynakların dağıtımı ile ilgili yönetsel kararların adil olup olmadığına ilişkin çalışan algısıdır (Şamdan ve Atanur Başkan, 2019: 19). Örgütsel adalet, çalışanların çalıştığı örgütün davranış ve kararlarına yönelik algılarını bu algılamalarının sonucunda işteki sergilediği davranışlara olumlu ve olumsuz yansıması olarak ifade edilebilir (Çetin, 2019: 18). Çalışanlara nasıl davranılması gerektiğinin ahlaki uygunluk algısı olan örgütsel adalet, çalışanların etkili bir şekilde beraberce çalışmasını sağlayan birleştirici bir güçtür (Çelik ve Gürsel, 2017: 49). Örgütsel adalet, çalışanların mağdur olup olmadıklarını belirleyen olgulardan biridir (Pillai, Schriesheim ve Williams, 1999: 900). Örgütsel adalet, yönetsel kararların çalışanlar tarafından rasyonel, ahlaki ve adil olarak değerlendirilmesidir (Demirtaş ve Kılıç, 2016: 259). Örgütsel adalet, çalışanların örgüt ortamında kendilerine gösterilen muameleden tatmin olma düzeyidir (Köybaşı, Uğurlu ve Öncel, 2017: 6). Örgütsel adalet, ekonomik çıktıların adil olarak paylaşılmasının yanı sıra, yöneticilerin izlediği politika ve stratejilerin de adil olmasıdır (Ertürk ve Aydın, 2015: 234). Örgütsel adalet, örgüt içerisinde biten iş ve işlemlerin adil olmasına yönelik çalışanların inancını ifade eder. Bunun yanında örgütsel süreç ve uygulamaların adil ve objektif olması, kaynakların dağıtımı, ödül ve ceza uygulamalarının hakkaniyetli olması örgütsel adaleti temsil eden olgulardır (Atmaca ve Gölmez, 2021: 434). Örgütsel adalet, örgüte ait maddi ve manevi değerlerin çalışanlara paylaşımında adil olunmasının yanı sıra, yönetsel politika ve

stratejilerin de adil olmasını ifade eder. Bunun yanında yöneticilerin kendilerine ve çalışanlarına karşı herhangi bir ayırım gözetmeksizin örgütsel ilişkilerin geliştirilmesi, çalışanların hak ve sorumluluklarına saygılı davranılmasıdır (Akdeniz ve Ottekin Demirbolat, 2019: 422). Genel olarak örgütsel adalet; örgüt veya çalışanlar hakkında yöneticilerin vermiş olduğu kararlar ve uygulamaların çalışanlar tarafından olumlu algılanmasıdır. Başka bir deyişle örgütsel adalet; örgüt içerisinde ödül, ücret, terfi ve cezaların belirlenmesi, belirlenen kararların alınma ve uygulanma şekli, alınan kararların çalışanlara nasıl söylendiğinin çalışanlar tarafından algılanma biçimi olarak tanımlanabilir (İçerli, 2010: 69). Kısaca örgütsel adalet, örgüt içerisindeki yönetsel süreç ve uygulamaların çalışanlara aktarılma şekli ile örgütsel kazanımların paylaşımı, paylaşım süreçlerini ve örgüt içerisindeki ilişkisel süreçleri içine alan geniş bir kavramdır.

Uygulamalı araştırmalardan geliştirilen örgütsel adalet teorisi, örgütsel ortamlarda bireylerin, adalet ve adaletsizlikle ilgili algılarını sosyal olarak nasıl inşa ettiklerine odaklanmaktadır (Poole, 2007: 727). Örgütsel adalette çalışan algılarına yönelik yapılan araştırmalar göstermiştir ki çalışanların örgütsel adalet algıları, çalışanların iş tatmini, işten ayrılma niyetlerini ve işe yönelik tutumlarını güçlü bir şekilde etkiler (Bakhshi, 2009: 146). Adams (1965) tarafından, örgüt içerisinde çalışanlara yönelik yapılan muamelenin adil olarak algılanmasının çalışanların motivasyonlarını etkilediği, bunun da verimi etkilediği öne sürülmüştür (Ponnu ve Chuah, 2010: 2677).

Çalışanların örgütsel adalet algılarının yönetilmesi, hem çalışan hem de örgüt için güçlü faydalar sağlama potansiyeline sahiptir (Atılgan ve Geçikli, 2020: 290). Bunlar arasında çalışma ortamında çatışmayı azaltma, daha fazla güven ve bağlılık, yüksek iş performansı, daha faydalı vatandaşlık davranışları, artan müşteri memnuniyeti sayılabilir (Cropanzano vd., 2007: 34). Örgütteki adil muamelenin çalışanlar üzerinde olumlu etkileri vardır (Kwong ve Leung, 2002: 280). Çalışanların örgütsel adalet algılarının yüksek olduğu örgütlerde çalışanlar, iş ve ücret memnuniyeti, yüksek düzeyde örgüte bağlılık ve daha az işten ayrılma eğilimi sergilemektedir (Çetin, 2019: 22). Örgütsel adalet, çalışanları bir arada tutarak, çalışmaların verimli gerçekleşmesini sağlarken; adaletsizlik, örgütsel sürekliliği,

örgütsel hedefleri yani verimliliği tehdit eder (Chegini, 2009: 174). Adaletsizlik, çalışanların stres yaşamasına sebep olmakta, bu durumun ilerlemesi de çeşitli sağlık sorunlarına yol açmaktadır (Elovainio, Heponiemi, Magnavita, ve Sinervo, 2010: B8). Çalışanların, örgütsel adalet algıları azaldıkça örgütsel hedefleri gerçekleştirmede önemli unsur olan motivasyon ve performans düzeylerinde ciddi düşüşler yaşadıkları görülmüştür (Şahin ve Kavas, 2016: 121). Adaletsizlik aynı zamanda, örgüte bağlılığı ve iş memnuniyetini azaltır, çalışanların iş birliği yapma olasılıkları düşer; bu yüzden örgütsel adalet, kuruluşların etkin çalışması ve çalışanların refahı için çok önemlidir (Poole, 2007: 728). Kısacası, çalışanlarda örgütsel adalet algısının yüksek olması durumunda, olumsuz bireysel ve örgütsel çıktıların ortaya çıkması azalırken, olumlu bireysel ve örgütsel çıktıların oluşması artacaktır (Polat ve Kazak, 2014: 73).

2.1.3. Örgütsel Adalet Türleri

Yöneticinin örgütsel kazanımları çalışanlara verme ve pay etme şekli, çalışanların karşılıklı ilişkilerinde yöneticilerin çalışanlara yönelik tavır, tutum ve davranışları, örgütsel adaletin farklı kategorilerde boyutlanmasını gerektirmektedir (Toytok ve Açıkgöz, 2013: 27). Bu yüzden literatürde örgütsel adalet, bazı araştırmacılar tarafından iki alt boyutta incelenirken, bazı araştırmacılar tarafından üç alt boyutta incelenmektedir. Örgütsel adaleti iki alt boyutta inceleyen araştırmacılar, örgütsel adaletin alt boyutlarını dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet şeklinde ele almaktadırlar. Bu araştırmacılar, etkileşimsel unsurların yapısal unsurları etkilemesinden dolayı etkileşim adaleti, işlemsel adaletin içerisinde ele almışlardır (Aryee, Lam ve Schaubroeck, 2002; Miles, Borman, Spector ve Fox, 2002; Niehoff ve Moorman, 1993; Pillai vd., 1999).

Örgütsel adaleti üç alt boyutta inceleyen araştırmacılar örgütsel adaleti; dağıtım adaleti, işlem adaleti ve etkileşim adaleti olarak ele almaktadırlar (Aryee, Budhwar and Chen 2002; Barling and Phillips 1993; Cohen-Charash and Spector 2001). Örgütsel adaletin boyutlarından dağıtımsal adalet en önce tanımlanan alt boyut iken bu boyutu kronolojik olarak prosedürel (işlemsel) adalet ve etkileşimsel adalet izlemektedir (Poole, 2007: 728).

Alanyazında örgütsel adaletin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet olarak üç farklı boyuttan oluştuğu genel kabul görmektedir (Cropanzano vd., 2007: 36, Demirel ve Seçkin, 2011: 101). Bu araştırmada da örgütsel adaletin üç boyutu ele alınmıştır. Tablo 1’de örgütsel adaletin dağıtımsal, işlemsel, etkileşimsel boyutlarına yönelik tanımlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Örgütsel Adaletin Boyutları

Dağıtımsal Adalet	Eşitlik: Çalışanlara örgüte katkıları oranında çıktılar verilmesi Eşit Paylaşım: Her çalışanın ücretini adil alması İhtiyaç: Çalışanın kişisel gereksinimlerine göre fayda sağlama
Dağıtımın Uygunluğu	
İşlemsel Adalet	Tutarlık: Tüm çalışanlara eşit davranmak Tarafsızlık: Çalışanlara ya da çalışan gruplarına ayrıcalıklı davranmama, kötü muamelede bulunmama Düzeltilme: Hataların düzeltilebilmesi için itiraz edilebilecek süre ve mekanizmanın var olması İlgili Tüm Kişilerin Temsili: Paydaşların ortak karar alabilmesi Doğruluk: Kararların doğru bilgilerden oluşması Etik: Mesleki etik normlar çerçevesinde davranma
Tahsis sürecinin adil ve uygun olması	
Etkileşimsel Adalet	Kişiler Arası Adalet: Çalışanlarına kibar saygılı nezaketli davranma, itibarını zedelememe Bilgi Paylaşımı: Gerekli bilgilerin çalışanlarla paylaşılması
Otoritenin çalışanlara uyguladığı davranışların uygun olması	

Kaynak: Cropanzano vd., 2007: 36.

Kısaca örgütsel adaletin alt boyutları sonuçlar, süreçler ve karşılıklı etkileşimdir. Buna göre sonuçlara ilişkin değerlendirmeler dağıtım adaleti; süreç ve hakkaniyete yönelik değerlendirmeler işlemsel adaleti; kişilerarası etkileşimler ise etkileşimsel adaleti temsil etmektedir (Elovainio vd., 2010: B8).

2.1.3.1. Dağıtımsal adalet

Dağıtımsal adalet Adams'ın (1965) Eşitlik Teorisi'ne dayanmakta olup ilk örgütsel adalet araştırmaları dağıtımsal adalet boyutuna odaklanmıştır (Ponnu ve Chuah, 2010: 2678). Dağıtımsal adalet, çalışanların elde ettiği kazanımların, çalışanlar arasında adil bir şekilde paylaşılmasını konu edinmektedir (Demirağ,

2017: 133). 1975'ten önce, adalet çalışmaları öncelikle dağıtım adaleti ile ilgiliydi. Örgütler, örgütsel kaynakları çalışanlara eşit dağıtarak, çalışanların adalet algısını yükselteceğini bunun da örgüt içerisindeki çatışmaların sona erdireceğini düşünmekteydiler (Poole, 2007: 729).

Adaleti değerlendirmek için bir sosyal değişim teorisi çerçevesi kullanan Adams'a göre, insanların endişe duyduğu şey, örgütsel çıktıların dağıtımındaki adilliktir (Bakhshi, 2009: 146). Adams (1965) adaleti şu şekilde kavramsallaştırmıştır: Çalışanlar, örgütsel çıktıların kendilerine getiri oranlarını karşılaştırarak işyerinde kendilerine adaletli davranılıp davranılmadığını belirler (Bakhshi, 2009: 147). Çalışanlar bir örgüte katıldıklarında kişisel bilgi ve tecrübelerini örgüt yararına kullanmaya başlar. Bu bilgi ve tecrübelerini kullandıkça örgüte yaptığı bireysel katkılarından dolayı ücret, terfi, tanınma gibi kazanç elde etmeyi arzu ederler. Sonrasında kendi katkı ve kazançlarını ölçüt alarak diğer çalışanların katkı ve kazançlarıyla karşılaştırıp kendilerince bazı adalet değerlendirmeleri yaparlar (Çetin ve Polat, 2021: 172).

Dağıtımsal adalet kavramında; çalışanlara verilen ücretler, edinilen haklar ve çalışma koşulları açısından çalışanlara eşit sonuç sağlamalıdır. Eşit çalışma koşullarına eşit sonuçlar verilmediği takdirde ya da grup ya da çalışan orantısız bir şekilde haklar elde ettiğinde, bu durum çalışanların dağıtımsal adalet algılarını olumsuz etkilemektedir (Çetin, 2019: 29).

Dağıtımsal adalet, örgütsel kazanımların belirli standartlar çerçevesinde belirli hükümler ve fonksiyonel kurallara göre tanımlanan kaynakların çalışanlara paylaştırılmasıdır (Ayık, Yücel, ve Savaş, 2014: 235). Dağıtımsal adalette eşitlik mutlak değil görecelidir. Kişinin örgüte kattığı girdiler oranında pay almasıdır. Bunun yanında örgüt içerisindeki görev ve sorumlulukların paylaşılmasında herkese aynı pay değil, adaletli pay edilmesi dağıtımsal adaletin gerekliliklerindendir (Külekçi Akyavuz, 2017: 809). Dağıtımsal adaletin özü, eşit çaba ile eşit sonuçlar elde edilmesidir. Buradaki eşitlik oransal olup; çalışanların, kişisel katkılarını elde ettiği kazanımlara oranlaması ve bunu başkalarınınkiyle karşılaştırmasıdır. Eğer oranlar arasında denge var ise eşitliğin sağlandığına inanmasıdır (Şahin ve Kavas, 2016: 122). Dağıtımsal adalette çalışanlar kıyaslama yaptığında sonucunu adil olarak

algılsa işe karşı performans ve motivasyonları artmaktadır (Blakely, Andrews ve Moorman, 2005: 267).

Dağıtımsal adaleti genel bir ifadeyle ele alacak olursak (ücretler, ödüllendirmeler, sunulan imkânlar, görev ve sorumluluklar, vb.) kaynakların adaletli dağıtılıp dağıtılmadığına, diğer bir ifadeyle “kararların adilliğine” ilişkin çalışan algılarını ifade eder (Şamdan, 2019: 12). Dağıtımsal adalet, çalışanların ödeme, terfi, görevde yükselme gibi örgütün sahip olduğu kaynakların paylaşımına yönelik çalışan algılarını içermektedir (Yılmaz, 2010: 583). Dağıtımsal adaleti uygulayan yöneticiler, eşit işe eşit ücret mantığıyla çalışanların performansını baz alarak eşit bir şekilde ödül ve cezaları dağıtırlar. Çalışanlar, örgütün hedeflerine katkılarında dolayı performansı oranında ödüllendirilir veya örgüt hedeflerinden uzaklaşmaları oranında cezalandırılırlar (Güneş ve Buluç, 2012: 418). Dağıtımsal adalette çalışanlar dağıtımın sonucuna odaklanmaktadır; eğer sonuçtan memnun iseler dağıtım sürecini düşünmezler (Fischer, 2003: 497).

Bu alanda yapılan ilk çalışmalarda, kaynak dağıtımında kararı veren yöneticilerin yalnızca olumlu kararları adil olarak algılanıyordu. Adalet, sonuçtan memnuniyetle ilgili olup kişisel çıkarların, adalet algılarını yönlendirdiği düşünülmekteydi (Poole, 2007: 729). Bu sebeple dağıtımsal adalet kavramı sadece örgütteki ekonomik kaynakları dikkate aldığı ve örgütsel kazançların paylaşımına yönelik süreç ve işlemleri hesaba katmadığından dolayı eleştirilmiştir. Yapılan bu eleştiriler ve bölüşüm sürecindeki eksiklikler işlemsel adalet kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Altınkurt ve Yılmaz, 2010: 467).

2.1.3.2. İşlemsel (prosedürel) adalet

Dağıtım adaletine yönelik yapılan çalışmalarda çalışanların, kazanımlarına yönelik algıladığı adalet incelenmiştir. Fakat dağıtımsal adaletin çalışanların adaletsizliklere verdikleri tepkileri tahmin etmede ve açıklamada yetersiz kalması, araştırmacıları işlemsel adaletle yönelik çalışmalar yapmaya yöneltmiştir (Şahin ve Kavas, 2016: 121). Thibaut ve Walker ’ın 1975 yılında, anlaşmazlık mahkemelerinde arabuluculuk ve tahkim kararlarının, süreç ve karar aşamasının yasal işleyişine yönelik yaptığı incelemeler, işlemsel adaletin temellerini oluşturmuştur. Bu

araştırmalarda ilk olarak yasal prosedürlere ilişkin işlemlere odaklanılmıştır (Colquitt vd., 2001: 426).

İşlemsel adalet, örgüt içerisinde yapılan uygulamaların adil bir şekilde yapılması ve bu durumun çalışanlar tarafından nasıl algılandığı ile ilgili süreçleri içermektedir (Demirağ, 2017: 134). İşlemsel adalet, karar verme sürecindeki yöntem ve uygulamaların adil olması ile ilgilidir (Akdeniz ve Ottekin Demirbolat, 2019: 421). İşlemsel adalet, sürecin adilliği ile ilgili olup, ödüllendirme ya da cezalandırma işlemlerinde süreç içerisinde kullanılan kural ve yönetmeliklerin adil olup olmadığı algısıdır (Yılmaz, 2010: 584).

Bir örgütte örgütsel kazanımların dağıtımında ve karar vermede etkili olan süreç ve prosedürler örgütsel adaletin işlemsel adalet boyutunu oluşturmuş olup, işlemsel adalet ya da prosedürel adalet dağıtımsal adaletin tamamlayıcısı olarak ortaya çıkmıştır. Bu süreçte yönetici önyargısız olarak davranmak, tutarlı olmak, herkesi yeteri kadar bilgilendirmek, doğru bilgilere göre karar almak, birlikte ortak karar alabilme fırsatları sunmak, etik ve ahlaki standartlara uygun davranış sergilemek durumundadır (Toytok ve Açıkgoz, 2013: 27).

İşlemsel adalet, elde edilen kazanımların belirlenmesinde süreç ve prosedürlere yönelik algılanan adalet olarak tanımlanmaktadır. İşlemsel adalet çalışanların örgütsel kazanımlarını belirlerken kullanılan yöntemler ile çalışma şartlarına yönelik alınan kararlarda doğruluk ve dürüstlüğe ne ölçüde riayet edildiği ile ilgili adalet algılamasıdır (Tetik, 2012: 241).

Örgütsel kararların alınma sürecinde çalışanların bu sürece dahil edilmesi işlemsel adalet algılarının şekillenmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Yıldız ve Çetin, 2021: 4403). Örgütsel adaletin ikinci boyutu olan işlemsel adalet, prosedürlere ve bu prosedürlerin yürürlüğe konulma şekline odaklanır (Fischer, 2003: 488). Örgütlerin hepsinde prosedürlerin adil olarak uygulanması önem arz etmektedir. Çünkü çalışanlar, örgütsel sonuçlara adil olarak ulaşmanın bir yolu olarak gördükleri kararlar üzerinde bir takım kontrol mekanizmalarına sahip olduklarını hissetmek isterler. Böyle durumlar aynı zamanda çalışanlara örgütleri ve yöneticileri tarafından saygı gösterildiğini hissettirir (Çetin, 2019: 36).

Leventhal (1976)'a göre işlemsel adalete yönelik olarak çalışanların karar süreçlerini adaletli bir şekilde değerlendirmeleri için altı kritere odaklanılmıştır. Bunlar;

- **Tutarlık:** İşlemler, zamana ve insanlara göre değişmemeli istikrarlı olmalıdır.
- **Önyargıdan Arınmışlık:** İşlemler önyargıdan uzak, kişilerin çıkar ve menfaatlerinden etkilenmemelidir.
- **Doğruluk:** İşlemler hatadan arınık ya da hata payı çok az olmalı yeterli bilgilere dayandırılmış olmalıdır.
- **Düzeltilbilirlik:** İşlemlere yönelik kararların değiştirilebilir olması, kararlara yönelik istek ve şikâyetlerin dikkate alınmalıdır.
- **Temsil Edilebilirlik:** İşlemlerden etkilenen grup ve bireylerin sorunları, değerleri ve düşünceleri dikkate alınmalıdır.
- **Etik Olmalıdır:** İşlemler etik kuralları çerçevesinde dikkatle oluşturulmalıdır.

Örgütlerde çalışanlar sadece olumlu sonuçlar beklemezler çünkü olumlu sonuç göreceli bir kavramdır. Çalışan birinin ödüllendirilmesi o çalışan için belki adaletli algılanabilir fakat diğer çalışanlar bakımından durum aynı olmayabilir. Bu yüzden çalışanlar sadece olumlu sonuç beklemeyip, kararlar ve karar verme sürecinde adil prosedürler beklerler (Poole, 2007: 730).

Örgütlerde işlemsel adaletin sağlanabilmesi için, “kural ve uygulamaların çalışanların tamamını kapsaması ve aynı şekilde uygulanması, örgütsel konulara yönelik karar alma süreçlerine çalışanların katılımının sağlanması, çalışanlara geri bildirim ve dönüt verilmesi, kaynakların dağılımında adil bir yol izlenmesi gerekmektedir (Kinter ve Seymen, 2020: 42).

İşlemsel adalet, çalışanları ilgilendiren ve ilgilendirmeyen örgütsel kararlar alınırken çalışanın da karar almaya katılması çalışanların örgütsel adalet algısını güçlendirmektedir. Hatta örgüt içerisindeki karar alınırken çalışanların da bu karara katılması, alınan kararların kendilerine yönelik olumsuz kararlar olsa bile kararı kabul etme düzeylerini yükseltmektedir (Öztürk ve Gök, 2019: 138). Adaletli yapılan

uygulama süreci, otoriteye güveni artırır, çalışanlarda güven duygusunu geliştirir, çalışan motivasyonu ve performansını artırır, çalışanlar gönüllü olarak işbirliği içerisinde çalışırlar. Bunun yanında işlemsel adalete yönelik adaletsizlik algısının gelişmesi örgütsel bağın zayıflaması, güvensizlik, küskünlük, entelektüel ve duygusal kızgınlıkla sonuçlanır (Blakely vd., 2005: 260; Cropanzano vd., 2007: 40).

Sonuç olarak işlemsel adalet, kullanılan bilginin doğruluk derecesi, ölçütlerin uygun olması ve süreçlerin yapısal özellikleri ile ilgilidir. Örgüt içerisinde çalışan memnuniyetinden etkilenmektedir. Çalışanların olumlu adalet algılamaları bireyi tatmin ederken, olumsuz adalet algılamalarına karşı çalışanların göstermiş olduğu tepkiler örgütler için olumsuz durumların ortaya çıkmasına sebep olacaktır (Çetin, 2019: 36).

2.1.3.3. Etkileşimsel adalet

Kararları etkileyen biçimsel süreçlerin adalet algısı olarak da isimlendirilen işlemsel adaletin üzerinde yapılan çalışmaların ilerlemesiyle, çalışanların adalet algısının belirlenmesinde bir başka faktörün önemi araştırmacılar tarafından fark edilmiş, etkileşimsel adalet olarak adlandırılan yeni bir adalet türü ortaya çıkmıştır (Demirtaş ve Kılıç, 2016: 260).

Bies ve Moag'ın araştırmaları sonucu literatüre kazandırılan etkileşimsel adalet kavramı, kişilerarası davranışın (saygı, kibarlık... vb.) çalışanların adalet algılarını etkilediğini var saymaktadır (Toytok ve Açıkgöz, 2013: 27). Etkileşimsel adalet 1986 yılından önce işlemsel adaletin içerisinde yer almıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde örgütsel adaletin üçüncü bir boyutu olarak ortaya konması etkileşimsel adaletin, dağıtımsal ve işlemsel adalet türlerinden farklı olup olmadığına yönelik tartışmayı da beraberinde getirmiştir (Çarıkçı ve Küçükeşmen, 2018: 31).

Etkileşimsel adaletin prosedürel adaletten farklı bir boyut olduğunu savunanlar; prosedürel adaletin örgüt bünyesindeki karar alma fonksiyonlarının yapısal unsurlarını incelediğini, etkileşimsel adaletin bu yapılardan farklı olarak daha çok iki taraf arasındaki beşeri ve sosyal ilişkileri incelediğini öne sürmektedirler (Çetin, 2019: 40).

Etkileşimsel adalet; örgüt yöneticilerinin, dağıtım kararlarının alınmasına yönelik süreçleri, dürüstçe ve saygı çerçevesinde çalışanlarına açıklamaları olarak ifade edilebilir (Güneş ve Buluç, 2012: 418). Örgütsel uygulamaların insani yönü olan etkileşimsel adalet yöneticiler (ödülü veya kaynakları kontrol edenler) ile çalışanlara (ödül alıcılar) karşı davranış biçimleri ile ilgilidir. Yani etkileşimsel adalet kişinin kişiler arası davranışları tarafından belirlenir (Cohen Charash ve Spector, 2001: 281).

Etkileşimsel adalet, örgüt içerisinde çalışanların birbirleriyle ve yöneticileriyle davranış standartlarını çerçeveleyen bir adalet türüdür. Bu adalet türü örgüt içerisindeki çalışanların sadece birbirleriyle olan ilişkilerini değil yönetici ve meslektaşlarıyla da nasıl ilişki ve etkileşim kurduğunu ele almaktadır. Örgütün adil ve güvenli çalışma ortamı olarak algılanmasında etkileşimsel adaletin o örgütte var olması büyük önem arz etmektedir (Çetin, 2019: 40).

Etkileşimsel adalet örgütteki çalışanlar arası ilişkilerin kalitesine vurgu yapmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2010: 467). Örgütsel adaletin sosyal boyutu olan etkileşimsel adalet örgütsel uygulamaların ve süreçlerin insani yönüyle ilgilidir (Çarıkçı ve Küçükeşmen, 2018: 30). Kişilerarası adalet ya da etkileşimsel adalet, insanlara nezaket, haysiyet ve saygı ile davranılma derecesini yansıtmaktadır (Bakhshi, 2009: 149).

Yöneticiler, çalışanların hepsine nazik, saygılı, ön yargısız davranır ve iletişim esnasında çalışanların değerli olduğunu onlara hissettirirse çalışanları tarafından adil olarak algılanabilir, hem örgüte hem yöneticilerine karşı olumlu tutum ve davranış sergileyebilirler (Çetin, 2019: 25).

Çalışanlar için, örgütteki çabalarının karşılığında elde edecekleri kazanımların belirlenmesi ve bu kazanımların adil bir şekilde dağıtılması sürecinin yanında, bu süreç içerisinde örgüt yöneticilerinin tavır ve davranışları ve sürece yönelik kendilerini bilgilendirmeleri de önem arz etmektedir (Kinter ve Seymen, 2020: 42).

Çalışanların kendilerini ilgilendiren konularda yöneticilerden bilgi talep

etmesi çalışanın en doğal hakkıdır. Bu yüzden örgüt içerisinde alınan kararlar gerekçeleriyle birlikte yöneticiler tarafından çalışanlara bildirilmelidir. Bunu yaparken de yöneticilerin çalışanlara karşı saygılı ve duyarlı davranması gerekmektedir (Colquitt, 2001: 387).

Çalışanlar, kendilerine yönelik yapılan davranışlara karşı duyarlıdırlar. Yönetim tarafından kendilerine değer verildiğini, önemsendiklerini görmek istemektedirler. Çalışanlar, kendilerini ifade etmelerine imkân veren, karar verme sürecine aktif olarak katılmalarına olanak sağlayan, iletişim kanallarını adalet çerçevesinde kuran, prosedürlere riayet eden yöneticileri olumlu algılamaktadırlar (Yıldırım, 2020: 205).

Yöneticilerin adil bir etkileşim kurulması için, bütün çalışanları ile empatik bir iletişim kurması, onları dinlemesi, verilen kararları çalışanlarına açıklaması, çalışanların istek ve beklentilerine duyarlı olması gerekmektedir (Cesur ve Erol, 2020: 3473).

Çalışanların etkileşimsel adalet algısına yönelik bazı hususlar önem arz etmektedir (Kinter ve Seymen, 2020: 43). Bunlar;

Doğru sözlü olmak: Örgüt içerisindeki çalışanların birbirlerine dürüst olmaları gerekir.

Saygılı olmak: Örgütte yönetici ile çalışanlar ya da çalışanların birbirleriyle olan ilişkileri kibar davranışlarda bulunarak saygı çerçevesinde yürütülmelidir.

Uygun zamanda gerekli sorular sormak: Yöneticiler çalışanlarını zor durumda bırakan, eleştiren, aşağılayan, ön yargı içeren gereksiz soru sormaktan kaçınmalıdır.

Açıklayıcı olmak: Çalışanlar örgüte yönelik konularda bilgilendirilmelerini isterler. Bu yüzden yöneticilerin örgüt içerisinde, çalışanları ilgilendiren konularda çalışanlara yeteri kadar bilgi vermesi çalışanların etkileşimsel adalet algılarını yükseltilmesinde önemli unsurlardır.

Etkileşimsel adalet kısaca, kurumlarda kurallar, örgütsel normlar ve prosedürlerin işletilmesi sürecinde etkileşimin ve iletişimin kalitesini, başka bir ifadeyle kurallar uygulanırken çalışanların karşı karşıya kaldıkları tutum ve

davranışların niteliğine ilişkin adalet algısı olarak ifade edilebilir (Şamdan, 2019: 13).

2.1.4. Örgütsel Adaletle İlgili Yaklaşım Kuramları

Greenberg 1987 yılında “A Taxonomy of Organizational Justice Theories” isimli araştırmasında adalet kuramlarını reaktif- proaktif ve süreç- içerik olmak üzere iki boyuta ele almıştır. Reaktif teoriler çalışanların adaletsizlik karşısında kaçınma veya kaçma girişimlerini, proaktif teoriler reaktif teorilerin aksine var olan adaletsiz durumlardan kurtulmak için çalışanların çıkış yaratmaya çalıştığı planlı davranışlarını incelemektedir. Süreç kuramını yasal prosedürlerden ilham alıp ortaya atmıştır. Bu teoride örgütsel çıktıları (terfi, ücret, ödül) belirlerken süreç boyutunda kullanılan prosedürlerin adil olup olmadığını, içerik boyutu ise örgütsel çıktıların adil olup olmadığı ile ilgili durumlara odaklanmaktadır. Reaktif kuramlar da adaletsizliği gidermek için çaba var iken proaktif kuramlarda adaletle ulaşmak için çabalama vardır (Greenberg, 1987: 10). Örgütsel adalet kuramları tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 2. Greenberg ’in Adalet Kuramı Sınıflandırması

Adalet Teorileri Sınıflandırılması	Adalet Kuramı	Kuramın Dayandığı Görüş	Kuramın Açıkladığı Örgütsel Adalet Türü
Reaktif-İçerik Kuramlar	Eşitlik Kuramı (Adams, 1965)	-Çalışanların örgüte yaptığı katkı oranında kazanmasıdır.	-Dağıtımsal Adalet
	Görelî Yoksunluk Kuramı (Crosby, 1976)	-Ödül dağıtım usullerinin kıyaslanması çalışanlarda yoksunluk hissi ortaya çıkarabilir	-Dağıtımsal Adalet
Proaktif-İçerik Kuramlar	Adalet Yargı Kuramı (Leventhal, 1976)	-Kazanımların dağıtımına yönelik alınan kararları belirleyen dağıtım kurallarının adilliğine ilişkin algılamalar durumlar arasında farklılık gösterebilir.	-Dağıtımsal Adalet
	Adalet Güdüsü Kuramı (Lerner, 1980)	-Dağıtım kararları verilirken izlenen ilkeler gruplar arası ilişkilere göre farklılık gösterebilir	-Etkileşimsel Adalet
Reaktif-Süreç Kuramlar	Prosedür Adaleti Kuramı (Thibaut ve Walker, 1975)	-Çalışanlar için verilen kararlar olumlu ya da olumsuz olabilir; eğer süreç içerisindeki prosedürler adil ise çalışanlarca adil algılanır.	-Prosedürel Adalet

Proaktif-Süreç Kuramlar	Dağıtım Tercihi Kuramı (Leventhal, Karuza, Fry)	-Dağıtım prosedürleri dağıtım kararını verecek kişiye adil bir uygulama fırsatı vermesi gerekir. Adil bir prosedür, tutarlı olmalı, kişisel çıkarlardan uzak ön yargıdan arınmış olmalı, hata payı en az ya da hiç olmamalı doğru bilgilere dayandırılmalı, kurallara uygun olmalı, kararlar istek ve şikayete açık olmalı, çalışanlar istediğinde bilgi alabilmeli, etik olmalıdır.	-Prosedürel Adalet
-------------------------	---	--	--------------------

Kaynak: Özen, 2002: 115.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; içerik kuramları ve onun uzantısı olan dağıtım adaleti, adil olmayan durumlar oluştuktan sonraki tepkilere odaklanmakta, çalışanların adil olmayan durumlardan uzak durmalarını ve kaçınmalarını ele almaktadır. Süreç adaleti ve onun bir çıktısı olan etkileşim adaleti ise, örgüt ortamında adil durumlar yaratma çabaları ile adaleti sağlama girişimlerine odaklanmaktadır (İçerli, 2010: 71).

2.1.4.1. Reaktif-içerik kuramları

Reaktif-içerik kuramları kişilerin örgüt içerisinde adil olmayan uygulamalarla sonuçlanacak durumlardan kaçınmaları üzerine yoğunlaşan kuramlardır. Bu kuramlar adil olmayan durumlara gösterilen tepkileri inceler (Özen, 2002: 108). İnsanın, adaletsiz bir durumda rahatsızlık duygusu yaşaması ve bu durumdan uzaklaşmak istemesine yönelik tavır ve davranışlara odaklanmış olup, adaletsiz duruma tepki olarak ortaya çıkmıştır (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019: 2).

Bu kuram çalışanların kendisine yapılan haksızlık karşısında nasıl tepki verdikleri, ödül ve ceza kaynaklarının haksız dağıtılışına karşı nasıl tepki gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Kuru Çetin, 2013: 75). Bu kuramlar adaletsizliklere yol açan tepkileri incelemektedir (Greenberg, 1987, s. 10). Çalışanların haksız ilişkilere olumsuz duygu gösterip tepki vereceklerine yönelik ortak yönelimi paylaşmaktadır (Aksay, 2021: 13).

Örgütsel adaletle ilgili bilinen ilk teoriler bu reaktif kuramlar içinde yer almaktadır (Yürür, 2005: 112). Bu kuramlar birçok noktada birbirinden farklılık

göstermelerine rağmen hepsinin birleştiği ortak düşünce, çalışanların adil olmayan durumlara karşı olumsuz duygularla tepki verdikleri ve çalışanlar, adaletsizliği düzeltmek için çaba göstererek, bu durumdan kaçmaya, kaçınmaya çalışmalarıdır. Bu kuramlar çalışanların örgüt içerisindeki kazanımların adil olmayan dağıtımına karşı tepkilere odaklandığı için bu kuramlar reaktif-içerik kuramları kategorisinde yer almaktadırlar (Acar, 2011: 47; Yürür, 2005: 113). Kuramların bu bakış açısına göre, çalışanların adaletsizlik karşısında, belirli bir takım olumsuz duygular sergileyerek tepki göstereceğini net bir şekilde ortaya koymaktadır (İçerli, 2010: 71).

2.1.4.1.1. Adams'ın eşitlik kuramı

Adams'ın Eşitlik kuramı, Homans'ın Sosyal Mübadele kuramına dayanmaktadır (İçerli, 2009: 49). Bu teori, çalışanların örgüte yaptığı bireysel katkıların, kazanımlarından çok olduğunu yani harcadıkları çabaların elde ettiklerinden daha büyük olduğunu hissettiklerinde, motivasyonlarının azaldığı düşüncesine dayanmaktadır (Çetin, 2019: 30). Eşitlik kuramı en az iki kişi arasında örgütsel çıktıların dağılımının adilliğine yönelik kıyaslamalardan oluşmaktadır (Kuru Çetin, 2013: 75). Adams'a göre her çalışan kendisiyle aynı pozisyonda çalışan diğer kişilerle aynı ücreti almak ister. Bu kuram, çalışanların katkı ve kazanım oranlarında eşitlik ve adaletin olması durumunda çalışanların tatmin olacağını öngörmektedir (Yürür, 2005: 114).

Eşitlik kuramına göre, çalışanlar gerek bireysel düzeyde gerekse örgütsel düzeyde adil olmaya çalışırlar. Adaletsizlik yaşanan durumlar, çalışanda huzursuzluk ve gerilim yaratır. Bu yüzden eşitlik teorisi adaleti sürdürmeye, korumaya ve adaletsiz olan durumları gidermeye odaklanmıştır. Eşitlik kuramına göre, çalışanlar hakça olmayan durumları bilişsel veya davranışsal yöntemlerle azaltmak veya gidermek için çaba sarf ederler (Şamdan, 2019: 10).

Adams Eşitlik Kuramını, örgüt ve çalışanların birbirine katkı sağladıkları ve dolayısıyla tarafların katkı karşılığında kazanım elde ettikleri bir ilişki olan sosyal mübadele ilişkisi bağlamında ele almıştır (Özen, 2002: 109). Eşitlik kuramına göre, çalışanlar katkı / kazanım diğer çalışanların katkı/kazanım oranı ile karşılaştırır. Bu iki oran arasında eşitlik olduğu zaman, çalışan örgütüne yönelik adalet duygusu

gelişir (İçerli, 2010: 72; Aksay, 2021: 16). Bu kıyaslamanın sonucunda sonucun lehine (adil) olmadığını düşünen çalışan, örgüte kattığı girdileri azaltacak ya da örgütten ayrılmayı isteyecektir. Eşitliğin sağlandığını hissettiğinde ise huzurla işini yapmaya devam edecektir (Akar, 2017: 49).

Eroğlu'ya göre (1998) Eşitlik Teorisinde belirtilen katkılar, çalışanların bedensel ve zihinsel yetenekleri, yaş ve cinsiyetleri, bilgi ve becerileri, tecrübeleri, kıdemleri gibi işe kişisel olarak kattıklarıdır. Kazanımlar ise, örgütün çalışanlara sağladığı, yetkiler, ücret, statü, takdir, terfi ve işle ilgili diğer haklardır (Aktaran: İçerli, 2010: 72).

Eşitlik kuramından sonra, bu kuram baz alınarak yapılan pek çok araştırma, çalışma ortamında eşitlik sağlamaya yönelik ideallere odaklanmıştır. Çalışanlara adalet-eşitlik sağlamak için açık bir şekilde belirli bir yöntem göstermemesine rağmen, eşitlik kuramı, çalışma ortamında motivasyon kavramına oldukça önemli bir bakış açısı kazandırmıştır (Yürür, 2005: 115).

2.1.4.1.2. Crosby'nin görelî yoksunluk kuramı

“Görelî Yoksunluk Teorisi” 1959 yılında Davis tarafından geliştirilmiştir. Görelî Yoksunluk, bireyin kendini kıyasladığı birey ya da gruba göre daha kötü durumda olmasının bireyde yarattığı kaygı ya da hoşnutsuzluk algısıdır (Tamgaç Tezcan, 2017: 30). Kurama göre, arzu edilen fırsat veya iyilikten yoksun olan birey, diğer bireylerdeki fırsat ve iyilikleri görünce adaletsizlik duygusu yaşar (Sağbaş, 2020: 13). Görelî Yoksunluk Kuramı, eşitlikten yararlanamayan çalışanın yaşadığı durumu açıklamaya çalışır. Bu kurama göre, ödüllerin dağıtımında kullanılan örgütsel normlar çalışanları belirli toplumsal karşılaştırmalar yapmaya itmektedir (Kuru Çetin, 2013: 77).

Görelî Yoksunluk Kuramı, grubun veya bireyin kendileriyle aynı işi yaptıkları halde bu konuda verilmesi gerekenlerden mahrum bırakıldıklarında adaletsizlik duygusunun hissedilmesi sonucu ortaya çıkan olumsuz duygulardır. Görelî yoksunluk kuramında çalışanlar, kişiler ve kademeler arası karşılaştırmalar yaparak diğer çalışanlara oranla kişisel dezavantajlarının farkına varmaktadır. Yani durumu iyi olan çalışan, durumu daha kötü olan çalışan tarafından avantajlı olarak

görülmektedir (Aksay, 2021: 18). Bu kuramın temel düşüncesini, istenilen bir hizmet ya da maldan (bu mal ya da hizmet X olsun) yoksun olan bir bireyin, benzer işi yapan başka bir bireyin X malına ya da hizmetine sahip olduğunu gördüğünde adaletsizlik duygusunu yaşaması oluşturmaktadır. Davis (1959), görelî yoksunluk duygusunun oluşması için üç kriteri; aynı işi yapan diğ erinin X'e sahip olduğunu görme; ikinci olarak X'i istemek ve son olarak da X'i almanın hakkınız olduğunu hissetmek olarak açıklamıştır (Altınlı , Uzun ve İnandı , 2021: 309).

Görelî yoksunluk kuramı, örgütün alt kademesinde çalışanların, üst kademedeki çalışanlarla kendilerini karşılaştırmalarıyla ilgilidir. Bu farklı kademeler arası kıyaslama ise adaletsizlik duygusuna sebep olmaktadır. Bu yönüyle kuram, eşitlik kuramından ayrılmaktadır (Yürür, 2005: 115). Eşitlik kuramında aynı seviyedeki çalışanlar arası kıyaslama yapılırken, görelî yoksunluk kuramında ise sınıflar arası kıyaslama yapma söz konusudur (İyigün, 2012: 56).

Görelî yoksunluk kuramına göre, belirli ödül dağıtım şekillerinin çalışanları toplumsal karşılaştırmalar yapmaya yönlendireceğ i, adaletsizlik durumlarının küskünlük duygusuna yol açacağı bunların sonucunda da depresyon ve şiddet içeren isyanların artmasına kadar değ iş en bir takım reaksiyonların ortaya çıkabileceğ ini iddia etmektedir (Greenberg, 1987: 12). Çalışanların küskünlük hissine kapılmaları, sadece elde ettikleri hak ettiklerinden az oldu ğ u durumlarda olmaktadır. Küskünlük, hata ya da incitme durumuna karşılık yöneltilmiş şiddetli memnuniyetsizlik ve kötü yaklaşım olup, sosyal hedeflere yönelik öfke içermektedir (İçerli, 2010, s. 74).

2.1.4.2. Proaktif içerik kuramları

Proaktif kuramlar reaktif kuramların aksine kişilerin örgüt içerisindeki adaleti sağlamak üzere sergiledikleri davranışlar üzerine yoğunlaşan kuramlardır. Bu kuramlar çalışanların, adil uygulamalar yaratılmasına yönelik çabalarını ele almaktadır (Özen, 2002: 108). Leventhal'ın (1976) Adalet Yargı Kuramı ve Lerner'in Adalet Güdüsü Kuramı proaktif içerik kuramları içerisinde yer almaktadır. Bu iki kuramın savundukları görüşlerde bazı farklılıklar olmasına rağmen, her iki kuram da çalışanlara çeşitli şartlar altında ödüllerin nasıl dağıtacağına ilişkin benzer önermeler getirmektedir. Her iki kuram da, kazanımların dağıtım kararlarına yönelik

olduklarından proaktif-içerik kuramları kapsamında ele alınmaktadır (Yıldırım, 2010: 71).

2.1.4.2.1. Leventhal'ın adalet yargı kuramı

Leventhal, çalışanların kazanımların adil dağıtımını için aktif bir şekilde gayret gösterdiklerini ifade etmektedir. Kazanımların adil dağıtımını, gösterilen çaba ile elde edilen kazanımların orantılı olmasıdır. Bu tür dağıtım şekli uzun vadede taraflar için en kazançlı durumdur. Bununla birlikte birçok araştırma, kazanımların çalışanlar arası eşit paylaştırıldığını göstermektedir. Bazı araştırmalar da kazanımların dağıtımında eşitlik kurallarını ihlal ederek kazanımların çalışanların ihtiyaçlarına göre ya da kazanımların eşit paylaşım ilkesine göre dağıtıldığını ileri sürmektedir (Aksay, 2021: 19). Leventhal, bu tür ihlallerinin bazı şartlar altında tamamen adaletli olacağı görüşünü öne sürerek “Adalet Yargı Kuramını” geliştirmiştir (Yürür, 2005: 112). Bunun yanında Adams'ın Eşitlik Kuramını adaleti sonuç odaklı değerlendirmesinden dolayı yetersiz olduğunu belirtmesi bu kuramın geliştirmesinde en büyük etkidir. Bu kuram, adaletin yalnızca sonuca göre değerlendirilmemesi gerektiğini bunun yanında sonuca götüren sürecin de değerlendirilmesinin önemini vurgulamıştır (Demirağ, 2017: 133). Bu teoride ilk kez, dağıtım yapanın değil sistemin adil olması öne sürülmüştür (İren, 2015: 17).

Adalet Yargı Kuramı, Adams'ın ileri sürdüğü eşitlik ilkelerine göre adaletli dağıtım yapılmasının, farklı çalışma şartlarında çalışanların farklı dağıtım ilkelerini benimseyebileceklerini savunur (İçerli, 2009: 54). Örneğin, örgüt içerisindeki grupların üyeleri arasında sosyal uyumun sürdürülmesi için, ödül dağıtımını, çalışanların örgüte yaptığı katkılar dikkate almadan grup üyelerine eşit bir şekilde dağıtılabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu kuram adaleti, çalışanların morallerini yükseltmek için kullanmaktadır (Yürür, 2005: 118).

Leventhal' a göre çalışanlar, örgütsel adaletin gerçekleşmesi için eşit ödül dağıtımının yapılması gerektiğine inanırlarken, sistemin çalışan performansı açısından önemli bir unsur olduğunu düşünmektedirler (Irak, 2004: 30). Kurama göre örgüt içerisinde çalışanların adalet algısına etki edecek; etik, doğruluk, tutarlılık, temsilcilik, önyargıdan arınıklık ve kararları düzeltebilme olmak üzere altı kural bulunmaktadır. Bunların yanında dağıtım adaletinin, eşit paylaşım (herkese örgüte

yaptığı katkı oranında dağıtım), ihtiyaç (dağıtım yaparken çalışanların ihtiyacını gözetme) ve eşit temelli paylaşım (kazanımların çalışanların katkılarına bakılmaksızın eşit bir şekilde paylaşılması) olmak üzere üç ilkesi bulunmaktadır. Adalet Yargı Teorisinde bu ilkeler göz önünde bulundurularak çalışanların karşılaştıkları durumlara göre çeşitli dağıtım kuralları uygulayarak örgütsel dağıtım kararları alınmaya çalışılmaktadır (İyigün, 2012: 56).

2.1.4.2.2. *Lerner'in adalet güdüsü kuramı*

Lerner'in adalet güdüsü kuramına göre, çalışanların temel kaygısı örgüt içerisindeki adalettir (İçerli, 2009: 55). Adalet güdüsü kuramı, dağıtım ve etkileşim adaletini örgüt içindeki dinamikle açıklamakta, dağıtımın adil olarak nasıl yapıldığı ve bu dağıtım sürecinin nasıl olması gerektiğine odaklanmaktadır (Kuru Çetin, 2013: 78).

Lerner'e göre (1977), çalışanlarda temel kaygı, örgüt içerisindeki adalettir. Bu yüzden örgüt içerisindeki dağıtım süreç ve uygulamalarını açıklamak için çeşitli adalet ilkeleri öne sürmüştür. Bunlar içerisinde öne çıkan dört ilke ise şunlardır (Aktaran: İçerli, 2010: 75):

Rekabetçi Adalet İlkesi: Çalışanların performansına göre dağıtım yapılmalıdır.

Eşit Paylaşım Adaleti İlkesi: Sayısal açıdan dağıtımlar eşit olmalıdır.

Eşit Temelli Paylaşım Adaleti İlkesi: Çalışanların katkılarına göre dağıtım yapılmalıdır.

Gerçek Adalet İlkesi: Çalışanların ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik dağıtım yapılmalıdır.

Lerner'in (1980), "dağıtım kararı alırken izlenen prosedürler taraflar arasındaki ilişkiye dayanmaktadır." görüşü doğrultusunda kültürel bağlam adalet güdüsünü etkilemektedir. Diğer bir deyişle adalet güdüsü kuramı, dağıtım kararlarının alınmasını etkileyen adalet şeklinin, karar alıcılar ile çalışanlar arasındaki ilişkiye bağlı olduğunu öne sürmektedir. Örneğin bir kişi yakın arkadaşı ile ilgili dağıtım kararları verecekse insan ihtiyaçlarını dikkate alan bir birey algısıyla

kararı verecektir (Çöp, 2008: 32).

Adalet Güdüsü Kuramı, taraflar arası ilişkilerin dağıtım kararlarının alınmasında izlenen adalet şeklini, etkilediği görüşünü savunmaktadır. Örneğin, bir birey yakın akraba ya da arkadaşının dağıtım ile ilgili verilecek kararlarında kararı verirken, karar alıcılar ilişki mesafesinin yakınlığından dolayı insan ihtiyaçlarını dikkate alan bir birey algısıyla kararları verecektir. Benzer bir şekilde taraflar arasında ilişki mesafesi uzadıkça, çalışanların, verilecek kararlarda eşitlik kurallarına uyulmasına ilişkin bir beklentisi olacaktır (Yürür, 2005: 118).

2.1.4.3. *Reaktif-süreç kuramı*

Reaktif- süreç kuramları, dayanağını hukuktan alarak karar alma sürecinin adil olmasına yoğunlaşmaktadır (Kuru Çetin, 2013: 78). Karar süreçlerinin adillğine odaklanan kuramlar (süreç kuramları), kazanımların dağıtımında adalete odaklanan kuramlardan (içerik kuramları) büyük bir fark yokmuş gibi görünse de farklı bir entelektüel yapıdan, özellikle hukuka dayandığı için farklı bir durumu ifade etmektedir. Şöyle ki bu teoriler, bireylerin hukuki süreçlerde karar verme prosedürlerinin her birine verecekleri tepkilere odaklanmasından dolayı reaktif süreç teorisi olarak nitelendirilir (Aksay, 2021: 19). John Thibaut ve Laurens Walker 'ın Prosedür Adaleti Kuramı bu kuramlar arasında yer almaktadır.

2.1.4.3.1. *Prosedür adaleti kuramı*

Prosedür adaleti, karar alma sürecindeki kullanılan araçların yani prosedürlerin adillğine odaklanan bir kavramdır. Prosedürler istenilen sonuca ulaşmada kullanılan araçtır ve bu araçlar sayesinde örgüt içerisinde dağıtım adaleti büyük oranda sağlanmaktadır (Özen, 2002: 113).

John Thibaut ve Laurens Walker'ın 1970'li yılların başlarında yasal prosedürlere yönelik yapılan araştırmalardan esinlenerek yaptığı ve anlaşmazlıkların çözümüne yönelik prosedürlere verilen tepkileri inceledikleri araştırmalardır. Prosedür Adaleti Kuramında üç farklı taraf ve anlaşmazlığın çözümüne yönelik iki farklı aşama tanımlaması yapmışlardır. Taraflar; anlaşmazlık yaşayan iki kişi (davacı ve davalı gibi) ile çözüme aracılık eden (yargıç gibi) üçüncü taraftır. Çözüm sürecine yönelik aşamalar ise; "süreç aşaması" bu aşamada deliller ortaya konur ve "karar

aşamasında” ise anlaşmazlığın çözümüne yönelik delillerin işe koşulduğu aşamadır. “Süreç Kontrolü” ise delillerin belirlenmesi ve geliştirilmesi ile ilgili kontrol iken “karar kontrolünü” ise anlaşmazlığın sonucunun belirlenmesine yönelik kontrol olarak tanımlamışlardır (Yürür, 2005: 118). Kurama göre süreç kontrolü sağlayan prosedürlerin, diğer prosedürlere göre, tarafları daha çok tatmin ettiğini, bu prosedürler kullanılarak verilen kararların, taraflarca kabul edilebilir ve daha adil bulundukları tezini savunmaktadır (Yıldırım, 2010: 72).

Hukuk konusunda inceleme yapan araştırmacılar, karar vermede kullanılan yasal prosedürlerin toplum tarafından kabullenilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Yıldırım, 2010: 71). Yasal karar verme süreçleri metodolojisine benzer metodoloji kullanılarak yapılan araştırmalar bu iddiayı desteklemektedir. Şöyle ki, anlaşmazlığa düşen taraflara söz hakkı veren prosedürler, sonuçta çıkabilecek istenmeyen kararları tarafların kabullenme eğilimlerini arttırmaktadır (Yürür, 2005: 120).

Prosedür adaleti ile ilgili yapılan araştırmalar göstermiştir ki prosedürel adalet algılamaların olumsuz olması durumunda çalışanların örgüte bağlılıkları zayıflamakta, motivasyonu düşmekte, bunun sonucunda da çalışanların performansının azalmasına neden olmaktadır (Özen, 2002: 114).

2.1.4.4. Proaktif-süreç kuramları

Reaktif süreç kuramları çalışan arasındaki anlaşmazlıkların çözümüne yönelik süreçleri incelerken, proaktif süreç kuramları dağıtım prosedürlerini incelemektedir (Kuru Çetin, 2013: 79). Proaktif-süreç kuramında çalışanlar adil bir örgüt ortamı için hangi yöntemlerin yararlı olduğu sorularına cevap aramaktadır (Özge Sağbaş, 2020: 15).

Adalet kuramları sınıflandırıldığında kuramlar içerisinde en az bilinenleri bu kategori içerisinde yer almaktadır. Proaktif Süreç Kuramları içerisinde Leventhal, Karuza ve Fry’ın (1980)“Dağıtım Tercihi Kuramı” kabul görmüştür. Dağıtıma yönelik örnek bir model amaçlayan bu kuram, Leventhal ‘ın (1976) Adalet Yargı Kuramının geliştirilmiş bir şekli olup dağıtım kararlarından ziyade süreçle ilgili kararlara odaklanmakta, bu nedenle proaktif-süreç kuramları içerisinde yer

almaktadır (Yürür, 2005: 120).

2.1.4.4.1. Dağıtım tercihi kuramı

Leventhal, Karuza ve Fry'ın (1980) Dağıtım Tercihi Kuramının dayandığı temel görüşe göre dağıtım kararını veren bireylere adil bir uygulama gerçekleştirme fırsatı veren dağıtım prosedürleri daha çok tercih edilmektedir (Özen, 2002: 115). Bunun yanında çalışanların, belirli prosedürlerin hedeflere ulaşmada araç rolü oynayacağı ve istenen hedeflere ulaşmada yardımcı olacağı beklentisi içinde olduklarını vurgulamaktadır (Çöp, 2008: 34).

Greenberg (1987), hedeflere ulaşmada yardımcı olabilecek adil prosedürlerin sekiz özelliğinden bahseder. Bunlar;

- Bireylere karar vericileri seçme hakkı tanınmalı
- Kararlarda ve karar süreçlerinde değişiklik yapma hakkına sahip olma,
- Kararların tutarlı olması,
- Karar vermede gücün yapısını bilme
- Doğru bilgiler alınarak kararların oluşturulması,
- Çalışanları ön yargıya karşı korumak,
- Bireylerin ihtiyacı olan bilgiyi sağlamak ve
- Etik standartlara dayalı olma

Dağıtım Tercihi Kuramı, hedefleri gerçekleştirmek için farklı alanlardan destek beklentisine girildiğini ifade ederken, hedefe ulaşmada tercih edilen işlemin, en fazla kullanılan işlem olacağını vurgulamaktadır. Bu kurama göre, örgüt içerisindeki adaleti sağlayabilmek için çalışanların düşüncelerinin dikkate alınması, çalışanlara seçme hakkı verilmesi, kuralların kesin ve net bilgilere dayandırılarak oluşturulması, sürekli aynı işlemler yerine değişebilen işlemlerin tercih edilmesi önerilmektedir. Proaktif süreç kuramlarında örgütsel adaletin sağlanabilmesi için uzun vadede uygulanabilir stratejik temelleri olan etik kuralların belirlenmesi gerekmektedir (Akdeniz, 2018: 20).

2.1.5. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet

Eğitim örgütlerinde örgütsel adalet, dağıtım, işleyiş ve etkileşime yönelik

öğretmenlerin ve okuldaki diğer personelin adalet algısı olarak tanımlanabilir. Adaletin bu üç parçanın birleşmesiyle oluştuğu düşünülürse parçalardan birinin veya birkaçının olmaması ya da eksik olması eğitim çalışanlarının adalet algılarını etkileyecektir. Örgütsel adaleti eğitim örgütlerinde, örgütsel adaletin üç boyutu çerçevesinde tanımlanacak olursa; Okuldaki kaynakların dağıtımı, dağıtımın yapılış ve iletiliş şekli, okul müdürünün çalışanlara yönelik tutum, davranış, iletişim ve etkileşimleri sonucu oluşan adalet algısıdır (Gül Öztürk ve Koşar, 2021: 1955).

Okullarda örgütsel adaletin var olması, bütün örgütlerde olduğu gibi çoğu zaman sosyal bir hastalık olarak görülen örgüt içi çatışmaların yaşanmasını engelleyen ve öğretmenlerin mesleğine motive olmalarını sağlayan bir unsur olarak görülmektedir (Saçlı ve Demir, 2021: 2). Tüm çalışanların olduğu gibi öğretmenlerin de bireysel farklılıkları vardır. Bu bireysel farklılıklar onların olayları farklı şekilde algılamalarına neden olmakta, bu algısal farklılıklarından kaynaklı anlaşmazlıklar öğretmenlerin motivasyonlarını etkilemektedir (Şahin ve Kavas, 2016: 126).

Öğretmenlerin mesleğini severek yapmaları, mesleklerini hayatlarının bir parçası olarak görmelerinde örgütsel adalet önemli rol oynar. Okul içindeki yönetsel karar ve uygulamaların adil bir şekilde alınması ve uygulanması, yöneticilerin tüm çalışanlara eşit mesafede olması, örgütsel çıktıların dağıtılmasında adalet ilkesinin gözetilmesi çalışanların motivasyonlarına olumlu yansıyacaktır. Okul müdürleri, öğretmenlerin işlerine ilgi duyarak, severek yapmalarını kolaylaştırmak için okulu adaletle yönetmeli, öğretmenlerin adalet algılarını yükseltecek çalışmaları gerçekleştirmelidir (Turhan vd., 2019: 168).

Okullarda eğitim öğretim, yönetsel süreç ve denetim faaliyetlerinde kurallara uyulmaması, okuldaki çalışanların okula ve okul müdürlerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Okul ortamında yönetsel anlamda yapılan çalışmalardan ve etkili bir öğretim sürecinde uygulanan faaliyetlerden yeteri kadar verim alınamamasının sebeplerinden biri de okul müdürlerinin çalışanlarına adil davranmamalarıdır. Adaletli olmayan tutum ve davranışlar okuldaki yıldırıcı davranışların artmasına, güven ortamının azalmasına sebep olmaktadır (Demirağ, 2017: 113).

Okul müdürleri okul örgütlerindeki adaletin dağıtıcısı konumundadır. Okul müdürleri, ödül ceza uygulamalarında, kaynakların paylaşımında, öğretmenlerle karşılıklı ilişkilerde uygulama ve davranışlarıyla okuldaki adalete ilişkin okul çalışanlarının algılarını etkileyebilmektedir (Çelik ve Gürsel, 2017: 50). Kısaca, okul müdürleri öğretmenler tarafından; ödüllerin dağıtılmasında, ders paylaşımlarının ve programlarının adaletli yapılmasında; izinlerin, kuralların, sosyal ilişkilerin ve çeşitli sosyal imkânların bütün öğretmenlere eşit bir şekilde uygulamasında okulun temsilcisi ve yetkilisi olarak görülmektedir (Uzun, 2018: 785). Bu yüzden okul müdürlerinin çalışma ortamındaki tutum ve davranışları öğretmenlerin örgütsel adalet algısını etkileyen en önemli unsurdur. Okul müdürleri; eşitlikçi olmak, nezaket sahibi olmak, saygılı davranmak, tutarlı ve dürüst davranmak, etik ilkelere bağlı kalarak, dengeli ve adil davranmaya özen göstermek durumundadır (Şahin ve Kavas, 2016: 126).

Adaletli uygulamaların ve adil bir ortamın olmadığı okulda çalışan öğretmenlerin diğer çalışanlara ve okuluna karşı güven hissetmesi beklenemez (Kıranlı Güngör ve Potuk, 2018: 725). Yapılan araştırmalar, çalışanların adil bir çalışma ortamı algılamadığı durumlarda; çalışanların verimliliklerinin düştüğü, iş gücü devir hızının arttığı, bununla birlikte çalışanların performans düzeyi ve motivasyonlarda ciddi bir düşüş yaşandığı gözlenmiştir (Topaloğlu, 2010: 15).

2.1.5.1. Eğitim örgütlerinde dağıtımsal adalet

Eğitim açısından dağıtımsal adalet, öğretmenlerin nöbet görevleri, haftalık ders yükleri, öğretmenlerin okul içi ve okul dışı görev paylaşımları, dağıtımsal adalet içerisinde ele alınmaktadır (Bal Akkoç ve Düşükcan, 2021: 107). Okullarda dağıtım adaleti uygulamalarında öğretmenlerin görev paylaşımları ile ders ve ek ders konularında ders yüklerinin dağıtımının adil yapılmadığını algılayan öğretmenler okullarındaki adaleti olumsuz yorumlayacaklardır (Akdeniz, 2018: 31; Şahin ve Kavas, 2016: 127)

Okullardaki sosyal projeler ile çeşitli programlar düzenlenirken yapılan görev paylaşımları ve nöbetlerin dağıtımı gibi durumlarda, öğretmenler arasında adil bir dağılım yapıldığında okulda pozitif bir hava oluşacak, bu da öğretmenlerdeki dağıtım

adaleti algısını yükselmesine sebep olacaktır. Bunun yanında; çalışma programlarındaki ve iş yükümlülükleri arasındaki farklılıklar öğretmenlerde adaletsizlik algısına neden olacak ve bu da öğretmenlerin işlerine olan inançlarını azaltacaktır (Akdeniz, 2018: 31).

Okullarda bulunan sınırlı kaynakları, okul müdürleri öğretmenler arasında dengeli bir şekilde dağıtımını yapmalıdır. Öncelikle öğretmenlerin ihtiyaçları ön planda tutulmalı, ayırım yapmadan dağıtım sağlanmalıdır. Adil olmayan durumlarda öğretmenin müdüre olan güveni kaybolur ve öğretmen okulun başarısı için ekstra çabadan kaçınabilir. Eğitim öğretimin en önemli unsuru öğretmen olduğu göz önüne alındığında okul müdürleri öğretmenin mutluluğu için çaba sarf etmelidir. Bunun için de görev ve kaynak dağıtımlarının adil olarak yapılması gerekmektedir (Dahmaz, 2019: 30).

2.1.5.2. Eğitim örgütlerinde işlemsel adalet

Eğitim açısından işlemsel adalet, öğretmenlerle ilgili alınacak kararlara, öğretmenlerin aktif bir şekilde katılımının sağlanmasıdır (Bal Akkoç ve Düşükcan, 2021: 107). Okuldaki karar süreçlerine öğretmenlerin dâhil edilmesi adalet algısının şekillenmesinde önemli bir etkidir. Özellikle öğretmenlerin kendilerine yönelik alınacak kararlara katılmaları bu süreçte söz sahibi olmaları, öğretmenler için sürecin adil olarak algılanmasında önem arz etmektedir (Hoy ve Tarter, 2004: 252).

Okullarda belirli gün ve haftaların belirlenmesinde, nöbet görevlerinin dağıtımında, ders programlarının hazırlanmasında, okula yönelik alınacak kararlarda okul müdürleri, öğretmenleri aktif olarak karar sürecine katıp, fikirlerini önemseyip ve söylediklerini uygularsa öğretmenler bu durumdan memnun olacak ve adalet algıları yükselecektir. Okullarda kararların okul müdürleri tarafından tek başına alınması, görev paylaşımı yapılırken öğretmenlere danışılmaması, öğretmenlerde adalet algısını düşürecek yöneticiye yönelik olumsuz tavır takınmalarına neden olacaktır (Dahmaz, 2019: 30).

2.1.5.3. Eğitim örgütlerinde etkileşimsel adalet

Eğitim açısından etkileşimsel adalet ise, eğitim örgütlerinde yöneticilerin

öğretmenlere karşı tutum ve davranışlarında saygılı ve kibar olmaları, iletişimde ise kolay anlaşılabilir, net bir dil kullanmaları öğretmenlerde olumlu bir etki yaratacaktır (Bal Akkoç ve Düşükcan, 2021: 107).

Öğretmenlerin işe karşı tutumlarını şekillendirecek etmenlerden birisi de okul müdürleri ile etkileşimleri esnasında oluşacak adalet algılarıdır. Okul ortamında saygılı, tutarlı, dürüst, eşitliğe dayalı, etik davranışlar adalet algısını olumlu etkilemektedir. Bu güçlü adalet duygusu bireysel ve örgütsel pek çok çıktıyı büyük ölçüde etkilemektedir (Akdeniz, 2018: 31). Okul müdürleri genel olarak kendilerini öğretmenlere karşı adaletli yaklaşım, öğretmenlerle iletişim şekillerine göre değerlendirmektedir (Şahin, 2014: 56). Bu sebeple, okul müdürleri öğretmenlerle etkileşimlerinde onlara saygı çerçevesinde davranmalı, alınan kararları öğretmenlere söylerken yanıltıcı anlatımdan uzak açık, anlaşılır bir dil kullanmalıdır. Bu durum, öğretmenlerin okulda kendilerini önemli hissetmelerini sağlarken okulun amaçları için istekli çalışmalarını da sağlayacaktır (Dahmaz, 2019: 31).

2.2. Motivasyon

2.2.1. Motivasyon Kavramı, Tanımı ve Önemi

Yaşam koşullarının hızla değiştiği günümüzde örgütlerin rekabet şartlarında başarılı olması ve bu değişime ayak uydurması ancak insan kaynağını etkili ve verimli kullanmasına bağlıdır. Bireylerin örgütte devamlılığını sağlamak, verimli çalıştırmak, istenilen performansı yakalayarak potansiyellerini örgütsel hedeflere yönelik kullanmaları ancak işveren ve çalışanları en yüksek düzeyde motive etmekle mümkün olmaktadır (Polat, 2013: 93; Sevinç , 2015: 944; Üstün ve Taş, 2021: 252)

Motivasyon (güdülenme), İngilizcedeki “motive” (güdü) kökünden türemiş olan “motivation” kelimesinin Türkçedeki kullanımıdır (Zeynel ve Çarıkçı, 2017: 126). Kökeni eski Latin “movere” kipinden türetilen motivasyon sözcüğü “hareketlendirmek”, “hareket etmek”, “taşımak”, “bir yerden başka bir yere götürmek” anlamına gelmektedir (Ateş, Yıldız ve Yıldız , 2012: 147; Bilge, Bal ve Günlügör, 2015: 85; Kızıltepe , 2011: 47). Türkçedeki karşılığı ise “saik, güdü veya harekete geçirmek”tir (Yeşil, 2016: 166).

Motivasyon kavramının geçirdiği evrelere bakıldığında konu, öncelikli olarak hedonizm açısından ele alınmıştır. Hedonizm, kişilerin rahatlık ve zevk anlayışlarını ifade etmektedir. Buradan hareketle kişiler, mutluluk veren şeylere yönelirken, kendilerine rahatsız eden hallerden kaçınmaktadır. Bu anlayışla kişilerin keyif aldığı şeylerle motive olabilecekleri söylenebilir (Ergeneli, 2017: 196).

Literatürde motivasyon kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. TDK'ye göre motivasyon, güdüleme ve isteklendirme anlamına gelmektedir. Motivasyon enerji ve zamanın bir dizi görev için tahsis edildiği süreci içermektedir. Motivasyon bu sürecin yoğunluğunu, yönünü ve kalıcılığını belirlemektedir (Latham ve Pinder, 2005: 502). Motivasyon, insanları hedefleri uğruna çalışmaya teşvik eden bir yönetim sürecidir (Obiekwe, 2016: 2). Motivasyon, olumlu davranışların sürdürülmesine, enerjilenmesine, yönlendirilmesine yardımcı olmakta ve bireylerde merak uyandırarak bilgi edinmeleri için gereken arzuyu tetiklemektedir (Akkaya, 2021: 165; Arslan ve Doğan, 2020: 292; Bayrakçıken, Oktay, Samancı, ve Canpolat, 2021: 679; Doğan, 2020: 28; Küçüközkan, 2015: 100; Ellemers, Gilder ve Haslam, 2004: 459; Ryan ve Deci, 2000: 54; Ud Din, Tufail, Shereen, Nawaz ve Shahbaz, 2012: 443; Yarım ve Ada, 2021: 104). Motivasyon, bireysel ve kültürel eğilimlerin bağlamsal unsurlarla ilişkilendirilerek, örgütsel hedeflere ulaşmada yüksek düzeyde gayret sarf etme olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 2016: 3).

Motivasyon, çalışanın belli bir hedefi gerçekleştirmek amacıyla kendi istek ve arzularıyla davranması ile kişinin ve örgütün ihtiyaçlarını karşılayacak bir çalışma ortamı oluşturmak amacıyla çalışanın harekete geçmesi için teşvik edilme sürecidir (Gümüş ve Sezgin, 2012: 1). Motivasyon, bireyin hedef doğrultusunda hareket etmesini sağlayan ya da hedeften sapmasını engelleyen (ters hareket etmekten alıkoyan) bir olgudur (Güven, 2021: 3). Temel olarak insan gereksinimlerinin, davranışları ortaya çıkarması için bireyi uyaran durumdur (Akan ve Kılıç, 2021: 431). Çalışanlara bilinçli olarak yaptıkları işi sevdirmek, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için çalışanları işe koşturmak motivasyon kavramını ifade etmektedir (Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013: 2). Aynı zamanda çalışanların ekonomik, psiko sosyal ve örgütsel yönden çalışmaya istekli ve hazır olma durumlarıyla ilgilidir (Taş ve Seviltopu, 2020: 24).

Motivasyon, kişinin olumlu veya olumsuz harekete geçmesini sağlayan inanç, umut ve düşünceleridir (Çiçek Sağlam ve Emir, 2018: 41; Serinkan, 2012: 159). Motivasyon, istekleri, arzuları, ilgileri içinde barındıran insanda bir şey yapma, öğrenme ve harekete geçme isteğinin uyanmasıdır (Alaçam, 2019: 170; Ünsar, İnan ve Yürük, 2010: 250; Yılmaz ve Korkmaz, 2013: 603). Motivasyon, belirlenen hedefin bireyi harekete geçirebilmesi ve sonuca varmak için var olan enerjinin bireye geçmesi ve hedeflenen sonuca güdülenmiş olarak ulaşmasında geçirdiği sürecin tümüdür (Koçyiğit, 2016: 18). Motivasyon, ihtiyaçları, arzuları, istekleri ve tutkuları kapsayan geniş anlamı olan bir kavramdır (Yurdaöz ve Cemaloğlu, 2021: 166). Motivasyon, çalışma ortamında arzulanan veya hedeflenen davranışın sağlanabilmesi için bireyi harekete geçiren güçtür (Bedir ve Alpaydın, 2021: 105; Ersarı ve Naktiyok, 2012: 81). Çalışanların işin kendisiyle, diğer çalışanlarla ve örgütle olan etkileşiminin bir sonucu olarak görülmektedir (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007: 107).

Motivasyon, kişiyi taşıyan, bir şeyler yapmaya iten bir güç olarak tanımlanabilir (Kızıltepe, 2011: 48). Diğer bir tanımda motivasyon, insanların göstermiş olduğu davranışların altında yatan nedenleri açıklamaya çalışan bir kavramdır (Çolak ve Cırık, 2015: 1309). Kişinin amaçlarına ulaşabilmesi için beklenti ve ihtiyaçlarının yönlendirmesiyle şekillenen bir olgudur (Erhan, Çarıkçı ve Alparslan, 2018: 60). Motivasyon, çalışanın çalışma ortamındaki, güçlüklerle karşı direncini, tutumunu ve fedakârlık düzeyini belirleyen psikolojik güçlerdir (Kocabaş ve Canitez, 2020: 193). Davranışta bulunmanın, istenilen sonuçlara ve deneyimlere ulaştıracağına, kişi inandığında ortaya çıkan kişiyi davranışa sevk eden bütün faktörlerdir (Eyal ve Roth, 2011: 258).

Motivasyon, kişinin davranışlarını belirleyen, kişiyi harekete geçiren bir enerjidir (Başaran ve Dedeoğlu Orhun, 2013: 136; Bilge, Bal ve Günlügör, 2015: 85; Demir, 2018: 634). Bireyi istenilen davranışa yöneltten istek ve eğilimlerdir (Bayındır, 2021: 293; Okçu ve Anık, 2017: 66). Motivasyon, çalışanın ya da çalışan grubun işsel davranışlarını başlatma, yöneltme ve devam ettirme hareketidir (Ertürk ve Aydın, 2015: 234). Birçok kişiyi belirli bir amaca ve yöne sürekli olarak harekete geçirmek için gösterilen gayretler bütünüdür (Ergül, 2005: 69). En genel tanımıyla

motivasyon, örgütsel veya bireysel hedeflere yönelik, bireyin ya da çalışma grubunun davranışlarını belirleyen, yönelten, harekete geçiren, eylemin sürekli olmasını sağlayan, bireyleri bilinçli ve kasıtlı olarak eylemlerde bulunmaya iten, kişinin iç dünyası ve çevresel kaynaklı enerjilerin toplamıdır (Akbaba, 2006: 347; Bulut ve Çavuş, 2015: 591; Ergeneli, 2017: 194; Lin ve Chuang, 2014: 3; Timuroğlu ve Balkaya, 2016: 92). Kısaca motivasyon, kişinin hedeflere ulaşabilmesi için psikolojik olarak destek sağlayan içsel ya da dışsal bütün faktörlerdir.

Motivasyon kavramı, yönetim bilimi içerisinde personel yönetimini ele alan önemli konuların başında gelmektedir. Bu kavram çalışanların, kurumun kuruluş amaçlarına yönelik harekete geçirilmesi ile ilgilidir. Bunu uzun bir süreç olarak düşünürsek motivasyon, çalışanların çalışma potansiyelinin belirlenmiş amaçlara yönlendirilmesi amacıyla yönetsel ve kişisel ihtiyaçların karşılanmasıdır (Sevinç, 2015: 944).

Motivasyonun amacı ise; kişilerin performanslarını yükselterek, kişisel ya da örgütsel hedeflerin verimli ve etkin bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktır. Bu sebeple motivasyon düzeyi düşük kişilerle örgütsel hedeflerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi beklenemez. Çünkü motivasyon düzeyi düşük olan çalışanlar kapasitelerinin tümünü kullanamaz ya da kullanmazlar. Bir başka ifadeyle yeteneklerinin, bilgi, becerilerinin büyük bir kısmı motivasyonlarını düzeyini düşüren faktörler sebebiyle performanslarına yansımaz (Polat, 2013: 93)

Motivasyon, genel olarak kişinin davranışlarını, amaçlarını, beklenti ve gereksinimlerini kapsamaktadır (Karaköse ve Kocabaş, 2006: 4). Motivasyon, insan ihtiyaçlarından ortaya çıkar. Herkes yaşamı boyunca birçok şeye ihtiyaç duymakta ve bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için farklı davranışlar sergilemektedir. Kişinin ihtiyaçlarını gidermesi onu rahatlatmakta ve aynı zamanda olumlu yönde motive olmasını sağlamaktadır. İhtiyaçların kişiye göre değişmesi, herkesin zamansal ve mekânsal durumlarda farklı ihtiyaçlarının ortaya çıkması, ihtiyaç giderilse bile, tekrar ortaya çıkabilmesi, motivasyonun karmaşık bir süreç olduğunun göstergesidir (Ergün Özler, 2013: 125; Kızılkaya Namlı ve Yücekaya, 2021: 3151).

Motivasyon, çalışanlar ve işletmeler için önemsenmesi gereken güçlü bir

öğedir. Çünkü motivasyon insani ilişkilere yön veren, çalışanların verimli şekilde çalışmasını sağlayan en önemli unsurdur (Demirkol, 2019: 38). Kişisel hedefler ya da işletmenin hedefleri çalışanların motivasyon düzeyleri kadar gerçekleşmektedir. Motivasyonu yüksek olan çalışanların, hedeflere odaklanarak önlerine çıkan bütün engelleri aştıklarını ve genellikle kesin sonuca ulaştıkları görülür (Koçyiğit, 2016: 18). Bununla birlikte, çalışanların motivasyon düzeyinin yüksek olması, onların çalışma güçlerini, bilgi ve yeteneklerini etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlar (Zeynel ve Çarıkçı, 2017: 126). Aynı zamanda örgütün hedeflerine ulaşması adına fazladan gayret gösterirler. Çalışanların motivasyonu ne kadar yüksekse, çalışma ortamı da o derece pozitif olacak, çalışanlar daha huzurlu ve verimli olacaktır (Taş ve Seviltopu, 2020: 25). Genel olarak motivasyon düzeyi yüksek kişi, başarıyı, çalışmayı, hareketi, amaç haline getirmiş, yetenekleri, ihtiyaçları, özellikleri konusunda önemli bir nokta yakalamış olan kişidir (Kocabaş ve Canitez, 2020: 193).

Motive olmuş kişiler motive olmayanlara göre daha fazla performans sergilemek için daha çok gayret gösterirler (Ud Din vd., 2012: 443). Motive olmuş bir kişi çabalar, çok çalışır enerji sarf eder. Bu enerjinin kalitesi kadar yoğunluğu da önemlidir. Bu nedenle bu enerjinin örgüte yarar sağlayacak istikamete yönlendirilmesi gerekmektedir (Yavuz Tabak vd., 2019: 412).

Motivasyon, bireyin davranışlarının girdisi ile çıktısı arasındaki ilişkiyi artıracak bir güce sahiptir (Tahiroğlu ve Çakır, 2014: 31). Örgütlerin istediği yüksek performansla ve bunun sonucu olarak örgütsel başarı, çalışanların işe yönelik geliştirdikleri tutumlarını belirleyen motivasyonlarına bağlıdır (Altınok ve İşcan, 2021: 74).

Motivasyon, örgütsel hedeflere yönelik yapılan faaliyetleri birçok açıdan etkilemektedir. Örgütlerdeki çalışanların motivasyon düzeylerinin yüksek olması örgütlerde devamsızlık ve işgücü devir oranını azaltmakta yapılan işin kalitesini arttırmaktadır (Akman, 2018: 175; Timuroğlu ve Balkaya, 2016: 91). Motivasyon, başarı kapılarını aralamak için kullanılan anahtarlardan biridir. Motivasyon düzeyi düşük olan kişilerde tembellik, sıkılganlık, mutsuzluk, isteksizlik gözlemlenirken bu nedenlere bağlı olarak da başarısızlık görülür. Motivasyon düzeyi yüksek olan kişilerde ise mutluluk, isteklilik, azimlilik, çalışkanlık gözlemlenirken bu nedenlere

bağlı olarak da başarılı sonuçlar elde ettikleri görülür (Acun, 2019: 126). Aynı zamanda motivasyon, çalışanların örgüte bağlılığını ve performansını artırır (Ersarı ve Nakliyok, 2012: 82).

Motivasyon, kalite ve akademik başarıya etki eden en önemli faktördür (Bayındır, 2021: 293). Bu sebeple eğitim kurumlarında da birçok alanda olduğu gibi önemli bir yer teşkil etmektedir. Motivasyonu sağlanmış olan okul müdürleri, öğretmen ve öğrenciler isteyerek ve severek çalışacaklardır. Sınıf faaliyetleri bu durumdan olumlu yönde etkilenecektir (Acun, 2019: 129). Bu bağlamda, okul müdürleri çalışanlarını bireysel ve örgütsel hedefler doğrultusunda sürekli olarak harekete geçirmek için motivasyona önem vermek zorundadır (Kocabaş ve Karaköse, 2005: 80).

2.2.2. Motivasyon Özellikleri

Motivasyon, insan davranışlarında önemli bir göreve sahiptir. Motivasyonun sağlanması için çalışanların davranışları ile davranışların altında yatan sebepleri bilmek gerekir. Bütün davranışların önünde bir hedef; arkasında ise bir istek veya ihtiyaç vardır (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013: 152).

Motivasyonun temelini, çalışanların etkili, verimli ve istekli çalışmaları oluşturmaktadır. Bu etkililiği yakalayabilmek ise ancak çalışanların istek ve ihtiyaçlarının iyi bir şekilde analiz edilmesi ile mümkündür. Bu yüzden çalışanları iyi tanımak için onlarla yakından ilgilenmeliyiz. İnsanları tanımak çok zor bir iştir. Çünkü insan davranışları anlaşılması güç çok karmaşıktır (Gökçe, Şahin ve Bulduklu, 2010: 67).

Motivasyon kavramında iki önemli özellik vardır. Motivasyonun kişiye has bir durum olması ve motivasyon sağlayan etmenlerin kişiden kişiye değişebilir olması bu kavramın en önemli özelliklerindendir. Örneğin çok para kazanma beklentisi bir kişiyi daha çok motive ederken bir başkasını terfi, takdir edilme beklentisi motive edebilir. Motivasyonun ikinci önemli özelliği ise, bu sürecinin sadece insan hareket ve davranışlarında gözlemlenebilir olmasıdır (Ünsar vd., 2010: 250). Bunun yanında, bütün yöneticilerin ilgilenmek zorunda oldukları konulardan

biri de çalışanları motive etmektir. Bu, üstlenilmesi zor bir sorumluluktur. Bunun nedeni ise çalışanları motive eden araçların kişiden kişiye değişiklik göstermesidir (Kızılkaya Namlı ve Yücekaya, 2021: 3151; Obiekwe, 2016: 1; Kılıç ve Çoban, 2015: 369; Şahin, Yavuz Tabak ve Tabak, 2017: 404). Bu doğrultuda motivasyon, içerisinde öznellik barındıran bir kavramdır. Kişileri motive eden faktörlerin her kişide farklı bir etki uyandırması bu sürecin yöneticiler açısından zor bir süreç olduğunun göstergesidir. Bu yüzden çalışanlarını motive etmek isteyen yöneticilerin hem çalışanlarını tanıması hem de elindeki motivasyon araçlarını çeşitlendirmesi gerekmektedir.

Motivasyonda asıl amaç, etkilemek istediğiniz kişiler için önemli olan unsurların belirlenip, kişilerin isteklerini tanzim etmek gerekmektedir. İnsanların kişiliğine uygun birimlerde görev verilmesi ile motivasyon düzeyleri arasında ilişkinin varlığından bahsedilebilir. Kişilerin ihtiyaç duyduğu durumlar değiştikçe, davranışlarında da değişiklikler görülecektir. Yöneticilerin çalışanlarıyla bir arada bulunarak onları daha iyi tanıması ve kişisel özelliklerine göre kimin hangi şekilde motive olacağını belirlemeleri fayda sağlayacaktır (Uludağ, 2019: 417). Kurum personeli motive eden faktörlerin neler olduğu iyi anlaşılır ve saptanırsa, personeli bu faktörler çerçevesinde etkin bir şekilde motive etmek mümkün olacaktır (Yavuz ve Karadeniz, 2009: 507). Burada önemli olan çalışanların mutlu ve huzurlu olacakları bir çalışma ortamı sağlamaktır. Çünkü kişiler ihtiyaçlarının tatmin edilmesiyle mutlu ve huzurlu olmaktadır. Çalışma ortamının böyle olabilmesi için çalışanların davranışları, güdeleri ve ihtiyaçları iyi analiz edilmelidir (Gökçe vd., 2010: 234).

Bir örgütün çalışanlarını, görevlerini yapmaya motive etme şekli, örgütün yönetilme şekline, çevresel koşullara, bu çevreden edindiği kültürel değerlere göre değişmektedir. Çalışanları motive etmede tek bir yol yoktur. Uygulanan tekniğin çalışana uygunluğu önem arz etmektedir. Bir çalışana uygun olan bir teknik, diğer bir çalışana uygun olmayabilir. Bu yüzden çalışana olumlu etkide bulunacak bir güdüleme yöntemini seçmelidir (Ergül, 2005: 69; Yeşil, 2016: 167). Sonuç olarak tüm insanların aynı şekilde, aynı anda, aynı durumda motive olması mümkün değildir. Çünkü motivasyon bireysel bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Motivasyon tek boyutlu bir unsur olmayıp çok boyutlu olduğu yani farklı etkenlere bağlı olduğu, bir sürü değişkenden etkilendiği söylenebilir (Doğan, 2020: 74).

2.2.3. Motivasyon Araçları

Motivasyonun, organizmayı hedefleri doğrultusunda harekete geçiren bir güç olduğu bilinmektedir. Gözle görülebilen olgu olmadığı için kimin ne zaman ve hangi şekilde motive edilmesi gerektiğini ön görmek oldukça güçtür. Burada önemli olan, uygun motivasyon aracını, uygun kişiye, uygun zamanda uygulamaktır (Acun, 2019: 126). Diğer bir durum ise insanların karakter yapılarının farklı olması nedeniyle motive edici yönlerinin de farklı olmasıdır. Dolayısıyla bir yönetici her çalışanı aynı şekilde ödüllendirmesi çok başarılı olamayacaktır. Günümüz toplumlarında çalışanların işini yalnızca para için yaptığını, işini sevmediğini düşünmek yanlıştır. Modern yaklaşımlar paraya kısa vadeli bir araç olarak bakmakta asıl olan, olumlu çevresel koşulların kullanımını teşvik etmektedir (Akkaya, 2021: 164).

Motivasyon araçları her zaman, her kişi ve her durumda aynı tesiri göstermez. Motivasyon araçlarının etkinliği, toplumun veya kişinin değer yargılarına, çevresel faktörlere, kişinin eğitsel ve sosyal seviyesine bağlıdır (Üstün ve Taş, 2021: 258). Kısaca açıklamak gerekirse çalışanların kişisel değer ve tutumları, toplumsal normlar ve çevresel koşullar, motive edici araçların etkisini bireyselleştirmektedir.

Yönetici, çalışanı motive ederken kişisel özellikleri ve bu özelliklerin kişide ortaya çıkardığı davranışları dikkate almak durumundadır. Bu aşamada yönetici, çalışanlarını motive etmek için kullanacağı araçları aramak, seçmek ve kullanmak durumunda kalacaktır. Bu doğrultuda yönetici, hem çalışanların kişisel ihtiyaçlarını karşılayacak hem de örgütün hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunacaktır (Ergül, 2005: 69). Buradan hareketle, yöneticiler kurumda çalışanlarının motive eden unsurları tespit ederek, bu araçları (maddi ve manevi) çalışanları motive etmede kullanırsa çalışanlardan verim almak ve örgütsel hedeflere ulaşmak konusunda daha başarılı olacaktır (Kocabaş ve Canitez, 2020: 193; Polat, 2013: 93; Yavuz ve Karadeniz, 2009: 507).

Personelin verimli ve istekli çalışmasını sağlayan motivasyon süreçlerini

biçimlendiren motivatörleri (motivasyon araçlarını) üç başlık altında sınıflandırabiliriz. Bunlar ekonomik, psiko-sosyal ve kurumsal-yönetsel araçlardır (Ergül, 2005: 69-75; Yalçın ve Korkmaz, 2013: 603; Acun, 2019: 127):

1-Ekonomik motivatörler

Kişiler için daha yüksek gelir elde etmek, ekonomik güvenlik, ödül ve mesai ücretleri önemli bir motivasyon aracıdır. Ekonomik güvenlik; işsizlik sigortası, kaza, hastalık ve emeklilik gibi ekonomik korunma şekilleri günümüzde çok yaygınlaşmıştır. Burada bahsedilen güvenlik önlemlerinin devlet tarafından yasal bir düzenleme ile zorunluluk haline getirilmiştir.

2-Psikososyal motivatörler

Kişiler için fikirlerin sorulması, beğenilme, takdir edilme, statü, değer kazanma ve özel yaşama saygı önemli bir motivasyon aracıdır. Örneğin statü, başkalarının toplum içerisinde attettikleri değerdir. Kişi için çok önemli olan bu kavram için her türlü gayreti gösterecektir. Saygı ile statü birlikte bulunan bir kavramdır. Kişinin statü ve mevkisi ne olursa olsun yapılan işin takdir edildiğini görme, beğenilme bireylerin tatmin duygusunu artırır. Ayrıca kişinin fikirlerine değer verilmesi, kararlarda fikirlerinin alınması kişiyi motive eden etkenlerdir. Bunun yanında çalışanların çalışma ortamı dışındaki aile ilişkileri, sosyal faaliyet için yapılan çabaları yöneticiler tarafından özel yaşamı ihlal etmeden özel olarak ilgilenilmesi çalışanın işine bağlanmasının önemi tartışılmaz. Çalışanların sorunlarını çözüme kavuşturmaya çalışmak, hoşgörü ile karşılamak, onların sorunlarıyla ilgilenmek, onların çalışma arzusunu arttıracaktır.

3-Örgütsel ve yönetsel motivatörler

Kişiler için disiplinli, adaletli sistem, eğitim ve görevde yükselme olanakları, kişiye uygun daha çekici iş, örgüt içi iletişim önemli bir motivasyon kaynağıdır. Dinamik yapılar olan organizasyonlar kendini güncelleyerek ayakta dururlar. Bu yüzden çalışanlara eğitimle yeni bilgiler verilmesi, davranış ve tutum kazandırılması, hem çalışanlarda tatmin duygusunu geliştirir hem de organizasyonlar kendini güncelleme olanağı bulacaktır. Bunun yanında kendisine çekici olan işi yapan kişi işe karşı olumlu tavır sergileyecek daha planlı çalışacaktır. Çalışma ortamında adil bir

sistem olması çalışanlardaki motive duygusunu geliştirecektir. Çünkü çalışanlar ne yaparsa hangi durumlarla karşılaşacağını önceden bilmektedirler. Bu eşit muamele (yerinde ödüllendirme ve cezalandırma) çalışanların iş kurallarına sadık kalmayı gerektirdiği için çalışanların işine karşı ilgisi artacaktır. Yöneticiler, bu araçları yerinde ve zamanında kullanarak maddi kaynak kullanarak ya da bu kaynağa gerek duymadan çalışanların motivasyon düzeyini yüksek seviyede tutar ve örgüt hedeflerini gerçekleştirecek davranışta bulunmalarını sağlar.

Belirtilen bu motivasyon araçları, ekonomik koşullara ve zamana göre farklılık gösterebilir. Ekonominin istikrar kazandığı dönemlerde maaş artışı önemli iken kriz durumlarında ise iş güvencesi daha önemli motivasyon aracıdır. Organizasyonlar açısından bakılacak olursa motive edici araçların hangi durumlarda motivasyon sağladığını bilmek gerekmektedir. Yani çalışanlar gerekli performansı gösterdiklerinde alabileceği ödülü bilmelidir. Kısaca açıklamak gerekirse, çalışma ortamında çekici bir ödül varsa, bu ödül çalışan için önemli ve elde etmek istiyorsa motivasyon oluşmaya başlar (Ünsar vd., 2010: 253).

2.2.4. Motivasyon Türleri

Örgütlerde motivasyon kavramıyla ilgili yapılan çalışmalarda çalışanları motive eden faktörlerin neler olduğuna yönelik çeşitli yaklaşımlar ortaya atılmakla birlikte, çalışanların motivasyonu etkileyen faktörlerin başlıca iki görüş çerçevesinde açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Ertürk, 2016: 3).

Her işe, topluma ve bireye motivasyon modeli geliştirmek zor olacağından, çalışanlara motivasyon sağlamada evrensel bazı genellemeler mevcuttur (Ünal, 2021: 2120). Bu bağlamda motivasyon içsel ve dışsal olarak iki boyutta sınıflandırılmaktadır (Abdürrezzak ve Üstüner, 2020: 155; Ersarı ve Naktiyok, 2012: 83; Eyal ve Roth, 2011: 258; Ünal, Cambaz ve Akkaya, 2021: 919;). Dışsal ve içsel motivasyon olarak sınıflandırılan bu ayrıma ilk kez bilişsel kuramcılar, Lewin ve Tolman'ın yaptığı araştırmalarda değinildiği bilinmektedir (Taşdemir ve İpek, 2019: 133).

2.2.4.1. İçsel motivasyon

İçsel motivasyon, dışsal kontrol olmaksızın, kişinin davranışlarına ilham vermektedir (Karabağ Köse, Karataş, Küçükçene ve Taş, 2021: 480; Yazıcı, 2009: 37). İçsel motivasyonda kişi işi tarafından motive edilmektedir (Güllü, Şahin ve Kızılioğlu, 2018: 127). İçsel motivasyon araçları direkt olarak işin tabiatıyla ilgili olup işin içeriğiyle ilgilidir. İçsel motivasyonda tepkiler, kişinin içindeki mevcut olan ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Başarma arzusu, merak, bilme ihtiyacı, gelişme, yeterli olma isteği içsel güdülere örnektir (Ertürk ve Aydın, 2015: 235; Ersarı ve Naktiyok, 2012: 83; Yılmaz, 2017: 441). İçsel motive olmuş kişi kendi arzusuyla içinden gelen duyguları eyleme dönüştürmektedir. Kişinin ihtiyaçlarını karşılamak için harekete geçmesi de içsel güdülemenin bir sonucudur (Kocabaş ve Canitez, 2020: 194). Bunun yanında, kişiler içsel olarak motive olduğunda dış kaynaklı destek olmadan (maddi ödül, görevde yükselme vb.) tamamen kendi iradesiyle işlerine bağlanmakta işlerini yerine getirmekte ve yaratıcılıklarını en üst düzeyde kullanarak bu işte kendini kanıtlamak isterler (Amabile, 1985: 393).

İçsel motivasyon, hümanist ve bilişsel psikoloji içerisinde ele alınmakta olup, duyguların enerjisinin ruhsal olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bireyin kendi içindeki ihtiyaç ve isteklerinin dürtülerden kaynaklandığını bu şekilde güdülenme de içsel motivasyon kavramıyla ifade edilmektedir (Erceylan vd., 2020: 415). İçsel motivasyon başka bir tanımda eylemlerin doğasında var olan, faaliyetleri sürdüren, enerji veren kendiliğinden tatminlerdir (Deci, Koestner ve Ryan, 1999: 658).

İçsel motivasyonda bir aktivitenin yapılma amacı doğal tatminlerdir. İçsel olarak motive olan kişi, dışsal dürtü, baskı ve ödüller yerine eğlence amacıyla eylemde bulunmaya yönelir (Arslan ve Doğan, 2020: 293; Ryan ve Deci, 2000: 56). Bu motivasyon türünde kişinin tatmin edici ve ilginç bulduğu aktiviteleri kişisel iyiliği için yapmaktadır (Kılıç ve Yılmaz, 2019: 79). İçsel motivasyonda kişi dışsal ödül (dış müdahale) olmadan, iç mihraklı güdüleme süreci yaşamaktadır (Demirkol, 2019: 39; Ünal, Cambaz ve Akkaya, 2021: 919). Bundan dolayı kişiler farklı davranışları gerçekleştirebilmek için içsel motivasyona ihtiyaç duyarlar. Ne tür davranışlar için içsel motivasyona daha fazla ihtiyaç hissedileceğini bilmek zor olabilir. Çünkü içsel motivasyon, etkinlik ile çalışan arasında gerçekleşmektedir

(Arslan ve Doğan, 2020: 293).

İçsel motivasyon, kişiyi eylemde bulunmaya teşvik eden ya da kişinin hedefi gerçekleştirme isteğini arttıran içsel bir enerjidir. İçsel motivasyon, kişisel gelişim, kişinin aldığı sorumluluk hissi ve başarı tatmini gibi içsel ödüllerle yakından ilişkilidir (Akbaba, 2006: 346; Timuroğlu ve Balkaya, 2016: 95). İçsel motivasyon ile yapılan davranışlar kişi açısından eğlenceli, ilginç ve yaptığında da kişide mutluluk hissi ortaya çıkarmalıdır. Bundan dolayı içsel motivasyon, çalışma hayatında verimlilik ve performansı artırıcı önemli bir değişken konumundadır (Erceylan vd., 2020: 416).

Bireyin kendini geliştirmesi ve öğrenmeler konusunda var olan potansiyellerini ortaya çıkarmasını sağlayan mekanizmanın içsel motivasyon olduğu belirtilmektedir (Altıntaş ve Arıcı, 2021: 302). Motivasyon içsel dürtüler tarafından gerçekleştiğinde çalışanlar işlerine daha fazla ilgi duyarlar. Bu durum çalışanların işlerine karşı konsantrasyonunu artırır ve çabalarının daha uzun süreli ve yoğun olmasını sağlar (Erceylan vd., 2020: 416). İçsel motivasyon, çalışanların üstlendiği görevlerde inisiyatif alma ve aktivite düzeylerini artırır, zor görevleri üstlenme isteğini artırırken görevleri tamamlamada önüne çıkan engellere dayanmalarına olanak sağlar (Arslan, 2021: 399). İçsel motivasyonda kazanım olarak; kişinin işten aldığı zevk, tatmin ve adalet duygusu gelişir (Akman, 2018: 174). Son olarak kişinin çalışma ortamında içsel motivasyonunun sağlanmasında, çalıştığı örgütün adaleti önem arz etmektedir. Çalışanın adil olmayan çalışma ortamında motive olması da mümkün değildir. (Ertürk ve Aydın, 2015: 235).

Kısaca içsel motivasyonda çalışan, göstereceği davranışları için dışarıdan herhangi bir uyarana ihtiyaç duymaz. Yapacağı bütün eylemleri kendi iradesinden aldığı güçle gerçekleştirmektedir. İçsel motivasyonda, örgütler maddi kaynağa başvurmadan örgütsel hedefleri gerçekleştirebilmektedirler. Önemli olan, örgüt yöneticilerinin çalışma ortamında motivasyon düşürücü aktivitelerden uzak durarak çalışanların motivasyonunu artırıcı, çalışma ortamına olumlu katkı sağlayan yönetsel süreçlere ağırlık vermeleridir. Öğretmenlik mesleği için durum ve şartlara bağlı olarak her ne kadar iki motivasyon kaynağı önemli olsa da etki süresi daha uzun süren içsel motive olmaları daha önemlidir (Yazıcı, 2009: 37).

2.2.4.2. Dışsal motivasyon

Dışsal motivasyon, örgüt yöneticileri tarafından önceden tayin edilen, karşılıklı olarak bilinen ölçütlere göre, yapacağı davranış, göstereceği performans sonunda vaat edilen mükâfatlara karşılık çalışanı davranışa iten kuvvet olarak tanımlanabilir. Günümüzdeki birçok örgüt çalışanlarını motive etmede dışsal tetikleyicileri kullanmaktadır (Timuroğlu ve Balkaya, 2016: 96).

Dışsal motivasyon, davranış psikolojisi içerisinde ele alınmakta, çalışanın kontrolünün dış kaynaklı olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda; maaş artışı, terfi, ödül, takdir görme gibi beklenen ve arzu edilen sonuçların dışsal motivasyon içerisinde ele alınarak çalışan davranışını etkilediği ifade edilmektedir (Erceylan vd., 2020: 415; Yılmaz, 2017: 441).

Bireyin bebeklik ve çocukluk yıllarında genellikle içsel motivasyon davranışlarına yön verirken, erken çocukluk dönemiyle birlikte özellikle okul yıllarında başarı odaklı eğitim ve bu başarıyı yakalamak için çevresel baskılar, bireyi dış kaynaklı davranış göstermeye yöneltmektedir. Böylece kişi içsel doyumunu tatmin elde etmek için değil cezalandırılmamak ya da ödüllendirilmek için davranış sergilemekte bu da dışsal motivasyonla ilişkilendirilmektedir (Ryan ve Deci, 2000: 60).

Dışsal motivasyon kişiye dışardan verilecek araçsal nedenlerden dolayı etkinlik yapmasıdır. Yani kişinin sahip olduğu değerler aracılığıyla hedefler arasında öz-düzenleme yapması gibi, dış etmenlerce nispeten kontrol edilebilen veya göreceli olarak tamamen özerk olabilen farklı dışsal motivasyon türleri vardır (Kılıç ve Yılmaz, 2019: 79).

Dışsal motivasyon araçlarının iki boyutu vardır. Bunlar birinci boyut sosyal motivasyon araçları, ikinci boyut ise örgütsel araçlardır. Sosyal motivasyon boyutu, yöneticilerinin ve iş arkadaşlarının desteği, yardımseverlik ve arkadaşlık gibi etmenleri içermekte ve sosyal ilişkilerin niteliğine dayanmaktadır. Dışsal motivasyon araçlarının ikinci boyutu olan örgütsel boyut ise çalışan performansını yükseltmek için örgüt tarafından sunulan imkânlarla ilgilidir. Bu araçlar çalışma ortamında yükselme fırsatı, kaynakların yeterliliği, ek yararlar, iş güvencesi ve ücret eşitliği gibi

somut faktörleri içermektedir. Aynı zamanda bu faktörlere, enstrümantal motivasyon faktörleri de denilmektedir (Arslan ve Doğan, 2020: 292; Ersarı ve Naktiyok, 2012: 84; Ertürk, 2016: 4).

Dışsal motivasyonda kişi kendinden bağımsız olarak dış uyaranlar için eyleme geçmektedir. Diğer bir ifadeyle, davranışın nedenselliği kişinin dışında yani çevresel kaynaklı ise bu dışsal motivasyon olur (Özdemir ve Kurşun, 2021: 20; Ilgar, 2004: 213). Bu kapsamda öğretmenlere verilen başarı belgeleri, maaşla ödüllendirmeler ve cezalar, öğrenci velilerinden, öğrenci ve okul yöneticilerinden aldıkları her türlü cesaretlendirme ve sosyal destekler dışsal motivasyon kaynakları olarak değerlendirilebilir (Yazıcı, 2009: 37).

Örgüt yöneticilerinin çalışanlara yönelik olumlu ya da olumsuz tutumları dışsal motivasyonun negatif veya pozitif yönde değişimine neden olmaktadır (Yıldız Yalçın ve Yavuz Özdemir, 2021: 773). Çünkü dışsal motivasyon kontrollü motivasyondur. Bu yüzden çalışan davranış sergilemede baskı hissetmektedir (Arslan ve Doğan, 2020: 292).

Dışsal motivasyon insanlarda dış çevreden ödül veya ceza beklentilerinden kaynaklanarak oluşmaktadır (Demirkol, 2019: 39). Buradan hareketle dışsal motivasyonun içsel motivasyondan en önemli farkı içerisinde ödül ve ceza barındırmasıdır. Çalışanlar, istenilmeyen durumlardan kaçınma, terfi elde etme, iyi bir mevkiye ulaşma gibi faktörlere göre hareket ederler (Yurdaöz ve Cemaloğlu, 2021: 168).

Kısaca dışsal motivasyon kişinin dış uyarıcılar tarafından davranış sergilemesi için teşvik edilmesidir. Çalışan, davranış veya performans sergilediğinde ödül alırken, sergilemediğinde ceza ile karşılaşabilmektedir. Dışsal motivasyon araçları birçok örgüt tarafından kullanılmakta ve bu da çalışma ortamında adalet kavramı üzerinde hassas durmayı gerektirmektedir. Dışsal motivasyon araçlarının çalışma ortamında adaletli dağıtılmaması çalışma ortamında olumsuz etki yaratacaktır. Bu yüzden çalışma ortamında adil olan uygulamalar çalışanların hem dışsal hem de içsel motivasyonunu etkilemektedir. Çalışanların dışsal motivasyon ile içsel motivasyon düzeylerini yükselten örgütler, hedeflerine daha kolay ulaşabilir. Bu

iki motivasyon türü birlikte sağlandığında çok etkili sonuçlar elde edilebilir. Dışsal motivasyon bireyin kendi iç dünyasından gelerek yaptığı şeyleri kapsamadığından içsel motivasyon kadar etkili olmayabilir.

2.2.5. Motivasyon Kuramları

İnsanların nasıl motive oldukları, motivasyon araçlarının hangi kaynağa dayanarak insanları harekete geçireceğine yönelik farklı motivasyon kuramları bulunmaktadır. Çünkü insan karmaşık bir varlık olmasından dolayı, insan davranışlarını tek bir sebebe bağlı olarak kolayca açıklamak mümkün değildir (Ada vd., 2013:152; Erhan , Çarıkçı ve Alparslan, 2018: 60; Ulukuş, 2016: 248).

Motivasyon kuramlarından bazıları bireyin içerisinde bulunduğu durumdan kaynaklı çalışan ihtiyaçlarına yönelirken bazı kuramlar ise iş ve yaşam kalitesine yani bireye dışarıdan sağlanan imkânlarla öncelik vermektedir (Gümüş ve Sezgin, 2012: 7). Buradan hareketle bu kuramlar ilk olarak çalışanın fizyolojik ihtiyaçlarına, maddi faktörlere (özellikle para) yönelirken daha sonra değişen şartların etkisiyle çalışanın çeşitli ihtiyaçlarına yönelme eğilimine girmiştir. Bu aşamadan sonra motivasyon kavramı kapsam ve süreç kuramları içerisinde ele alınmaktadır (Taşdemir ve İpek, 2019: 133; Ünal, 2021: 2119). Motivasyon kuramlarına ait gruplandırma tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Motivasyon Kuramları Sınıflandırılması

Kapsam Kuramları	Süreç Kuramları
İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	Eşitlik(Denklik) Kuramı
ERG Kuramı	Beklenti Kuramı
Çift Faktör (Hijyen) Kuramı	Porter Lawler Modeli (Geliştirilmiş Beklenti Kuramı)
Başarı İhtiyacı Kuramı	Amaç Kuramı

Tablo 3'te görüldüğü gibi motivasyon kavramının niteliğini açıklamaya çalışan birçok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramlar genelde iki grup altında incelenmektedir. Birinci gruptaki motivasyon kuramları, insanın motive olmasının nedenlerini yani içeriğini araştıran kuramlardır. Kapsam (içerik) kuramları motivasyonu ortaya çıkaran insanın gereksinmelerini, olayları, durumları bulmaya çalışmaktadır. İkinci grupta ise motivasyon kuramları motivasyonun oluşumunu, oluşum safhalarını araştıran süreç kuramlardır (Ergül, 2005: 69). Kısaca motivasyon

kuramları davranışa sebep olan süreçleri ve davranışların nedenlerini açıklamaktadır (Şahin vd., 2017: 404).

2.2.5.1. Kapsam kuramları

Motivasyon kuramlarının bir kısmı insanın psikolojik ve fizyolojik olarak daima gelişen bir yapıya sahip olmasının üzerinde durmuştur. Kapsam kuramları kişilerin duyguları, düşünceleri, bireysel yetenekleri, algılama seviyeleri, istekleri üzerinde duran kuramlardır. Bu kuramlarda çalışanların davranışlarını yorumlamak ve onları anlamak önem arz etmektedir. Çünkü kişileri motive edebilmek için çok iyi tanımak gerekir (Acun, 2019: 127).

Kapsam kuramları genel olarak kişiyi neyin motive ettiği üzerinde durmaktadır. Bu kuramlarda, kişiye harekete geçiren durumun ihtiyaçlar olduğu görüşü hâkim olup, bu sebeple bu kuramlara ihtiyaçlar kuramları da denmektedir (Bayrakçıken vd., 2021: 683). Buradan hareketle kapsam kuramları ihtiyaçlara dair vurgu yaparak motivasyonu başlatan etmenleri açıklamaya çalışır. Bu kuramlarda motivasyonun sürecinin başlaması için gereken faktörler ihtiyacın içeriği ve ihtiyacın hissedilmesidir. Kapsam kuramları, insanın içinden gelerek onu davranışa yöneltten unsurlara önem vermekte ve faktörleri anlamaya çalışmaktadır (Sevinç, 2015: 946).

Kapsam kuramlarında kişinin ihtiyaç ve isteklerini anlamaya, onları motive eden etmenlerin neler olduğunu inceleyen araştırmalara öncelik verilmektedir. Bu anlayış doğrultusunda kişiler başkalarının değil kendi ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda hareket ederler. Dolayısıyla kapsam kuramlarında çalışan nasıl motive edilir? sorusuna yanıt aranmaktadır (Gümüş ve Sezgin, 2012: 7; Taşdemir ve İpek, 2019: 133). Kapsam kuramları daha çok içsel faktörlere ağırlık vermekte kişinin içerisinde bulunduğu durum ile davranışına yön veren faktörleri incelemektedir. Bu kuramların varsayımları, çalışanın davranışlarına yön veren içsel motivasyon faktörünü anlamaktır. Bu kuramları etkili bir biçimde kullanabilen yönetici, çalışanlarını daha iyi yönetebilir, örgütsel amaçlara doğru davranmaya sevk edebilir (Bilge, Bal ve Günlügör, 2015: 86; Karadağ, Baloğlu, Küçük ve Bahar 2010: 419).

Kapsam kuramları, diğer kuramlara göre kolay, anlaşılabilir olması sebebiyle yöneticilerin çoğu tarafından en fazla bilinen kuramlardır. Bu kuramlar motivasyonu

basite indirgeyerek sadece bireye odaklanmaları, herkesin aynı şekilde guruplandırılabilir benzer ihtiyaçlara sahip olduğunu ileri sürerek yaptıkları aşırı genellemelerden dolayı eleştirilselerde, motivasyon alanına yaptıkları katkılar önem arz etmektedir (Süral Özer ve Topaloğlu, 2012: 100).

Kapsam kuramları içerisinde dört adet motivasyon kuramı bulunmaktadır. Bunlar: Abraham Maslow tarafından geliştirilen İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi; Frederick Herzberg tarafından geliştirilen Çift Faktör Teorisi (veya Hijyen-Motivasyon Teorisi), David McClelland tarafından geliştirilen Başarma İhtiyacı Teorisi ve Clayton Alderfer tarafından geliştirilen E.R.G kuramıdır (Karadağ vd., 2010: 419; Şahin vd., 2017: 404; Yeşil, 2016: 168).

2.2.5.1.1. İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı

Maslow'un İhtiyaçlar Kuramı günümüzde en fazla bilinen motivasyon kuramıdır (Ada vd., 2013: 157). Maslow'a göre (1970) kişisel ihtiyaçlar, kişilerin motive edilmesinin altında yatan temel güçtür. Kişi ihtiyaçlarını karşılamak için harekete geçmekte, fakat ihtiyaç tatmin edilmişse (giderilmişse) bu ihtiyaç kişiyi harekete geçirmekte etkisiz kalmaktadır (Arslan ve Doğan, 2020: 294). Diğer bir ifadeyle ihtiyaç karşılandıktan sonra ihtiyaç olmaktan çıkar ve çalışan davranışlarını motive etmeyi bırakır. Çalışanlar hiyerarşideki bir sonraki ihtiyaçlar tarafından motive edilmektedir (Ololube, 2006: 4).

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ile Maslow, insan davranışlarını şekillendiren etmenlerin ihtiyaçlar olduğunu savunmuş motivasyon kavramını bu doğrultuda açıklamıştır. Kurama göre insanların 5 temel ihtiyacı vardır. Hiyerarşik olarak sıralanan bu ihtiyaçlar en temel ihtiyaç giderildikten sonra bir sonraki ihtiyaç hissedilir ve bu ihtiyacın giderilmesi gerekir (Akbaba, 2006: 352; Ulukuş, 2016: 249; ; Çiçek Sağlam, 2007: 22; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013: 108; Zeynel ve Çarıkçı, 2017: 130).

Maslow'a göre fizyolojik, güvenlik, saygı, sosyal ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı bireyin bilinçli olarak yaptığı davranışları belirler. Dolayısıyla kişi psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır (Arısoy ve Cömert, 2021: 955). Hiyerarşik yapıdaki bu gereksinimleri şöyle özetleyebiliriz (Sabuncuoğlu ve Tüz,

2013: 108):

1-Fizyolojik İhtiyaçlar: Yemek yemek, dinlenmek, barınmak, korunmak gibi temel veya ilkel gereksinimlerdir. Bu ihtiyaçlar giderilmeden insan başka bir şeye odaklanamaz. Bu ihtiyaçlar hemen giderilmesi gereken ihtiyaçlardır. Acıkan birinin yiyecek, susayan birinin ise su bulma temel ihtiyacıdır.

2-Güvenlik İhtiyacı: İnsanlar fizyolojik ve ekonomik ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra, gerek çalışma ortamındaki güvenliğini gerekse geleceğinin güvence altında olmasını ister. Örneğin emeklilik, sağlık sigortası gibi haklardan yararlanmasıdır.

3-Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı: Maslow'a göre fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı karşılanan kişiler sosyal gereksinimlere yönelirler. Bu basamakta diğerleri tarafından, sevmeye sevilme, evlenme, arkadaş edinme gibi toplumsal gereksinimler ön plana çıkmaktadır. Bu tür ilişkiler kişiyi sosyal açıdan doyuma ulaştırıp motivasyonunu artırır.

4-Saygı ve Takdir Edilme İhtiyacı: Bu basamağa yükselen kişiler başkalarının güven ve saygısını aradığı gibi kendine de güven ve saygı duyar. Başkalarının takdirini kazanan kişi moral düzeyi yükselir.

5-Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Maslow'a göre bu basamağa yükselen kişi gerçek özgürlüğüne kavuşur. Böylelikle kişinin yapıcı ve yaratıcı yönü, gerçek kişiliği ortaya çıkar.

İhtiyaçlar, psikolojik, fizyolojik ve bilişsel olarak karmaşık bir yapıdadır. İhtiyaçların giderilmesi ile kişinin motive olması arasında bağ vardır. Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını hiyerarşik bir yapıda sunmuştur. Bu yapıda kişinin ihtiyaçlarını iki temel gruba ayırmıştır. Bu gruplardan ilki olan temel ihtiyaçlar (eksik ihtiyaçlar) kategorisinde fizyolojik, güvenlik, ait olma ve sevgi ihtiyaçlarını, bu gruplardan ikincisi olan gelişme ihtiyacı (üst düzey ihtiyaçlar) kategorisinde ise saygı, takdir edilme ve kendini gerçekleştirmeyi kapsayan ihtiyaçları ele almaktadır (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004: 381; Yazıcı, 2009: 38). Maslow'un hiyerarşik yapıda gruplandığı ihtiyaçlar aşağıda Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Sınıflandırması



Kaynak: Mirze 2002. Aktaran: Küçüközkan, 2015: 102.

İnsanlar ihtiyaçlarını gidermek veya ihtiyaçların ortaya çıkardığı huzursuzluktan kurtulmak için ihtiyaçlarını karşılayacak eylemlere yönelmektedirler (Akbaba, 2006: 353). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en alt basamağı olan fizyolojik ihtiyaçlar bireyin yaşaması için en ilkel ve gerekli ihtiyaçlardır. Bu tür ihtiyaçların giderilmesine aynı zamanda fizyolojik motivasyonda denmektedir. Burada amaç, kişinin birincil ihtiyaçlarının karşılanarak ikincil basamağa yönelmesini sağlamaktır (Üstün ve Taş, 2021: 257). Buradan hareketle kişinin temel ihtiyaçları karşılanmadan onlara sosyal bir ortam oluşturulması, kişiyi motive etmeyeceği belirtilmektedir (Karabağ Köse vd., 2021: 481).

Kapsam kuramları, çalışma ortamında çalışanı hangi tür ihtiyaçların motive ettiğini belirlemeye çalışır. Maslow, bunları bazı yetersizliklerden kaynaklandığını ifade etmektedir. En üst basamak olan kendini geliştirme ihtiyacı ise herkeste farklı şekilde ortaya çıkan ve neye karşı yetenekliyse onu yerine getirme isteğini ifade eden en üst düzeydeki ihtiyaçlardır (Küçüközkan, 2015: 101). İhtiyaçlarla ilgili bilinmesi gereken en önemli şey insanın ihtiyaçlarının sonsuz ve sınırsız olduğudur. Bu sebeple insanlar çok daha fazla motive edilmek için hazırdırlar (Yeşil, 2016: 169).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı bazı açılardan eleştirilere maruz kalmıştır. Öncelikle bu hiyerarşideki beş ihtiyacın aynı anda var olması her zaman mümkün değildir. Bunun yanında ihtiyaçların hiyerarşik sırası ihtiyacın önemine

göre Maslow'un dediği şekilde sıralanmayabilmektedir. Kişiler bu hiyerarşide üst basamakta olsalar dahi yaşanan hayal kırıklıkları bireyin alt basamağa dönmesine neden olabilmektedir. Alt düzeydeki ihtiyaç giderilmese bile üst basamaktaki ihtiyaç ortaya çıkabilmektedir (Ergeneli, 2017: 199).

Kısaca Maslow, insanın en alt gruptaki fizyolojik ihtiyacının karşılanarak üst düzeydeki ihtiyaçlara yöneleceğini ifade etmektedir. Çalışanlar açısından bakıldığında; çalışanın en alt gruptaki temel ihtiyaçlarını giderebilmesi için para gibi motivasyonel araçlara ihtiyaç duymaktadır. İşverenlerin, çalışanın ücretini zamanında ödemesi, ücretine zam yapması, ödüllendirmede adaletli davranılması gibi faktörler Maslow'un hiyerarşisinde en alt gruptaki ihtiyacı karşılamasını kolaylaştıracak, daha sonra ise sosyal ihtiyaçlara yönelimi sağlanacaktır.

2.2.5.1.2. Frederick Herzberg' in çift faktör (hijyen) kuramı

Frederick Herzberg'in geliştirdiği "çift faktör kuramı" ya da "hijyen kuramı", motivasyonu iki temel faktör ile modellemiştir. Bunlardan ilki olan motivasyonel faktörler; işin kendisi, görevde ilerleme ve yükselme olanakları, başarma, tanınma, yetki ve sorumluluk alma, takdir edilme gibi işle alakalı olup çalışanları tatmin eden, içsel ihtiyaçları karşılayan etmenlerdir. İkincisi olan koruyucu faktörler ise çalışma koşulları, çalışma ortamında ast-üst ilişkisi, örgüt politikaları, özel hayatındaki mutluluk düzeyi ve ücret seviyesi, iş güvenliği ve denetlenme gibi çalışma şartlarıyla ilgili olan dışsal ihtiyaçlara karşılık gelen etmenlerdir (Gökçe vd.2010: 237; Furnham, Eracleous ve Premuzic, 2009: 766; Obiekwe, 2016: 3; Süral Özer ve Topaloğlu, 2008: 11; Yılmaz, 2017: 442)

Luthans'a göre (1995), Herzberg 1959 yılında Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını geliştirmek için yapmış olduğu araştırmada diğer kuramlardan farklı şekilde deneklerine onları çalışma ortamında mutsuz eden etmenleri ve daha çok çalışmaya itecek etmenleri hikâyeleştirerek tanımlamalarını istemiştir. Bu araştırma, ilginç bulgular ortaya koymuştur. Çünkü çalışma ortamında bazı faktörlerin bulunmaması hali mutsuzluk yaratırken bulunmaları durumundaysa fazladan doyum sağlamadıkları ortaya çıkmıştır (Aktaran: Ateş vd., 2012: 149).

Bu araştırmada dikkat çeken bulgulardan ilki, iş tatminiyle ilgili hikâyelerin

çoğunun çalışanlar için; tanınma, başarı, sorumluluğun artması, görevde yükselme olanakları, yeni öğrenmeleri deneyimleme fırsatı gibi içeriğe sahip olduğunu, işte tatminsizlikle ilgili hikâyelerin çoğununsa çalışanlar için; yeterli donanımına sahip olmayan adaletsiz denetçiler, haksız şirket politikaları, statü tehditleri, iş güvensizliği, kötü çalışma şartları, haksız maaş gibi içeriğe sahip olduklarını bulmuşlardır. Aynı araştırmada, memnuniyet ile memnuniyetsizlik temalı hikâyelerin bulgularının aynı olmaması diğer dikkat çeken bulgudur. Örneğin, memnuniyetsizlik temalı hikâyelerde kötü şirket politikası ifade edilirken, memnuniyet temalı hikâyelerde iyi şirket politikası ifade edilmiyordu. Memnuniyet temalı hikâyelerde başarıyı ele alırken memnuniyetsizlik temalı hikâyede başarısızlık ele alınmıyordu (Sachau, 2007: 379).

Herzberg, çalışma ortamında fazladan doyum sağlamayan faktörleri, dışsal (hijyen) faktörler, buna karşın çalışma ortamında olmadığı durumda doyumsuzluk, bulunmaları durumunda ise çalışanların iş performansını arttıran bu faktörleri içsel (motive edici) faktörler olarak adlandırmıştır. Kurama göre doyum ve doyumsuzluk birbirlerini dengelerken çalışma ortamında birbirine zıt durumlar olmadığını açıklanmaya çalışılmıştır (Kaya vd., 2013: 5; Yavuz Tabak vd., 2019: 413). Herzberg'e göre çalışma ortamındaki memnuniyet motive edici faktörlerle ilişkilendirilirken, memnuniyetsizlik ise hijyen faktörünün sonucu olarak görülmektedir (Atalıç, Can ve Cantürk, 2016: 91). Herzberg motive edici faktörleri çalışanları daha çok çalışmaya sevk eden faktörler olarak tanımlamaktadır (Ololube, 2006: 5).

Herzberg'in motivasyon kuramı, motive edici faktörlerin varlığının iş tatmini ürettiğini varsayar, ancak bunların yokluğu önemli bir iş tatminsizliği yaratmaz. Aynı şekilde, Hijyen faktörlerinin varlığı tatmin duygusu üretmez, yokluğunda iş tatminsizliğine yol açarlar. Kısaca hijyen ve motivasyon faktörleri olarak gruplandırılan bu kuramda işin belli hususları tatminle ilişkilendirilmekte bazı etkenlerinde tatminsizlikle ilgili olduğu vurgulanmaktadır (DeMato, 2001: 23). Çalışanların tatminsizliğini dışsal faktörlerle önlenerek, içsel motivasyonun eyleme dönüşmesi sağlanmaktadır (Arslan ve Doğan, 2020: 293).

Herzberg motive edici ve hijyen faktörlerine odaklanmıştır. Herzberg, ücret

ve iş güvenliği gibi hijyen faktörlerinin tatmini tam sağlamayacağı, çalışanları motive eden kabullenme, kendini geliştirme gibi çalışma ortamındaki şartlar olduğunu savunmuştur (Arısoy ve Cömert, 2021: 955). Herzberg, çalışan motivasyonu için hem içsel hem de dışsal motivasyon araçlarının etkisini birlikte değerlendirmiştir. Bu kuramda içsel motivasyon araçları işin içeriği ile ilgili olup çalışanı motive ederken, dışsal motivasyon araçları çalışma tatminsizliğini ortadan kaldırmakla ilişkilendirilmiştir. Bu kuramda yüksek düzeyde performans ve motivasyon sağlayan içsel faktörlerdir (Dündar vd., 2007: 109). Buradan hareketle motivasyon ancak içsel (motive edici) faktörlerin sağlanmasıyla gerçekleşebilir. Fakat dışsal faktörleri de gerçekleştirilmeden sadece motive edici yani içsel faktörleri işe koşturmak tek başına motive etmeye yetmeyecektir (Ateş vd., 2012: 150). Örneğin, çalışma koşulları, yönetim politikaları ve ücret gibi faktörler uygun olsa bile tatminsizliği ortadan kaldırmakta fakat doğrudan tatmini sağlamamaktadır. Hijyen koşullar uygunken bile, kişi kendisine uygun olmayan sıkıcı bir iş icra ediyor ve ilerleme ihtimali düşükse kişinin tatmin düzeyi nötr seviyede kalacaktır çünkü, yeterli hijyen faktörü olmasına rağmen motive edici faktörler eksiktir, bu sebeple çalışan tatmini sağlanamamıştır. Hijyen faktörlerin eksik olduğunda tatminsizliğe sebep olurken, varlığı çalışanları nötr düzeye ulaştırmakta ancak güçlü bir şekilde motive etmemektedir (Sevinç, 2015: 947; Zeynel ve Çarıkçı, 2017: 128).

Herzberg çift faktör kuramında Alderfer ve Maslow'un kuramlarının aksine ihtiyaçları belirli sraya ve düzen içerisinde dizmemiş bu gereksinimleri farklı iki faktörde gruplandırarak ifade etmiştir. Herzberg çalışma yaşamındaki motivasyon konusuna yönelik önemli katkıla sağlamış, deneysel araştırma ve düşünceleri canlandıran güçlü etkiler oluşturmıştır. Ayrıca araştırma tarzı ve sistematik dili uygulama içerisinde gelen yöneticiler tarafından rahatça anlaşılmış, yöneticilere örgüt çalışanlarını motivasyonunu arttırmada çeşitli öneriler getirmiştir (Süral Özer ve Topaloğlu, 2008: 13).

Herzberg, bu kuramın iş ortamında uygulanmasına yönelik bazı öneriler sunmuştur. Buna göre yöneticiler öncelikli olarak, çalışanları tatminsizliğe iten hijyen faktörlerini iyileştirmelidir (Ergeneli, 2017: 200). Bunun için;

- İş güvenliği sağlanmalıdır.

- Çalışanların ücret seviyesi düzenlenmelidir
- Çalışma şartları iyileştirilmelidir.
- Örgüt politikaları işin gereklilikleri ve çalışanların beklentilerine uygun hale getirilmelidir.
- Çalışanlar arası ilişkiler güçlendirilmeli, iyi ilişkilerin oluşması için çaba sarfedilmelidir.

Herzberg'in çift faktör kuramı bazı araştırmacılar tarafından eleştirilere maruz kalmaktadır. Bazı araştırmacılar hijyen ve motive edici faktörlerin farklı şekilde ayrıştırılamayacağını söylerken, farklı biçimde yapılacak araştırmalarda çift faktör sonucunu vermeyeceğini öne sürmektedirler. Diğer bir eleştiri noktası, mühendis ve muhasebecilere uygulanan bu araştırma ile genelleme yapılamayacağıdır. Diğer bir ifadeyle kısıtlı bir kesimden genelleme yapılamayacağı yönündedir (Sevinç, 2015: 948).

Herzberg'e göre, doyuma ulaşmanın en geçerli yolu sorumluluk taşımak ve başarılı olmaktır. Ona göre ekonomik faktörlerin motivasyon için pek önemi yoktur. Oysa Maslow ekonomik faktörlere ön planda yer vermekte ve bunlar giderilmediği takdirde başarılı olunamayacağını savunmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013: 113). Sonuç olarak Herzberg motivasyon kuramını daha geniş bir yelpazede ele almıştır. Hem içsel hem de dışsal motivasyonun çalışanlar üzerine etkilerini araştırmış, içsel motivasyon etkenlerinin kişiyi motive etmede çok daha etkili olduğu, dışsal motivasyonun, motivasyon önündeki engelleri kaldırdığını tespit etmiştir. Kısaca içsel ve dışsal motivasyon motive etmede birbirini tamamlayan iki unsurdur.

2.2.5.1.3. Clayton Alderfer' in E.R.G kuramı

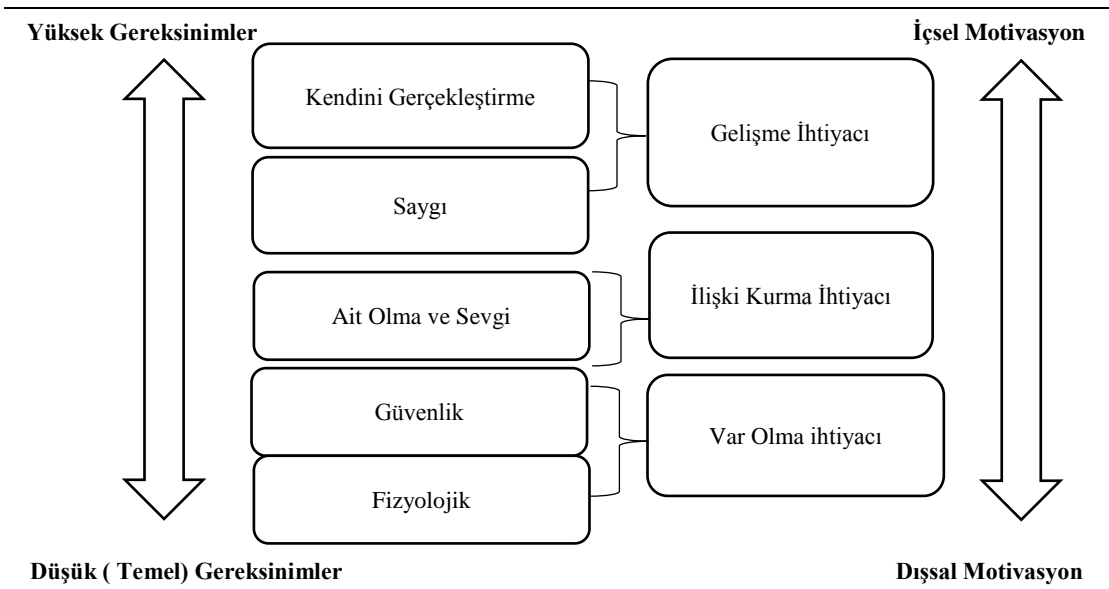
E.R.G kuramı, Maslow'un kuramının eksik kısımlarını tamamlamak ve aynı zamanda ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını desteklemek için çıkarılmış bir kuramdır. Maslow gibi Alderfer de ihtiyaçların sıralamasını yapmıştır (Ulukuş, 2016: 250). Clayton Alderfer motivasyon kavramına yönelik yaptığı araştırmalarda Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini daha sade hale indirgeyerek E.R.G kuramını geliştirmiştir. Alderfer'in ihtiyaçlar hiyerarşisini sadeleştirme nedeni bu kuramın gerçek hayatta uygun olmadığı sonucuna ulaşmasıdır (Tekin ve Görgülü, 2018: 1561). Alderfer'in E.R.G kuramında var olma ihtiyacı (existence), maddesel ve fiziksel ihtiyaçları ifade

etmektedir. İlişki ihtiyacı (relatednes), diğer kişilerle ilişki kurma saygı ve sevgi ihtiyacıdır. Gelişme ihtiyacı (growt), kapasitenin ve saygınlığın artırılması olarak üzere üç temel ihtiyaç grubu bulunmaktadır (Zeynel ve Çarıkçı, 2017: 130; Karabağ Köse vd., 2021: 47).

Clayton Alderfer ihtiyaçları hiyerarşik bir sırada ele almayıp derecelendirme sistemine oturtmaktadır. Örneğin, gelişim ihtiyacının veya aitlik ihtiyacının doyurulması için fizyolojik ihtiyaçların doyurulması şart değildir. Diğer bir ifadeyle kültürlerin bazılarında temel ihtiyaçlardan ziyada sosyal ilişkilerin doyurulması daha çok önem arz etmektedir. Bu nedenle yöneticiler davranış değişikliği yapacaksa, harekete geçmeden önce, seçeceği motivasyon aracının çalışan için ne anlam ifade ettiğini öğrenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla çalışma ortamında çalışanlara iş tatmini sağlayacak motivasyon araçlarının (pekiştireçlerin) çalışanın kişilik özellikleri ve gelişim ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir yapıda olması önem kazanmaktadır (Küçüközkan, 2015: 101).

Alderfer 'in E.R.G kuramı ile Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi arasındaki ilişkiyi gösteren bilgiler şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. Alderfer ve Maslow'un İhtiyaç Kuramları Arasındaki İlişki



Kaynak: Jons ve Saks, 2001, Aktaran: Süral Özer ve Topaloğlu, 2008: 9.

Şekil 2'de görüldüğü gibi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en alt basamağı

olan fizyolojik ihtiyaç ve güvenlik ihtiyacı Alderfer'in varolma ihtiyacını karşılık gelmekte, ait olma ve sevh ihtiyacı ise ilişki kurma ihtiyacına karşılık gelmekte, en üst basamak olan saygı ve kendini gerçekleştirme ise gelişme ihtiyacına karşılık gelmektedir. Alderfer'e göre üst düzey ihtiyaçlar içsel motivasyon ile giderilirken daha alt düzeydeki ihtiyaçlar dışsal motivasyon ile giderilebilmektedir.

E.R.G. kuramı ile Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin benzer noktaları olduğu gibi ayrışan özellikleri de bulunmaktadır. E.R.G kuramında ihtiyaçlar somutluk durumuna göre sıraya koyulmuştur. Bir üst kademedeki ihtiyacı karşılamak zor olursa, bir alt düzeydeki ihtiyaç daha çok istenecektir. Çünkü kurama göre az somut olan hedefleri elde edemeyenler daha somut hedeflere yönelmektedir. Alderfer bunu şu örnekle açıklamaktadır. Bir çalışan aldığı ücretin büyüklüğünü saygınlık göstergesi olarak kabul edebilmektedir. Daha net bir ifadeyle karşılanamayan bir gereksinim daha alt gereksinime ilgiyi arttırmaktadır. Maslow'un kuramında bir ihtiyaç giderilmeden diğerine geçilmezken, Alderfer'e göre farklı ihtiyaçlar aynı anda giderilebilir. Diğer bir farklılaşma Maslow çevresel değişkenlere önem vermezken Alderfer ise çevresel faktörlere önem vermektedir (Onaran, 1981: 40).

Kısaca E.R.G. kuramı Maslow'un ihtiyaç kuramından farklı olarak ihtiyaçlar, hiyerarşik bir yapı izlememenin yanında bir ihtiyacın doyurulması diğer ihtiyacı etkilememektedir. Bu kuramda önemli olan verilecek motivasyon aracının çalışanın ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak özellikte olması, birde toplumun değer yargılarına uygun olması gerektiği söylenebilir.

2.2.5.1.4. *Mc Clelland' ın başarı ihtiyacı kuramı*

Başarı ihtiyacı kuramı, kişilerin motivasyonuna etki eden değişkenlerin analizini yapan bir kuramdır (Yeşil, 2016: 171). Bu kuram “üç ihtiyaç teorisi”, “öğrenilmiş ihtiyaçlar teorisi” olarak da bilinmektedir. Bu kuram “üç ihtiyaç teorisi”, “öğrenilmiş ihtiyaçlar teorisi” olarak da bilinmektedir. Öğrenilmiş ihtiyaçlar, kişilerin içerisinde yaşadığı şartları algılayıp ve belli şartlarda hedeflerine ulaşmasına imkân sağlayacak davranışlara motive olmasını sağlamaktır (Ergeneli, 2017: 204). Kurama adını veren başarı ihtiyacı bu kuramda ön plana çıkmaktadır. Başarma isteği, görevin üstesinden gelme ve hedeflere ulaşma kuramda önemli göstergelerdir (Ulukuş, 2016: 251).

Mc Clelland yaptığı araştırmada başarı konusunu ön planda tutarak, güç, bütünleşme ve başarı güdülerini ölçmüştür. Bu araştırmalarda çalışmakta olan güdülerini belirlemek için seçilen resimlere yönelik hikâye anlatma ve daha sonra analiz etme tekniğini kullanmıştır. Mc Clelland'a göre ihtiyaçlar öğrenilmiştir. İhtiyaçları kişiden kişiye değişen şekilde davranışlara etkisi için olası bir potansiyel hiyerarşi düzenlediğini ve herkes için bu hiyerarşi aynı olmadığını ileri sürmektedir. Kişiler süreç içerisinde olgunlaşırken çevresinde oluşan olaylarla ilgili olumlu, olumsuz duyguların birleştirilmesini öğrenmektedirler. Örneğin başarı durumu memnuniyet verici duygu oluşturduğunda başarıya motivasyonu kendini kişisel hiyerarşinin en üstüne çıkarır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013: 115).

Mc Clelland' a göre başarı güdü düzeyi yüksek olan kişiler, başarı güdü düzeyi düşük olan kişilere göre daha realist hedefler belirlemektedir. Yaratıcı, bireysel sorumluluk alabilen, istikrarlı kişilerdir. Fakat bu özelliklere sahip kişiler mutlaka çalışmalarında başarılı olacak anlamına gelmiyor. İşin yapısı kişisel gayrete açıksa bu kişiler başarılı olurken, iş yapısı ek bir gayret göstermeye kapalıysa, başarı güdüsü yüksek olan kişilerde diğerleri gibi sıradan olmaya mecburdur (Erkutlu, 2018: 145).

Mc Clelland ve arkadaşları tarafından geliştirilen Başarı ihtiyacı kuramında kişilerin ihtiyaçları üç grupta ele alınmaktadır (Erhan vd., 2018: 60; Steers, Mowday ve Shapiro, 2004: 381; Şahin vd., 2017: 405). Bunlar:

1. **Başarı İhtiyacı:** Belirlenen hedef veya standartları ulaşma ve başarıya arzusudur.
2. **Güç İhtiyacı:** Başkalarını etkileyerek onları istenilen yönde harekete geçmesini sağlamaktır.
3. **İlişki İhtiyacı:** Diğer kişilerde samimi, yakın, içten ilişkiler kurabilme güdüsüdür.

Başarı ihtiyacı, ilişki ihtiyacı ve güç ihtiyacı yüksek bir kişi, başaracağını ümit ettiği ve değer verdiği işleri yapmaya önem vermektedir (Akbaba, 2006: 356). Bu doğrultuda ilişki kurma, güç kazanma ve başarı ihtiyacı kişinin içsel kaynakları olup, kişinin içsel motivasyonunun artması ihtiyacın şiddetine bağlıdır (Arslan ve

Doğan, 2020: 294).

Bu kurama göre personel yerleştirme ve seçme sisteminin geliştirilmesi ancak çalışanların gerek duyduğu ihtiyaçların belirlenmesiyle mümkün olmaktadır. Örneğin, işe yerleştirmelerde işe uygun başarı ihtiyacı yüksek olan kişiler işe yerleştirilebilirler. Sonuç olarak kişi istediği işe yerleştirilmesi sonucu motivasyonu artacak işine yeteneği ve bilgisini tam yansıtacaktır. Motivasyonu için gerekli ortamın sağlanması sonucu, sahip olduğu bilgi ve yeteneği tam olarak işine yansıtabilir (Küçüközkan, 2015: 105). Sonuç olarak örgüt çalışanlarını harekete geçmesini engelleyen bazı faktörler (zorluklar, korkular) ortamdan uzaklaştırılarak, yani çalışma ortamında uygun şartları sağlayarak, çalışanlara güçlerine göre sorumluluk verilmesiyle, başarı güdüsü harekete geçirilebilmektedir (Çiçek Sağlam, 2007: 28).

2.2.5.2. Süreç kuramları

Süreç kuramları kişilerin dışsal faktörler tarafından nasıl motive edildikleri ile ilgilenmektedir. Kısaca bu kuramlar kişinin davranışlarını dışsal faktörlerle açıklamaya çalışmışlardır. Bu kuramlara göre içsel faktörler kişinin davranışlarına yön vermede yeterli değildir (Bilge vd., 2015: 86).

Süreç kuramlarına göre dışsal faktörler kişinin davranışını yönetmektedir. Çalışanların nasıl motive edilmesi gerektiği süreç kuramlarında cevap aranan en büyük soru olmakla birlikte baz aldığı temel düşünce çalışana veya çalışma ortamına dışarıdan müdahalelerle motivasyon sağlanmaktadır (Acun, 2019: 127; Şahin vd., 2017: 404). Bu kuramlar, genel manada herhangi bir davranışın nasıl başladığı, nasıl yönlendirildiği ve nasıl sürdürüldüğünü açıklamaktadır (Önen ve Kanayran, 2015: 52; Tozkoparan, 2012: 105).

Süreç kuramlarının cevaplamaya çalıştığı diğer bir soru ise davranış sergileyen kişinin bu davranışı devam ettirmesi nasıl sağlanabilir, sorusudur. Bu kuramlara göre ihtiyaçlar kişiyi davranışa sevk eden etmenlerden yalnızca biridir. Süreç kuramları motivasyon sürecinin işleyişini inceler süreç aşamasındaki değişkenleri tanımlar ve bu değişkenlerin birbirleriyle ilişkileri irdelenir (Yılmaz, 2017: 442). Bu kuramlar ihtiyacın doğuşundan karşılanmasına kadar gözlenebilir

motivasyon sürecinin kalitesini tanımlamaya çalışır (Ergül, 2005: 69).

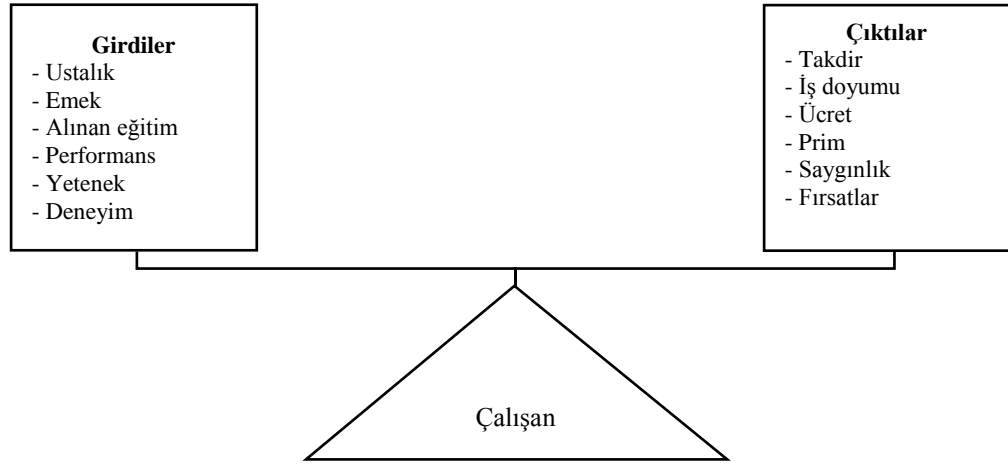
Süreç kuramları içerisinde ele alına motivasyon kuramları ise şunlardır: Victor Vroom'un Beklenti Kuramı, Adams'ın Eşitlik Kuramı, Lawler-Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Teorisi ve Edwin Locke'nin Hedef Belirleme Kuramıdır (Bayrakçeken vd., 2021: 683; Karadağ vd., 2010: 420). Bu kuramlar içerisinde Adams'ın eşitlik kuramı aynı zamanda örgütsel adalet kuramları içerisinde yer almaktadır.

2.2.5.2.1. Eşitlik (denklik) kuramı

Adams, geliştirdiği eşitlik kuramı ile çalışanların kendi ilgi ve yetenekleri sayesinde işe kattıkları ile işteki performanslarını diğer çalışanların girdi/çıktı oranlarıyla karşılaştırarak zihinsel bir değerlendirme yaptıklarını ve bu değerlendirme sonucunun çalışanların motivasyonunu etkilediğini varsaymaktadır. Zihinsel bu değerlendirmede, çalışanların pozitif çıktılarını maksimum, negatif çıktılarını ise minimum gösterecek şekilde zihinsel süreç yaşadığını varsaymaktadır (Dündar vd., 2007: 108).

Bu kurama göre çalışanlar, örgütten kendilerine verilen ödüllerle başkalarının aldığı ödülleri her zaman karşılaştırmaktadır. Bu sebeple çalışanlar örgüte sağladığı katkılar ve örgütten aldığı ödüller ile benzer katkıyı sağlayan diğer çalışanların aldığı ödülleri, ne oranda eşit olduğunu belirlemeye çalışır. Karşılaştırma sonunda eşitlik oluşuyorsa, çalışanlar denklik duygusu yaşar. Bu duygu işe yönelik motivasyonunu artırır bu da direk olarak çalışan performansı olumlu etkilemektedir (Çiçek Sağlam, 2007: 37). Kısaca, çalışanlar gösterdiği performans karşılığında kendilerine adil davranıldığını görmek isterler ve bunu gördükçe de motive olurlar (Önen ve Kanayran, 2015: 52). Bu kurama göre kişiler, emek, çaba, performans, ustalık gibi iş için gösterdiği özveriler girdi olarak ifade edilirken; işten sonra kazandığı değerler ise çıktı ile ifade edilmektedir. Eğer girdi ile çıktılar arası eşitlik var ise denge sağlanmış durumdadır. Dengenin sağlandığı durumlarda kişi işinde doyuma ulaşmakta bu durum da motivasyonunu olumlu etkilemektedir (Çevik Kılıç, 2016: 198). Bu durumu şekil üzerinde şöyle ifade edilebilir.

Şekil 3. Eşitlik Kuramındaki Girdi ve Çıktı Dengesi



Kaynak (Önen ve Tüzün, 2005. Aktaran: Çelik, 2011: 63).

Kurama göre çalışma ortamında adil bir denge sağlanması, yöneticilerle çalışanlar veya çalışanlar kendi aralarında güçlü, üretken bir ilişki kurmaya hizmet etmektedir. Genel olarak çalışanlar bu ortamda tatmin duygusu yaşayıp motivasyonu artmaktadır. Çalışanların örgüte kattıklarının(girdi), aldıklarından (çıktı-ödül) az olduğunda bu denge bozulmakta, bu da çalışanların yönetici veya işe karşı çalışanın motivasyonunu olumsuz etkilemektedir (Ololube, 2006: 2). Bu nedenle, çalışanlar haksızlığa uğradıklarında hem davranışsal hem de duygusal tepki verirler (Latham ve Pinder, 2005: 505). Kişilerin her yaptığı karşılaştırma sonunda eşitsizlik ya da adaletsizlik algısına kapılmaması için bu eşit olmayan durumun ortadan kaldırılmasına yönelik gösterilen davranışlar bireylerin motivasyon düzeylerini arttırabilir (İşgörür, 2020: 17).

Adams'ın eşitlik ve eşitsizliği hesaplamak için eşitlik kuramı çerçevesinde geliştirdiği formüle şu öneriler ekleme yapılabilir Bunlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013: 118):

1. Her kişi kendi kazançlarını maksimum düzeye ulaştırmaya çalışır (Cezaların ödüllerden çıkartılmasıyla).
2. Örgütler kendi üyeleri arasında örgütsel çıktıları eşit pay etme, daha sonra ise örgüt üyelerini teşvik ederek sistemi kabul edip bağlanmasını sağlama bunun

sonucu olarak gelişen örgüt sayesinde kendi ödülleri kolektif olarak arttırabilirler.

3. Örgütler diğerlerine dengeli davranan üyelere ödül verirken, diğerlerine dengesiz davranan üyelerini de cezalandırmaktadır.
4. İş ilişkilerinde dengesiz olduğunu düşünen kişiler stres yaşayacaklar, bu stresle başa çıkmak ve ortadan kaldırmak için de denge sağlamaya çalışacaklardır. Bunun sonucunda dengesizlikte yaşanan artışlar denge kurmak için gösterilen çabayı şiddetlendirecektir.

Çalışanlarda eşitlik algısının oluşumunda yöneticilere büyük görevler düşmektedir. Yöneticiler çalışan herkesin, kendi kazançları ile başkasının elde ettiği kazançlar arasında karşılaştırma yaptığını bilmeli, eşitsizlik olarak algılanabilecek, tutum, davranış ve uygulamalardan uzak durmaya çalışmalıdır. Çünkü ödül veya ücret artışı çalışanlar arasında bir eşitsizlik yaratıyorsa genel manada motivasyonda bozucu etkiler yaratır. Bu nedenle yöneticiler yönetim süreçlerinde adaleti kendine ilke edinmeli, tarafsız davranarak eşit çaba gösteren çalışanları eşit biçimde ödüllendirmeye önem vermelidir (Tozkoparan, 2012: 110).

Kısaca eşitlik kuramının temelinde kişinin örgüte kattıklarının karşılığını almak istemesi yatmaktadır. Bu yüzden örgüt ortamında yapılacak bütün dağıtımların şeffaf, usule uygun, hakkaniyetli olarak yapılması önem arz etmektedir. Eşitlik kuramını örgütlerde uygulamak için, çalışanların gösterdiği performans karşılığında hangi kazanım elde edileceğini önceden bilmesi ve performansı gösterdiğinde vaat edilen kazanımı elde etmesi çalışanlarda adalet algısını arttıracığından motivasyonlarına olumlu katkı sağlayacaktır.

2.2.5.2.2. Beklenti kuramı

İnsan davranışlarını süreç olarak ele alan kuramların başında Vroom'un beklenti kuramı gelmektedir (Karabağ Köse vd., 2021: 481). Kökeni iş hayatında motivasyonun öncü psikologlarından olan Kurt Lewin ve Edward Tolman'ın klasik kuram ve bilişsel yaklaşımlardan alan bu kuram, 1964 yılında Victor Vroom tarafından geliştirilmiştir (İlgün , 2010: 16). Vroom beklenti kuramını örgütsel alanda motivasyona uygulayan ilk kişidir. Beklenti kuramı, kişinin çeşitli alternatifler

içerisinden belli bir davranışı nasıl seçtiğini belirlemeye çalışır (Ergeneli, 2017: 208; Ololube, 2006: 8). Bu kuram, çalışanları motive eden faktörler üzerinde durmamakta, motivasyonun kavramsal belirleyicileri üzerine durmaktadır (Tozkoparan, 2012: 112).

Bu kuram, birbiri ile ilintili iki farklı kaynağın birleşiminden oluşmaktadır. Bunlardan birincisi çalışanın görevde başarılı olabileceği (expectancy) inancı, ikincisi ise görevin değerli (value) algılanmasıdır. Bu kaynaklar dengeli olmalıdır, eğer bu kaynaklarda biri eksik veya düşük olduğunda bireyin motivasyonunu düşürmektedir. Örneğin öğrencinin fizik dersinden kurs almaya motive olması için, o öğrencinin dersin içeriğinden zevk duyması(görev değeri) ve fizikte iyi olması (başarı beklentisi) ile nitelendirilmektedir. Ancak fizik dersinden zevk almıyorsa ya da bu derste iyi değilse onun motivasyonunu azaltacaktır (Bayrakçı vd., 2021: 685).

Psikolojide beklentilerin, motivasyonel bir araç olarak ele alındığı kuram, beklenti kuramıdır. Bu kuram kişilerin gerçekleştirdiği görevler ve yapmış olduğu eylemler sonunda elde edeceği ödüllerle ilişkilidir (Akduman ve Taşdelen , 2021: 1072; Ulukuş, 2016: 252). Diğer bir ifadeyle beklenti kuramında çalışanları motive eden faktörlerin başında, işinde başarı göstermesi halinde karşılığında örgüt tarafından kendisine takdim edilecek ödüller gelmektedir. İş doyumunu, ücret, iş güvencesi, yetenek ve hünelerlerini gösterme imkanı, teşvikler motivasyon için kullanılabilecek ödüllerdir. Ödülün çekiciliği ve değerini (Değer: D); alınacak ödül ile gösterilen performans arasındaki ilişki (İlişki: İ); beklenti (Beklenti: B) ise çalışana performansı karşılığında verilecek ödül için söz verilmesi, çalışanın bu söz ile ne kadar motive edildiğinin de göstergesidir. Çalışan ortaya konulan ödülü almak için ne kadar istekliyse, göstereceği performans ve gayrette da o denli yüksek olacaktır (Arslan ve Doğan, 2020: 295; Yeşil, 2016: 174). Ayrıca çalışanlar ödüller için ayrı ayrı değer atfetmektedir. Ödüle atfettiği değer davranışta bulunma isteğinin şiddetini belirlemektedir (Şahin vd., 2017: 405). Diğer bir ifadeyle motivasyonda beklentiler önemli bir kaynaktır. Bu kurama göre kişinin davranışı ve karşılığındaki beklentisi yanı bunu ortaya koyma ihtimali ile davranışa yüklediği değer toplamı motivasyonu belirlemektedir (Eryılmaz, 2013: 3).

Beklenti kuramına göre insanların çalışma hayatındaki başarıları onların davranışlarının ödüllendirilmesinin bir fonksiyonudur. Bu kuram, motivasyonu, bireyin tercihleri ve hedefleri ile bu hedefleri başarması konusunda taşıdığı beklentilerin ilişkileri yönüyle açıklamaktadır. Kuramın çözümlenmesinde ödüle verilen değer, ödül ile performans arasındaki ilişki ve güç ile performans arasındaki ilişki önemli açıklayıcılardır (Zeynel ve Çarıkçı, 2017: 127). Çünkü beklenti kuramı bireyin birçok alternatif arasından belirli davranışı nasıl seçtiklerine odaklanmaktadır. Buna göre, çalışanın bir davranışı sergilemesi, sonunda elde edeceği sonuçlara ulaşabilme beklentisine ve sonucun kendisi açısından ne derece değerli olduğuna bağlıdır (Ergeneli, 2017: 208). Vroom, motivasyonu süreç açısından üç aşamalı olarak ele almaktadır. Bunlar:

1. Gayret-performans ilişkisi
2. Performans-ödül ilişkisi
3. Ödül-kişisel hedefler ilişkisi

Bu ilişkiler bağlamında, Vroom'a göre çalışanlar, gayretleri sonucunda, performansları olumlu değerlendirilip; terfi, prim, ücret artışı gibi ödüllerle çalışmaları desteklendiğinde ve ödüller çalışanların amaçlarına uyumlu olduğunda motive olmaktadır (Yavuz Tabak vd., 2019: 414). Buradan hareketle beklenti kuramı motivasyonu farklı düzey ve çeşitteki davranışların ortaya çıkardığı sonuçların değerliliği ile bu ikisi arasındaki ilişkiyi olasılıklarla hesaplayan sürecin sonucuna dayanmaktadır (Dündar vd., 2007, s. 108).

Vroom'un beklenti kuramı bireysel düzeyde motivasyonu ele almakta bireylerarası değişkenlerin farklı olmasına dikkat çekmektedir. Bu kuram genel olarak çalışma ortamında kişileri neyin motive ettiğine değil, her kişinin nasıl motive olduğuna odaklanmaktadır. Genellemelere olanak sağlayan bu kuram yöneticiler tarafından sürekli irdelenmektedir (Erkutlu, 2018: 150).

Tüm çalışanlar aynı hedeflere sahip olmadıkları gibi bütün şeylere de aynı ölçüde değer vermemektedir. Bu nedenle yöneticiler çalışanları ile ilgili (geçmişlerini, amaçlarını, tecrübelerini ve diğer özelliklerini) ayrıntıları iyi bilmelidir ki çalışanların gelecekte neleri çekici bulacakları, neleri beklediklerini iyi analiz

edebilsin (Erdem, 1998: 55).

Eren'e göre (2001), Vroom'un beklenti kuramının temel özellikleri şöyle özetlenebilir (Aktaran: Çiçek Sağlam, 2007: 34):

- 1- Kişiler göstereceği gayret neticesinde kendilerine ödül verileceğine inanmalıdır.
- 2- Kişi kazanacağı ödülleri değerli bulmalı yani ödülleri arzulamalıdır.
- 3- Kişi kendisinden istenilen performansı gerçekleştirebileceğine inanmalıdır.

Kısaca, beklenti kuramı çalışanların göstereceği performansı karşılığında alacağı ödülle ilişkilendirmiştir. Ödülün büyüklüğü ve kişi için bir değer ifade etmesi gösterilen performansın şiddetini etkilemektedir. Günümüzde birçok örgüt bu kuramın varsayımlarına göre hareket etmektedir.

2.2.5.2.3. Lawler-Porter modeli (geliştirilmiş beklenti teorisi)

Lawler ve Porter, Vroom'un beklenti kuramını temel alarak bu kurama birkaç ekleme yapmış ve bu kuramı geliştirmişlerdir. Beklenti ve Valens (kişinin arzulama derecesi) çalışanların motivasyonunu etkilendiği kabul etmekte, ancak bunlara ek olarak rol algısı, nitelik ve yetenekleri de performans ve motivasyon oluşturu faktör olarak ilave etmektedir. Daha net bir ifadeyle kişinin çalıştığı işe karşı yetenek ve bilgisi yoksa bu özellikleri kazanmadan ne kadar gayret gösterirse göstereceği başarı tam olmayacaktır (Tozkoparan, 2012: 117; Ulukuş, 2016: 252).

Bu kuramda ödülün olasılık ve değerine göre, gayretin veya motivasyonun derecesi dikkate alınmıştır. Değerler kişinin bir şey başarmak için sarf ettiği enerji olabileceği gibi bilgi ve becerisi görevi algılamış olmasını da içermektedir. Ödüller ise maddi unsurlar olabileceği gibi tamamen içe dönük olan tatmin ve başarı hissi de olabilir (Erdem, 1998: 55).

Geliştirilmiş beklenti kuramına göre, çalışanın sadece motivasyonu direkt olarak performansa yol açmamaktadır. Aynı zamanda performans bireyin kendisi ile ilgili algısı, donanımı, yeteneği ve bilgisi tarafından yönetilmektedir. Kurama göre, ödüller ve ödüllerin nasıl algılandığı tatmini belirlemektedir (Zeynel ve Çarıkçı, 2017: 129). Diğer bir ifadeyle yüksek çaba göstermekle daima yüksek performansa ulaştırmayacağını ifade etmişlerdir. Buna göre, kabiliyetli ve yeterli bilgiye sahip

kişiler ancak çabalarının sonucunda istenilen performansı yakalayabilmektedir (Yeşil, 2016: 175).

Örgütlerde çalışanlardan beklenen davranışlar (rol) vardır. Görev, yetki ve sorumlulukların net bir şekilde ortaya konmadığı örgütlerdeki çalışanların istenilen davranışları sergileme sıklığının azaldığı ve motivasyonu etkileyen çatışmalarının yaşandığı belirtilmektedir. Bu sebeple örgüt yöneticileri motivasyona olumlu katkı sağlayacak çalışma ortamını oluşturması gerekmektedir (Önen ve Kanayran, 2015: 53).

2.2.5.2.4. Hedef belirleme kuramı (amaç teorisi)

Edwin Locke tarafından geliştirilen bu kuramda performans hedeflerinin görev performansı ile olan ilişkisi üzerinde durulmaktadır. Teori, çalışanların belli bir iş için hedefledikleri performans düzeylerinin, o işi başarıma seviyesini belirlediğini öngörmüştür. Daha net bir ifadeyle, çalışanların görev performansları için koydukları hedeflerin özgünlük ve zorluk derecesinin görev performansı ile ilişkili olduğunu, kolay hedeflerin zor hedeflere göre daha az performans gerektireceğini belirtmektedir (Bayrakçı vd., 2021: 687; Locke, 1968: 16; Zeynel ve Çarıkçı, 2017: 127).

Hedefin özelliği ve zorluğu, hedefin kabul edilmesi ve hedefe adanmışlık hedefi gerçekleştirmek için gösterilecek çaba ve motivasyonu belirlemektedir. Bu sebeple spesifik ve zor hedeflere sahip kişiler, kolay ve genel hedeflere sahip kişilere göre yüksek düzeyde çaba göstermektedir (Erdem, 1998: 56). Diğer bir ifadeyle insanların, belirsiz ve kolay hedeflere ulaşması için gösterdiği performans düzeyinde büyük farklılıklar olurken (inişli çıkışlı performans düzeyi), daha zor ve belirli bir hedefe ulaşmaları istendiğinde ise performans düzeyleri arasında düşük farklar olurken, çalışmalarında örgütsel yararı ön planda tutarak, yüksek performans sergileyerek, bu performans düzeyini devam ettirmek adına çaba gösterirler (Capa, Audiffren ve Ragot, 2008: 859). Ayrıca hedefe ulaşmak için gösterilen yüksek performans ve çaba, kalıcılığı önemli ölçüde etkilemektedir (Wigfield ve Eccles, 2000: 69).

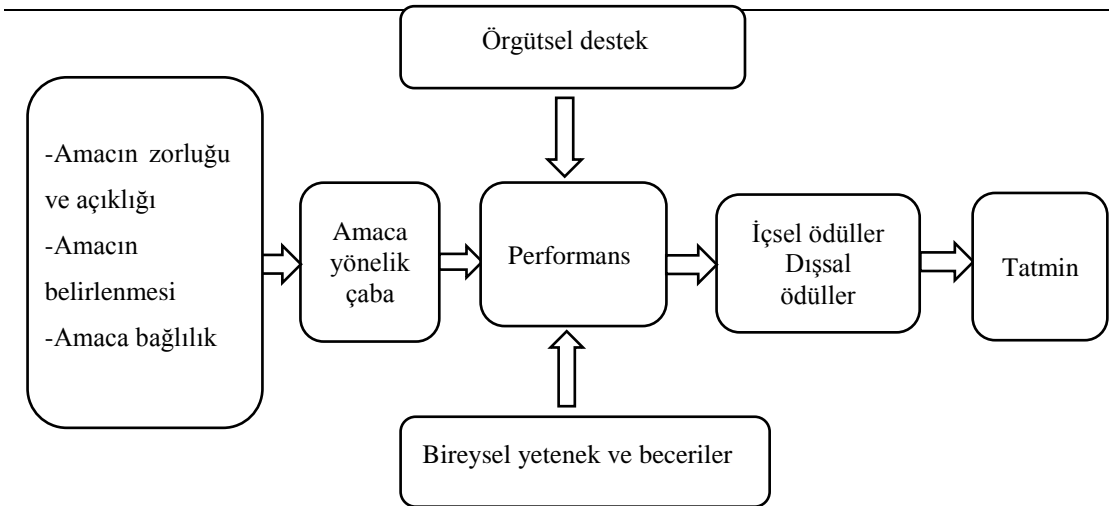
Çalışanların hedefin önemli olduğuna ve hedefin ulaşılabilir olduğuna ikna

olması hedefe olan bağlılığı arttırmaktadır (Locke, 1996: 120; Locke ve Latham, 2002:706-707) hedeflerin özelliklerini şu ilkelerle açıklamıştır:

1. Hedefler çalışanları amaca yönlendirmeye hizmet eder.
2. Hedeflerin enerji verici bir görevi vardır.
3. Kalıcılığı hedefler etkilemektedir. Daha açık bir ifadeyle zor hedefler daha yoğun çalışmayı kolay hedefler ise daha az süre ve yoğun çalışmayı gerektirdiğinden kalıcılık üzerine etkili olmaktadır.
4. Tüm hedefler biliş ve motivasyonun karmaşık şekilde etkileşime girmesiyle gerçekleşir.

Hedef belirleme kuramına göre örgütlerdeki motivasyonu etkileyen en önemli unsur kişilerin hedefleridir. Hedeflerin belirlenmesi ve kişilerin hedefler doğrultusunda hareket etmesi, kişilerin neyi, nasıl ve ne şekilde yapacaklarına yol gösterecek olup aynı zamanda yeni hedefler de ortaya koymasını kolaylaştıracaktır (Arslan ve Doğan, 2020: 295). Hedef belirleme kuramı zaman içerisinde geliştirilmiş, hedeflerin performans ve motivasyonu etkilediği gösterilmeye çalışılmıştır. Şekil 4'te hedef belirleme kuramı somutlaştırılarak sunulmuştur.

Şekil 4. Hedef Belirleme Kuramı



Kaynak: Ergeneli, 2017: 208.

Şekil 4'te görüldüğü gibi hedefler belirlenirken kişinin durumu göz önünde bulundurularak kişinin sahiplenebileceği zor ve ulaşılabilir hedefler açıkça belirlenmelidir. Kişi hedeflere ulaşabilmesi için göstereceği çabaya bireysel

becerileri ve yeteneklerini katarak örgütün desteği ile iyi bir performans gösterebilir. Hedefe motive olmuş kişiler içsel ya da dışsal kaynaklı ödüllerle desteklendiğinde kişinin tatmin duygusuna ulaşmasını kolaylaştıracaktır.

Hedeflerin verimli gerçekleşmesi için, geribildirimlerle kişilerin hedeflerine yönelik ilerlemeyi ortaya çıkarmak gerekmektedir. Neyi nasıl yapacaklarını bilmeyen kişilere, performansın yönünü, düzeyini ve stratejilerini, hedefin gerekliliklerini yerine getirebilecek şekilde ayarlamak zordur (Locke ve Latham , 2002: 708). Hedef belirleme kuramına göre geri bildirimler performans üzerinde güçlendirici etki yaratmaktadır (Locke, 1996: 120). Başarı derecesi ve başarı beklentisi hedefe olan bağlılığı etkilemekte, geribildirim olduğunda hedefler yararlı hale gelmektedir. Yapılacak olumlu geri bildirimler, güven ve başarı duygularını olumlu şekilde etkileyecektir. Kurumsal açıdan bakıldığında hedef kuramı, örgüt çalışanlarına; ulaşılması kolay, geri bildirimi olmayan, belirsiz hedefler yerine; zor ama ulaşılabilir, çalışanlara her zaman geri bildirim sağlanan ve belirgin hedeflerin belirlenmesinin önemine dikkat çekmekte, hedefleri olmayanların başarmak için istenilen çabayı göstermede yetersiz kaldıklarına, hedefleri olanların çok daha fazla çaba gösterdiklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla kurum yöneticilerine hedef belirleme kuramı kurumsal başarı için yol göstermede önemli ipuçları vermektedir (Arslan ve Göksoy, 2017: 33).

Çalışanları motive etmede bu kuramı kullanan yöneticiler amaçlara göre yönetim şeklini kullanacaktır. Amaçlara göre yönetim örgütte ast ve üstlerin hedefleri beraberce belirledikleri, sorumluluk sınırlarını ve ulaşılabilir sonuçları beraber kararlaştırdıkları ve belirli dönemlerde bu hedeflerin gerçekleşme düzeylerinin birlikte ele aldıkları bir süreçtir (Erkutlu, 2018: 154).

Kısaca, hedef belirleme kuramı, hedef belirlenirken kişinin performansını arttıracak kolay ulaşılamayan ama ulaşılması da imkânsız olmayan hedefler belirlemenin kişinin hedef doğrultusunda güdüleneceğini savunmaktadır. Hedeflerin zorluğu kişinin performansını arttırmada destek görevi görmektedir. Bu doğrultuda çalışanların hedeften kopmasını engellemek için de geri bildirimlerle vardığı noktanın tespit edilmesi önem arz etmektedir.

2.2.6. Öğretmen Motivasyonu

Günümüz örgütlerinde yönetsel değişimler iş şartlarının değişmesini de zorunlu kılmaktadır. Bunun sonucu olarak bazı kavramlar önem kazanmaktadır. Motivasyon bu kavramlardan birisidir. Motivasyonun önemi diğer örgütlerde ne ise eğitim örgütlerinde de odur (Kılıç ve Yılmaz, 2019: 79).

Eğitim örgütleri, ülkelerin geleceğini şekillendiren en önemli aktörlerdir. Bu örgütlerde verimliliğin sağlanabilmesi ancak öğretmenlerin doyuma ulaşmaları ve işlerinde mutlu olmalarına bağlıdır. Buradan hareketle öğretmenlerin moral durumları da eğitimde verim ve kaliteyi etkilemektedir. Motivasyonun insanları yönlendirme ve etkileme sanatı olduğu düşünüldüğünde, diğer örgütlerde uygulandığı gibi eğitim örgütlerinde de çalışanları etkileme ve yönlendirme sanatı olarak düşünülebilir (Akkaya, 2021: 161).

Eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesinde eğitim sistemindeki her unsur önem arz etmektedir. Fakat öğretmenler; eğitimin paydaşları arasında eşgüdümün sağlanmasında, eğitim ortamının düzenlenmesinde, uygun yöntem ve teknik seçiminde, yönetimle meslektaş ve velilerle ilişkilerinde başarılı olmak ve öğrencileri motive etmek gibi önemli görevler üstlenmektedir. Bu nedenle, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde öğretmenin rolü, en önemli ve stratejik bir roldür. Öğretmenlerin göstereceği performans, kurumsal ve bireysel hedeflerin gerçekleşmesinin ön şartıdır. Motivasyon ise öğretmenlerin performansını etkileyen unsurların başında gelmektedir (Yavuz ve Karadeniz, 2009: 508). Öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olmaları, bu yoğun tempo gerektiren süreci daha kolay kılmaktadır (Alaçam, 2019: 171; Yıldız Yalçın ve Yavuz Özdemir, 2021: 773).

Öğretmenlerin verimli çalışması, yaptıkları işten ve iş çevresinden memnun olmalarına bağlıdır. Yalnızca ekonomik olarak tatmin verimlilik için yeterli şartları sağlayamamaktadır. Öğretmenlerin çalışma ortamında mutlu olması, mesleğini severek yapması iyi bir motivasyon ile olmaktadır. Öğretmenin motive olması, öğrencilerin motivasyonunun sağlanması ve ileri düzey eğitim reformları için önemlidir (Sarı, Yıldız ve Canoğulları, 2018: 188; Yalçın ve Korkmaz, 2013: 603). Ayrıca öğretmenlerin motive olması, eğitim reformlarını sahiplenme ve savunma

olasılığını arttırmaktadır (Tulunay Ateş ve Buluç, 2018: 2).

Eğitimin kişilere kazandırmak istediği; topluma ve ülkeye faydalı olma, karşılaştıkları sorunları çözebilme, üretken olma, toplumsal değerlere uyum sağlama, bilimsel düşünebilmeyi kazandırma gibi temel hedefleri vardır. Eğitim örgütlerinde bu amaçların gerçekleşebilmesi ancak öğretmenlerin başarı ve istekliliğiyle yakından ilgilidir. Öğretmenlerin iyi bir motivasyon süreciyle istekli ve verimli çalışması sağlanabilir (Ateş vd., 2012: 148).

Öğretmen motivasyonu; eğitim politikaları, öğrenci motivasyonu, öğretmenlerin refah ve psikolojik tatmini gibi pek çok unsurla yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda ihtiyaç ve beklentilerinin bilinmesi ve bu yönde birtakım iyileştirilmelere gidilmesi işlerini severek isteyerek yapmalarını sağlayacaktır (Özdoğru, 2021: 323).

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olması hem öğretmen ve öğrenciler için hem de görev yaptıkları okul için önemlidir (Acun, 2019: 128; Demir, 2018: 634; Tulunay Ateş ve Buluç, 2018: 2). Eğitimin en önemli aktörü ve paydaşı olan öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması, öğretmenlerin etkili ve verimli çalışarak eğitim öğretim süreçlerinin kaliteli olmasına imkân sağlamaktadır (Akkaya, 2021: 161; Sarı vd., 2018: 191; Demirtaş ve Kılıç, 2016: 260; Yavuz ve Karadeniz, 2009: 508). Bunun gerçekleşebilmesi ise ancak başta okul müdürlerinin tutum ve davranışlarına bağlıdır (Alaçam, 2019: 172; Kocabaş ve Canitez, 2020: 196; Kocabaş ve Karaköse, 2005: 80; Yurdaöz ve Cemaloğlu, 2021: 167).

Motivasyona ilham verecek bir ateşleme gerektiğinden, motivasyon, kural ve ilkelerini bilmek ve uygulamak okul müdürünün en önemli görevlerinden biridir (Akkaya, 2021: 166). Bu görev çerçevesinde, okul müdürleri, öğrenci ve öğretmenlerinin gereksinimlerini bilmeli, sorunlarına karşı duyarlı olmalı, onlara rehberlik etmeli, onların motivasyon düzeylerini yükseltecek tedbir ve uygulamaları okullarında hayata geçirmelidir (Ada vd., 2013: 153; Aslanargun, 2015: 20; Yurdaöz ve Cemaloğlu, 2021: 163). Kısaca Ayrıca okul müdürleri öğretmeni ne kadar doğru algırsa öğretmeni motive etmede o kadar başarılı olur (George ve Jonnes, 1996: 92).

Öğretmenlerin motivasyonunu düşüren etkenlerin ne olduğunun farkına varılarak bu etkenleri düzeltmek için alınacak her türlü önlem eğitime katkı sağlayacaktır. Bu anlayışla birlikte öğretmenlerin çalışma ortamında istekli ve huzurlu çalışabilmeleri ancak öğretmenlerin motive edilmesi konusunda bilinçli bir yönetimle mümkündür. Okullarda öğretmenlerin çalışma potansiyellerini yükseltmede ve bu potansiyelin sürekliliğini sağlamada okul müdürleri üstün çaba sarf etmelidir. Çünkü okulların başarısı ile öğretmenlerin başarısı direkt olarak ilişkili içindedir (Taşkesen vd., 2018: 79).

Öğretmenin motive edilmesi, üzerinde durulması gereken oldukça karmaşık bir durum olarak görülmektedir (Yavuz Tabak vd., 2019: 409). Çünkü bu süreç öğretmenlerin yakın ilişkide olduğu (okul yönetimi, çalışma arkadaşları, öğrenci ve veli gibi) çevresiyle ilgilidir. Öğretmenler, müdürlerinin onların beklenti ve ihtiyaçlarını yakından gözlemlemesi ve tanınması hem de kendi değer verdikleri beklenti, ihtiyaç ve amaçlara uygun motivasyon araçları, çıktı veya ödülleri sunmalarıyla motive olurlar (Elçi ve Tan, 2015: 170; Kaya vd., 2013: 6).

Kısaca, eğitim ortamı fiziki yapı ve teknolojik olarak ne kadar donanımlı olursa olsun öğretmenler kendilerini eğitim öğretim süreçlerine katamadıkları sürece okul hedeflerine ulaşamayacaktır. Okul müdürleri çalışma ortamındaki yönetsel süreçler içerisinde en büyük görevi öğretmeni eğitim öğretimde en verimli şekilde geçirebilecekleri ortam oluşturmaktır. Öğretmenlerin çalışma ortamında performansını en üst düzeyde tutmak için de öğretmenlerin moral ve motivasyonu en üst seviyede olmalıdır. Bu doğrultuda müdürlerin yönetsel süreç içerisindeki en büyük görevi öğretmenleri tanıyarak öğretmenin yapısına uygun motivasyon araçlarıyla desteklenmesini sağlamaktır. Bu durum öğretmenin motivasyon düzeyini arttırmakta bunun sonucu olarak da örgütsel hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmaktadır.

2.2.7. Örgütsel Adalet ve Motivasyon İlişkisi

Günümüzdeki yoğun rekabetçi ortam, hem örgütler arasında olduğu gibi hem örgüt çalışanları arasında yaşanmaktadır. Bu rekabet ortamında çalışanların performans düzeylerinin yüksek olması örgütsel hedeflerin gerçekleşmesi adına büyük önem arz etmektedir. Durum böyle olunca örgüt çalışanlarının yüksek

performans sergileyebilmesi ancak örgüt içerisindeki çalışanların; moral, motivasyon, çalışma isteğine bağlıdır. Çalışanların moral, motivasyon ve çalışma isteği, örgüt içerisindeki adalet anlayışından çok fazla etkilenmektedir. Çalışanların örgüte kattıkları ve karşılığını yeterince alamadığı ya da diğer çalışanların örgüte bir şey katmadığı halde fazla kazanım elde etmesi adaletsizliği doğurmakta çalışanların motivasyonunu bozmaktadır. Bunun tam tersi olduğu durumlarda ise adaletin yönetsel süreçlerle ve örgüt ortamında tahsis edilmesi çalışanların motivasyonunu olumlu etkilemektedir. Çünkü çalışanlar performanslarının, emeklerinin karşılığını alacaklarını bilir. Bu yüzden işe karşı ve işini yaparken çalışanların motivasyon düzeyi yüksektir.

Örgütsel adalet motivasyonun dışsal faktörlerinden biri olduğu düşünüldüğünde, çalışanların çabalarının tarafsız olarak değerlendirileceğine olan inançları motivasyon düzeylerini arttırması beklenir (Sökmen vd., 2013: 47). Yapılan araştırmalarda, çalışanlardaki örgütsel adalet algısının olumlu veya olumsuz olması, çalışan motivasyonuna aynı şekilde düşük veya yüksek düzeyde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle ifade edecek olursak örgütsel adalet ile motivasyon kavramları arasında pozitif bir ilişki söz konusudur (Kökalan ve Şişman, 2017: 133). Örgütsel adalet ve motivasyon kavramları ayrı ayrı incelendiğinde bu kavramları etkileyen faktörlerin çoğu zaman aynı olduğu söylenebilir. Örgütün uyguladığı hatalı yönetsel yaklaşımlar ya da uyguladığı yanlış prosedürler örgüt içerisindeki çalışanların adalet algılarını ciddi anlamda olumsuz etkilemektedir (Bal Akkoç ve Düşükcan, 2021: 108).

Okuldaki adalet ortamı ve öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi olduğu düşünülen unsurlar arasındadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okulun hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmasında çaba harcarken çalışma ortamında hissettikleri adaletli uygulamaların motivasyon algılarının belirleyici bir ögesi olduğu düşünülebilir (Akman, 2018: 174).

Eğitim öğretim işinin uygulama kısmında bulunan öğretmenlerin örgütsel adalet algısının yüksek olması, öğretmenleri işine karşı motive edeceği gibi, örgütsel adalet algısının düşük olması da örgütle, sistemle, kurumla çatışmaya götürecektir. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel adalet algısı, dolaylı olarak öğrenci başarısını ve

örgütün hedeflerine ulaşma düzeyini olumlu veya olumsuz yönde etkileyecektir (Alkış ve Güngörmez, 2015: 943). Kısaca, örgüt ortamında çalışanların işine motive olabilmesinde örgüt içerisindeki adalet önemli yer tutar. Adaletsiz bir çalışma ortamında çalışanların motive olması mümkün değildir (Ertürk ve Aydın, 2015: 235).

Okul müdürleri, çalışanlarına karşı adil olduğunda, kurallar adaletli bir şekilde belirlendiğinde, çıktılar adil dağıtıldığında, çalışanlarla iletişim (bilgi verme, ilişki kurma) etkili yapıldığında, çalışanların iş ve örgüte yönelik motivasyonunu arttıracaktır (Özer ve Eker Urtekin, 2007: 121). Örgüt içinde çalışanlara eşit fırsatların verilmesi, ücret paylaşımının adaletli olması, çalışanların ayırım yapılmaksızın hem bireysel hem de örgütsel ihtiyaçlarının karşılanması, nitelikli bir çalışma ortamının sağlanması, çalışanların işlerini büyük bir motivasyonla gerçekleştirmesini sağlayacak olup örgütsel hedeflere ulaşmada kolaylık sağlayacaktır (Ay ve Koç, 2014: 68). Örgütsel adaletle motivasyon ilişkisini yapılan araştırmalarda da görmek mümkündür. Bunlar:

Abbasoğlu (2015) Sivas ilinde kamu hastanelerinde çalışan 620 sağlık personelinin örgütsel adalet algısı ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada, örgütsel adaletin alt boyutlarının hepsiyle motivasyon arasında pozitif yönlü düşük düzeyli ilişkiler tespit etmiştir. Tarsuslu (2018) Isparta ilinde özel sektör ve kamu hastanelerinde çalışan 317 personelle, hastane personelinin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyonları ilişkisini belirlemek için yaptığı çalışmada, yöneticilerle ilişkiler bağlamında motivasyon, örgütsel adaletin alt boyutları olan işlemsel ve etkileşimsel adaletten pozitif yönde etkilenmektedir. Ayrıca dağıtım adaleti ile motivasyonun ücret sistemi boyutları arasında ilişki bulunmuştur. Yine örgütsel adaletin bütün boyutları (dağıtımsal, işlemsel, etkileşimsel) motivasyonu pozitif yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Çiçek Sağlam ve Emir'in (2018) Uşak il merkezinde ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adaletle yönelik görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için 393 öğretmenle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adaletle yönelik görüşleri ile iş motivasyonları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Gül Öztürk ve Koşar'ın (2021) Ankara ilinde 15 öğretmenle yaptığı çalışmada, okulda adil olmayan uygulamaların,

öğretmenlerin motivasyonunu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Saçlı ve Demir'in (2021) yılında Alanya ilçesinde 281 öğretmenle “örgütsel güven ile örgütsel adalet algılarının iş doyumları aracılığıyla motivasyonları üzerindeki etkisini araştıran çalışmada örgütsel adaletin bütün alt boyutlarının motivasyon boyutları ile pozitif, anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Yapılan çalışmalardan da görüldüğü gibi çalışanların örgütsel adalet algı düzeylerinin düşük ya da yüksek olması çalışanların motivasyonlarını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir.

2.2.8. İlgili Araştırmalar

Çalışma ortamında insanı merkeze alan anlayışların artmasıyla örgütsel adalet kavramı önem kazanmıştır. Günümüzde önemi artarak devam eden bu kavram ile ilgili birçok araştırma yapılmış, birçok değişkenle de ilişkisi araştırılmaya devam edilmektedir. Aşağıda yurt içi ve yurt dışında yapılan bu çalışmalar ele alınmıştır.

2.2.8.1. Örgütsel adalet ile ilgili yurtiçi araştırmalar

İren (2015), “İlkokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı nicel çalışmasının hedefi, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili tuzla ilçesinde görevli 678 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre hem örgütsel adalet hem motivasyon ölçeğinin alt boyutlarında anlamlı farklılaşma bulunmazken sadece örgütsel adaletin etkileşimsel alt boyutunda cinsiyet değişkeninde erkekler lehine farklılaşma tespit edilmiştir. Pearson Korelasyon Analizinde öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyi ile motivasyon düzeyi ilişkisi bakımından tüm değişkenler açısından anlamlı, yüksek düzeyde, pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Kahraman (2017), “Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki” adlı nicel çalışmasının hedefi okul müdürü ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Pendik ve Sancaktepe'deki 200

öğretmen ve okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyi, okul yöneticilerinin algı düzeyi puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir.

Demirbilek (2018), “Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi” adlı doktora çalışmasının hedefi öğretmenlerin okul müdürünün kayırmacı tutum ve davranışlarının öğretmenlerin, müdüre güven düzeyi ile örgütsel adalet algı düzeylerine etkisini belirlemektir. Araştırmanın örneklemi Bingöl ili sınırları içerisinde 756 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre örgütsel adalet ölçeğinde öğretmenlerin algı düzeylerinin oldukça katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul türü açısından örgütsel adalet algısı ilköğretim lehine farklılaştığı, kıdem değişkeni açısından örgütsel adalet algı düzeyine yönelik anlamlı farklılaşma bulunamamıştır.

Korkut (2019), “Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ile örgütsel adalet algılarının analizi” adlı nicel doktora çalışmasının hedefi, ilköğretim öğretmenlerin algı düzeylerine dayalı olarak, örgütsel sinizm, örgütsel mutluluk ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve açıklanmasıdır. Araştırmanın örneklemi Malatya Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde ilköğretim görevli 731 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek örgütsel adalet puanına sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında branş değişkeni açısından örgütsel adalet algı düzeyi sınıf öğretmeni lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin öğrenim seviyesi arttıkça örgütsel adalet puanları azalmaktadır.

Demir (2020), Öğretmenlerin örgütsel adalet ve otantik liderlik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki adlı nicel çalışmasının hedefi öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyi ile otantik liderlik algılarıyla, örgütsel mutluluk düzeyi ilişkisini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemi Elâzığ merkezde resmi okullarda görev yapan 436 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına

göre öğretmenlerin örgütsel adalet puanlarının, yaş, hizmet süresi, medeni durum ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bulgular okul türlerine göre incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin anaokulu öğretmenlerine göre örgütsel adalet algı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Kemer (2021), “Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerinin okul iklimi ile ilişkisi” adlı nicel tez çalışmasının hedefi, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile okul iklimine yönelik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ili İzmit ilçesinde görevli olan 370 genel ve imam hatip ortaokulu öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Osmanova (2021), “Örgütsel adalet ve motivasyona ilişkin öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması” adlı nitel çalışmasının hedefi, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini milli eğitim bakanlığında görevli 15 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre devlet okullarında örgütsel adaletin olmadığını ve bununla ilgili olarak da birçok problemle karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısıyla ilgili olumsuz düşünceye sahip olduğu, öğretmenlerin adalet denilince aklına gelen ilk şeyin paylaşımcılık ve eşitlik olduğu, MEB' in örgütsel adalet uygulamalarının öğretmenlerin verimli çalışması yönelik bir uygulamanın olmadığı, okullarda adalet olduğu zaman öğretmenlerin motivasyon düzeyinin yükselebileceği, öğretmenlerin değerlendirilmesinde, performansa dayalı bir değerlendirme yapılması daha adil olacağı tespit etmiştir.

Göçer (2021), “Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki” adlı nicel tez çalışmasının hedefi öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları bütün alt boyutlarda yüksek düzeyde bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları bütün alt boyutlarda eğitim durumu, cinsiyet, mesleki kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmazken işlemsel ve dağıtımsal adalet algıları okuldaki görev süresi

değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Çetin (2021), “Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları “ adlı nicel tez çalışmasının hedefi sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerini tespit etmektir. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adaletin tüm alt boyutlarındaki (dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet) algıları da yüksek düzeydedir. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet ölçek toplamı, dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet algılarının, cinsiyet, kıdem ve kurumdaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin işlemsel adalet algı düzeylerinin kurumdaki görev süresi, kıdem, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

2.2.8.2. Örgütsel adalet ile ilgili yurtdışı araştırmalar

Altahayneh, Khasawneh ve Abedalhafiz (2014), “Ürdünlü beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumunu arasındaki ilişki (Relationship between Organizational Justice and Job Satisfaction as Perceived by Jordanian Physical Education Teachers)” başlıklı nicel çalışmanın hedefi, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma örneklemini Ürdünlü beden eğitimi öğretmenlerinden 166 katılımcıdır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin işinden memnun oldukları ve örgütsel adalet düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sutanto, Sampson ve Mulyono (2018), “Çalışma ortamında örgütsel adalet ve motivasyon (organizational justice work environment and motivation)” isimli nicel çalışmasının hedefi, örgütsel adaletin çalışma ortamında iş motivasyonuna etkisini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini devlet okullarında çalışan 100 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre örgütsel adaletin hem bireysel hem de grup olarak iş motivasyonu üzerinde olumlu ve önemli etkileri vardır. Ayrıca çalışanların işten ayrılmasının örgütsel adalet sayesinde önlendiği de önemli sonuçlarından biridir.

Jameel, Mahmood ve Jwmaa (2020), “Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel

adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Organizational Justice and Organizational Commitment Among Secondary School Teachers)” adlı bu nicel çalışmanın hedefi örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisini bulmaktır. Araştırmanın örneklemini devlet okulunda çalışan 98 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adaletle yönelik algı düzeyleri yüksektir. Ayrıca örgütsel adaletin sağlanması durumunda çalışanları örgüte bağlanma düzeyleri artmaktadır.

2.2.8.3. Motivasyon ile ilgili yurtiçi araştırmalar

Çelik (2015), “Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki” adlı çalışmanın hedefi, öğretmen motivasyonunun, okul müdürünün sahip olduğu yönetim biçimleri ile ilişkisini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Şırnak İdil ilçesinde tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş 928 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bulunduğu okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin motivasyon düzeyi yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin motivasyon ölçeği puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Şahin (2016), “Okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kayseri ili örneği)” adlı çalışmanın hedefi, kamu ilkokul ve ortaokullarında görevli okul müdürlerin tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ile ilişkisini çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek maksadıyla yapılmıştır. Araştırma örneklemini Kayseri il merkezinde görevli 342 öğretmen ve müdür yardımcısından oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin örgütsel yönetsel motivasyon yaklaşımlarını, psikososyal motivasyon yaklaşımlarına göre daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Emirbey (2017), “Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki” adlı çalışmanın hedefi okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini Denizli ili Çivril ilçesinde görevli 189 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin

Kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Okul müdürlerin sergilemiş oldukları etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasında pozitif yönlü orta düzeyli ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkyılmaz (2018), “İlkokul müdürlerinin iletişim becerilerinin sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarına etkisinin incelenmesi” adlı çalışmanın hedefi müdürlerin iletişim becerilerinin sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemini Muş ili Malazgirt ilçesindeki 346 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin motivasyon alt boyutu olan “yönetici saygısı” boyutunun çok yüksek algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerine ilişkin puanların öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Kaçmaz (2020), “Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonu ile ilişkisi” adlı çalışmanın hedefi, öğretmen motivasyonu ile okul müdürlerinin sergilemiş olduğu vizyoner liderlik davranışları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırma örneklemini İstanbul ilinde Küçükçekmece ilçesindeki 325 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, iyi düzeyle olduğu tespit edilmiştir. Motivasyonda en yüksek ortalamanın içsel motivasyonda olduğu görülmüştür. Öğretmen motivasyonunun bazı değişkenlerde (yönetici ile çalışma süresi, cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre anlamlı farklar görülmez iken; kıdem yılı değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir.

Güneş (2021), “okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ile ilişkisi” adlı çalışmanın hedefi, öğretmenlerin motivasyonu üzerinde okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının etkisinin olup olmadığını tespit etmektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğretmen motivasyonuna yönelik görüşleri çeşitli demografik değişkenler açısından (cinsiyet, mesleki kıdem, öğretim kademesi, istihdam şekli) anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak öğrenim durumu değişkeni açısından ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Yıldırım (2021), “Okul müdürünün sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi” adlı çalışmanın hedefi, öğretmenlerin motivasyonu üzerinde okul müdürünün sosyal adalet anlayış ve uygulamalarının etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen motivasyonu, ölçek toplam puanında, içsel ve dışsal motivasyonun alt boyutlarında orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenim durumu, yaş, kıdem, branş, cinsiyet gibi demografik özellikleri açısından ele alındığında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak okul kademesi bakımından, ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin diğer kademelerde (ortaokul, lise) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

2.2.8.4. Motivasyon ile ilgili yurtdışı araştırmalar

Bishay (1996), “Öğretmen motivasyonu ve iş memnuniyeti: Deneyim ve örnekleme yöntemiyle istihdam araştırması (Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method)” adlı çalışmasının amacı öğretmenlerin, iş doyumunun motivasyonla ilişkisini belirlemektir. Araştırmanın örneklemi 62 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada, deneyim örnekleme yöntemi ve ölçek kullanarak araştırmacıların motivasyon ve iş doyumunu düzeylerini ölçmüşlerdir. Araştırma bulgularına göre motivasyon ile iş doyumunu cinsiyet, öğretim yılı, yaş, konu gibi demografik değişkenlerle doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanında seçilmiş öğrencilerin okuduğu bu okuldaki öğretmen grubunun genel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Jesus ve Lens (2005), “Öğretmen motivasyonu için entegre bir model (an integrated model for the study of teacher motivation)” adlı çalışmasının hedefi, öğretmen motivasyonuna yönelik model önermek ve bu modeli test etmektir. Araştırmanın örneklemi Portekiz’de 772 sınıf ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin son zamanlarda diğer meslek gruplarına yönelik daha fazla acı çektiğini motivasyon düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur.

Lam, Cheng ve Choy (2010), “Öğrenme ve öğretmede proje tabanlı öğrenmeyi uygulamak için okul desteği ve öğretmen motivasyonu (School support and teacher motivation to implement project-based learning. Learning and Instruction) adlı çalışmada öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmede ısrar etme motivasyonu ve istekliliği ile okul desteğinin arasında nasıl bir ilişkili olduğunu araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Hong Kong da 182 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcı desteği ile motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli sonuçlarına göre öğretmenler, çalışma ortamında meslektaş dayanışması, özerklik ve yetkinliği destek olarak algıladıklarında, eğitimde yeniliklere daha açık olmakta, proje tabanlı öğrenmeye daha çok motive olmaktadır. Algılanan okul desteği de öğretmenlerin motivasyonu üzerinde direkt ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Sosyal bağlamsal faktörlerin, eğitim öğretim faaliyetlerinde yeniliklerin uygulanmasında, öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Handayani (2016), “Cinsiyet, görev süresi ve eğitim düzeyine dayalı öğretmen motivasyonu” (Teacher Motivation Based on Gender, Tenure and Level of Education) adlı çalışmada öğretmen motivasyonunun çeşitli değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 135 Endonezyalı öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada derinlemesine veri toplamak için görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre lisans mezunu öğretmenler yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre, genç öğretmenler kıdemli öğretmenlere göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla motive olmaktadır.

Jones ve Glennon (2018), “Okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmen motivasyonu ile ilişkisi” (Perceptions Matter: The Correlation between Teacher Motivation and Principal Leadership Styles) adlı çalışmada okul müdürlerinin liderlik tarzı ile öğretmenlerin motivasyonları arasında ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin liderlik tarzları ile öğretmen özerkliği ve motivasyonu arasında güçlü ilişki tespit edilmiştir.

Shikalepo (2020), “Motivasyon teorilerinin, öğretmen motivasyonu ve performansını şekillendirmedeki rolü” (the role of motivational theories in shaping

teacher motivation and performance: A review of related literature) araştırma motivasyon teorileri doğrultusunda öğretmenlerin performansları ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin motivasyon ve performansını etkileyen kuramsal faktörlerin, ödüller, tazminat, çalışma ortamı, çalışmanın kendisi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Hasibuan (2022), “The effect of organizational culture, principal leadership and motivation on teacher performance in madrasah” adlı araştırma örgüt kültürü ve okul müdürlerinin liderliğinin öğretmen motivasyonu üzerinde doğrudan dolaylı ya da dolaylı etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma da nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örgüt kültürü ve müdürlerin liderlik tarzı ile öğretmen motivasyonu arasında güçlü ilişki tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yapıldığından betimsel-ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2019, s. 158).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre; Düzce il merkezinde bulunan 49 resmi ilkokul, 49 resmi ortaokul, 21 resmi lise bulunmaktadır. Evrendeki öğretmen sayısı 2568'dir.

Örneklem seçimi, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, zaman ve maliyet gibi kısıtlamalar nedeniyle en yakındaki kişi veya nesneleri gönüllülük esasına dayalı olarak örnekleme dâhil etmeye denir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı herhangi bir strateji takip etmeden örnekleme hızlı ve kolay bir şekilde nasıl ulaşacağını araştırır (Özbaşı, 2019: 124).

Araştırma evreni 2568 öğretmenden oluştuğundan bu evreni temsil edeceği düşünülen örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyine (.05 standart sapma) göre hesaplanmıştır. Düzce il merkezinde resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan en az 337 öğretmenin evreni temsil edeceği kabul edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2017: 101). Veri toplama süreci sonunda 610 form geri dönmüş, uç değerler çıkarılarak 575 öğretmenden elde edilen veriler araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişken	Faktör	n	%
Cinsiyet	Kadın	321	55,82
	Erkek	254	44,18
Eğitim Düzeyi	Lisans	505	87,82
	Lisansüstü	70	12,18
Okul Türü	İlkokul	225	39,13
	Ortaokul	209	36,34
	Lise	141	24,53
Yaş	22-30 yaş	131	22,78
	31-40 yaş	302	52,52
	41 ve üzeri	142	24,70
Kıdem	1-5 yıl	93	16,17
	6-10 yıl	210	36,52
	11-15 yıl	109	18,95
	16-20 yıl	70	12,18
	21 yıl ve üzeri	93	16,18

Tablo 4’teki dağılıma göre araştırmaya katılan 575 öğretmenin 254’ü erkek 321’i ise kadındır. Kadın öğretmenlerin sayısı örneklemin %55,82’sini oluştururken erkek öğretmenler ise örneklemin %44,18’ini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre bilgiler incelendiğinde 505 öğretmenin lisans mezunu olduğu, 70 öğretmenin ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenler örneklemin %87,82’sini oluştururken lisansüstü mezunu öğretmenler ise örneklemin %12,18’ini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 225’i ilkokul, 209’u ortaokul, 141’i ise lisede görev yapmaktadır. İlkokulda görev yapan öğretmenler örneklemin %39,13’ünü, ortaokulda görev yapan öğretmenler örneklemin %36,34’ünü lisede görev yapan öğretmenler ise örneklemin %24,53’ünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre bilgiler incelendiğinde 22-30 yaş aralığında 131 öğretmen, 31- 40 yaş aralığında 302 öğretmen, 41 ve üzeri yaş aralığına sahip 142 öğretmen bulunmaktadır. 22-30 yaş aralığındaki öğretmenler örneklemin %22,78’ini, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler örneklemin %52,52’sini 41 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenler ise örneklemin %24,70’ini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre bilgiler incelendiğinde 1-5 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenlerin sayısı 93, 6-10 yıl kıdem aralığında 210 öğretmen, 11-15 yıl kıdem aralığında 109 öğretmen, 16-20 yıl kıdem aralığında

70 öğretmen, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip 93 öğretmen bulunmaktadır. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler örneklemin %16,17'sini, 6-10 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenler örneklemin %36,52'sini, 11-15 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenler örneklemin 18,95'ini, 16-20 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenler örneklemin %12,18'ini, 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler ise örneklemin %16,18'ini oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için kişisel bilgi formu, örgütsel adalet ölçeği ve öğretmen motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçekler için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Ölçeğin birinci bölümünde araştırmanın amacı ve uygulamada dikkat edilecek hususlara yönelik öz bilgiler ile kişisel bilgi formu yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğretmenler hakkında çeşitli bilgiler edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, okul türü, eğitim durumu gibi çeşitli demografik değişkenleri belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Örgütsel Adalet Ölçeği

Ölçeğin ikinci bölümünde öğretmenlerin örgütsel algı düzeylerini ölçen “Örgütsel Adalet Ölçeği” sunulmuştur. Niehoff ile Moorman (1993) tarafından geliştirilen “Örgütsel Adalet Ölçeği (ÖAÖ)” Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek likert tipli olup “(1) Kesinlikle Katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(4) Katılıyorum”, ile “(5) Tamamen Katılıyorum” arası 5 aralıklı derecelendirme yapılmıştır.

Polat (2007) tarafından yapılan faktör analizinde örgütsel adalet ölçeği üç boyut ve 19 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Madde analizi sonuçlarında hiçbir maddenin yükü .45 altında bulunmadığından bütün maddeleri ölçeğine almıştır. Dağıtımsal adaletle ilgili 6 madde ve bu maddelerin yük değerleri .55 ile .76

aralığında değer aldığı görülmektedir. İşlemsel adaletle ilgili 9 madde ve bu maddelerin yük değerleri .49 ile .79 aralığında değer aldığı görülmektedir. Etkileşimsel adalet boyutu ise 4 maddeden oluşmakta ve bu maddelerin yük değerleri .66 ile .82 aralığında değer aldığı görülmektedir. Örgütsel Adalet Ölçeği, Polat (2007) tarafından yapılan güvenirlik analizine göre; ölçeğin tamamı için güvenirlik Cronbach Alpha katsayısı, örgütsel adalet ölçeğinin geneli için .96, dağıtımsal adalet için .89, etkileşimsel adalet için .90, işlemsel adalet içinde .95 olarak hesaplanmıştır (Polat, 2007: 94-95).

Tablo 5. Örgütsel Adalet Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları Sonuçları

Boyutlar	Madde numaraları	Cronbach Alpha
Dağıtımsal Adalet	1, 2, 3, 4, 5, 6	.89
İşlemsel Adalet	7, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 19	.95
Etkileşimsel Adalet	12, 13, 14, 15	.90
Örgütsel Adalet Ölçeği	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	.96

Kaynak: Polat, 2007: 93-95.

Bir ölçeğin güvenilir olması için güvenirlik katsayısının kabul edilebilir değer aralığı 0,70 ile 1,00 arasında bulunması gerekmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010: 124). Yukarıdaki tabloda da görüleceği gibi güvenirlik katsayıları dağıtımsal adalet alt boyutu için .89, işlemsel adalet alt boyutu için .95 etkileşimsel alt boyutu için .90 ölçeğin geneli için güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha $0,96 > 0,70$ olduğundan örgütsel adalet ölçeğinin güvenilirliği çok yüksek olduğu söylenebilir.

Bu araştırma verileri çerçevesinde örgütsel adalet ölçeğine uygulanan Cronbach Alpha güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı 0,978 tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise Cronbach Alpha değerinin “dağıtımsal adalet” alt boyutunda 0,940; “işlemsel adalet” alt boyutunda 0,964; “etkileşimsel adalet” alt boyutunda 0,936 olduğu görülmüştür.

3.3.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Ölçeğin üçüncü bölümünde Uçar (2015) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ölçen “Motivasyon Ölçeği” sunulmuştur.

Ölçek likert tipli olup “(1) Hiç Katılmıyorum”, “(2) Az Katılıyorum”, “(3) Orta Düzeyde Katılıyorum”, “(4) Çok Katılıyorum”, ile “(5) Tamamen Katılıyorum” arası 5 aralıklı derecelendirilmiştir.

Ölçek iki faktör, 19 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan faktör analizinde, maddelerin faktör yük değeri .50’nin üzerinde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin birinci faktörü 9 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9. maddesi) oluşmakta ve bu faktörün madde yük değerleri .535 ile .802 arasında değer aldığı görülmüştür. Birinci faktör altında bulunan 9 madde “İçsel Motivasyon” alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin ikinci faktörü 10 maddeden (10, 11, 12,13, 14, 15, 16, 17, 18 ve 19. maddesi) oluşmakta ve faktörün madde yük değerleri .674 ile .811 arasında değer aldığı görülmüştür. İkinci faktör altında bulunan 10 madde “Dışsal Motivasyon” alt boyutunu oluşturmaktadır (Uçar, 2015: 148).

Motivasyon ölçeğine ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sonuçları tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6. Motivasyon Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları Sonuçları

Faktörler	Madde numaraları	Cronbach Alpha
İçsel Motivasyon	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9	.86
Dışsal Motivasyon	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	.91
Motivasyon Ölçeği Genel Sonuç	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	.90

Kaynak: Uçar, 2015: 149.

Tablo 6’da görüldüğü üzere birinci faktör olan içsel motivasyonun .86, ikinci faktör olan dışsal motivasyonun .91 ve motivasyon ölçeğinin geneli için .90 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha $0,90 > 0,70$ olduğundan örgütsel adalet ölçeğinin güvenilirliği yüksek olduğu söylenebilir.

Bu araştırma verileri çerçevesinde öğretmen motivasyon ölçeğine uygulanan Cronbach Alpha güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı .901 tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise Cronbach Alpha değerinin “içsel motivasyon” alt boyutunda .871; “dışsal motivasyon” alt boyutunda .894 olduğu görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2021 ve 2022 eğitim öğretim yılında evren ve örneklem kısmında ifade edilen araştırma grubundan elde edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için kullanılacak ölçeklerin uygulanabilmesi için Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden araştırma etik izni alınmıştır. Ayrıca veri toplamak için de Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmî izin alınmıştır.

Araştırmada ölçekler pandemi koşulları göz önüne alınarak hem Google Form üzerinden hem de araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır. Araştırmacı gittiği okullarda pandemi kurallarına uyarak, katılımcılara araştırmanın amacı ve önemi anlatmıştır. Okullarda gelmeyen öğretmen bulunması halinde ölçek okul idaresine teslim edilmiş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçek uygulama süreci yaklaşık 2 ay sürmüştür. Örneklem grubuna ölçek uygulanırken araştırmanın etik olarak yürütülebilmesi ve sağlıklı sonuçlar elde etmek için bazı önlemler alınmıştır. Alınan önlemler bu şekildedir:

1- Ölçek uygulanacak okullardaki yönetici ve öğretmenlere uygulanan ölçeklerle ilgili bilgilendirme yapılmış, elde edilen bulguların hiçbir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacağı ile ilgili katılımcılara güvence verilmiştir.

2- Ölçekler gönüllülük esasına göre uygulanmış olup süre sınırlaması olmadan katılımcıların ölçekleri içtenlikle yanıtlamaları sağlamaya çalışılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analiz edilip değerlendirilmesinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 25 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan her iki ölçekten (örgütsel adalet ölçeği ve motivasyon ölçeği) alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. İlk ve orta dereceli okullarda çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiye çeşitli demografik değişkenlere göre farklılıklarına yönelik hangi analizlerin yapılacağına karar verilmeden önce veri setinde yer alan bağımsız ve bağımlı değişkenin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir.

3.5.1. Normallik Dağılımı

Araştırmanın bulguları elde edilmeden ve hangi tür (parametrik ya da non-parametrik) analizlerin yapılacağına karar verilmeden önce araştırmanın değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik değerleri için aşağıdaki ölçütler esas alınmıştır.

- ✓ Normallik varsayımlarında $n > 50$ ise Kolmogorov Smirnov testinin $p < 0,05$ olması halinde dağılımın normal olmadığı varsayılır ve parametrik olmayan testler uygulanır.
- ✓ Aynı şekilde basıklık ve çarpıklık (skewness ve kurtosis) değerlerinin kendi hata katsayılarına bölümlerinden elde edilen değerin $\pm 1,50$ aralığının dışında olması halinde de parametrik olmayan testlerden devam edilir.
- ✓ Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise $\pm 1,96$ olması verinin normal dağıldığına işaretler (Tabachnick ve Fidell, 2013)
- ✓ Histogramda sağa doğru gidildikçe histogramı oluşturan çizgilerin düşüş eğiliminde olması halinde normal olduğu varsayılır.

Bu kriterler etrafında öncelikle araştırmanın problemini oluşturan bağımsız ve bağımlı değişkenlerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Daha sonra ise her bir demografik değişken açısından (hücre birim değeri 30 ve üstü olmayanlar için doğrudan non-parametrik yapılmıştır) normalliği sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir.

Araştırmanın ilk değişkeni olan “örgütsel adalet” in yukarıda sayılan kriterler etrafında normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bu bağlamda öncelikle değişkenin $n > 50$ olması nedeni ile Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 7’de ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Daha sonra ise basıklık ve çarpıklık değerlerine ve diğer kriterlere bakılmıştır.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Normallik Testleri							Çarpıklık -Std.Hata	Basıklık- Std.Hata
Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk				
	İstatistik ik	df	p	İstatistik	df	p		
Örgütsel Adalet	0,118	575	0,000	0,915	575	0,000	-0,956 0,102	0,569 0,203
a. Lilliefors Significance Correction								

Tablo 7’de bakıldığında bağımsız değişkenin Kolmogorov-Smirnov testi p değerinin 0,05’ten küçük olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata katsayısına bölümünden elde edilen değerlerin (bağımsız değişken: çarpıklık için $-0,956/0,102 = -9,37$; basıklık için $0,569 / 0,203 = 2,80$) $\pm 1,96$ aralığının dışında olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerinin (0,086) ve basıklık değerinin (-0,193) ise $\pm 1,50$ içinde olduğu görülmektedir.

Örgütsel adalet değişkenine ilişkin normallik histogramı ve Q-Q Plot ve Detrended grafiğine ilişkin veriler Ek-4 te gösterilmiştir. Örgütsel adalet ölçeğine ait histogramda sağa doğru gittikçe bir yığılma olduğu, yığılmanın ortada birikmediği görülmektedir. Q-Q Plot dağılımında ise köşegen olan çizgiden oldukça büyük sapmalar olduğu görülmektedir. Yukarıda verilen hem Skewness-Kurtosis (basıklık-çarpıklık) değerlerinin Standart hata katsayısına bölümlerinden elde edilen sonuçlar, hem Skewness-Kurtosis (basıklık-çarpıklık) değerleri, hem Q-Q Plot Grafik sonuçları örgütsel adalet ölçeğinin verilerinin normal dağılmadığını göstermektedir.

Araştırmanın Bağımlı Değişkeni Olan Örgütsel Motivasyon ölçeğine ait normallik değeri varsayımları aşağıda sunulmuştur. Tablo 8’de bağımlı değişkenin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ve basıklık-çarpıklık değerlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Motivasyon Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Normallik Testleri							Çarpıklık - Std.Hata	Basıklı k- Std.Hat
Değişkenle r	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk				
	İstatistik	df	p	İstatisti	df	p		

				k				a
Örgütsel Motivasyon	0,078	575	0,0 00	0,964	575	0,000	-0,479 0,102	-0,395 0,203
a. Lilliefors Significance Correction								

Tablo 8'e bakıldığında bağımlı değişkenin Kolmogorov-Smirnov testi p değerinin 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu değerin 0,05'ten küçük olması dağılımın normal olmadığının ilk işareti olarak ele alınabilir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata katsayısına bölümünden elde edilen değerlerin (bağımlı değişken: çarpıklık için $-0,479/0,102 = -4,69$; basıklık için $-0,395 / 0,203 = -1,95$) değerlerin bir tanesinin $\pm 1,96$ aralığının dışında olduğu görülmektedir. Çarpıklık değerinin (-0,479) ve basıklık değerinin (-0,395) ise $\pm 1,50$ içinde olduğu görülmektedir. Ayrıca örgütsel motivasyon değişkenine ilişkin normallik histogramı ve Q-Q Plot ve Detrended grafiğine ilişkin veriler Ek-5'te gösterilmiştir. Motivasyon ölçeğine ait histogramda sağa doğru gittikçe bir yığılma olmadığı, yığılmanın ortada biriktiği görülmektedir. Q-Q Plot dağılımında ise köşegen olan çizgide biriktiği görülmektedir. Yukarıda verilen hem Skewness-Kurtosis (basıklık-çarpıklık) değerlerinin standart hata katsayısına bölümlerinden elde edilen sonuçlar, hem Skewness-Kurtosis (basıklık-çarpıklık) değerleri, hem Q-Q Plot Grafik sonuçları örgütsel motivasyon ölçeğinin verilerinin normal dağıldığını göstermektedir.

Öğretmenlerinin adalet algıları ve öğretmen motivasyon ölçekleri puanlarının demografik değişkenleri arasındaki farklara ilişkin bulgular için "Mann Whitney-U", ve "Kruskal Wallis" nonparametrik testler uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile öğretmen motivasyon algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman-RHO korelasyon testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının öğretmenlerin motivasyonlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Bootstrap (1000) kullanarak basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde belirlenen alt problemlerle ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Örgütsel Adalet Ölçeğine Ait Betimsel Verilere İlişkin Bulgular

4.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyine yönelik bulgular

Araştırmanın hem bağımsız hem de bağımlı değişkeni için özel kestirim noktaları bulunmadığı için 5’li likert ölçeğine göre aritmetik ortalama değerlerinin değerlendirme aralığı tablo 9’daki gibi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9. 5’li Likert Ölçeğine Göre Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aralık	Seçenek
1,00-1,80	Hiç Katılmıyorum
1,81-2,60	Katılmıyorum
2,61-3,40	Kararsızım
3,41-4,20	Katılıyorum
4,21-5,00	Tamamen Katılıyorum

Araştırmaya katılan örgütsel adalet ölçeğinin toplamına ve alt boyutlarına ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Düzyey
Dağıtımsal Adalet	575	3,98	0,92	Katılıyorum
İşlemsel Adalet	575	3,89	0,91	Katılıyorum
Etkileşimsel Adalet	575	4,20	0,84	Katılıyorum
Örgütsel Adalet Toplam	575	3,98	0,85	Katılıyorum

Tablo 10’a bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adalet ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Dağıtımsal adalet alt boyutunu toplam 6 madde meydana getirmektedir, aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 3,98$; SS= 0,91 olarak

hesaplanmıştır. Farklı anlatımla araştırmaya katılan öğretmenlerin “dağıtımsal adalet” alt boyutundan aldıkları puanların “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. İkinci alt boyut olan “işlemsel adalet” ise toplam 9 maddeden meydana gelmektedir. Bu alt boyutta; aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=3,89$; $SS=0,91$ olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama değerine göre öğretmenlerin işlemsel adalet algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Üçüncü alt boyut olan “etkileşimsel adalet” toplam 4 maddeden meydana gelmektedir ve bu alt boyutun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=4,20$; $SS=0,84$ olarak hesaplanmıştır. Başka bir deyişle öğretmenlerin Etkileşimsel Adalet “Katılıyorum” düzeyinde tespit edilmiştir. Örgütsel adalet ölçeği toplam 19 maddeden meydana gelmektedir. Bu 19 maddenin aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=3,98$; $SS=0,85$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakıldığında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.2. Örgütsel adalet ölçeği ile öğretmenlerin demografik değişkenleri arasındaki farklara ilişkin bulgular

4.2.1. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel adalet algısı düzeyleri arasında ki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney- U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Dağıtımsal adalet	Kadın	321	283,92	91139,00	39458,00	.50
	Erkek	254	293,15	74461,00		
İşlemsel adalet	Kadın	321	294,40	94501,50	38713,50	.29
	Erkek	254	279,92	71098,50		
Etkileşimsel adalet	Kadın	321	296,54	95190,50	38024,50	.16
	Erkek	254	277,20	70409,50		
Örgütsel Adalet (toplam)	Kadın	321	290,90	93380,50	39834,50	.64
	Erkek	254	284,33	72219,50		

Tablo 11’e bakıldığı zaman örgütsel adalet ölçeği alt boyutları ve genel

toplamı ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki farkın kaynağını gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları görülmektedir. Buna göre ilk alt boyut olan dağıtımsal adalet ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı fark yoktur ($U=39458,00$; $p> 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin (Sıra Ort.: 293,15) kadın öğretmenlerden (Sıra Ort.: 283,92) daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla erkek öğretmenlere göre okullarda dağıtımsal adalet düzeyi daha yüksektir.

İkinci alt boyut olan işlemsel adalet ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı fark yoktur ($U=38713,50$; $p> 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin (Sıra Ort.: 279,92) kadın öğretmenlerden (Sıra Ort.: 294,40) daha düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla kadın öğretmenlere göre okullarda işlemsel adalet düzeyi daha yüksektir. Üçüncü alt boyut olan etkileşimsel adalet ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı fark yoktur ($U=38024,50$; $p> 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin (Sıra Ort.: 277,20) kadın öğretmenlerden (Sıra Ort.: 296,54) daha düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla kadın öğretmenlere göre okullarda etkileşimsel adalet düzeyi daha yüksektir.

Örgütsel adalet ölçeği genel toplam puanı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı fark yoktur ($U=39834,50$; $p> 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin (Sıra Ort.: 284,33) kadın öğretmenlerden (Sıra Ort.: 290,90) daha düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla kadın öğretmenlere göre okullarda örgütsel adalet düzeyi daha yüksektir.

4.2.2. Öğretmenlerin eğitim durumu ile örgütsel adalet algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi ile örgütsel adalet algısı düzeyleri arasında ki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney- U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Dağıtımsal adalet	Lisans	505	289,75	146324,50	16790,50	.49
	Lisansüstü	70	275,36	19275,50		
İşlemsel adalet	Lisans	505	292,35	147637,00	15478,00	.09
	Lisansüstü	70	256,61	17963,00		
Etkileşimsel adalet	Lisans	505	290,32	146612,50	16502,50	.36
	Lisansüstü	70	271,25	18987,50		
Örgütsel Adalet (toplam)	Lisans	505	291,43	147170,50	15944,50	.18
	Lisansüstü	70	263,28	18429,50		

Tablo 12'ye bakıldığı zaman örgütsel adalet ölçeği alt boyutları ve genel toplamı ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki farkın kaynağını gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları görülmektedir. Buna göre ilk alt boyut olan dağıtımsal adalet ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı fark yoktur ($U=16790,50$; $p> 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında lisans mezunu öğretmenlerin (Sıra Ort.: 289,75) lisansüstü mezunu öğretmenlerden (Sıra Ort.: 275,36) daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla lisans mezunu öğretmenlerin okullarda dağıtımsal adalet algısı düzeyi daha yüksektir.

İkinci alt boyut olan işlemsel adalet ile öğretmenlerin eğitim düzeyi arasında anlamlı fark yoktur ($U=15478,00$; $p> 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında lisans mezunu öğretmenlerin (Sıra Ort.: 292,35) lisansüstü mezunu öğretmenlerden (Sıra Ort.: 256,61) daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla lisans mezunu öğretmenlerin okullarda işlemsel adalet algı düzeyi daha yüksektir.

Üçüncü alt boyut olan etkileşimsel adalet ile öğretmenlerin eğitim düzeyi arasında anlamlı fark yoktur ($U=16502,50$; $p> 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında lisans mezunu öğretmenlerin (Sıra Ort.: 290,32) lisansüstü mezunu öğretmenlerden (Sıra Ort.: 271,25) daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla lisans mezunu öğretmenlerin okullarda etkileşimsel adalet algı düzeyi daha yüksektir.

Örgütsel adalet ölçeği genel toplam puanı ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur ($U=15944,50$; $p> 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında lisans mezunu öğretmenlerin (Sıra Ort.: 291,43) lisansüstü mezunu

öğretmenlerden (Sıra Ort.: 263,28) daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla lisans mezunu öğretmenlerin okullardaki örgütsel adalet algı düzeyi daha yüksektir.

4.2.3. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile örgütsel adalet algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 13’te araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesi ile örgütsel adalet algısı düzeyleri arasında ki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır. Örgütsel adalet ölçeğinin alt boyutları ve genel toplam puanları ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasındaki anlamlı fark için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları tablo 13’ te sunulmuştur.

Tablo 13. Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Kademesi	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Fark
Dağıtımsal adalet	1-İlkokul	225	304,56	2	13,503	0,001	1>3
	2-Ortaokul	209	300,01				2>3
	3-Lise	141	243,77				2>3
İşlemsel Adalet	1-İlkokul	225	304,35	2	13,162	0,001	1>3
	2-Ortaokul	209	299,96				2>3
	3-Lise	141	244,18				2>3
Etkileşimsel adalet	1-İlkokul	225	292,80	2	6,739	0,034	2>3
	2-Ortaokul	209	302,95				2>3
	3-Lise	141	258,18				2>3
Örgütsel Adalet Genel Toplam	1-İlkokul	225	303,85	2	14,013	0,001	1>3
	2-Ortaokul	209	301,57				2>3
	3-Lise	141	242,59				2>3

Tablo 13’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kademesi ile örgütsel adalet ölçeği ilk alt boyutu olan “Dağıtımsal Adalet” arasındaki farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis-H (KW) sonuçları görülmektedir. Buna göre örgütsel adalet ölçeği ilk alt Boyutu Olan “dağıtımsal adalet” ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [χ^2 (sd=2, n=575) =13,503, p<0,05]. Anlamlı çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için öncelikle Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve ardından düzeltilmiş p değerleri üzerinden grup farklılıkları belirlenmiştir. Bonferroni düzeltmesi sonrası oluşan düzeltilmiş p değerine göre dağıtımsal adalet alt boyutunda

İlkokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık söz konusudur. Ortalamalara bakıldığında anlamlı farklılığın ilkökulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile ilkökulda çalışan öğretmenler dağıtımsal adaleti lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Benzer şekilde ortaokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır ve bu farklılık ortaokulda çalışan öğretmenler lehinedir. Diğer bir ifade ile ortaokulda çalışan öğretmenler dağıtımsal adaleti lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Örgütsel adalet ölçeği ikinci alt boyutu olan “işlemsel adalet” ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [χ^2 (sd=2, n=575) =13,162, p<0,05]. Anlamlı çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için öncelikle Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve ardından düzeltilmiş p değerleri üzerinden grup farklılıkları belirlenmiştir. Bonferroni düzeltmesi sonrası oluşan düzeltilmiş p değerine göre işlemsel adalet alt boyutunda ilkökulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık söz konusudur. Ortalamalara bakıldığında anlamlı farklılığın ilkökulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile ilkökulda çalışan öğretmenler işlemsel adaleti lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Benzer şekilde ortaokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır ve bu farklılık ortaokulda çalışan öğretmenler lehinedir. Diğer bir ifade ile ortaokulda çalışan öğretmenler işlemsel adaleti lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Örgütsel Adalet Ölçeği üçüncü Alt Boyutu Olan “Etkileşimsel adalet” ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [χ^2 (sd=2, n=575)=6,739, p<0,05]. Anlamlı çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için öncelikle Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve ardından düzeltilmiş p değerleri üzerinden grup farklılıkları belirlenmiştir. Bonferroni düzeltmesi sonrası oluşan düzeltilmiş p değerine göre etkileşimsel adalet alt boyutunda ortaokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık söz konusudur. Ortalamalara bakıldığında anlamlı farklılığın ortaokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile ortaokulda çalışan öğretmenler etkileşimsel adaleti lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Örgütsel adalet ölçeği genel toplamı ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [χ^2 (sd=2, n=575) =14,013, $p<0,05$]. Anlamlı çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için öncelikle Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve ardından düzeltilmiş p değerleri üzerinden grup farklılıkları belirlenmiştir. Bonferroni düzeltmesi sonrası oluşan düzeltilmiş p değerine göre örgütsel adalet genel toplam puanında İlkokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık söz konusudur. Ortalamalara bakıldığında anlamlı farklılığın ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile ilkokulda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algısı lisede çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Benzer şekilde ortaokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır ve bu farklılık ortaokulda çalışan öğretmenler lehinedir. Diğer bir ifade ile ortaokulda çalışan öğretmenler örgütsel adalet algısı lisede çalışan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksektir.

4.2.4. Öğretmenlerin yaşı ile örgütsel adalet algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 14'te araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıkları ile örgütsel adalet algısı düzeyleri arasında ki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Yaş Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş Aralıkları	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Dağıtımsal adalet	22-30 yaş arası	131	311,42	2	3,578	.167
	31-40 yaş arası	302	278,94			
	41 yaş ve üzeri	142	285,68			
İşlemsel Adalet	22-30 yaş arası	131	310,76	2	3,214	.201
	31-40 yaş arası	302	281,76			
	41 yaş ve üzeri	142	280,26			
Etkileşimsel adalet	22-30 yaş arası	131	313,62	2	4,627	.099
	31-40 yaş arası	302	277,12			
	41 yaş ve üzeri	142	287,50			
Örgütsel Adalet Genel Toplam	22-30 yaş arası	131	314,43	2	4,423	.110
	31-40 yaş arası	302	278,34			
	41 yaş ve üzeri	142	284,16			

Tablo 14'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıkları ile örgütsel adalet ölçeği ilk alt boyutu olan “dağıtımsal adalet” arasındaki farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis-H (KW) sonuçları görülmektedir. Buna göre örgütsel adalet ölçeği ilk alt boyutu olan “dağıtımsal adalet” ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=575) =3,578, p>0,05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek dağıtımsal adalet algısı 22-30 yaş arasındaki öğretmenlerde (sıra ortalaması=311,42) görülmektedir. İkinci sırada 41 yaş ve üzeri öğretmenler (sıra ortalaması=285,68), üçüncü sırada ise 31-40 yaş arası öğretmenler (sıra ortalaması=278,94) yer almaktadır.

Örgütsel adalet ölçeği ikinci alt boyutu olan “işlemsel adalet” ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=575) =3,214, p>0,05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek İşlemsel adalet algısı 22-30 yaş arasındaki öğretmenlerde (sıra ortalaması=310,76) görülmektedir. İkinci sırada 31-40 yaş arasındaki öğretmenler (sıra ortalaması =281,76), üçüncü sırada ise 41 yaş ve üzeri öğretmenler (sıra ortalaması=280,26) yer almaktadır.

Örgütsel adalet ölçeği üçüncü alt boyutu olan “etkileşimsel adalet” ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=575)=4,627, p>0,05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek etkileşimsel adalet algısı 22-30 yaş arasındaki öğretmenlerde (sıra ortalaması=313,62) görülmektedir. İkinci sırada 41 yaş ve üzeri öğretmenler (sıra ortalaması=287,50), üçüncü sırada ise 31-40 yaş ve üzeri öğretmenler (sıra ortalaması =277,12) yer almaktadır.

Örgütsel adalet ölçeği genel toplamı ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=575) =4,423, p>0,05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek İşlemsel adalet algısı 22-30 yaş arasındaki öğretmenlerde (sıra ortalaması=314,43) görülmektedir. İkinci sırada 41 yaş ve üzeri öğretmenler (sıra ortalaması=284,16), üçüncü sırada ise 31-40 yaş arasındaki öğretmenler (sıra ortalaması =278,34) yer almaktadır.

4.2.5. Öğretmenlerin çalıştıkları kıdem yılı aralıkları ile örgütsel adalet algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 15’te araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılı aralıkları ile örgütsel adalet algısı düzeyleri arasında ki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15. Örgütsel Adalet Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Kıdem Yılı Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem Yılı Aralıkları	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sd	χ^2	<i>p</i>
Dağıtımsal adalet	1-5 yıl arası	93	296,74	4	0,520	.971
	6-10 yıl arası	210	282,71			
	11-15 yıl arası	109	286,94			
	16-20 yıl arası	70	290,92			
	21 yıl ve üzeri	93	290,24			
İşlemsel Adalet	1-5 yıl arası	93	299,69	4	1,189	.880
	6-10 yıl arası	210	287,94			
	11-15 yıl arası	109	287,31			
	16-20 yıl arası	70	271,30			
	21 yıl ve üzeri	93	289,82			
Etkileşimsel adalet	1-5 yıl arası	93	302,16	4	1,477	.831
	6-10 yıl arası	210	281,39			
	11-15 yıl arası	109	283,78			
	16-20 yıl arası	70	283,51			
	21 yıl ve üzeri	93	297,10			
Örgütsel Adalet Genel Toplam	1-5 yıl arası	93	300,27	4	0,924	.921
	6-10 yıl arası	210	285,05			
	11-15 yıl arası	109	286,00			
	16-20 yıl arası	70	277,77			
	21 yıl ve üzeri	93	292,44			

Tablo 15’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılı aralıkları ile örgütsel adalet ölçeği ilk alt boyutu olan “dağıtımsal adalet” arasındaki farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis-H (KW) sonuçları görülmektedir. Buna göre örgütsel adalet ölçeği ilk alt boyutu olan “dağıtımsal adalet” ile öğretmenlerin kıdem yılı aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=4, n=575) =0,520, $p>0,05$]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek dağıtımsal adalet algısı mesleki kıdem yılı 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerde (sıra ortalaması=296,74) görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise mesleki kıdem yılı 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerdedir (sıra ortalaması=282,71). Farklı ifade ile mesleğin başında bulunan öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısı en yüksek düzeydedir.

Örgütsel adalet ölçeği ikinci alt boyutu olan “işlemsel adalet” ile öğretmenlerin kıdem yılı aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=4, n=575) =1,189, p>0,05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek işlemsel adalet algısı mesleki kıdem yılı 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerde (sıra ortalaması=299,69) görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise mesleki kıdem yılı 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerdedir (sıra ortalaması=271,30). Farklı ifade ile mesleğin başında bulunan öğretmenlerin işlemsel adalet algısı en yüksek düzeydedir.

Örgütsel adalet ölçeği üçüncü alt boyutu olan “etkileşimsel adalet” ile öğretmenlerin kıdem yılı aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=4, n=575) =1,477, p>0,05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek etkileşimsel adalet algısı mesleki kıdem yılı 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerde (sıra ortalaması=302,16) görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise mesleki kıdem yılı 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerdedir (sıra ortalaması=281,39). Farklı ifade ile mesleğin başında bulunan öğretmenlerin etkileşimsel adalet algısı en yüksek düzeydedir.

Örgütsel adalet ölçeği genel toplam puanı ile öğretmenlerin kıdem yılı aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=4, n=575) =0,924, p>0,05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında örgütsel adalet algısı genel toplamının en yüksek düzeyde mesleki kıdem yılı aralığı 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerde (sıra ortalaması=300,27) olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise mesleki kıdem yılı 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerdedir (sıra ortalaması=277,77). Farklı ifade ile mesleğin başında bulunan öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algı düzeyleri diğer kıdem yılı aralıklarındaki öğretmenlere göre en yüksek düzeydedir.

4.3. Örgütsel Motivasyon Ölçeğine Ait Betimsel Verilere İlişkin Bulgular

4.3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeyine yönelik bulgular

Tablo 16’da öğretmenlerin örgütsel motivasyon algı düzeylerinin betimsel verileri sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Örgütsel Motivasyon Düzeylerine Yönelik Betimsel Veriler

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Düzy
İçsel Motivasyon	575	4,01	0,67	Katılıyorum
Dışsal Motivasyon	575	4,59	0,42	Kesinlikle Katılıyorum
Örgütsel Motivasyon Genel Toplam	575	4,31	0,46	Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 16'ya bakıldığında öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}= 4,01$; $SS= 0,67$ olarak hesaplandığı görülmektedir. İçsel motivasyon alt boyutu toplam 9 maddeden meydana gelmektedir. Aritmetik ortalama değerine bakıldığında öğretmenlerin içsel motivasyonunun “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde dışsal motivasyon düzeyi $\bar{X}= 4,59$; $SS= 0,42$ olarak hesaplanmıştır.

Dışsal motivasyon alt boyutu 10 maddeden meydana gelmektedir. Hesaplanan aritmetik ortalama değerine bakıldığında öğretmenlerin dışsal motivasyon değerinin “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Son olarak örgütsel motivasyon ölçeğinin genel toplamına bakıldığında 19 maddeden meydana geldiği görülmektedir ve $\bar{X}=4,31$; $SS=0,46$ olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalama değerine bakıldığında öğretmenlerin örgütsel motivasyon düzeylerinin “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.4. Örgütsel motivasyon ölçeği ile öğretmenlerin demografik değişkenleri arasındaki farklara ilişkin bulgular

4.4.1. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 17’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel motivasyon algı düzeyleri arasında ki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney- U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17. Örgütsel Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İçsel Motivasyon	Kadın	321	288,16	92499,50	40715,50	.98
	Erkek	254	287,80	73100,50		
Dışsal Motivasyon	Kadın	321	299,15	96026,00	37189,00	.07
	Erkek	254	273,91	69574,00		
Örgütsel Motivasyon Genel Toplam	Kadın	321	292,17	93786,50	39428,50	.50
	Erkek	254	282,73	71813,50		

Tablo 17'ye bakıldığı zaman örgütsel motivasyon ölçeği alt boyutları ve genel toplamı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki farkın kaynağını gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları görülmektedir. Buna göre ilk alt boyut olan içsel motivasyon ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı fark yoktur ($U=40715,50$; $p> 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin (Sıra Ort.:287,80) kadın öğretmenlerden (Sıra Ort.:288,16) daha düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla erkek öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri daha düşüktür.

İkinci alt boyut olan dışsal motivasyon ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı fark yoktur ($U=37189,00$; $p> 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin (Sıra Ort.: 273,91) kadın öğretmenlerden (Sıra Ort.: 299,15) daha düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla erkek öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri daha düşüktür. Örgütsel motivasyonun genel toplamı ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı fark yoktur ($U=39428,50$; $p> 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğretmenlerin (Sıra Ort.: 282,73) kadın öğretmenlerden (Sıra Ort.: 292,17) daha düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla erkek öğretmenlerin örgütsel motivasyon düzeyleri daha düşüktür.

4.4.2. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 18'de araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi ile örgütsel motivasyon düzeyleri arasında ki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney- U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18. Örgütsel Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İçsel Motivasyon	Lisans	505	289,55	146222,50	16892,50	.55
	Lisansüstü	70	276,82	19377,50		
Dışsal Motivasyon	Lisans	505	288,77	145826,50	17288,50	.76
	Lisansüstü	70	282,48	19773,50		
Örgütsel Motivasyon Genel Toplam	Lisans	505	289,59	146243,50	16871,50	.54
	Lisansüstü	70	276,52	19356,50		

Tablo 18'e bakıldığı zaman örgütsel motivasyon ölçeği alt boyutları ve genel toplamı ile öğretmenlerin eğitim düzeyi arasındaki farkı gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları görülmektedir. Buna göre ilk alt boyut olan içsel motivasyon ile öğretmenlerin eğitim düzeyi arasında anlamlı fark yoktur ($U=16892,50$; $p> 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında lisansüstü mezunu öğretmenlerin (Sıra Ort.: 276,82) lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ort.: 289,55) daha düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla lisans mezunu öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyi daha yüksektir.

İkinci alt boyut olan dışsal motivasyon ile öğretmenlerin eğitim düzeyi arasında anlamlı fark yoktur ($U=17288,50$; $p> 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında lisansüstü mezunu öğretmenlerin (Sıra Ort.: 282,48) lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ort.: 288,77) daha düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla lisans mezunu öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyi daha yüksektir. Örgütsel motivasyon ölçeği genel toplam puanı ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur ($U=16871,50$; $p> 0,05$). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında lisansüstü mezunu öğretmenlerin (Sıra Ort.: 276,52) lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra Ort.: 289,59) daha düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Farklı anlatımla lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel motivasyon düzeyi daha yüksektir.

4.4.3. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 19'da araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile örgütsel motivasyon düzeyleri arasında ki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır. Örgütsel motivasyon

ölçeğinin alt boyutları ve genel toplam puanları ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasındaki anlamlı fark için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Örgütsel Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Kademesi	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>p</i>
İçsel Motivasyon	İlkokul	225	294,56	2	0,834	.66
	Ortaokul	209	280,10			
	Lise	141	289,24			
Dışsal Motivasyon	İlkokul	225	289,46	2	0,869	.65
	Ortaokul	209	280,45			
	Lise	141	296,85			
Örgütsel Motivasyon Genel Toplam	İlkokul	225	292,27	2	0,727	.70
	Ortaokul	209	280,19			
	Lise	141	292,76			

Tablo 19’a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kademesi ile örgütsel motivasyon ölçeği ilk alt boyutu olan “içsel motivasyon” arasındaki farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis-H (KW) sonuçları görülmektedir. Buna göre örgütsel motivasyon ölçeği ilk alt boyutu olan “içsel motivasyon” ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=575) =0,834, p>0,05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın ilkokulda (sıra ortalaması=294,56) çalışan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. İkinci sırada lisede çalışan öğretmenler (sıra ortalaması=289,24) son sırada ise ortaokulda çalışan öğretmenler (sıra ortalaması=280,10) yer almaktadır.

Örgütsel motivasyon ölçeği ikinci alt boyutu olan “dışsal motivasyon” ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=575) =0,869, p>0,05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın lisede çalışan öğretmenlerde (sıra ortalaması=296,85) olduğu görülmektedir. İkinci sırada ilkokulda çalışan öğretmenler (sıra ortalaması=289,46) son sırada ise ortaokulda çalışan öğretmenler (sıra ortalaması=280,45) yer almaktadır.

Örgütsel motivasyon ölçeği genel toplam puanı ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=575)

=0,727, $p>0,05$]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın lisede çalışan öğretmenlerde (sıra ortalaması=292,76) olduğu görülmektedir. İkinci sırada ilkokulda çalışan öğretmenler (sıra ortalaması=292,27) son sırada ise ortaokulda çalışan öğretmenler (sıra ortalaması=280,19) yer almaktadır.

4.4.4. Öğretmenlerin yaşı ile motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 20’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıkları ile örgütsel motivasyon düzeyleri arasında ki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 20. Örgütsel Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Yaş Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş Aralıkları	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sd	χ^2	<i>p</i>	Fark
İçsel Motivasyon	1- 22-30 yaş arası	131	282,39	2	2,423	.30	-
	2- 31-40 yaş arası	302	281,59				
	3- 41 yaş ve üzeri	142	306,80				
Dışsal Motivasyon	1- 22-30 yaş arası	131	322,40	2	9,450	.00	3>1
	2- 31-40 yaş arası	302	285,43				
	3- 41 yaş ve üzeri	142	261,74				
Örgütsel Motivasyon Genel Toplam	1- 22-30 yaş arası	131	300,12	2	1,024	.60	-
	2- 31-40 yaş arası	302	282,56				
	3- 41 yaş ve üzeri	142	288,39				

Tablo 20’ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıkları ile örgütsel motivasyon ölçeği ilk alt boyutu olan “içsel motivasyon” arasındaki farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis-H (KW) sonuçları görülmektedir. Buna göre örgütsel motivasyon ölçeği ilk alt boyutu olan “içsel motivasyon” ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=575) =2,423, $p>0,05$]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek içsel motivasyon düzeyi 41 yaş ve üzeri öğretmenlerde (sıra ortalaması =306,80) görülmektedir. İkinci sırada 22-30 yaş aralığındaki öğretmenler (sıra ortalaması=282,39), üçüncü sırada ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler (sıra ortalaması=281,59) yer almaktadır.

Örgütsel motivasyon ölçeği ikinci alt boyutu olan “dışsal motivasyon” ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [χ^2

(sd=2, n=575) =9,450, $p<0,05$]. Anlamli çıkan farklıliğin hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için öncelikle Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve ardından düzeltilmiş p değerleri üzerinden grup farklılıkları belirlenmiştir. 41 + yaş üzerinde olan öğretmenler ile 22-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler arasında dışsal motivasyon açısından anlamlı farklılık söz konusudur. Ortalama değerlere bakıldığında anlamlı farklılığın 22-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Örgütsel motivasyon ölçeği genel toplam puanı ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=575) =1,024, $p>0,05$]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek örgütsel motivasyon düzeyi 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde (sıra ortalaması=300,12) görülmektedir. İkinci sırada 41 yaş ve üzeri öğretmenler (sıra ortalaması=288,39), üçüncü sırada ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler (sıra ortalaması=282,56) yer almaktadır.

4.4.5. Öğretmenlerin kıdem yılı ile motivasyon düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular

Tablo 21’de araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılı aralıkları ile örgütsel motivasyon düzeyleri arasında ki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 21. Örgütsel Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları ve Genel Toplam Puanı ile Öğretmenlerin Kıdem Yılı Aralıkları Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem Yılı Aralıkları	n	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
İçsel Motivasyon	1-5 yıl arası	93	307,59	4	8,699	.07
	6-10 yıl arası	210	272,40			
	11-15 yıl arası	109	285,75			
	16-20 yıl arası	70	265,37			
	21 yıl ve üzeri	93	323,34			
Dışsal Motivasyon	1-5 yıl arası	93	321,05	4	5,800	.22
	6-10 yıl arası	210	288,75			
	11-15 yıl arası	109	283,37			
	16-20 yıl arası	70	278,71			
	21 yıl ve üzeri	93	265,67			
Örgütsel Motivasyon Genel Toplam	1-5 yıl arası	93	315,97	4	5,004	.29
	6-10 yıl arası	210	278,81			
	11-15 yıl arası	109	282,23			
	16-20 yıl arası	70	268,85			
	21 yıl ve üzeri	93	301,96			

Tablo 21'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılı aralıkları ile örgütsel motivasyon ölçeği ilk alt boyutu olan "içsel motivasyon" arasındaki farklılaşmasını gösteren Kruskal Wallis-H (KW) sonuçları görülmektedir. Buna göre örgütsel motivasyon ölçeği ilk alt boyutu olan "içsel motivasyon" ile öğretmenlerin kıdem yılı aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=4, n=575) =8,699, p>0,05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek içsel motivasyon düzeyi mesleki kıdem yılı 21 yıl ve üzerindeki olan öğretmenlerde (sıra ortalaması =323,34) görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise mesleki kıdem yılı 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerdedir (sıra ortalaması =265,37). Farklı ifade ile kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri en yüksek düzeyde tespit edilmiştir.

Örgütsel motivasyon ölçeği ikinci alt boyutu olan "dışsal motivasyon" ile öğretmenlerin kıdem yılı aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=4, n=575) =5,800, p>0,05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek dışsal motivasyon düzeyi mesleki kıdem yılı 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerde (sıra ortalaması =321,05) görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise mesleki kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerdedir (sıra ortalaması =265,67). Farklı ifade ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri en yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Örgütsel motivasyon ölçeği genel toplam puanı ile öğretmenlerin kıdem yılı aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [χ^2 (sd=4, n=575) =5,004, p>0,05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek örgütsel motivasyon düzeyi mesleki kıdem yılı 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerde (sıra ortalaması =315,97) görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise mesleki kıdem yılı 16-20 yıl aralığında olan öğretmenlerdedir (sıra ortalaması =268,85). Farklı ifade ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel motivasyon düzeyleri en yüksek düzeyde tespit edilmiştir.

4.5. Korelasyon Testine İlişkin Bulgular

Tablo 22'de öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman-RHO korelasyonu analizi testine yer verilmiştir.

Tablo 22. Örgütsel Adalet ve Örgütsel Motivasyon Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman rho Korelasyon Analizi Sonuçları

		Korelasyon Değerleri						
		1-Dağıtımsal Adalet	2-İşlemsel Adalet	3-Etkileşimsel Adalet	4-Örgütsel Adalet Toplam	5-İçsel Motivasyon	6-Dışsal Motivasyon	7-Örgütsel Motivasyon Genel Toplam
Spearman's rho	1-Dağıtımsal Adalet	r	1,000	,828**	,757**	,923**	,410**	,383**
		p		,000	,000	,000	,000	,000
		N		575	575	575	575	575
	2-İşlemsel Adalet	r	1,000	,837**	,967**	,441**	,377**	,476**
		p		,000	,000	,000	,000	,000
		N		575	575	575	575	575
	3-Etkileşimsel Adalet	r		1,000	,889**	,424**	,398**	,482**
		p		.	,000	,000	,000	,000
		N			575	575	575	575
	4-Örgütsel Adalet Toplam	r			1,000	,459**	,407**	,505**
		p			.	,000	,000	,000
		N				575	575	575
	5-İçsel Motivasyon	r				1,000	,484**	,913**
		p				.	,000	,000
		N					575	575
	6-Dışsal Motivasyon	r					1,000	,778**
		p					.	,000
		N						575
	7-Örgütsel Motivasyon Genel Toplam	r						1,000
		p						.
		N						

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 22'ye göre örgütsel adaletin ilk alt boyutu olan dağıtımsal adalet ile örgütsel motivasyonun ilk alt boyutu içsel motivasyon arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,41$; $p<0,01$). Diğer bir ifade ile okullarda dağıtımsal adalet düzeyinde artış söz konusu oldukça öğretmenlerin içsel motivasyonları da artmaktadır. Benzer şekilde dağıtımsal adalet ile Örgütsel Motivasyonun ikinci alt boyutu dışsal motivasyon arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,38$; $p<0,01$). Farklı bir ifade ile okullarda dağıtımsal adalet düzeyinde artış söz konusu oldukça öğretmenlerin dışsal motivasyonları da artmaktadır. Dağıtımsal adalet ile örgütsel motivasyonun genel toplamı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,46$; $p<0,01$). Başka bir deyişle dağıtımsal adalet arttıkça öğretmenlerin örgütsel motivasyonlarında artış yaşanmaktadır.

Örgütsel adaletin ikinci alt boyutu olan işlemsel adalet ile örgütsel motivasyonun ilk alt boyutu içsel motivasyon arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,44$; $p<0,01$). Diğer bir ifade ile okullarda işlemsel adalet düzeyinde artış yaşandıkça öğretmenlerin içsel motivasyonları da artmaktadır. Benzer şekilde İşlemsel Adalet ile örgütsel motivasyonun ikinci alt boyutu dışsal motivasyon arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,38$; $p<0,01$). Farklı bir ifade ile okullarda işlemsel adalet düzeyinde artış söz konusu oldukça öğretmenlerin dışsal motivasyonları da artmaktadır. İşlemsel adalet ile örgütsel motivasyonun genel toplamı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,48$; $p<0,01$). Başka bir deyişle işlemsel adalet arttıkça öğretmenlerin örgütsel motivasyonlarında artış yaşanmaktadır.

Örgütsel adaletin üçüncü alt boyutu olan etkileşimsel adalet ile örgütsel motivasyonun ilk alt boyutu içsel motivasyon arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,42$; $p<0,01$). Diğer bir anlatım ile okullarda etkileşimsel adalet düzeyinde artış yaşandıkça öğretmenlerin içsel motivasyonları da artmaktadır. Benzer şekilde etkileşimsel adalet ile örgütsel motivasyonun ikinci alt boyutu dışsal motivasyon arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,39$; $p<0,01$). Farklı bir ifade ile okullarda etkileşimsel adalet düzeyinde artış söz konusu oldukça öğretmenlerin dışsal motivasyonları da artmaktadır. Etkileşimsel adalet ile

örgütsel motivasyonun genel toplamı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,48$; $p<0,01$). Başka bir deyişle etkileşimsel adalet arttıkça öğretmenlerin örgütsel motivasyonlarında artış yaşanmaktadır.

Örgütsel adalet ile örgütsel motivasyonun ilk alt boyutu içsel motivasyon arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,46$; $p<0,01$). Diğer bir anlatım ile okullarda örgütsel adalet düzeyinde artış yaşandıkça öğretmenlerin içsel motivasyonları da artmaktadır. Benzer şekilde örgütsel adalet ile örgütsel motivasyonun ikinci alt boyutu dışsal motivasyon arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,41$; $p<0,01$). Farklı bir ifade ile okullarda örgütsel adalet düzeyinde artış söz konusu oldukça öğretmenlerin dışsal motivasyonları da artmaktadır. Örgütsel adalet ile örgütsel motivasyonun genel toplamı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,51$; $p<0,01$). Başka bir deyişle örgütsel adalet arttıkça öğretmenlerin örgütsel motivasyonlarında artış yaşanmaktadır.

4.6. Örgütsel Adaletin Örgütsel Motivasyonu Yordamasına İlişkin Bulgular

Örgütsel adalet ölçeğinin genel toplamının örgütsel motivasyon ölçeğinin genel toplamını ne düzeyde yordadığını (açıkladığını) tespit edebilmek için basit doğrusal regresyon testi yapılmıştır. Her iki değişken de normallik varsayımlarını karşılamadığı Bootstrap (1000) kullanılarak regresyon yapılmıştır. Bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki basit doğrusal regresyon test sonuçları tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Örgütsel Adaletin Örgütsel Motivasyonu Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	64,386	1,572	-	40,953	0,000
Örgütsel Adalet Genel Toplam	0,233	0,020	0,433	11,500	0,000
R = 0,433	R ² = 0,188				
F (1,573) = 132,239	p = 0,000				

Örgütsel adaletin öğretmenlerin örgütsel motivasyonlarını yordamasına

ilişkin yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları tablo 23'te verilmiştir. Örgütsel adalet ile örgütsel motivasyon düzeyi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki söz konusudur, $R=0,433$; $R^2= 0,188$; $p<0,1$. Farklı anlatımla örgütsel adalet öğretmenlerin örgütsel motivasyon düzeylerini anlamlı şekilde yordamaktadır ve öğretmenlerdeki örgütsel motivasyon düzeyinin %18,8'lik kısmı adalet ile açıklanmaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara, ulaşılan sonuçların alinyazındaki ulaşılan sonuçlarla karşılaştırılıp tartışılmasına ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Sonuçlar ve sonuçların literatürle karşılaştırılması ile tartışma, 6 alt problem başlığında sunulmuştur.

5.1.1. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyine ilişkin tartışma

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının, orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel adaletin alt boyutlarında ise en yüksek ortalama etkileşimsel adalet alt boyutunda olduğu görülürken, diğer alt boyutlar ise sırasıyla işlemsel adalet ve dağıtım adaleti şeklindedir. Diğer bir ifadeyle okul müdürlerinin, öğretmenlerle kurduğu iletişim ve etkileşimde, ödül ve cezanın dağıtımı ile bunların dağıtımına yönelik kullandıkları prosedürlere göre daha adil oldukları söylenebilir. Araştırma sonuçlarında örgütsel adaletin yüksek olmaması, okul müdürlerinin eğitim ortamında örgütsel adaleti sağlama konusunda biraz daha hassas davranması gerektiği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde Acar (2011), Akdeniz ve Ottekin Demirbolat (2019), Atasoy ve İrge (2019), Bal Akkoç ve Düşükcan (2021), Çelik ve Gürsel (2017), Çiçek Sağlam ve Emir (2018), Demir (2021), Dündar (2011), İren (2015), Kasalak ve Güneri (2017), Kuru Çetin (2013), Selbi (2019), yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin etkileşimsel adalet algı düzeylerini diğer örgütsel adalet alt boyutlarına göre daha yüksek bulmuştur. İmamoğlu (2011) yaptığı nicel araştırmada, ilköğretim

okulu öğretmenlerinin, etkileşim adaletini diğer alt boyutlara göre yüksek olduğu, okuldaki ilişkilerin dağıtım süreçlerine göre daha iyi yapıldığı, verilen kararların kendilerine mantıklı bir şekilde açıklandığını bunun da adalet algılarını yükselttiği şeklinde yorumlamıştır. Bu yönüyle bu araştırmaların bulguları benzerdir. Bu sonuçlar okul müdürü ile öğretmenlerin tarafsız olarak etkili iletişim kurduğunun göstergesi olabilir. Bunun yanında okul müdürlerinin yönetsel süreçlerde öğretmenler arası ayırım yapmadığı, öğretmenlerin kişilik özelliklerini göz önünde bulundurarak etkileşime geçtiği, kullandığı iletişim şeklinin öğretmenlerce olumlu algılanması etkileşimsel adalet algı düzeylerine olumlu katkı sağladığı düşünülebilir.

Kocabaş ve Karaköse (2005) nitel araştırmasında öğretmenlerin rahat ve açık bir biçimde müdürle iletişime geçemedikleri ve alınan kararların kendilerine danışılmadan alındığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle okul müdürleri ile öğretmenler arasında iletişim ağında sorunlar olduğu ve bunun da etkileşimsel adaleti düşürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Kavrayıcı (2021) ve Perdecı (2015) kamu çalışanlarına yönelik yaptığı araştırmada kamu çalışanlarının örgütsel adalet algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saçlı (2021) ve Şamdan (2019) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin işlemsel adalet düzeyinin diğer iki alt boyuta göre yüksek düzeyde algılandığını tespit etmiştir. Demirtaş ve Kılıç (2016) lise öğretmenlerinin örgütsel adalet alt boyutunda en yüksek algı düzeyi dağıtım adaletinde iken en düşük algı düzeyi etkileşimsel adalet alt boyutunda olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında Polat ve Celep (2008) yaptığı çalışmada ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerini hem genel hem de üç alt boyutta yüksek düzeyde algıladıklarını tespit etmiştir. Kahraman (2017), öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerini, bütün alt boyutlarda düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Osmanova (2021) yaptığı çalışmada devlet okullarındaki görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının zayıf olduğu öğretmenler geçim sağlama ve maaş almak için okula geldikleri şeklinde değerlendirmiştir. Taşdan, Oğuz ve Kontos (2006) sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarına yönelik yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerine göre okul yönetimi dağıtım adaletinin gereklerini yerine getiremediği sonucuna ulaşmıştır. Yukarıdaki araştırmalar ile bu çalışmanın bulguları örtüşmemektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin tartışma

Örgütsel adalet ölçeğinin genel toplam puanı ve ölçeğin tüm alt boyutları ile cinsiyet değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı farklılık yoktur. Farklı bir ifadeyle okul müdürleri okullarda kaynak dağıtımında, bu dağıtımın planlama süreçlerinde ve öğretmenlerle etkileşimlerinde cinsiyet ayrımı yapmadığından dolayı öğretmenlerin örgütsel adalet algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir. Dağıtım adaletinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre dağıtım adalet algı düzeyleri yüksek iken, işlemsel ve etkileşimsel adalette ise kadın öğretmenlerin algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Okul müdürlerinin çoğunun erkek olduğu düşünüldüğünde dağıtıma yönelik kararlarda erkek öğretmenlerle kurdukları sosyal ilişkilerinin etkisinde kaldıklarını, kaynak dağıtımında erkek öğretmenlerin öne çıkarıldığı söylenebilir. İşlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının kadın öğretmenlerde yüksek olmasının nedeni ise okul müdürlerinin kadın öğretmenlere daha kıbar, saygılı davrandıkları ve iletişim kurdukları, kararlara katılma ve ilişkisel süreçlerde kadın öğretmenlerin öne çıkarıldığı söylenebilir. Bunun yanında insani ilişkilerle şekillenen etkileşimsel adalet ile okuldaki karar süreçlerine katılım kadın öğretmenlerce, erkek öğretmenlere göre daha fazla önemsenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Atasoy ve İrge (2019), Ay ve Koç (2014), Baş ve Şentürk (2011), Çetin Atasoy (2019), Çiçek Sağlam ve Emir (2018), Dahmaz (2019), Demir (2021), Dünder (2011), Ertürk (2018), Kara (2011), İmamoğlu (2011), Kahraman (2017), Kurtulmuş ve Karabıyık (2016), Selbi (2019), Turhan vd. (2019), Saçlı (2021), Uğurlu (2009), Uysal (2014), Yılmaz (2010) örgütsel adalet ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin, örgütsel adalet algılarının şekillenmesinde olumlu ya da olumsuz etki etmediği, öğretmenlerin cinsiyeti her ne olursa olsun örgütsel adalet algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Buradan hareketle okul müdürleri cinsiyete dayalı pozitif ayrımcılığa gitmediği bütün öğretmenlere eşit davrandığı sonucuna ulaşılabilir. Söz konusu bu çalışmalar, bu araştırmanın

bulgularını desteklemektedir.

Alanyazın incelendiğinde farklı bulgulara ulaşan araştırmalarda mevcuttur. Tan (2006), yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeni açısından örgütsel adalete ait bulgulardan hareketle, anlamlı çıkan bütün sonuçların kadın öğretmenlerin lehine bir anlamlılık içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Polat (2007), yaptığı araştırmada okulda öğretmenlere yönelik cinsiyete dayalı ayrımcılık yapıldığını okul müdürlerinin erkek olmasından dolayı erkeklere adil olmayan pozitif ayrımcılık yapıldığını tespit etmiştir. Kılıç ve Demirtaş (2015), Polat ve celep (2008), ortaöğretim öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmada örgütsel adalet algı düzeyinin erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Dağlı vd. (2013), ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarına yönelik dağıtımsal adalette anlamlı farklılık tespit etmiş, kadın öğretmenlerin dağıtımsal adalet algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. İren (2015) ilköğretim öğretmenlerine yönelik nicel araştırmasında etkileşimsel adalet ile cinsiyet değişkeni arasında erkek öğretmenler lehine farklılık tespit etmiştir. Şamdan ve Atanur Baskan (2019) cinsiyet değişkeni ile örgütsel adalet arasında farklılaşma tespit etmiş bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir (2021) yaptığı araştırmada dağıtımsal ve etkileşimsel adalette kadın öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyini erkek öğretmenlere göre yüksek bulurken işlemsel adalette ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre algı düzeyinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Yukarıda araştırmalarda çok farklı sonuçların çıkmasının sebebi kullanılan ölçeklerin çok boyutlu ölçmesinden kaynaklanıyor olabilir. Altınkurt ve Yılmaz' a göre (2010:467) örgütsel adaletin boyutları birbirine geçmiş yapıdadır bunları kesin olarak ayırmak zor olduğundan bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması geneli yansıtması açısından daha faydalı olabilir.

Örgütsel adalet ölçeğinin, genel toplam puanı ve ölçeğin bütün alt boyutları ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılık yoktur. Yani öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algıları ölçeğin tüm alt boyutlarında, öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Ölçeğin alt boyutları olan dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalette, lisans mezunu öğretmenlerin

lisansüstü mezunu öğretmenlerden örgütsel adalet algı düzeyleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okullarda lisansüstü mezunu öğretmenlerin bilgi birikimleri okuldaki yönetsel süreçlere daha eleştirel bakabilmelerine zemin oluşturmaktadır. Aradaki bu farkın bundan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında benzer bulgulara ulaşan araştırmalarda mevcuttur. Alkış ve Güngörmez (2015), Atasoy ve İrge (2019), Dağlı vd. (2013), Dahmaz (2019), Günce (2013), Kahraman (2017) yaptıkları araştırmalarda eğitim düzeyi değişkeni, örgütsel adalet algı düzeyine etki etmediği sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında farklı bulgular tespit eden araştırmalarda mevcuttur. Baş ve Şentürk (2011) yaptığı araştırmada eğitim durumu değişkeninin örgütsel adalet algı düzeyine etki ettiği yüksekokul mezunu öğretmenlerin örgütsel adalet algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uçar (2016) yaptığı araştırmada eğitim durumu değişkeni ile örgütsel adalet algısı arasında farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada lisansüstü eğitim düzeyindeki örgütsel adalet algısı en yüksek iken lise eğitim düzeyinde en düşük bulunmuştur. Emir (2017) yaptığı nicel araştırmada eğitim seviyesi arttıkça örgütsel adalet algısının da arttığını tespit etmiştir. Araştırmada lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri en yüksek iken ön lisans mezunu öğretmenlerin en düşük örgütsel adalet algı düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Çiçek Sağlam ve Emir (2018), yaptığı nicel araştırmada, öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şamdan ve Atanur Baskan (2019) yaptığı araştırmada eğitim durumu ile örgütsel adalet düzeyi arasında farklılaşma tespit etmiş; doktora ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyini düşük bulmuştur. Demir (2021) yaptığı araştırmada örgütsel adalet ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Önlisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre örgütsel adalet algıları örgütsel adaletin bütün boyutlarında daha yüksektir.

Örgütsel adalet ölçeğinin, genel toplam puanı ve ölçeğin bütün alt boyutları ile eğitim kademesi değişkeni arasında anlamlı farklılık vardır. Yani öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algıları ölçeğin tüm alt boyutlarında çalışılan eğitim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Dağıtımsal ve işlemsel adalet

alt boyutlarında, ilkokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık vardır. İlkokulda çalışan öğretmenlerin lisede çalışan öğretmenlere göre dağıtımsal ve işlemsel adaleti daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Benzer şekilde lisede çalışan öğretmenlerle ortaokulda çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık ortaokul öğretmenleri lehine olup, ortaokul öğretmenleri lise öğretmenlerine göre dağıtımsal ve işlemsel adaleti daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Etkileşimsel adalet alt boyutunda ise ortaokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık ortaokul öğretmenleri lehine olup, ortaokul öğretmenleri lise öğretmenlerine göre etkileşimsel adaleti daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Kısacası okul kademeleri karşılaştırıldığında en yüksek örgütsel adalet algı düzeyi ilkokulda çalışan öğretmenlerde görülürken en düşük örgütsel adalet algı düzeyi ise lisede çalışan öğretmenlerde görülmektedir. Buradan hareketle ilkokuldaki okul müdürleri öğretmenlere daha adil davrandıkları, okuldaki karar süreçlerine öğretmenlerin katılımının sağlandığı, öğretmenlerle etkili etkileşim kurdukları bu yüzden ilkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri diğer kademelerde çalışanlara göre yüksek olduğu şeklinde bir yorum geliştirilebilir. Bunun yanında ilkokul öğretmenlerinin girecekleri ders yüklerinin belli olması, branş öğretmenlerinin de girecekleri sınıflar ve derslerinin belli olması, sınıf öğretmenlerinin, okuttukları sınıfa branş öğretmenlerinin dersi olsa bile okulda olma zorunluluğu ilkokul müdürlerinin dağıtımına yönelik kararlarını kolaylaştırmaktadır. Diğer eğitim kademelerinde ek ders yüklerinin belirlenmesi, kurslar, kulüp belirleme çalışmaları ve özellikle branş öğretmenlerinin gün boşaltma isteği okul müdürlerinin işlerini zorlaştırmakta öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına etki ettiği düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde bu araştırma ile benzer bulgulara ulaşan araştırmalarda mevcuttur. Demir (2021), Şamdan ve Atanur Başkan (2019) görev yapılan eğitim kademesi değişkeni ile öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyi arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Uğurlu (2009), yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre örgütsel adalet algı düzeylerini daha düşük bulmuştur. Görgülü (2021) yaptığı nicel araştırmada ilkokulda çalışan öğretmenlerin

dağıtımsal adalet algı düzeylerini yüksek bulmuş okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerine yönelik dağıtım ve uygulamalarının adil olduğu şeklinde yorumlamıştır.

Alanyazında bu araştırmadan farklı bulgulara ulaşan araştırmalar görülmektedir. Kahraman (2017), Polat (2007), Selbi (2019) çalışılan eğitim kademesinin öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Örgütsel adalet ölçeğinin tüm alt boyut puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin yaşı, örgütsel adalet algı düzeylerine etki etmemektedir. Örgütsel adalet alt boyutları ve ölçeğin genelinde ise 22-30 yaş aralığındaki öğretmenler örgütsel adalet algı düzeyleri daha yüksektir. Kısaca farklı yaş grubundaki öğretmenlerin benzer örgütsel adalet algı düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Alanyazında Alkış ve Güngörmez (2015), Cesur ve Erol (2020), Ertürk (2018), Ertürk ve Aydın (2015), İmamoğlu (2011), İren (2015), Kahraman (2017), Polat (2007), Polat ve Celep (2008), Uğurlu (2009), Uysal (2014) yaş değişkeni ile örgütsel adalet algıları arasında anlamlı farklılık yoktur. Yapılan bu çalışmalar bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Yılmaz (2010) yaptığı araştırmada örgütsel adalet algısının yaşa göre değiştiğini tespit etmiş, yaşı küçük olan öğretmenler diğer yaş gruplarına göre daha yüksek örgütsel adalet algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dündar (2011) yaptığı çalışmada 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre örgütsel adalet algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kurtulmuş ve Karabıyık (2016) yaptığı araştırmada yaş değişkeni ile örgütsel adalet arasında anlamlı bir farklılık bulmuş, 21 yaş ve üzeri öğretmenlerin 41 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha yüksek örgütsel adalet algı düzeyine sahip olduğunu tespit etmiştir. Yapılan bu araştırmaların bulguları, mevcut araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin kıdem yılı ile örgütsel adalet algı düzeyleri arasında

farklılaşma yoktur. Diğer taraftan ölçeğin alt boyutları ve genelinde ise 1-5 yıl kıdem yılına sahip öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri daha yüksektir. Kıdem yılı ile yaş değişkeni birlikte ele alındığında yaşı genç olan öğretmenlerin kıdemi az olduğunu düşünürsek, iki grubun da örgütsel adalet algı düzeyinin yüksek olması araştırmamızın kendi içerisinde tutarlı olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin kıdem yılı sürelerinin az ya da çok oluşu örgütsel adalet algı düzeylerini olumlu ya da olumsuz olarak değişmesine neden olmadığı, öğretmenlerin kıdem yılı ne olursa olsun örgütsel adalet düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Alanyazına bakıldığında Alkış ve Güngörmez (2015), Altinkurt ve Yılmaz (2010), Baş ve Şentürk (2011), Cesur ve Erol (2020), Dünder (2011), Ertürk (2018), Günce (2013), İmamoğlu (2011), Kahraman (2017), Kuru Çetin (2013), Oğuz (2011), Şamdan ve Atanur Baskan (2019), Uğurlu (2009) kıdem yılı değişkeninin örgütsel adalet algı düzeyine etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu yönüyle bu araştırmaların bulguları benzerdir.

Alanyazın incelendiğinde kıdem yılı değişkeni ile örgütsel adalet algıları arasında anlamlı farklılık tespit eden araştırmalar olduğu da görülmektedir. Polat (2007), yılında yaptığı araştırmada kıdem değişkeni örgütsel adalet üzerinde etkili olduğu, okulda kıdem yılına dayalı adaletsizlikler yaşandığını, kıdem yılı arttıkça örgütsel adalet algısının azaldığını tespit etmiştir. Yılmaz (2010), kıdem yılı 6-10 yıl aralığında olan öğretmenler diğer kıdem yılı aralıklarında bulunan öğretmenlere göre daha olumsuz algıya sahiptir. Dağlı vd. (2013) ilköğretim öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmada kıdem yılı değişkeninin dağıtımsal adalet boyutunda farklılaşma tespit etmiş, 1-5 yıl kıdem aralığında olan öğretmenlerin 16-20 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenlere göre dağıtımsal adalet algı düzeyi daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kılıç ve Demirtaş (2015) lise öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmada 16-20 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenlere göre daha yüksektir. Terzi ve diğerleri (2017) lise öğretmenlerine yönelik yapmış olduğu araştırmada 1-10 yıl kıdem aralığında olan öğretmenlerin 11-20 ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek örgütsel adalet algısına sahip olduğunu tespit

etmiştir. Dahmaz (2019), sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı nicel araştırmada kıdem yılı değişkeni ile örgütsel adalet arasında anlamlı farklılık bulmuş, sınıf öğretmenlerinin kıdem yılı arttıkça örgütsel adalet algılarında arttığını tespit etmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin yüksek olduğu kıdem yılı aralıklarının farklı olması, örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. Çünkü araştırmalar farklı illerde farklı eğitim kademelerindeki okullarda yapılmıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin motivasyon düzeyine ilişkin tartışma

Motivasyon ölçeğinin genelinden elde edilen toplam puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin, motivasyon düzeyleri yüksek olduğu görülmektedir. Motivasyon ölçeğinin alt boyutu olan dışsal motivasyon ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri yüksek iken, İçsel motivasyon ortalamalarına bakıldığında ise öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin mesleğini icra ederken daha çok dışsal motivasyon algısıyla görevlerini yapıları söylenebilir. Motivasyonu yüksek öğretmenlerden yüksek performans elde edilebilir (Polat, 2013: 87). Genel olarak öğretmenlerin motivasyon düzeyinin yüksek olması etkililik, verimlilik ve performanslarına olumlu yansıdığı ve bunun da eğitimin hedeflerine ulaşmasında kolaylık sağlayacağı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde benzer bulgulara ulaşan araştırmalarda mevcuttur. Acar (2011), Çevik ve Köse (2017), Çiçek Sağlam ve Emir (2018), Ertürk ve Aydın (2015), Güneş ve Köse (2021), İren (2015), Karayığit (2019), Sarı vd. (2018), Uçar (2015) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında Kamar (2021), yaptığı araştırmada öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerini yüksek bulmuştur. Abdürrezzak ve Üstüner (2019), yaptığı araştırmada öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerini yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Argon ve Ertürk (2013), Düzce ilinde yaptığı nicel araştırmasında öğretmenlerin motivasyon düzeyinin yüksek bulmuştur. Bu araştırma aynı ilde yapılması ve sonuçlarının paralellik göstermesi nedeniyle önem arz etmektedir.

Alanyazında motivasyon düzeyini, orta ve düşük düzeyde tespit eden araştırmalarda mevcuttur. Jesus ve Lens (2005), nicel araştırmasında, öğretmenlerin motivasyon eksikliğini ciddi oranda hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ertürk (2016), ortaöğretim öğretmenlerine yönelik yaptığı nicel araştırmasında öğretmenlerin içsel motivasyonunu yüksek dışsal motivasyonunu ise orta düzey olduğunu tespit etmiştir. Kurt (2013) ve Okçu ve Anık (2017) yaptığı araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin genel motivasyon düzeyi ile içsel motivasyonunu iyi dışsal motivasyonu ise orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Kahraman (2017) ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerine yönelik araştırmasında öğretmenlerin motivasyon düzeylerini orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz (2017) nicel araştırmasında, ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Arslantaş, Tösten ve Bektaş Marakçı, (2018), yaptığı karma yöntemli araştırmada lise öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Araştırmalarda motivasyon düzeyleri arasındaki farklılık araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel farklılıkları, sosyoekonomik düzey, görev yapılan yerleşim yeri farklılığından kaynaklı olabilir. Yapılan araştırmaların genelinde öğretmenlerin motivasyon düzeyi orta düzey ve yüksek düzey aralığında bulunmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenleri motive ettiği bunda birçok olumlu örgütsel çıktıya katkı sağladığı düşünülebilir.

5.1.4. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalıştıkları okul türü, eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin tartışma

Motivasyon ölçeğinin genel toplam puanı ve ölçeğin tüm alt boyutları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin motivasyon düzeylerini olumlu ya da olumsuz bir şekilde değişmesine sebep olmadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden faktörlerin cinsiyete göre değişmediği, okullarda öğretmenlere görev ve sorumluluk verilirken cinsiyet ayrımı yapılmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Motivasyon ölçeğinin alt boyutu olan içsel ve dışsal motivasyonda, kadın öğretmenlerin puan ortalaması erkek öğretmenlerin puan ortalamasına göre daha

yüksektir. Diğer bir ifadeyle kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği olarak adlandırıldığı günümüzde kadınların bu mesleği daha fazla benimsediği, içselleştirdiği bunun da motivasyon düzeylerine olumlu yansıdığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın bulguları ile örtüşmeyen araştırmalarda mevcuttur. Ateş vd. (2012), Kurt (2013), Recepoğlu (2013), İren (2015), Arslantaş vd. (2018), Demir (2018), Sarı vd. (2018), Tulunay Ateş ve Buluç (2018), Canöz, Ünlü ve Uzunkol (2019), Taş ve Seviltopu (2020), Altunok ve İşcan (2021) cinsiyet değişkeni ile motivasyon arasında anlamlı bir farklılaşma tespit etmemiştir. Bunun yanında, Argon ve Ertürk (2013) nicel araştırmasında öğretmenlerin içsel motivasyonlarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini tespit etmiştir. Ertürk ve Aydın (2015) öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyi cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini tespit etmiştir. Taşdemir ve İpek (2019) ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerine yönelik nicel araştırmasında cinsiyet değişkeni ile motivasyon arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşmış, kadın öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyonları erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Karataş (2020), Bedir ve Alpaydın (2021) yaptıkları nicel araştırmalarda cinsiyet değişkeni ile motivasyon arasında anlamlı bir farklılaşma bulamamış araştırmamızın sonuçlarından farklı olarak erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerini kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerine göre daha yüksek bulmuştur. Yarım ve Ada (2021) yılındaki meta analiz çalışmasında 2009-2020 tarihleri arasındaki öğretmenlere yönelik yapılan 16 bağımsız lisansüstü tez çalışması üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırmalar bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Alanyazında, Ertürk (2016) öğretmenlerin içsel motivasyonunun cinsiyet değişkeni arasında farklılaşma tespit etmiş kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek içsel motivasyon düzeyine sahip olduklarını tespit etmiştir. Handayani (2016) Endonezyalı öğretmenlere görüşme ve gözlem yöntemiyle yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla motive olduklarını tespit etmiştir. Tolunay Ateş ve Buluç (2018) ve Uçar (2015) ilköğretim okulu öğretmenlerine

yönelik nicel araştırmasında kadın öğretmenlerin hem dışsal hem de içsel motivasyon düzeylerini erkek öğretmenlere göre yüksek olduğunu tespit etmiştir. Saçlı (2021) da yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni ile motivasyonun anlamlı bir şekilde farklılaştığı içsel motivasyonda kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerini erkeklere göre yüksek bulurken, dışsal motivasyon düzeylerini ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Buradaki farklılıklar, motivasyonun kişiye özgü olduğu ve kişiyi motive eden unsurların farklılığından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Motivasyon ölçeğinin alt boyutu olan içsel ve dışsal motivasyonda, lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamasına göre daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle lisans mezunu öğretmenlerin motivasyon düzeyleri lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça bilgi birikimi ve beklentileri artmakta örgütlerine karşı daha eleştirel bakmaktadırlar. Bunun sonucu olarak da uygulamalarda aksaklık, eksiklik ve haksızlıklar öğretmenlerin motivasyonlarına etki ettiği söylenebilir.

Alanyazında benzer bulgulara ulaşan çalışmalarda mevcuttur. Ateş ve Buluç (2018), Dur (2014), Ertürk (2016), Handayani (2016), Kahraman (2017), Karataş (2020), Sarı vd. (2018), Tulunay Receptoğlu (2013), Yıldırım (2021), yaptığı çalışmada eğitim düzeyi değişkeni ile motivasyon arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazın incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarından farklı bulgulara ulaşan çalışmalarda vardır. Kurt (2013) ilköğretim ve ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada eğitim durumu ile motivasyon arasında anlamlı farklılık tespit etmiş, bu farklılığın ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında olduğu, bu farklılaşmanın ön lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arslantaş vd. (2018) lise öğretmenlerine yönelik karma yöntemli araştırmasında öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça motivasyon düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Çiçek sağlam ve Emir (2018) yaptığı çalışmada lisansüstü mezunu öğretmenlerin, ön lisans ve lisans mezunlarına göre

daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğunu tespit etmiştir. İren (2015) ilkokul öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmada yüksek lisanstan mezun olan öğretmenlerin işine daha kolay motive olduklarını tespit etmiştir.

Motivasyon ölçeğinin genel toplam puanı ve ölçeğin tüm alt boyutları ile öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesi değişkeni arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma yoktur. İçsel motivasyon alt boyutunda en yüksek ortalamanın ilkokulda olduğu görülürken dışsal motivasyon da ise en yüksek ortalama lise öğretmenlerindedir. Diğer bir ifadeyle içsel motivasyon düzeyi ilkokul öğretmenlerinin en yüksek iken dışsal motivasyonda ise lise öğretmenlerin motivasyon düzeyi daha yüksektir. Lise öğretmenlerinin dışsal motivasyon düzeyinin yüksek olmasının sebepleri arasında özel ders verme gibi dışsal motivasyon araçlarına daha fazla sahip olmaları söylenebilir. Bunun yanında çalışma şartlarında dışsal faktörlerin (haftalık ders yükleri, sınıf ve kulüp faaliyetleri, kurslar) ağırlıklı olması lise öğretmenlerinin dışsal motivasyonunu arttırmış olabilir.

Kurt (2013), yaptığı araştırmada çalışılan eğitim kademesi ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma bulmuş, bu farklılığın ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin ortaokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden yüksek olmasından kaynaklandığını tespit etmiştir. Kılıç (2019) yaptığı nicel araştırmada çalışılan eğitim kademesi ile motivasyon arasında içsel boyutta anlamlı bir farklılık bulunmazken dışsal motivasyonda ilkokul ile ortaokul ve ilkokul ile lisede çalışan öğretmenler arasında farklılaşma tespit etmiş ilkokulda görevli öğretmenlerin motivasyon düzeylerini daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Karataş (2020) yaptığı araştırmada çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre içsel ve dışsal motivasyonda istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu, lisede görev yapan öğretmenlerinde en düşük puana sahip olduğunu tespit etmiştir. Güneş ve Köse (2021), öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesi ile motivasyonları arasında farklılaşma tespit etmiştir. Kamar (2021), araştırmasında içsel motivasyon ile çalışılan eğitim kademesi değişkeni arasında ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler arası farklılık tespit etmiş bu farklılığın ilkokul öğretmenlerinin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2021), araştırmasında içsel motivasyon ile çalışılan eğitim kademesi arasında farklılık tespit etmiş ilkokulda görev yapan

öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Motivasyon ölçeğinin genel toplam puanı ve motivasyon ölçeğinin alt boyutu olan içsel motivasyon ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin yaşının motivasyonlarını olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyecek etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan farklı yaş grubundaki öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin birbirine yakın olması sonuçları etkilemiş olabilir.

Motivasyon ölçeğinin alt boyutu olan dışsal motivasyon ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılığın 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41 yaş ve üzeri öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında bu farklılığın 22- 30 yaş arası öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle genç öğretmenler diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre dışsal motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Genç öğretmenlerin daha realist olup içsel motivasyonlarının yüksek olması beklenir. Fakat genç öğretmenlerin sözleşmeli atanması, mesleki iş güvencesinin kadrolu öğretmenlere göre zayıf olması buna yönelik olarak da üst makamların takdirini kazanmak ve kendini çevresine kanıtlamak istemesi dışsal motivasyon düzeyini arttırmış olabilir.

Altunok ve İşcan (2021), Arslantaş vd. (2018), Ateş vd. (2012), İren (2015), Kahraman (2017), Karataş (2020), Kurt (2013), Yıldırım (2021), yaptıkları araştırmada yaş değişkeni ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Argon ve Ertürk (2013) araştırmada öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Recepoğlu (2013) ilköğretim öğretmenlerine yönelik araştırmasında öğretmenlerin motivasyon düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı şekilde değiştiğini tespit etmiştir. Ertürk (2016) ortaöğretim öğretmenlerine yönelik yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin yaş aralığı ile motivasyonları arasında anlamlı farklılık bulmuş, 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek içsel motivasyon düzeyine sahip olduklarını, dışsal motivasyonda ise 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin 21-30 ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin dışsal

motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma, ileri yaştaki öğretmenlerin, genç öğretmenlere göre okulun sunduğu olanaklardan memnun oldukları ve sosyal açıdan daha yüksek motivasyona sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu yönüyle bu bulgular, bu araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri kıdem yılı değişkeni ile anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin kıdem yılı ile motivasyonları arasında ilişki yoktur. 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin içsel motivasyonu daha yüksek iken mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Genel motivasyon düzeyleri ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde daha yüksektir. Kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlerinin tecrübeleri sayesinde mesleki sorunlara çözüm üretmesi kolaylaşacak, bu sayede mesleğine bağlılığı artacak, mesleğini sevecek, okullarına yönelik olumlu algıları artacak, bununda içsel motivasyonlarının yüksek olmasına katkı sağladığı düşünülebilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin yüksek olması, daha çok takdir edilme, kendini kanıtlama ve göstermeye çalışma gibi daha çok dış unsurlara odaklandığından dışsal motivasyon düzeyleri daha yüksek olabilir.

Alanyazında bu araştırma ile benzer bulgular tespit eden araştırmalarda mevcuttur. Altunok ve İşcan (2021), Arslantaş vd. (2018), Demir (2018), İren (2015), Kahraman (2017), Kamar (2021), Kurt (2013), Sarı vd. (2018), Taş ve Seviltopu (2020), Tulunay Ateş ve Buluç (2018) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin kıdemleri ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazında farklı bulgular tespit eden araştırmalarda mevcuttur. Recepoğlu (2013), ilköğretim okulu öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmada öğretmenlerin kıdem yılı aralığı ile motivasyonları arasında farklılaşma tespit etmiş 1-5 yıl kıdeme yılı aralığında bulunan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uçar (2015), ilkokul öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmada kıdem yılı değişkeni ile içsel motivasyon arasında farklılık tespit etmiş, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin içsel motivasyon algı düzeylerini diğer kıdem yılı aralıklarında bulunan öğretmenlere göre daha olumlu bulmuştur. Ertürk (2016),

yaptığı araştırmada kıdem yılı değişkeni ile motivasyon arasında farklılık bulmuş bu farklılığın 16 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin diğer kıdem aralıklarına göre içsel ve dışsal motivasyon düzeylerini yüksek düzeyde tespit etmiştir. Çiçek Sağlam ve Emir (2018), kıdem yılı değişkeni ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiş 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, motivasyonun alt boyutları ile genel motivasyon düzeyleri 6-10 ve 11-15 kıdem yılı aralığına sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladığı tespit edilmiştir.

5.1.5. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiye ilişkin tartışma

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arası pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin örgütsel adalet algıları artması motivasyonlarını da arttıracak, örgütsel adalet algıları azalması durumunda ise motivasyonları da aynı şekilde azalacaktır. Kısaca okul müdürleri adil davranışları ne kadar çok sergiler ve uygularsa öğretmenlerin motivasyon düzeyleri o yönde artacaktır. Ayrıca iki ölçeğin tüm alt boyutları arasında da pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Alanyazında örgütsel adalet ile motivasyon arasındaki ilişki tespit eden araştırmalar bulunmaktadır. İren (2015) İstanbul ilinde sınıf öğretmenlerine yönelik araştırmasında örgütsel adaletle motivasyon arasında pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki tespit etmiştir. Diğer bir ifadeyle örgütsel adalet ve dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel alt boyutlarındaki algı yükseldikçe içsel ve dışsal motivasyon algı düzeyi de yükselmektedir. Ertürk ve Aydın (2015), Düzce ilinde yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile motivasyonları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Çiçek Sağlam ve Emir (2018) ve Emir (2017) Uşak ilinde öğretmenlere yönelik yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında orta düzey pozitif yönlü bir ilişki tespit etmiştir. Tarsuslu (2018) Isparta il merkezinde hastane personeli ile yaptığı araştırmada örgütsel adalet ve motivasyon arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Örgütsel adalet ile motivasyon arasında en yüksek ilişkinin de etkileşimsel adaletle yönetim ilişkileri arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar, benzer bulgulara sahip olup örgütsel adalet ile motivasyon arasında olumlu bir ilişki olduğunu kuvvetlendirmektedir.

5.1.6. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeylerini yordamasına ilişkin tartışma

Öğretmenlerin, örgütsel adalet algılarının örgütsel motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyinin %18,8'lik kısmı örgütsel adaletle bağlı olarak şekillendiği tespit edilmiştir.

Abbasoğlu (2015) devlet hastanesinde görevli çalışanlar ile gerçekleştirdiği araştırmada, örgütsel adalet ile motivasyon arasında, içsel motivasyon ile dışsal motivasyon, dağıtımsal adalet ve içgüdüsel motivasyon arasında aynı yönlü düşük düzeyli bir ilişki bulmuş, araştırma sonuçlarına göre ise motivasyonun %9,4'lük kısmı adalet kavramı ile şekillendiği tespit etmiştir. Kökalan ve Şişman (2017) üniversite idari kısmında çalışanlara yönelik yaptığı araştırmada, örgütsel adalette bir birimlik artışın çalışanların motivasyon düzeylerini 0.098 oranında arttırdığını tespit etmiştir.

5.2. Sonuç

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okuldaki etkileşimsel adalet algıları, işlemsel ve dağıtımsal adalet algı düzeylerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin etkileşimsel adalet algısının yüksek olması okul müdürlerinin öğretmenlerin fikirlerine önem verdiği, karar süreçlerine öğretmenlerin katıldığı, öğretmenlerin müdürle ve kendi aralarında iletişim ve etkileşimin sağlıklı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin dağıtımsal adalet algı düzeylerinin diğer boyutlara göre düşük çıkması, okuldaki kaynak dağıtımlarını öğretmenler yeterince adaletli yapılmadığını düşündürmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel adalet algıları arasında anlamlı farklılık yoktur. Örgütsel adalet alt boyutlarında erkek öğretmenlerin dağıtımsal adalet algı düzeyi yüksek iken, kadın öğretmenlerin işlemsel ve etkileşimsel adalet algı düzeyleri yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kadın öğretmenlerin okuldaki müdürle iletişiminin sağlıklı olduğu karar süreçlerine kadın öğretmenlerin daha aktif olarak katıldığı, erkek öğretmenlerin ise dağıtımsal adalet algılarının yüksek olması okuldaki kaynak dağıtımında erkek öğretmenlerin öne çıkarıldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları tüm ölçek düzeyi ve alt boyutlarda eğitim düzeyi değişkeni ile arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre örgütsel adalet algı düzeyleri yüksektir. Eğitim düzeyi artan öğretmenlerin okulunda müdürleri tarafından daha çok ön planda tutulacağı düşüncesi, lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını düşürmede etkisi olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları tüm ölçek düzeyi ve alt boyutlarda öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesi değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılıkta ilkökul ve lisede çalışan öğretmenler ile ortaokul ve lisede çalışanlar arasındadır. İlkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek örgütsel adalet algı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yaş ve kıdem değişkeniyle, örgütsel adalet algı düzeyi arasında anlamlı farklılık yoktur. 1-5 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenler ile 22-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle genç öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri daha yüksektir. Kıdem ve yaşın artmasıyla öğretmenleri kazandığı mesleki tecrübe okuldaki yönetsel süreçlere eleştirel bakabilmelerine imkân sağlamakta bu durumda öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Kısaca ifade etmek gerekirse öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş ve kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmazken görev yapılan eğitim kademesi değişkeninde anlamlı farklılık vardır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, lisans mezunu öğretmenler lisansüstü mezunu öğretmenlere göre yaşı ve kıdem bakımından genç öğretmenler kıdem ve yaşı büyük olan öğretmenlere göre örgütsel adalet algısı daha yüksektir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyi yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dışsal motivasyonu yüksek iken, içsel motivasyonu orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken daha çok

dışsal unsurların etkisinde kaldıkları okul müdürleri öğretmenleri motive etmede dışsal motivatörleri etkili kullandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri tüm ölçek ve alt boyutlarda, öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı farklılık yoktur. Alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile eğitim düzeyi değişkeni arasında ölçeğin genelinde ve alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Lisans mezunu öğretmenler ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde, lisansüstü mezunu öğretmenlere göre motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerini tamamlasalar da bu mezuniyetlerinin mesleklerinde karşılığını yeterince alamamaları öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile çalışılan eğitim kademesi arasında tüm ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. İlkokul öğretmenlerinin içsel motivasyonu yüksek iken lisede çalışan öğretmenlerin dışsal motivasyonu yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile kıdem yılı değişkeni arasında tüm ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. 21 yıl ve üzeri öğretmenler içsel motivasyonu yüksek iken 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin dışsal motivasyonu yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yaşı ile motivasyon düzeyleri arasında içsel motivasyonda anlamlı farklılık yok iken dışsal motivasyonda 22-30 yaş aralığında öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında farklılık tespit etmiş bu farklılığın 20-30 yaş öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Kısaca ifade etmek gerekirse öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan eğitim kademesi ve kıdem yılı değişkeni ile anlamlı farklılık bulunmazken dışsal motivasyonla yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık vardır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre motivasyon düzeyi daha yüksektir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin içsel motivasyonu yüksek iken lisede çalışan öğretmenlerin dışsal motivasyonu daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak öğretmen motivasyonunun yüksek ya da düşük olarak algılanmasının bir kısmı örgütsel adalet ile açıklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının artması motivasyonlarını arttırmakta aynı şekilde motivasyonlarının artması örgütsel adalet algısını olumlu etkilemektedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılar için öneriler

- 1- Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Okul müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin yükseltilmesini sağlayacak tedbirleri hayata geçirmesi öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını yükseltilmesinde etkili olabilir.
- 2- Öğretmenlerin var olan etkileşimsel adalet algı düzeylerinin korunması adına öğretmenlerin kendini ifade edeceği demokratik ortam oluşturulmalıdır. Bu doğrultuda okuldaki yönetsel süreç ve uygulamalarda öğretmenleri karar süreçlerine katarak, okulda oluşturulacak sosyal ve samimi ortam bu boyutun sürdürülmesine katkı sağlayabilir.
- 3- Örgütsel adalet alt boyutlarında dağıtım adaleti diğer alt boyutlara göre nispeten düşük çıkması ve bu düzeyin yükseltilmesi için okul müdürleri, ödül ve cezanın dağıtımında, okullarda öğretmenlere verilen ders ve kursların dağıtımında, ders dışı görevlerde adil davranması bu boyutun yükseltilmesinde etkili olabilir.
- 4- Lisede görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle okul kademeleri arasında bu farklılığa neden olacak unsurlar tespit edilerek gerekli önlemler alınabilir.
- 5- Lisansüstü eğitimden kaynaklı elde edilen dereceler öğretmenlerin özlük, mali ve sosyal haklarına yansıtılarak öğretmenlerin örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleri arttırılabilir.

5.3.2. Araştırmacılar için öneriler

- 1- Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılacak araştırmalarda bu düzeye etki eden faktörler ayrıntılı olarak incelenebilir.
- 2- Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyonlarına etki eden etmenleri ayrıntılı olarak inceleyebilmek için nitel araştırma veya karma yöntemli araştırmalar yapılabilir.
- 3- Yapılacak araştırmada katılımcıların örgütsel adalet algı düzeyine etki eden faktörlerin tespiti için, okul müdürleri ve öğretmenlerin birlikte fikirlerinin alındığı araştırmalar yapılabilir.
- 4- Yapılan bu araştırma sadece okul müdürlerinin yapmış olduğu iş ve işlemlerin öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına etki ederek motivasyonları üzerinde olumlu ve olumsuz durumu tespit etmeye yöneliktir. Fakat öğretmenlerin adalet algılarını etkileyen bakanlık ve taşra teşkilatlarının uygulamaları ile medyanın etkisini ölçmeye yaramamaktadır. Bu uygulamaları ölçmeye yönelik ölçek geliştirilebilir ya da nitel araştırma yöntemiyle konunun bu yönü de araştırılabilir.
- 5- Yapılan araştırmada örneklem grubunun genişletilmesiyle daha genelleyici sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, Ş. (2015). *İşgörenlerde Örgütsel Adalet Algısı ve Örgütsel Adaletin Çalışanların İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi "Bir Devlet Hastanesi Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Abdürrezzak, S. ve Üstüner, M. (2020). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 151-168. Doi: 10.24315/tred.604753.
- Acar, G. (2011). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Düzeyleriyle İlişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acun, K. (2019). Örgüt kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi: Bahçelievlerdeki liselerde bir uygulama. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(19), 122-132.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akan, D. ve Kılıç, M. E. (2021). Okul yöneticilerinin otantik liderlikleri ile öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53,429-456. Doi:10.9779.pauefd.842331.
- Akar, H. (2017). *Öğretmenlerin Dönüşümcü Liderlik, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Destek Algılarının İş Yaşam Kaliteleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 344-361.
- Akdeniz, A. (2018). *Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile İşle Bütünleşme Algıları Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdeniz, A. ve Ottekin Demirbolat, A. (2019). Ortaokullarda öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile işle bütünleşme algıları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 418-442.
- Akduman, B. ve Taşdelen, B. (2021). Beklenti teorisi ve hedonizmin marka bağlılığı yaratmadaki etkisinin zen pırlanta üzerinden incelenmesi.

Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-gifder), 9(2), 1068-1096.

- Akkaya, S. (2021). Okul müdürünün personel gelişimi ve motivasyonu. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 2(1), 157-172.
- Akman, Y. (2018). Örgütsel adalet, iş motivasyonu ve öğretmen performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 164-187, DOI: 10.14812/cuefd.371642.
- Aksay, O. (2021). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet, Örgütsel Dürüstlük ve İşdoymu Düzeylerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Alaçam, Y. (2019). Ortaöğretim görsel sanatlar dersinde öğrenciler tarafından araç gereçlerin sağlanmasının öğretmen motivasyonuna etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy)*, 5(19), 169-176.
- Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49,1-16, DOI: 10.15285/maruaebd.525250.
- Alkış, H. ve Güngörmez, E. (2015). Örgütsel adalet algısı ile performans arasındaki ilişki: Adıyaman ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 937-966, DOI Numarası: <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.67320>.
- Altahayneh, Z. L., Khasawneh, A., and Abedalhafiz, A. (2014). Relationship between organizational justice and job satisfaction as perceived by jordanian physical education teachers. *Asian Social Science*, 10(4), 131-138
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(4), 463-484.
- Altınlı , O., Uzun, N. ve İnandı, Y. (2021). Öğretmenler için göreceli yoksunluk ölçeği geliştirme çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (3), 307-324.
- Altıntaş, Ö. ve Arıcı, Ö. (2021). Gelişen zihin yapısının okuma becerilerine içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bağlamında etkisinin aracılık modelleriyle incelenmesi: PISA 2018 Türkiye örneği. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(2), 299-317, DOI: 10.32960/uead.982133.

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Altunok, Ş. ve İşcan, Ö. F. (2021). Öğretmenlerin iş motivasyonu davranışlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 73-90.
- Amabile, T. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2), 393-399.
- Argon, T. (2010). Akademisyenlerin performans değerlendirme, motivasyon ve örgütsel adalet ile ilgili görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 133-180.
- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(2), 159-179.
- Arısoy, E. ve Cömert, M. (2021). The correlation between ethical leadership behaviors of school principals and teacher motivation. *Kastamonu Education Journal*, 29(5), 953-964, DOI: 10.24106/kefdergi.754275.
- Arslan, H. (2021). İçsel motivasyonun işe adanmışlık üzerindeki etkisinde iş becerikliliğinin aracı rolü. *International Academic Journal (Econder)*, 5(2), 397-413.
- Arslan, H. ve Göksoy, S. (2017). Hedef kuramı kapsamında beklenen ve gerçekleşen yönetici davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 32-47.
- Arslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301, DOI: 10.21076/vizyoner.638479.
- Arslantaş, H., Tösten, R. ve Bektaş Marakçı, D. (2018). Lise öğretmenlerinde mesleki motivasyon unsurları: Karma yöntemli bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 880-895, DOI: 10.17860/mersinefd.485161.
- Aryee, S., Budhwar, P., and Chen, Z. (2002). Trust as a mediator of the relationship between organizational justice and work outcomes: Test of a social exchange model. *Journal of Organizational Behavior*, 23(3), 267-285.

- Aslanargun, E. (2015). Teachers expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 17-34.
- Atalıç, H., Can, A. ve Cantürk, N. (2016). Herzberg's motivation- hygiene theory applied to high school teachers in Turkey. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(4), 90-97, DOI: 10.26417/ejms.v1i4.p90-97.
- Atasoy, A. U. ve İrge, N. T. (2019). Eğitim sektöründe örgütsel adaletin iş tatmini üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma . *Kesit Akademi Dergisi*, 5(19), 133-149.
- Ateş, H., Yıldız , B. ve Yıldız, H. (2012). Herzberg'in çift faktör kuramı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarını açıklayabilir mi? Ampirik bir araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(2), 147-162.
- Atılğan, S. S. ve Geçikli, F. (2020). Örgütsel adaletin örgütsel sinizme etkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (Aralık Özel Sayı), 289-312.
- Atmaca, T. ve Gölmez, A. (2021). Yönetimde Nepotizm. (Editörler: H. Basri Memduhoğlu, Kürşad Yılmaz). *Psiko-Sosyal Yönleriyle Yönetim*. Ankara: Pegem Akademi, 433-434.
- 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.
- Aydınlı, A. (2021). *Aristoteles ve John Rawls'ta Adalet Anlayışı: Karşılaştırmalı Bir İnceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ayık, A., Yücel, E. ve Savaş, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 233-252.
- Babaoğlu, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Bakhshi, A. (2009). Organizational justice perceptions as predictor of job satisfaction and organization commitment. *International Journal of Business and Management*, 4(9), 145-153.
- Bal Akkoç, S. ve Düşükcan, M. (2021). Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi: Hakkâri ili merkez ilçesi devlet okullarında çalışan öğretmenler üzerinde bir

araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 103-124.

Barling, J. ve Phillips, M. (1993). Interactional, formal and distributive justice in the work place: An exploratory study. *The Journal Psychology*, 12 (6), 649-656.

Baş, G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1(2), 17-36.

Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(1), 29-62.

Başaran, M. ve Dedeoğlu Orhun, B. (2013). Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 129-151.

Bayındır, N. (2021). Çevrimiçi öğretim sürelerinde motivasyon faktörü. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-303.

Bayrakçıken, S., Oktay, Ö., Samancı, O. ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.

Bedir, G. ve Alpaydın, Y. (2021). Özel okullardaki yöneticilerin etik liderlik davranışlarının kurum öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile ilişkisi. *Talim: Journal Of Education In Muslim Societies And Communities*, 5(2), 101-127, DOI: <http://dx.doi.org/10.37344/talim.2022.21>.

Bilge, H., Bal, V. ve Günlügör, A. (2015). İçsel dışsal motivasyon ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin açıklanması. *Maliye ve Finans Yazıları*, 104, 83-104.

Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155.

Blakely, G., Andrews, M. ve Moorman, R. (2005). The moderating effects of equity sensitivity on the relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors. *Journal of Business and Psychology*, 20 (2), 259-273, DOI: 10.1007/s10869-005-8263-3.

Bulut, E. ve Çavuş, G. (2015). Liderlik, motivasyon ve ödüllendirme ilişkilerinin incelenmesinde kısmi en küçük kareler yol analizinin kullanılması. *Çankırı*

Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi, 5 (2), 591-614, DOI: 10.18074/cnuibf.238.

Bulut, Y. (2021). *Platon Diyologlarında Adalet Kavramı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Canöz, T., Ünlü, İ. ve Uzunkol, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1 (2), 40-56.

Capa, R. L., Audiffren, M., and Ragot, S. (2008). The effects of achievement motivation, task difficulty, and goal difficulty on physiological, behavioral, and subjective effort. *Psychophysiology*, 45(5), 859-868, DOI: 10.1111/j.1469-8986.2008.00675.x.

Cesur, A. ve Erol, E. (2020). Okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki: Afyonkarahisar ili örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 15(25), 3467-3496.

Cevizci, A. (1996). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Ekin Yayınları.

Chegini, M. G. (2009). The Relationship between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior. *American Journal of Economics and Business Administration*, 1(2), 173-176.

Cihangiroğlu, N. ve Yılmaz, A. (2010). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütler için önemi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 194-213.

Cohen-Charash, Y. ve Spector, P. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321, DOI:10.1006/obhd.2001.2958.

Colquitt, J. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.

Colquitt, J., Conlon, D., Michael J. Wesson, Christopher O. L. H. Porter, and K. Yee Ng. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445. DOI: 10.1037//0021-9010.86.3.425

- Cropanzano, R., Bowen, D., and Gilliland, S. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 34-48.
- Çarıkçı, İ. H. ve Küçükeşmen, E. (2018). Örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılığa etkisi: Kamu çalışanları üzerine bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1), 24-44. DOI: 10.29131/uiibd.358527.
- Çelik, M. (2015). *Okul Müdürlerinin Yönetim Biçimleri İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- 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, DOI: 10.29129/inujse.347677.
- Çetin Atasoy, D. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeyleri İle Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çetin, A. (2019). *Sporda Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Çetin, İ. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Çetin, S. ve Polat, S. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 171-182.
- Çetin, S., Kara, H. ve Poyraz, K. (2009). Örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışına etkisine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 71-91.
- Çevik Kılıç, D. B. (2016). Adams'ın eşitlik teorisi bağlamında müzik öğretmenlerinin iş tatminlerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 193-235.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.

- Çiçek Sağlam, A. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çiçek Sağlam, A. ve Emir, A. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 40-56.
- Çırak, S. ve Atanur Başkan, G. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı (Ankara/Yenimahalle). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1091-1106.
- Çolak, E. ve Cırık, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(4), 1307-1326, DOI: <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2015.08906>.
- Çöp, S. (2008). *Türkiye ve Polonya' da Turizm Sektörü Çalışanlarının Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bir Uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlı, A., Baysal , N. ve Korkut, A. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel adalet. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Dahmaz, A. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve Duygusal Emek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Deci, E. L., Koestner, R. ve Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *American Psychological Association, Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- DeMato, D. S. (2001). *Job Satisfaction Among Elementary School Counselors in Virginia: Thirteen Years Later*. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Demir, H. (2020). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Otantik Liderlik Algıları ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Demir, N. (2021). *Okul yönetivilerinin örgütsel adalet davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık örgütsel güven duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin

- Demir , S. (2018). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Öğretmen Motivasyonunun İndelenmesi*. Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep .
- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5) 633–638. DOI: <https://doi.org/10.18506/anemon.395472>
- Demirağ, S. (2017). Ücretli öğretmen algılarına göre ilkokul yöneticilerinin örgütsel adalet,örgütsel güven ve yıldırma davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 132-153.
- Demirbilek, N. (2018). *Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Müdüre Güvene Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2011). Örgütsel adaletin bilgi paylaşımı üzerine etkisi: İlaç sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Bilig (Kış)*, 56, 99-119.
- Demirkol, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 37-54.
- Demirtaş, Z. ve Kılıç, Y. (2016). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumu algıları arasındaki ilişki düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28,259-267, DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.727>.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2017). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen motivasyonuna ilişkin algı ve görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1-18.
- Doğan, M. (2020). Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 27-37.
- Dur, B. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyi ve Motivasyon Düzeyi ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniveritesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerine etkisi: Ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Egitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-117.

- Dünder, T. (2011). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eker, G. (2006). *Örgütsel Adalet Algısı Boyutları ve İş Doyumu Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Elçi, B. ve Tan, Ç. (2015). Başarılı okul ödürleri arasında öğretmenlere yaklaşımları yönüyle hangi motivasyon faktörlerinin daha etkili olduğunun incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırma Dergisi*, 3(6), 168-187.
- Ellemers, N., Gilder, D. D., and Haslam, A. (2004). Motivating individuals and groups at work: A social identity perspective on leadership and group performance. *Academy of Management Review*, 29(3), 459-478, <https://doi.org/10.2307/20159054>.
- Elovainio, M., Heponiemi, T., Magnavita, N., and Sinervo, T. (2010). Organizational justice and health; review of evidence. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, B5-B9.
- Emir, A. (2017). İlkokullarda ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adaletle İlişkin Görüşleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Emirbey, A. R. (2017). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Erceylan, N., Öztürk, M., Uludağ, K., Uzunbacak, H.H. ve Akçakanat, T. (2020). İçsel motivasyon ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki: İş becerikliliği ve akış deneyiminin seri aracılık rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi /Journal of Administrative Sciences*, 19(40), 413-436, DOI: <https://doi.org/10.35408/comuybd.755959>.
- Erdem, A. R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 51-57.
- Ergeneli, A. (2017). *Örgütsel Davranış- Örgüt ve Birey*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.

- Erhan, T., Çarıkçı, H. ve Alparslan, A. M. (2018). Akademisyenlerin başarı hedefleri üzerine değerlerinin ve motivasyon kaynaklarının rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(21), 57-72.
- Erkutlu, H. V. (2018). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Ersarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1): 81-101.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 01-15.
- Ertürk, R. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 89-98.
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, 2(4), 233-246.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: “Derse katılmada öğretmenden beklentiler ölçeği’nin” geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-18.
- Eyal, O., and Roth, G. (2011). Principals’ leadership and teachers’ motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Fischer, R. (2003). Rewarding employee loyalty: An organizational justice approach. *International Journal of Organisational Behaviour*, 8(3), 486-503.
- Furnham, A., Eracleous, A., and Premuzic, T. C. (2009). Emerald article: Personality, motivation and job satisfaction: Herzberg meets the big five. *Journal of Managerial Psychology*, 24(8), 765-779, <http://dx.doi.org/10.1108/02683940910996789>.
- Gegekoğlu, Ş. (2021). *Okul Müdürlerinin Kindarlık Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- George, J., and Jonnes, G. (1996). *Understanding and managing organizational behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Göçer, Ö. (2021). *Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü ve Yönetici Desteği Algıları ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki: Alanya ilçesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Gökçe, G., Şahin, A. ve Bulduklu, Y. (2010). Herzberg'in çift faktör kuramı ve alt gelir gruplarında bir uygulama: Meram Tıp Fakültesi örneği. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 233-246.
- Görgülü, H. (2021). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Etkili Okul Algıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Greenberg, J. (1987). A Taxonomy of Organizational Justice Theories. *Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.
- Gül Öztürk, A. ve Koşar, S. (2021). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine bir olgubilim çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1951-1991.
- Güllü, S., Şahin, S. ve Kızılioğlu, E. (2018). The effect of internal and external motivation on organizational trust: A case study on a sport organization in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 7(5), 127-137, doi:10.5430/ijhe.v7n5p127.
- Gümüş, S. ve Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun Örgütsel Bağlılığa ve Performansa Etkisi*. Hiperlink.
- Günce, S. (2013). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Güneş, A. (2021). *Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki (Adıyaman İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Güneş, A. M. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 411-437.
- Güneş, A. ve Köse, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ve öğretmen motivasyonu üzerine bir çalışma. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43.

- Güven, Ş. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin pandemi sürecinde yapılan uzaktan beden eğitimi dersine yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörler. *Spor Eğitim Dergisi*, 5(2), 01-10.
- Handayani, T. R. D. (2016). Teacher motivation based on gender, tenure and level of education. *The New Educational Review*, 45(3), 199-207.
- Hasibuan, S. (2022). The Effect of Organizational Culture, Principal Leadership and Motivation on Teacher Performance in Madrasah. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* 6(1), 41-53. DOI: <http://doi.org/10.33650/al-tanzim.v6i1.3228>
- Hazzi, O. A. (2012). Organizational justice: The sound investment in organizations. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 52, 163-169.
- Hoy, W., and Tarter, C. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal Of Educational Management*, 18 (4), 250-259.
- İlgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 211-222.
- Irak, D. U. (2004). Örgütsel adalet: Ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türkiye Psikoloji Yazıları*, 7(13), 25-43.
- İçerli, L. (2009). Örgüt Yapısı ve Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-91.
- İlgün, E. (2010). *İnfaz Koruma Memurlarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İren, S. (2015). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki: Tuzla İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- İşcan, Ö. F. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-215.
- İşgörür, N. (2020). *Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonunu Arttırmaya Yönelik Yararlandığı Motivasyon Araçları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İyigün, N. Ö. (2012). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 49-64.
- Jameel, A., 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 Sciences*, 4(1), 1-6.
- Jesus, S. N. ve Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119–134.
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kahraman, Ü. (2014). *İlkokullarda Performans Yönetimi Uygulamaları ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kahraman, Z. (2017). *Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kamar, M. (2021). *Okul Yöneticilerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kara, M. (2011). *Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, T.C. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Karabağ Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M. ve Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498. DOI:10.9779.pauefd.707619.

- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Küçük, E. (Bahar 2010). Yönetici denetimi algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerine etkisi; Bir paht analizi çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 417-437.
- Karagöz, M. (2010). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenleri Motive Etme Becerileri: İstanbul-Kağıthane İlçesi Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarındaki öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karasar, N. 2. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H. (2020). *Okul Müdürü Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Karayığit, M. (2019). *Okul Müdürlerinin Etkili İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Kasalak, G. ve Güneri, B. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sinizm ve örgüt adaletin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 416-434.
- Kavrayıcı , C. (2021). Okullarda örgütsel adalet algısının yordayıcısı olarak etik liderlik. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1076-1086, Doi: 10.24315/tred.797673.
- Kaya, F. Ş., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2013). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 39, 1-18.
- Kazak, E. (2021). Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 79-96. doi: 10.52848/ijls.936012.
- Kazak, E. (2021). Öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme nedenleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 59-73.
- Kemer, M. (2021). *Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Okul İklimi ile İlişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Kılıç, R. ve Çoban, M. (2015). Herzberg'in motivasyon teorisi ile liderlik tipleri arasındaki ilişki: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 365-380.
- Kılıç, Y. (2019). *Okul Yöneticilerinin Kişisel İnsiyatif Alma ve Sergiledikleri Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonunu Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kılıç, Y. ve Demirtaş, Z. (2015). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 46-58.
- Kılıç, S. ve Toker, K. (2020). Örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Yasar University*, 15(58), 288-303.
- Kılıç, Y. ve Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91.
- Kinter, O. ve Seymen, O. A. (2020). Dönüşümcü liderlik tarzı ve örgütsel adalet ilişkisi: Kavramsal bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 31-53.
- Kıranlı Güngör, S. ve Potuk, A. (2018). Öğretmenlerin mobbing, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları ve aralarındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 723-742. DOI: 10.16986/HUJE.2018036553.
- Kızılkaya Namlı, A. ve Yücekaya, M. A. (2021). Motivation and job satisfaction of physical education teachers during pandemic. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 17(Pandemi özel sayısı), 3148-3172, DOI: 10.26466/opus.887856.
- Kızıltepe, Z. (2011). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin güdülenmelerini artıran, etkilemeyen ve düşüren öğeler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 47-60.
- Kocabaş, İ. ve Canitez, M. (2020). Özel ve devlet okulu yöneticilerinin örgüt çalışanlarını motive etme becerisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 191-215.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi: Özel ve devlet okul örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Koçyiğit, D. (2016). Motivasyon ve verimlilik arasındaki ilişki: Bir vakıf üniversitesi örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 31, 15-25.

- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Adalet Algılarının Analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kökalan, Ö. ve Şişman, F. (2017). Algılanan örgütsel adaletin işgören motivasyonu üzerindeki etkisi. *GÜSBEED, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(20), 128-156.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Öncel, A. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 01-14.
- Kumdereli, M. (2020). *Socretes Açısından Felsefe-Toplum Çatışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtulmuş, M. ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 459-477, Doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000175962.
- Kuru Çetin, S. (2013). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Birbirlerini Etkileme Taktiklerinin Örgütsel Adaletle İlişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Külekçi Akyavuz, E. (2017). öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 805-831.
- Kwong, J., and Leung, K. (2002). A moderator of the interaction effect of procedural justice and outcome favorability: Importance of the relationship. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 87(2), 278-299, doi:10.1006/obhd.2001.2966.
- Lam, S. F., Cheng, R. W. ve Choy, H. C. (2010). School support and School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487-497.
- Lambert, E. (2003). The impact of organizational justice on correctional staff. *Journal of Criminal Justice*, 31, 155-168.

- Latham, G. P., and Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annu. Rev. Psychol*, 56, 485–516, DOI: 10.1146/annurev.psych.55.090902.142105.
- Leventhal, G. (1976). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. *New York: Academic press*, 1-52.
- Lin, M. H., and Chuang, T. F. (2014). The effects of the leadership style on the learning motivation of students in elementary schools. *Journal of Service Science and Management*, 7, 1-10, <http://dx.doi.org/10.4236/jssm.2014.71001>.
- Locke, E. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Cambridge University Press*, 5: 117-124.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organ. Behav. Hum. Perform.* 3, 157-189. <http://garfield.library.upenn.edu/classics1982/A1982NJ34100001.pdf> adresinden alınmıştır.
- Locke, E. ve Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychological Association*, 57(9), 705–717, DOI: 10.1037//0003-066X.57.9.705.
- Miles, D., Borman, W., Spector, P. ve Fox, S. (2002). Building an integrative model of extra role work behaviors: A comparison of counterproductive work behavior with organizational citizenship behavior. *International Journal Of Selection and Assessment*, 10(1/2), 53-57.
- Niehoff, B., and Moorman, R. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556.
- Obiekwe, N. (2016). *Employee motivation and performance*. Thesis, Centria University Of Applied Sciences, Business Management.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 45-65.
- Okçu, V. ve Anık, S. (2017). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve mobbing yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 63-85.

- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. *Essays in Education*, 18(9), 1-19, <https://openriver.winona.edu/eie/vol18/iss1/9>.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında GÜdülenme Kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Osmanova, M. (2021). *Örgütsel Adalet ve Motivasyona İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Önen, S. M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 43-63.
- Övgü Çakmak, K. (2005). *Performans Değerlendirme Sistemlerinde Örgütsel Adalet Algısı ve Bir Örnek Olay Çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbaş (2019). Örneklem Belirleme. (Editörler: Prof. Dr. Kürşad Yılmaz, Dr. Öğr. Üyes Recep Serkan Arık). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. ve Kurşun, Z. (2021). Engelliler için destek programı öğrencilerinin akademik motivasyon ve mesleki motivasyonlarının incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 2(1), 19-34.
- Özdoğan, M. (2021). Zihinsel engellilerin eğitiminde öğretmenlerin motivasyon durumları. *International Journal of Humanities and Education*, 7(15), 321-345.
- Özen, J. (2002). Adalet kuramlarını gelişimi ve örgütsel adalet türleri. *Hukuk Felsefesi ve Sosyoloji Arşivi*, 5, 107 – 117.
- Özer, P. S. ve Eker Urtekin, G. (2007). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumu ilişkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28, 107-125.
- Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66-85.
- Özge Sağbaşı, N. (2020). *Okullarda Ayrılma, Kayıtsız Kalma, Muhalefet ve Sadakat ile Örgütsel Adalet İlişkisinde İş Doyumunun Aracı Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özler, D. E. (2013). GÜdüleme. (Editör: Celil Koparal, İnan Özalp). *Yönetim ve Organizasyon*. (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 124-160.

https://www.ders.es/yonetim_organizasyon.pdf adresinden 10.05.2022 tarihinde alınmıştır.

- Öztürk, Z. ve Gök, G. (2019). Örgütsel adalet algısı ile örgütsel bağlılık düzeyinin demografik değişkenlere göre farklılığının belirlenmesi: Bir devlet üniversitesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(1), 134-166.
- Perdeci, O. (2015). *Örgütsel Adalet, Örgütsel Bağlılık ve Motivasyon Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Pillai, R., Schriesheim, C., and Williams, E. (1999). Fairness Perceptions and Trust as Mediators for Transformational and Transactional Leadership A Two-Sample Study. *Journal of Management*, 25(6), 897-933.
- Polat, T. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88, 87-108.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 307-331.
- Polat, S. ve Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(1), 71-92. DOI: 10.14527/kuey.2014.004.
- Ponnu, C., and Chuah, C. (2010). Organizational commitment, organizational justice and employee turnover in Malaysia. *African Journal of Business Management*, 4(13), 2676-2692.
- Poole, W. (2007). Organizational justice as a framework for understanding union-union management relations in education. *Canadian Journal Of Education*, 30(3), 725-748.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.

- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67, doi:10.1006/ceps.1999.1020.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. V. (2013). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Sachau, D. (2007). Resurrecting the motivation-hygiene theory: Herzberg and the positive psychology movement. *Human Resource Development Review*, 6(4), 377-393, DOI: 10.1177/1534484307307546.
- Saçlı, B. (2021). *Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Güven ve Örgütsel Adalet Algılarının İş Doyumları Aracılığıyla Motivasyonlarına Etkisi: Alanya İlçesi Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Saçlı, B. ve Demir, K. (2022). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının iş doyumları aracılığıyla motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 1-25, DOI:10.9779.pauefd.980090.
- Sarı, M., Yıldız, E. ve Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208. DOI: 10.20860/ijoses.467606 e-ISSN 2148-8673.
- Sarı, M., Canoğulları, E. ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 387-409, DOI: 10.21764/maeuefd.364454.
- Selbi, A. (2019). *Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stilleri ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Yabancılaşmalarını Yordama Derecesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Serinkan, C. (2012). Liderlik ve Motivasyonda Güncel Konular (Editör: Celalettin Serinkan). *Liderlik ve Motivasyon*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Seviltopu, A. ve Şahin, H. (2013). Orta öğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 171-189.
- Sevinç, H. (2015). Kamu çalışanlarının motivasyonunda kullanılan araçlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 944-964.

- Shikalepo, E. E. (2020). The role of motivational theories in shaping teacher motivation and performance: A review of related literature. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 4 (4), 64-76.
- Sökmen, A., Bilsel, M. A. ve Erbil, C. (2013). Örgütsel adaletin çalışan motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 43-62.
- Steers, R. M., Mowday, R. T., and Shapiro, D. L. (2004). Introduction to special topic forum the future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387.
- Sutanto, E., Sampson, J., and Mulyono, F. (2018). Organizational justice work environment and motivation. *International Journal of Business and Society*, 19(2), 313-322.
- Süral Özer, P. ve Topaloğlu, T. (2008). *Liderlik ve Motivasyon* (Editör: Celalettin Serinkan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Süral Özer, P. ve Topaloğlu, T. (2012). Motivasyon ve Motivasyon Teorileri. (Editör: Celalettin Serinkan). *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Kimlik, Örgütsel İmaj, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Adalet: Bursa Örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, F., Yavuz Tabak, B. ve Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneğinin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 403-410, DOI: 10.5961/jhes.2017.217.
- Şahin, M. B. (2016). *Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kayseri İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Şahin, R. ve Kavas, E. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde öğretmenlere yönelik bir araştırma: Bayat örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 119-140.
- 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. doi: 10.9779/pauefd.479173.

- Şamdan, T. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sinizmin İncelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick and Fidell, B. G. (2013). *Tabachnick, L. S. Fidell Using Multivariate Statistics (Sixth ed.)*. Pearson, Boston (2013).
- Tahiroğlu, M. ve Çakır, S. (2014). İlkokul 4. sınıflara yönelik matematik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(3),29-48.
- Tamgaç Tezcan, Ü. (2017). Göreceli yoksunluk, eşitsizlik ve büyüme üzerine bir modelleme. *Finans Politik Ekonomik Yorumlar*, 54 (628), 29-41.
- Tan, Ç. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları: Elazığ İl Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tarsuslu, S. (2018). Isparta il merkezinde bulunan hastanelerde çalışan sağlık personelinin örgütsel adalet algılamalarının örgütsel motivasyon üzerine etkilerinin incelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebalı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 110-126.
- Taş, A. ve Seviltopu, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42. <https://doi.org/10.35675/befdergi.426989>.
- Taşdan , M., Oğuz, E. ve Kantos, Z. E. (2006). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 100-111.
- Taşdemir, R. ve İpek, C. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel kültür ve motivasyon algıları: Nevşehir örneği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16), 130-151.
- Taşkesen, S., Taşkesen, O., Bakırhan, A. ve Tanoğlu, Ş. (2018). Görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve motivasyonlarını etkileyen faktörler üzerine bir araştırma: Erzincan ili örneği. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*, 11(2),77-85.
- Tekin, G. ve Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in erg teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 4(17),1559-1566.
- Terzi, A., Dülker, A. P., Altın, F., Çelik, F., Dalkıran, M., Yulcu, N. T., (2017). An analysis of organizational justice and organizational identification relation based on teachers perceptions. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 488-495.

- Tetik, S. (2012). Kamu işletmelerinde çalışanların örgütsel adalet algılarının bazı demografik özellikler açısından incelenmesi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 239-249.
- Timuroğlu, K. ve Balkaya, E. (2016). Örgütsel iletişim ve motivasyon ilişkisi: Bir uygulama. *U. U. International Journal of Social Inquiry/U. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 89-113.
- Topaloğlu, B. (1988). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/1/C01015443.pdf> adresinden alınmıştır
- Topaloğlu, I. G. (2010). *İşgörenlerin Adalet ve Etik Algıları Açısından Örgütsel Güven ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Toytok, H. E. ve Açıkgöz, A. (2013). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 24 - 36.
- Tozkoparan, G. (2012). Motivasyonda Süreç Kuramları. (Editör: Celalettin Serinkan). *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Ylaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tulunay Ateş, Ö. ve Buluç, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 01-30, DOI: 10.21764/maeuefd.420320.
- Turhan, E., Soytürk Kırkağaç, Ş. ve Tuncer, H. (2020). Okul etkililiğinde performans değerlendirme ve örgütsel adalet kavramlarının alan yazın çalışmalarıyla incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(4), 399-410.
- Turhan, M., Erol, Y. C., Demirkol, M. ve Özdemir, T. Y. (2019). Öğretmenlerde örgütsel adalet algısı ile işe duyulan ilgi arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 161-173.
- Türk Dil Kurumu*. (2022). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Türkyılmaz, S. (2018). *İlkokul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Uçar, P. (2016). *Örgütsel Adalet Algısı ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul Müdürlerinin Dağıtımci Liderlik Davranışları ile Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Ud Din, M. N., Tufail, H., Shereen, S., Nawaz, A. ve Shahbaz, A. (2012). Factor affecting teacher motivation at secondary school level in Kohat city . *Institute of Interdisciplinary Business Research*, 3(10), 442-449.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi: Hatay İli Örneği*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya .
- Uludağ, G. (2019). İş stresi ve motivasyon ilişkisine yönelik bir alan araştırması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(13), 411-439, DOI: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.605567>.
- Ulukoş, K. S. (2016). Motivasyon teorileri ve lider yöneticilik unsurlarının bireylerin motivasyonuna etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(25), 247-262.
- Uslu, A. ve Baydaş, A. (2021). Algılanan örgütsel adaletin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve iş tatmini üzerine etkisi: Trb1 bölgesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79): 1556-1573, DOI:10.17755/esosder.861027.
- Uysal, M. (2014). *Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları: Altındağ İlçesi Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, T. (2018). Okullarda algılanan örgütsel adalet, yönetici desteği ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 776-789.
- Ünal , G., Cambaz, H. Z. ve Akkaya, E. C. (2021). Motivasyon ile yaratıcılığın ortaokul öğrencilerinde bilişsel beceriler çerçevesinde incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 7(3), 918-935, DOI: 10.31592/aeusbed.818521.
- Ünal, D. (2021). Öğretmenlerin motivasyon etkenlerini yeniden keşfetmek: Sahadan sesler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2115-2139, DOI:10.17679/inuefd.963660.

- Ünsar, A. S., İnan, A. ve Yürük, P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: Bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 248-262.
- Üstün, M. ve Taş, A. (2021). X ve Y kuşağı öğretmenlerin kullandıkları motivasyon tür ve araçları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 11(1), 251-268.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81, DOI:10.1006/ceps.1999.1015, available online at <http://www.idealibrary.com> on.
- Yalçın, H. ve Korkmaz, M. E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(26), 602-609.
- Yarım, M. A. ve Ada, Ş. (2021). Cinsiyetin Öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 5(2), 103-116.
- Yavuz Tabak, B., Yenel, K., Sönmez, E. ve Kan, A. (2019). Öğretmenlerin iş motivasyonu kaynakları: Ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 408-433.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.
- Yıldırım, E. (2021). *Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük .
- Yıldırım, A. (2010). *Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet İlişkisi Üzerine Uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Yıldırım, A. (2020). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışına etkisi: Eğitim çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 203-219.

- Yıldız Yalçın, A. ve Yavuz Özdemir, T. (2021). Pozitif algı düzeyi ile motivasyon arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerine bir çalışma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 771-789. <https://doi.org/10.18039/ajesi.825574>
- Yıldız, B. B. ve Çetin, M. (2021). Okul yöneticilerinin açık liderlik yeterliliklerinin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel erdemlilik algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18, 4400-4426, DOI: 10.26466/opus.878070.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Educational Administration: Theory and Practice* , 17(2), 277-394.
- Yılmaz, H. ve Korkmaz, M. E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(26), 602-609.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 579-616.
- Yılmaz, P. (2017). *İlkokul Öğretmenleri ve Yöneticilerinin İş Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Marmara Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Yılmaz, S. (2017). Görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentiler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 6(13), 439-473.
- Yurdaöz, A. B. ve Cemaloğlu, N. (2021). Okul yöneticilerin gösterdiği A tipi ve B tipi kişilik özellikleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 161-190.
- Yürür, Ş. (2005). *Ödüllendirme Sistemi ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkilerin Analizi ve Bir Uygulama*. Yayımlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Zeynel, E. ve Çarıkçı, İ. H. (2017). Akademisyenlerin mesleki motivasyon algı düzeyini ölçmeye yönelik bir mesleki motivasyon ölçeğinin tasarımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 125-148.

EKLER

EK-1. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

III. BÖLÜM ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ Aşağıda öğretmen motivasyonu ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Her ifade için uygun bulduğunuz seçeneğin altındaki parantezin içerisine (X) işareti koyunuz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız. Bu ölçekte: (1) Hiç Katılmıyorum; (2) Az Katılıyorum; (3) Orta Düzeyde Katılıyorum; (4) Çok Katılıyorum; (5) Tamamen Katılıyorum seçeneğini temsil etmektedir.	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Kendimi mesleğimde başarılı buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Mesleğim yaşamımdaki doyum kaynaklarımdan biridir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Yaptığım işin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Mesleğimin saygın olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Mesleğim, sahip olduğum bilgi ve becerilerimi geliştirmeme imkân tanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Mesleğimi daima severek yapacağıma inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Mesleğimde yeteneğimi üst düzeyde kullanma imkanı bulurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Kendimi okulumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Okul yöneticilerime kararlarımı destek olacakları konusunda güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Okulumda kendimi rahatça ifade edebilmem beni motive eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Mesleğimde karşılaştığım problemleri çözmede gerekli desteği görmekten memnuniyet duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Okulumdaki öğretmenlerin birbirlerini onure eden davranışlar göstermesi beni mutlu eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Okulumda öğretmenlere verilen ödüllerin adil olması benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Okulumdaki araç ve gereçlerin yeterli olması beni motive eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Çabalarımın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi bana mutluluk verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Yaptığım çalışmaların veliler tarafından takdir edilmesinden memnuniyet duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Okul yönetiminin istek ve ihtiyaçlarıma karşı duyarlı olması benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Okulumda yöneticilerin öğretmenleri onure eden davranışlar sergilemesi beni motive eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Benimle ilgili konularda okul idaresi tarafından zamanında bilgilendirilmek benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-2. Örgütsel Adalet Ölçeği

Değerli Meslektaşım;

Bu ölçek formları “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Motivasyonları Arası İlişki” konulu tez çalışmada veri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Cevaplarınız sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup, **kesinlikle herhangi bir kişi, kurum, ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır.**

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Muhammer YÜKSEL

Düzce Üniversitesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yük. Lis. Öğr.

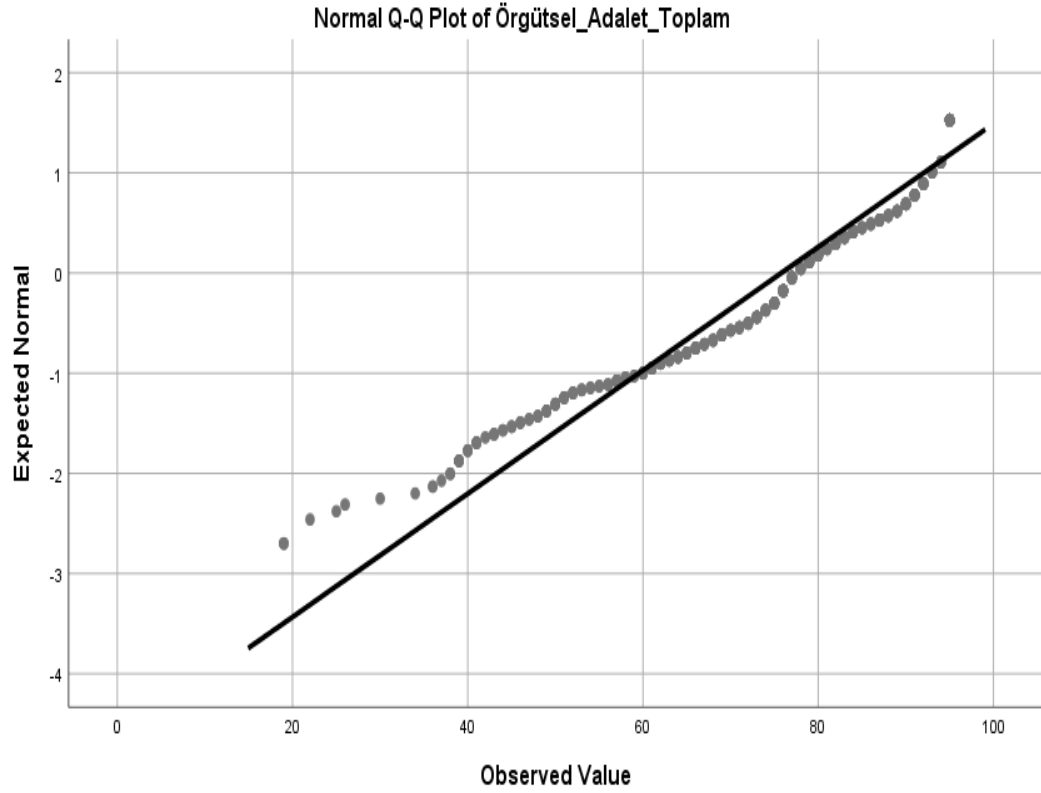
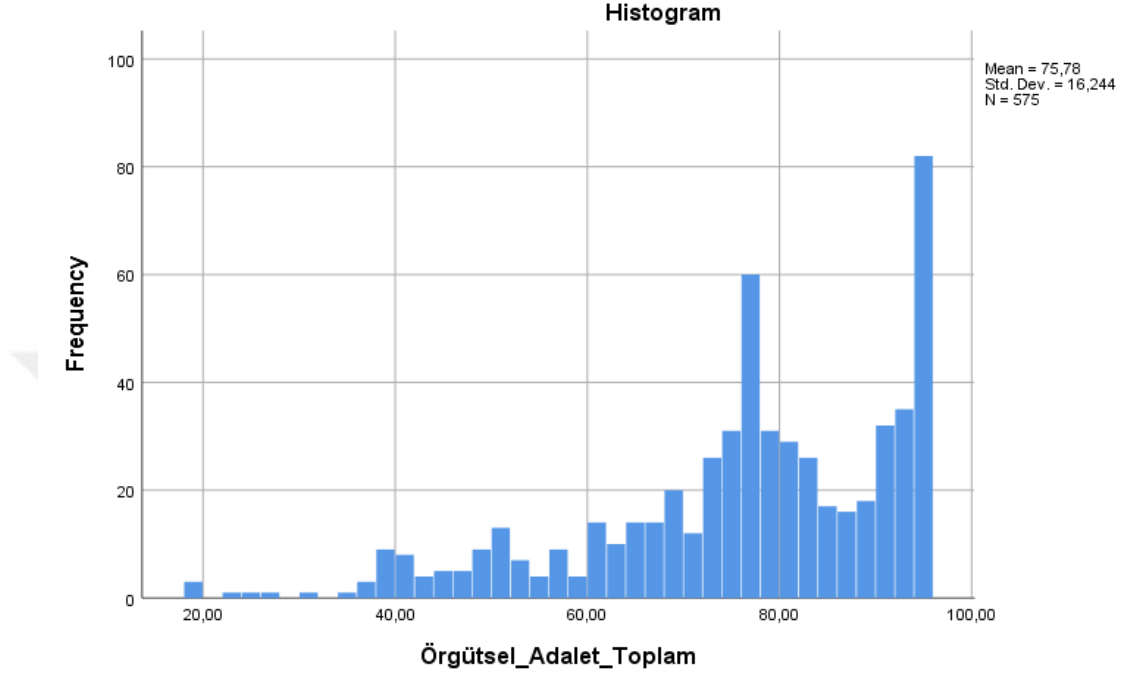
I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER					
Cinsiyetiniz	Kadın ()		Erkek ()		
Yaşınız				
Mesleki Kıdeminiz Yıl				
Okul Türünüz	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()		
Eğitim Durumunuz	Ön lisans ()	Lisans ()	Lisansüstü ()		

II. BÖLÜM ÖRGÜTSEL ADALET ÖLÇEĞİ					
<p>Aşağıda örgütsel adalet ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Her ifade için uygun bulduğunuz seçeneğin altındaki parantezin içerisine (X) işareti koyunuz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.</p> <p>Bu ölçekte: (1) Kesinlikle Katılmıyorum; (2) Katılmıyorum; (3) Kararsızım; (4) Katılıyorum; (5) Tamamen Katılıyorum seçeneğini temsil etmektedir.</p>					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1 Okul yöneticilerimizin ders programlarımızı adil bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2 Okul yöneticilerimiz, öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3 Okuldaki ders dışı işlerin öğretmenlere eşit dağıtıldığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4 Okulda öğretmenlere verilen ödüllerin adil dağıtıldığını düşünüyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5 Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6 Okul yöneticilerimiz, işimizle ilgili kararları tarafsız bir şekilde verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7 Okul yöneticilerimiz, bizi ilgilendiren konularda ayırım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8 Okul yöneticilerimiz okulla ilgili kararlar vermeden önce tüm öğretmenlerden tam ve doğru bilgi toplar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9 Okul yöneticilerimiz aldıkları kararları tüm öğretmenlere açıklar; eğer öğretmenler isterse, bu kararın gerekçelerini açıklar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10 Okul yöneticilerimiz yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb gibi mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11 Okul yöneticilerimiz aldıkları kararların ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenler tarafından sorgulanmasına izin verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12 Okul yöneticilerimiz, tüm öğretmenlere nazik davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13 Okul yöneticilerimiz okuldaki öğretmenlerin her birine onurlu ve saygılı davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14 Okul yöneticilerimiz okuldaki bütün öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15 Okul yöneticilerimiz bizimle ilgili kararlar verirken yasal haklarımızı göz önünde bulundurur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16 Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdikleri kararları uygulamadan önce, nasıl sonuçlanacağını her birimizle ayrı ayrı tartışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17 Okul yöneticilerimiz verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayırım yapmaksızın, eksiksiz sunar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18 Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdiği kararları tek tek tüm öğretmenlere mantıklı biçimde açıklar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19 Okul yöneticilerimiz okulla ilgili verdikleri tüm kararları gizlemeden herkese çok açık bir şekilde açıklar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3. Araştırma Yapılacak Okulların Listesi

23 Nisan İlkokulu
Şehit Ertuğrul Tuğra Kavun İlkokulu
Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlkokulu
Doğanlı Eşref Taşhan İlkokulu
Paşaormanı İlkokulu
Gölormanı İlkokulu
Şehit Ufuk Baysan İlkokulu
Yeni Mahalle İlkokulu
Eskimengencik İlkokulu
Sancaklar İlkokulu
Gümüşpınar Mehmetçik İlkokulu
İhsaniye İlkokulu
Ömer Dinçer İlkokulu
Nejdet Bıçakçıoğlu İlkokulu
Beyciler İlkokulu
Fatih İlkokulu
Işık İlkokulu
Hamidiye Şehit Özgür Işık İlkokulu
Şehit Teğmen Uğur Altan İlkokulu
Necmi Hoşver Ortaokulu
Mustafa Kemal Ortaokulu
Gölormanı Ortaokulu
Şehit Cihan Aksarı Ortaokulu
Şehit Yalçın Güzeler Ortaokulu
Hikmet Akın Ortaokulu
Bilgi Ortaokulu
Hamit Şerifoğlu Ortaokulu
Düzce Anadolu İmam Hatip Lisesi
Düzce Ömer Seyfettin Akdoğan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
Düzce Turgut Özal Anadolu Lisesi
Düzce 15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi

EK-4. Örgütsel Adalet Ölçeğinin Normallik Histogramı Ve Örgütsel Adalet Ölçeği Q-Q Plot Gösterimi



EK-5. Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Normallik Histogramı Ve Örgütsel Adalet Ölçeği Q-Q Plot Gösterimi

