

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

ORTAK LİSANSÜSTÜ PROGRAMLARI

**OKUL YÖNETİCİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
ADALET ALGILARI VE MOTİVASYON DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep KAHRAMAN

İstanbul, 2017

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

ORTAK LİSANSÜSTÜ PROGRAMLARI

**OKUL YÖNETİCİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
ADALET ALGILARI VE MOTİVASYON DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep KAHRAMAN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Faruk LEVENT

İstanbul, 2017

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.


Başkan Yrd. Doç. Dr. A. Faruk LEVENT (Danışman)



Üye Prof. Dr. Münevver ÇETİN



Üye Yrd. Doç. Dr. Hanifi PARLAR



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. İbrahim GÜNEY

Enstitü Müdür V.

ÖNSÖZ

Örgütsel davranış konularına ilgim yüksek lisans eğitimim sırasında, iş çevremde bulunan çalışanlar ve meslektaşlarımın işle ilgili davranış ve tutumlarındaki farklılıkların dikkatimi çekmesiyle başladı. Gözlemlerim sonucunda iş çevremdeki bireylerin düşüncelerinin, tutum ve davranışlarında etkili olduğunu fark ettim. Böylece çalışanların davranışlarına etki eden bazı düşüncelerin oluşturduğu özellikle de olumsuz tutumların kaynağını merak etmeye başladım.

Gözlemlerim neticesinde, yüksek lisans eğitimim sırasında öğrendiklerim bu merakımı gidermek için bana yol gösterip beni bu alanda çalışmaya teşvik etti. Bu nedenle çalışanların tutum ve davranışlarında etkili olan örgütsel adalet ile motivasyon konularını araştırmaya karar verdim.

Araştırma sürecinde, bu güne kadar yapılan daha çok yönetim alanında yaygın olan, özellikle de eğitim alanında yapılan örgütsel adalet ve motivasyon konularına ait birçok çalışmayı inceleme fırsatım oldu. Fakat daha keşfedilecek çok şey olduğu inancından hareketle, 2014 yılında yayınlanan Okul Yöneticilerinin Görevlendirilmesine İlişkin Yönetmelik gereği, görev durumu değişen okul yöneticileri ve öğretmenlerin, örgütsel adalet algılarının ve motivasyon düzeylerine etkisini, çalışmamda incelemeye karar verdim. Çünkü bu durumun eğitim sistemimiz açısından ciddi bir problem olabileceği düşüncesindeyim. Bu düşünceye neden olan durumu kısaca özetleme gereği duyuyorum.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Ulu Önderi Mustafa Kemal ATATÜRK: "Gelecek gençlerin, gençler ise öğretmenlerin eseridir" sözüyle, ülkemizin geleceğini şekillendiren ve belirleyen eğitim sistemimizin sorumluluğunu, okullardaki uygulayıcıları olan benim gibi öğretmenlere ve aslen öğretmen olan okul yöneticilerine vermiştir. Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirerek ülkenin geleceğini belirleyen okul yöneticileri ve öğretmenlerinin, olumlu adalet algılarının motivasyonlarına itici, adaletsizliğin ise engelleyici bir etki oluşturacağı düşüncesi bir problem olarak

görülmelidir. Çünkü eğitimin kalitesi, eğitim sisteminin uygulayıcılarının tutum ve davranışlarında etkili olan örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeylerinden etkilenmektedir.

Tabi ki eğitim sisteminin amaçlarına etkili bir şekilde ulaşması sadece “örgütsel adalet” ve “motivasyon” konularına farkındalık sağlanmasıyla mümkün değildir. Bu sınırlılığı kabul ediyor ve araştırmamın bulgularının, MEB bünyesinde görev yapan karar vericilerin bu konuda duyarlılığını ve okul yöneticilerinin görevlendirilmesine yönelik uygulanacak politikalara olan etkisini arttırmayı temenni ediyorum.

Tez çalışmamın planlanması, araştırılması, yürütülmesi, analiz edilmesi ve oluşumu aşamalarında; içten ve samimi tavırlarıyla bana yol gösteren, ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım; yüksek lisans öğrenimimi tamamlayabilmem için hoşgörüsüyle beni her anlamda beni motive eden, sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Faruk LEVENT’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her evresinde olduğu gibi çalışmamın oluşum sürecinde de bana sabırla emek veren, beni fedakârca destekleyen biricik annem Habibe KAHRAMAN’a ve babam İbrahim KAHRAMAN’a; her zaman yanımda olan ablam Zehra KAYHAN’a ve kardeşim İsmail KAHRAMAN’a; çalışmam süresince tüm zorlukları benimle aşarak bana yardımcı olan ve sabır gösteren sevgili eşim Kazım ÖZYILMAZ’a teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Çalışmamı tamamlama sürecinde, benden desteğini esirgemeyen tüm çalışma arkadaşlarıma, meslektaşlarıma ve yakın dostlarıma; verilerin toplanması aşamasında yardımcı olan değerli okul müdürleri ve öğretmenlerine, teşekkürlerimi bir borç bilirim.

İstanbul, 2017

Zeynep KAHRAMAN

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI VE MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Zeynep KAHRAMAN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Faruk LEVENT

Eğitim sisteminin hedeflediği amaçlara ulaşabilmesi için eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ile öğretmenlerin, tutum ve davranışlarının, örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeylerinden etkilenmesi, araştırmaya itici güç oluşturmuştur. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki kişisel değişkenler çerçevesinde belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Pendik ve Sancaktepe ilçelerine bağlı okullarda görev yapan 200 öğretmen ve okul yöneticisinden oluşturmaktadır. Örneklem, basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Örgütsel Adalet Ölçeği”, “Motivasyon Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 15.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Örgütsel Adalet ve Motivasyon Ölçeklerin alınan puanlar için betimleyici istatistik ve aralarındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Ardından örneklem grubunun ölçeklerden aldıkları puanlar ile

demografik özellikleri arasındaki analizlerde; iki grupta karşılaştırmalar için t testi, ikiden çok gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), çoklu karşılaştırmalar için Post-Hoc test olarak Scheffe testinden yararlanılmıştır. Bu testlerden elde edilen verilere yönelik tablolar oluşturulmuştur.

Araştırmanın elde edilen bulgulara göre; okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yapılan fark testleri sonucunda katılımcıların bir kısmında bazı demografik değişkenlere ait alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamış olup bir kısmında anlamlı farklılık ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Okul yöneticileri ve onların yardımcıları olan katılımcıların, örgütsel adaletin alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunamazken; yöneticilik deneyimine sahip öğretmen katılımcıların örgütsel adaletin alt boyutlarına ait puanlarının okul yöneticisi ve yardımcılarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Katılımcıların görev durumlarına göre motivasyon ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde ise: yöneticilik deneyimine sahip öğretmen katılımcıların motivasyonun içsel benlik alt ölçeğine ait puanlarının okul yöneticisi yardımcılarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve katılımcıların diğer alt ölçeklerden aldıkları puanlar açısından ise anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, literatür çerçevesinde yorumlanarak araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik olarak öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmanın en dikkat çekici sonucu olduğu düşünülen; öğretmenlerin örgütsel adalet algısının diğer gruplara kıyasla düşük olmasından hareketle, okulların yöneticilerini belirlemeye yönelik etkili eğitim politikaları geliştirilebilir. Geliştirilecek yönetici belirleme politikaları, öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütlerine yönelik adalet algıları ve motivasyon düzeyleri üzerinde olumlu etki sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Örgütsel adalet, motivasyon, okul yöneticisi, öğretmen

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT LEVELS ORGANIZATIONAL JUSTICE AND MOTIVATIONS

Zeynep KAHRAMAN

Master's Thesis, Education Management and Control Department

Thesis Advisor: Ass. Prof. Dr. Faruk LEVENT

The fact that the attitudes and behaviors of the administrators and teachers working in the educational institutions are influenced by the perceptions and motivation levels of organizational justice in order to reach the aims that the education system aims for has created the driving force for the research. The aim of this research is to examine the relationship between school administrators and teachers' organizational justice perceptions and motivation levels. For this purpose, the relationship between organizational justice perceptions and motivation levels of teachers who have managerial experience with school administrators has been tried to be determined within the framework of personal variables.

The sample of the research consists of 200 teachers and school administrators working in the schools affiliated to Pendik and Sancaktepe districts of Istanbul province in the academic year of 2015-2016. The sample was selected by simple unselected sampling. "Organizational Justice Scale", "Motivation Scale" and "Personal Information Form" were used as data collection tools in the research. The obtained data were analyzed by SPSS 15.0 package program. Descriptive statistics and correlational analysis method between them were used for the scores of Organizational Justice and Motivation Scales. Then, in the analyzes between the scores of the sample group and their demographic characteristics; One-way analysis of variance (ANOVA) for multiple

groups, and the Scheffe test as a post-hoc test for multiple comparisons. Tables for the data obtained from these tests were prepared.

According to the findings of the study; There was no significant relationship between organizational justice perceptions and motivation levels of teachers having managerial experience with school administrators. As a result of the difference tests, no statistically significant difference was found between sub-dimensions of some demographic variables in some of the participants and significant difference ($p < 0.05$) was found in some of the participants.

While there is no significant difference between school administrators and participants who are their helpers, the scores they receive from the sub-dimension of organizational justice; It was found that the scores of the sub-dimensions of the organizational justice of the teacher participants with managerial experience were significantly lower than the school administrators and their assistants. When the scores from the motivational scale according to the task status of the participants were examined: It was determined that the motivation of the teachers with managerial experience had significantly higher scores on the inner self scale than those of the school administrators, and there was no significant difference between the scores of the participants on the other subscales. These findings were interpreted in the literature and suggestions were made for researchers and practitioners.

The most remarkable result of your research is thought to be; Educational policies can be developed to determine the administrators of schools in view of the fact that teachers' perception of organizational justice is low compared to other groups. The managerial appointment policies to be developed are important because teachers and school administrators will have a positive impact on the perceptions and motivation levels of their organizations.

Key words: Organizational justice, motivation, school manager, teacher

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLOLAR LİSTESİ.....	XVI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIX
KISALTMALAR.....	XX
SEMBOLLER.....	XXI

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM.....	1
1.2. AMAÇ.....	6
1.3. ÖNEM.....	7
1.4. VARSAYIMLAR.....	9
1.5. SINIRLILIKLAR.....	10
1.6. TANIMLAR.....	10

BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. OKUL YÖNETİMİ VE YÖNETİCİSİ.....	12
2.1.1.Okul Yönetimi	12
2.1.2. Okul Yöneticisi	14

2.1.2.1.Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Nitelikleri.....	15
2.1.2.2.Okul Yöneticisinin Davranışları	16
2.1.2.3.Okul Yöneticisinin Yeterlilikleri	18
2.1.2.4.Okul Yöneticisinin Yetki ve Sorumlulukları	20
2.1.2.5.Okul Yöneticisinin Görevleri	22
2.1.2.6.MEB Mevzuatında Okul Yöneticiliği	23
2.1.2.6.1. (26.07.2014) Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Okul Yöneticiliği.....	24
2.1.2.6.2. (07.09.2013) Tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Okul Yöneticiliği.....	24
2.1.3. Okullara Yönetici Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi.....	25
2.1.3.1.Türkiye’de Okul Yöneticiliğinin Gelişimi.....	25
2.1.3.2. Okul Yöneticilerinin Belirlenmesinde Olması Gereken ve Son Durum.....	30
2.1.3.2.1. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik.....	32
2.2. ÖRGÜTSEL ADALET.....	45
2.2.1.Giriş.....	45
2.2.2. Adalet Kavramı ve Tanımı.....	46
2.2.3.Örgütsel Adalet Kavramı, Tanımı ve Önemi.....	48
2.2.4.Örgütsel Adalet Türleri.....	51
2.2.4.1.Dağıtımsal Adalet.....	52
2.2.4.2.Prosedürel Adalet.....	54
2.2.4.3.Etkileşimsel Adalet.....	55
2.2.5.Örgütsel Adalet Türlerinin Birbirine Etkileri.....	57
2.2.6.Örgütsel Adaletin Temellerini Oluşturan Teoriler.....	59
2.2.6.1.Adams'ın Eşitlik Teorisi.....	59

2.2.6.2.Crosby'nin Görelî Yoksunluk Teorisi.....	61
2.2.6.3.Prosedür Adalet Teorisi.....	61
2.2.6.4.Leventhall'ın Adalet Yargı Teorisi.....	62
2.2.6.5.Lerner'ın Adalet Güdüsü Teorisi.....	63
2.2.6.6.Dağıtım Tercihi Teorisi.....	64
2.2.6.7.Folger'ın Bilişsel Atıf Teorisi.....	64
2.2.6.8.Kestirme Adalet Teorisi.....	65
2.2.6.9.Adalet Teorisi.....	65
2.2.7.Örgütsel Adaletin Temelini Oluşturan Modeller.....	66
2.2.7.1.Kişisel Çıkar Modeli.....	66
2.2.7.2.Grup Değeri Modeli.....	66
2.2.7.3.Ahlaki Değerler Modeli.....	67
2.2.7.4.Değer Açıklayıcı Model.....	67
2.2.7.5.Prosedür Tercih Modeli.....	68
2.2.7.6.Çoklu Yaklaşımlar Modeli.....	68
2.2.8.Jerald Greenberg'in Örgütsel Adalet Kuramları.....	69
2.2.8.1.Reaktif - İçerik (Tepkisel İçerik) Kuramı.....	70
2.2.8.2.Proaktif -İçerik (Önlemsel İçerik) Kuramı.....	70
2.2.8.3.Reaktif - Süreç Kuramı (Tepkisel Süreç Kuramı)	70
2.2.8.4.Proaktif -Süreç (Önlemsel) Kuramı.....	71
2.2.9.Örgütsel Adalet Algısını Etkileyen Faktörler.....	71
2.2.9.1. Bireysel Faktörler.....	71
2.2.9.2. İş ve İş Ortamına İlişkin Faktörler.....	72
2.2.10.Örgütsel Adalet Algısının Sonuçları.....	73
2.2.11.Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet.....	76
2.3. MOTİVASYON.....	78
2.3.1. Giriş.....	78
2.3.2.Motivasyonun Tanımları.....	79
2.3.3.Motivasyonun Kavramları.....	80
2.3.3.1.İçgüdü.....	81

2.3.3.2.Dürtü.....	81
2.3.3.3.Güdü (motive)	81
2.3.3.3.1. Birincil Güdüler.....	82
2.3.3.3.2. İkincil Güdüler.....	82
2.3.3.3.2.1. Güç Güdüsü.....	82
2.3.3.3.2.2. Başarı Güdüsü.....	82
2.3.3.3.2.3. Ait Olma Güdüsü.....	83
2.3.3.3.2.4. Güvenlik Güdüsü.....	83
2.3.3.3.2.5. Statü Güdüsü.....	83
2.3.3.3.3.Genel Güdüler.....	84
2.3.3.4.Güdüsel Örüntü.....	85
2.3.3.5. İhtiyaç	86
2.3.5.Motivasyon Çeşitleri.....	88
2.3.5.1.İçsel Motivasyon.....	89
2.3.5.2.Dışsal Motivasyon.....	91
2.3.6.Motivasyon Kuramları.....	82
2.3.6.1. İçerik Kuramları.....	94
2.3.6.1.1.Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	94
2.3.6.1.2.Herzberg'in İki Faktör Kuramı.....	97
2.3.6.1.3.Alderfer'in ERG Kuramı.....	98
2.3.6.1.4.Mc Clelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı.....	99
2.3.6.1.5.Fromm'un İhtiyaçlar Kuramı.....	100
2.3.6.1.6. Hull'un Gereksinme-Güdü-Özendirme Kuramı.....	100
2.3.6.1.7.Gereksinme Giderme Kuramı.....	101
2.3.6.2. Süreç Kuramları.....	101
2.3.6.2.1. Douglas Mc Gregor X ve Y Kuramı.....	101
2.3.6.2.2. Vroom'un Beklenti Kuramı.....	102
2.3.6.2.3. Porter ve Lawler'in Beklenti Kuramı.....	103
2.3.6.2.4. Adams'ın Eşitlik Kuramı.....	104
2.3.6.2.5. Locke'un Amaç Yönelimi Kuramı.....	105

2.3.6.2.6. Pekiştirme Kuramı.....	105
2.3.6.2.7. İş Karakterleri Kuramı.....	105
2.3.7.Örgütlerde Motivasyon ve Önemi.....	106
2.3.8.Örgütlerde Motivasyonu Etkileyen Faktörler.....	109
2.3.8.1.Yaş.....	109
2.3.8.2. Cinsiyet.....	110
2.3.8.3. Eğitim Düzeyi.....	110
2.3.8.4. Medeni Durum.....	110
2.3.8.5. Kıdem.....	111
2.3.8.6. Kişilik Yapısı.....	111
2.3.8.7. Çalışanın Statüsü.....	111
2.3.9.Örgütlerde Motivasyonun Etkileri.....	112
2.3.9.1.İşten Ayrılma.....	112
2.3.9.2.Devamsızlık.....	112
2.3.9.3.İş Performansı.....	113
2.3.9.4.İşçi Sağlığı ve İyilik Hali.....	113
2.3.9.5.Öfke ve Sabotaj.....	113
2.3.10.Örgütlerde Kullanılan Motivasyon Araçları.....	113
2.3.11.Örgütlerde Motivasyon Uygulamaları ve Önerileri.....	114
2.3.11.1.Bireysel Farklılıkların Tanınması.....	115
2.3.11.2.Çalışana Uygun İşlerin Belirlenmesi.....	116
2.3.11.3.Amaçların Ulaşabilir Olarak Algılanmasının Sağlanması.....	116
2.3.11.4.Ödüllerin Bireyselleştirilmesi.....	116
2.3.11.5.Ödül-Performans İlişkisinin Sağlanması.....	116
2.3.11.6.Sistem Adilliğinin Sağlanması.....	117
2.3.11.7.Çalışan Ücretlerinin Önemsenmesi.....	117
2.3.11.8.Çalışanlara Model Olunması.....	117
2.3.11.9.Gerçekleştirilmek İstenen Amaçlara Adanmışlık.....	117
2.3.11.10. Geri Bildirimin Motivasyonu Sağlaması.....	117
2.3.11.11.Çalışanların Takdir Edilmesi.....	118

2.4. ÖRGÜTSEL ADALET VE MOTİVASYON ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BAZI ARAŞTIRMALAR.....	118
---	-----

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	122
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	123
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	128
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	128
3.3.2. Örgütsel Adalet Ölçeği.....	128
3.3.3. Motivasyon Ölçeği.....	130
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	130
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI.....	131

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. ÖRGÜTSEL ADALET VE MOTİVASYON ÖLÇEĞİ'NE AİT PUANLARA İLİŞKİN TANIMLAYICI İSTATİSTİK BULGULARI.....	134
4.2. KATILIMCILARIN ÖRGÜTSEL ADALET VE MOTİVASYON DÜZEYLERİYLE BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İSTATİSTİKSEL ANALİZ BULGULARI.....	136
4.2.1. Katılımcıların Örgütsel Adalet Düzeyleri (Alt Boyutları) ile Görev Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki.....	137
4.2.2. Katılımcıların Motivasyon Düzeyleri (Alt Boyutları) ile	

Görev Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki.....	141
4.2.3. Katılımcıların Örgütsel Adalet Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.....	146
4.2.4. Katılımcıların Motivasyon Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.....	147
4.2.5. Katılımcıların Örgütsel Adalet Düzeyleri ile Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki.....	149
4.2.6. Katılımcıların Motivasyon Düzeyleri ile Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki.....	150
4.2.7. Katılımcıların Örgütsel Adalet Düzeyleri ile Görev Yaptıkları Okul Seviyesi Değişkeni Arasındaki İlişki.....	151
4.2.8. Katılımcıların Motivasyon Düzeyleri ile Görev Yaptıkları Okul Seviyesi Değişkeni Arasındaki İlişki.....	152
4.2.9. Katılımcıların Örgütsel Adalet Düzeyleri ile Yaş, Mesleki Deneyim ve Yönetimsel Deneyim Süresi Değişkenleri Arasındaki İlişki.....	153
4.2.10. Katılımcıların Motivasyon Düzeyleri ile Yaş, Mesleki Deneyim ve Yönetimsel Deneyim Süresi Değişkenleri Arasındaki İlişki.....	155
4.3. KATILIMCILARIN ÖRGÜTSEL ADALET İLE MOTİVASYON DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İSTATİSTİKSEL ANALİZ BULGULARI.....	157

BÖLÜM V:

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	159
5.1.1. Katılımcıların Örgütsel Adalet Algılarına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	159

5.1.1.1. Görev Durumu Değişkenine Ait Sonuç ve Tartışma.....	168
5.1.1.2. Cinsiyet Değişkenine Ait Sonuç ve Tartışma.....	173
5.1.1.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Sonuç ve Tartışma.....	175
5.1.1.4. Görev Yaptıkları Okul Seviyesi Değişkenine Ait Sonuç ve Tartışma.....	176
5.1.1.5. Yaş, Mesleki Deneyim ve Yönetimsel Deneyim Süresi Değişkenine Ait Sonuç ve Tartışma.....	177
5.1.2. Katılımcıların Motivasyon Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	183
5.1.2.1. Görev Durumu Değişkenine Ait Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	192
5.1.2.2. Cinsiyet Değişkenine Ait Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	195
5.1.2.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	198
5.1.2.4. Görev Yaptıkları Okul Seviyesi Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	200
5.1.2.5. Yaş, Mesleki Deneyim ve Yönetimsel Deneyim Süresi Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	203
5.1.3. Örgütsel Adalet ile Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	208

5.2.ÖNERİLER.....	210
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	210
5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	211
KAYNAKÇA.....	213
EKLER.....	223
EK-1: Kişisel Bilgiler Formu.....	223
EK-2: Örgütsel Adalet Ölçeği.....	224
EK-3:Motivasyon Ölçeği.....	226
EK-4:Araştırmanın Yapıldığı Okullar Listesi.....	228
EK-5:İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	232

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Örnekleminin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 2: Araştırma Örnekleminin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 4: Araştırma Örnekleminin Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 5: Araştırma Örnekleminin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Alınan Eğitim Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 6: Araştırma Örnekleminin Yaş, Mesleki ve Yönetimsel Deneyim Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 7: Örgütsel Adalet Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Tablo 8: Motivasyon Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Tablo 9: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği'nin dağıtımsal adalet alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Tablo 10: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği'nin işlemsel adalet alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Tablo 11: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği'nin kişilerarası ilişkide adalet alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Tablo 12: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği'nin bilgisel adalet alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Tablo 13: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği'nin ait toplam puanlarının görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Tablo 14: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin içgüdüsel süreç alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Tablo 15: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin araçsal süreç alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Tablo 16: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin dış benlik kavramı alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Tablo 17: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin içsel benlik alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Tablo 18: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin hedef içselleştirme alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Tablo 19: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin ait toplam puanlarının görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Tablo 20: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlarına ait puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan T-testi analizi sonuçları

Tablo 21: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutlarına ait puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan T-testi analizi sonuçları

Tablo 22: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlarına ait puanlarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan T-testi analizi sonuçları

Tablo 23: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutlarına ait puanlarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan T-testi analizi sonuçları

Tablo 24: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlarına ait puanlarının görev yaptıkları okul seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Tablo 25: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutlarına ait puanlarının görev yaptıkları okul seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Tablo 26: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlarına ait puanlarının yaş, mesleki deneyim ve yönetimsel deneyim süresine göre karşılaştırılması

Tablo 27: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutlarına ait puanlarının yaş, mesleki deneyim ve yönetimsel deneyim süresine göre karşılaştırılması

Tablo 32: Katılımcıların örgütsel adalet algılamaları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: J. Stacy Adams'ın Eşitlikçi Denklemi

Şekil 2: Motivasyon Süreci

Şekil 3: Motivasyon Kuramları

Şekil 4: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Şekil 5: Örgütlerde Kullanılan Motivasyon Araçları

KISALTMALAR

Vd. : Ve Diğerleri

Vb. : Ve Benzeri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Max. : Maximum puan

Min. : Minimum puan

Akt. :Aktaran

Çev. : Çeviren

Ed. : Editör

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

SEMBOLLER

N: Örneklem sayısı

%: Yüzde

F: Tek Yönlü varyans (ANOVA) testi sonucu elde edilen değer

p: Anlamlılık değeri

r: Korrelasyon değeri

SS: Standart sapma

t : T-testi sonucu elde edilen değer

Xort: Aritmetik ortalama

BÖLÜM I:

GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde; araştırmanın yapılmasını gerektiren problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmaya ait tanımlara yer verilmektedir.

1.7. PROBLEM

İçinde yaşadığımız çağ, değişimin en fazla ve en hızlı gerçekleştiği çağ olarak kabul edilmektedir. Bilimde, ekonomide, sosyal alanda, kültürel yaşamda, siyasal-toplumsal düzende, teknolojik yapıda yaşanan gelişmeler farklı gereksinimlere ve bu gereksinimlerin karşılanmasına yönelik bazı sorunlara neden olmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Bu sorunların çözümü için yaşamın her alanında sistemli ve örgütlü çalışılması gerekmektedir (Tuzcuoğlu, 2009). Çünkü örgütler sistemli bir şekilde, ortak bir amacı gerçekleştirmeye yönelik çaba gösterme isteğine sahip bireylerin gücünü ve yeteneklerini aşan amaçlarının gerçekleşmesini sağlamaktadır. Belli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşan örgütler, etkili ve yeterli -ortak amacın gerçekleştirilme derecesi ve örgütteki bireylerin gereksinimlerinin karşılanması- olduklarında varlıklarını sürdürebilirler. Örgütlerin etkili ve yeterli olması ise (Aydın, 2014) yaşanan toplumsal gelişmelerle paralel olarak kendilerini yenileyerek değiştirmelerine bağlı olmaktadır (Tuzcuoğlu, 2009).

Her alanda gerçekleşen bütün hızıyla devam eden yenileşme ve gelişmeler eğitim alanında da çok önemli bir yere sahiptir (Tuzcuoğlu, 2009). Çünkü eğitim bir toplumun geleceğini kontrol etmekte (Aydın, 2014) ve bütün çalışmaların temelini oluşturmaktadır. Eğitim örgütleri sürekli kendilerini yenilemek, profesyonel kişileri çağın gereklerine uygun yetiştirmek ve onları çağın insanı yapmakla yükümlüdür (Tuzcuoğlu, 2009). Toplumlar, eğitim hizmeti ile okulu özdeşleştirdiğinden (Açıkalın, 1998) bu hizmetin en etkili şekilde gerçekleştirilmesini okullardan beklemektedir (Şişman, 2012). Toplumun eğitim hizmetlerinden yakınmasıyla, okuldan yakınması aynı anlama geldiğinden (Açıkalın, 1998) insan ve toplum açısından yaşamsal öneme sahip olan örgütlerin başında okullar gelmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Eğitim hizmetini yerine getirmekten, yani okulun amaçlarını gerçekleştirmekten ise okul yöneticileri sorumludur (Şişman ve Turan, 2004).

Bir toplumun eğitim sisteminin okullara uygulamasından sorumlu olan okul yöneticisi (Şişman, 2012); eğitim sisteminin belirlenmiş politikalarını, planlarını, gelecek gereksinimlerini dikkate alarak (Açıkalın, 1998); okulda gerçekleşmesi beklenen değerleri -vizyon, misyon, amaçları - belirleyen ve onları gerçekleştiren, insan kaynaklarını motive eden, olumlu okul iklimi, kültürü oluşturan; okulu temsil eden ve yöneten kişi olarak ifade edilmektedir (Şişman, 2012). Geçmiş yıllarda eğitim sisteminde yaşanan sorunların çözümü, sistem değişikliğine ilişkin uygulamalar neticesinde ortaya çıkan sorunların aşılması; okullarda gerçekleşecek gelişme ve iyileşmenin yakalanması ancak yetkin okul yöneticilerinin varlığı ile mümkündür. Çünkü eğitim sisteminin etkililiği okul yöneticisinin etkililiği anlamına gelmektedir (Açıkalın, 1998).

Okul yöneticisinin okulu amaçlarına uygun yönetmesi yani etkili olması için (Erdoğan, 2000) öncelikle eğitime inanması (Açıkalın, 1998), eğitimin temelini oluşturan kuram ve kavramları bilmesi, alanla ilgili yenilikleri takip etmesi, kendini değişen şartlara göre yenilemesi ve yetiştirmesi (Erdoğan, 2000), etkili iletişim becerisine ve teknolojiyi kullanabilme kabiliyetine sahip olması gerekmektedir (Açıkalın, 1998). Okul yöneticilerinin etki alanını genişletmesi; onların eğitim, politika, psikoloji, sosyoloji, yönetim gibi bilimlerden ve yeniliklerinden yararlanmasına bağlı

olmaktadır (Bursalıoğlu, 2002). Yani eğitim sisteminin başarılı olabilmesi; okulların varlığını sürdürdürebilmesine, hatta bu kurumların işleyişini sağlayan eğitim yöneticilerinin ve okul yöneticilerinin (Ada ve Baysal, 2010) bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Gürsel, 1997). Bu sebeple okul yöneticisi adaylarının, ileride alacakları yönetim görevlerinin gereklerine göre yetişmesi (Şişman ve Turan, 2004) için bazı yeterlikleri kazandırmayı amaçlayan programlar hazırlanıp, bu programların uygulanması savunulmaktadır (Bursalıoğlu, 1975, akt. Gürsel, 1997).

Günümüze kadar “*meslekte esas olan öğretmenliktir*” yargısı benimsendiğinden, MEB tarafından yönetici yetiştirme konusunda ciddi bir girişim gerçekleştirilmemiştir. İfade edilen yargı gereği öğretmenlerin okul yöneticisi seçilmesinde belli ölçütler geliştirilmediği için; siyasi tercihler, kayırmacılık ve hemşericilik ön planda olmuştur. Eğitim yöneticiliğinin ayrı bir uzmanlık alanı olduğunu vurgulayan gelişme ise, 1962’de Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) raporu sonrasında ortaya çıkmıştır. Bu rapordan hareketle bazı üniversitelerde eğitim yönetimi lisans programları açılmış ancak; yetiştirilenler MEB tarafından yönetici atamalarında dikkate alınmamış ve bu lisans programları 1990’lı yıllarda kapatılmıştır (Şişman ve Turan, 2004).

Okul müdürü adaylarının seçilme ve atanma biçimleri MEB tarafından hazırlanan ve sürekli değiştirilen bir dizi (Şişman ve Turan, 2004) yönetmelik gereğince yapılmaktadır. Bu yönetmelikler, genel koşulları taşıyan öğretmenlerin yönetim görevini üstlenmelerine imkân vermiştir. 1999 yılında çıkarılan okul yöneticisi atama yönetmeliğinde; adayların herhangi bir alanda yüksek lisans yapması tercih nedeni olarak belirtilmiş (Şimşek, 2002); fakat 2004 yılında ise farklı bir yönetmelik çıkarılarak bu karar yürürlükten kaldırılmıştır (MEB,2010).

Yukarıda da belirtildiği gibi günümüzde, lisans düzeyinde okul yöneticisi yetiştiren bir kurum bulunmamakla birlikte üniversitelerde lisansüstü düzeyde uzmanlar yetiştirilmekte fakat; yetişen bu uzmanlar, Milli Eğitimin Sistemine doğrudan yönetici olarak girememektedir. Bir kişinin yönetici olabilmesi için; öncelikle sisteme öğretmen olarak girmiş olması, daha sonra ise yönetici belirlemeye ilişkin sadece yürürlükteki yönetmeliğe uygun vasıfları taşıması gerekmektedir (Ada ve Baysal, 2010).

Güçlü kuramsal temele sahip bir alan olan okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilmesi için; başka mesleklerde olduğu gibi bilimsel çalışmalardan faydalanarak uygulamaların kuramla ilişkilendirildiği (Bursalıoğlu, 1978) ve desteklendiği (Erdoğan, 2014), hem gelecek hem de mevcut yöneticilere yönelik yetiştirme programlarının düzenlenmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2000). Fakat ülkemizde eğitim yönetimi alanında kapatılan lisans ve günümüzde ilgiyle takip edilen lisansüstü düzeydeki yetiştirme programlarından yetişen kişilerin okul yöneticisi olma yolunda bir ayrıcalığa sahip olmadığı bilinmektedir (Erdoğan, 2014). Hâlbuki bu programlardan eğitim almanın tercih edilir olmaktan ziyade, bir zorunluluk haline getirilmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2000). Ancak yönetim ve eğitimdeki ilkelerin mesleki deneyimle içselleştirilmesi sonucunda oluşan; birey ve grupları eyleme geçiren, hedefe yönelten yönetici davranışı sayesinde (Bursalıoğlu, 2013) okulların amacına ulaşması mümkün olmaktadır.

Eğitim ve yönetim alanındaki gelişmeler sonucunda, okul yöneticilerinin önceden belirlenmiş olan sorumluluklarını yerine getirmesinin yanında davranışları da örgütün amaçlarına ulaşmasında önemli bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin davranışları örgüt çatısı altında incelendiğinde örgütsel davranışı meydana getirmektedir. Bu davranışlardan bazılarının örgütleri başarıya götürdüğü; bazılarının ise örgütte istenmeyen davranışlara yol açarak örgütün performansını düşürdüğü görülmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Son yıllarda ise örgütsel davranış biliminin ilgilendiği yeni konular arasında örgütsel adalet kavramı bu sebeple önemli bulunmaktadır (Polat, 2007).

Çalışanların tutum ve davranışlarında etkili olan (Yürür, 2008) örgütsel adalet algısının, örgütün işlevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmesi için bir gereklilik olduğu, adaletsizliğin ise örgütsel bir sorun olduğu (Serinkan ve Erdiş, 2014) araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir (Irak, 2004). Çalışanların tutum ve davranışlarının önemli bir bölümünde doğrudan etkili olan (Serinkan ve Erdiş 2014) adalet algısının; örgütsel bağlılık, verimlilik, örgütte çalışmaya devam etme, örgütsel vatandaşlık gibi olumlu tutum ve davranışlara sebep olduğu; adaletsizlik algısının ise örgütsel bağlılığı zayıflattığı, işten ayrılmaları kolaylaştırdığı, verimliliği ve

motivasyonu düşürdüğü, çalışanların saldırgan davranışlarını arttırdığı (Şenturan, 2014) görülmektedir.

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki hem örgüt hem de çalışanlar açısından önemli sonuçları olan örgütsel adalet algısı, çalışanlar için önemli bir motivasyon aracı olmaktadır (Şenturan, 2014). Olumlu adalet algısının motivasyonu sağlamanın yanı sıra; insan davranışlarını etkileyen ya da yönlendiren motivasyon faktörü de, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde örgütsel adalet kadar etkili olmaktadır.

Örgütsel anlamda yönetsel bir gereklilik olarak kabul edilen çalışan motivasyonun (Başaran, 2000); yani davranışın anlaşılabilir olarak (Baysal ve Tekarslan, 1998), çalışandan örgütsel amaca yönelik davranış sergilenmesinin sağlanması, (Şenturan, 2014) motivasyon önerilerinin ve geliştirilen kuramların incelenmesiyle mümkün olmaktadır (Başaran, 2000). Örgütlerde motivasyonun sağlanması, örgütün amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunacağından önemli bulunmaktadır. Fakat bireyi motive eden faktörler; bireyin sosyal ihtiyaçlarına, eğitim düzeyine, toplumsal değerlere göre değişim gösterdiğinden bazı kişiler için itici, bazıları için ise engelleyici bir etki oluşturmaktadır (Şenturan, 2014). Bu araştırma, eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirerek ülkenin geleceğini belirleyen okul yöneticilerinin olumlu adalet algısının motivasyonlarına itici, adaletsizliğin ise engelleyici bir etki oluşturacağı düşüncesi bir problem olarak görüldüğü için yapılmıştır.

Literatür taraması ve incelemeler sonucunda, Türkiye’de örgütsel adaletle ilişkin araştırmaların yönetim alanında uzun süreden beri var olduğu, eğitim alanında ise okul yöneticilerinin örgütsel adalet düzeylerini belirlemeye yönelik olarak araştırmaların özellikle son yıllarda arttığı görülmektedir. Eğitim örgütlerindeki örgütsel adalet düzeyini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmalarda, örgütsel adaletin; iş doyumunu, motivasyonu, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık gibi bir çok değişkenle ilişkisi merak edilerek araştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmaya ise okul yöneticilerinin görevlendirilmesine yönelik 10/06/2014 tarihli 29026 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmeliğin uygulanmasıyla mevcut yöneticilerle ilgili bazı görev değişiklikleri itici güç oluşturmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığına bağı okulların yönetimine; ikinci görev kapsamında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının görevlendirilmesi sonucunda görev süresi biterek öğretmenlik görevine dönen okul yöneticilerinin olması göze çarpmaktadır. Görevlendirilen ve görev süresi biten okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarının motivasyonlarına etkisi merak edilmektedir. Eğitimin hedeflediği amaçlara ulaşabilmesi için eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olması gerekmektedir. Örgütsel adalet algısı ise motivasyonu olumlu veya olumsuz yönde etkileyen bir değişkendir. Eğitim örgütlerine görevlendirilen ve görev süresi biten yöneticilerin olumsuz adalet algısına sahip olması sonucu motivasyonlarının düşmesi ise eğitim sistemimizde problemlere yol açabilir.

Örgütsel adalet ile motivasyon arasındaki bu ilişki göz önünde bulundurularak, örgütsel adaletin okul yöneticileri ve yöneticilik deneyimine sahip öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi, bu algının motivasyonla bir ilişkisinin olup olmadığının ortaya konulması önemli ve gerekli bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmada sistemdeki mevcut ve görev süresi biterek öğretmenlik görevine dönen yöneticilerin örgütsel adalet inançları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.8. AMAÇ

Okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenerek motivasyonlarının belirlenmesi bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlara yönelik olarak cevap aranan sorulara aşağıda yer verilmektedir.

1. Okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel adalet inançları katılımcıların görev durumu, cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul seviyesi, yaş, mesleki ve yönetimsel deneyim süresi gibi kişisel bilgilerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri katılımcıların görev durumu, cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul seviyesi, yaş, mesleki ve yönetsel deneyim süresi gibi kişisel bilgilerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel adalet inançları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.9. ÖNEM

Okulların varoluş nedeni ve tek amacı, ait olduğu ülkenin eğitim sisteminin amaç ve politikalarına uygun olarak hazırlanan programlarla öğrencileri yetiştirmektir. Bu amacın etkili bir şekilde işleyişinin sağlanmasından okul yöneticileri sorumlu olduğu için; okulu yönetmek demek aslında eğitim sistemini yönetmek demektir (Ada ve Baysal, 2010). Bu önemli sorumluluğun yerine getirilmesi ise okul yöneticisinin yeterliliklerine yönelik davranışlar aracılığıyla görevlerini yerine getirmesiyle mümkün olmaktadır.

Okul yöneticilerinin görevleri, ülkelerin eğitim ve okul ile ilgili resmi belgelerinde yer almaktadır (Şişman, 2012). Ülkemizde de okul yöneticilerinin; yasa, yönetmelik, üst yönetim emirleri tarafından belirtilen ve kendilerine verilen görevleri bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayan bu görevler, öncelikle eğitim ihtiyacının belirlenmesiyle, programın uygulanmasını koordine etme ve bu çalışmalarını değerlendirme ile başlamaktadır. Ardından okul yöneticisinin okulun amaçlarını belirtip bunlara uygun iş bölümü yaparak görevlendirme ve rehberlik yapması gerekmektedir. Bunların yanı sıra okul yöneticileri, okul ve çevresini geliştirmek için iş birliği sağlama, personelin ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, ilerlemelerine yardımcı olma gibi görevleri bulunmaktadır (Gürsel, 1997). Okul yöneticilerinin bu görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesi için görevlerine yönelik davranışlar sergilemesi gerekmektedir.

Eğitim sisteminin hedeflerini gerçekleştirmek için oluşturulan okullarda; okula özgü felsefeler, amaçlar, iş tanımlamaları, sorumluluklar yöneticinin davranışlarına yön vermektedir (Aydın, 2014). Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşma süreci ise okul yöneticisinin, eğitim kadrosuyla işbirliğine dayalı çalışma becerisiyle gerçekleşmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Nitelikli bir eğitim süreci için ise okul yöneticisinin; demokrasi, insan ilişkileri, öğrenme ve öğretmeye dayalı kuramları temel alan etkili ve yol gösterici nitelikte oluşturduğu misyon yardımıyla performansını gösteren ve kendini sürekli geliştiren kadrosuna fırsatlar sunması, danışmanlık ve motive etmesi gerekmektedir (Aydın, 2014). Okul yöneticilerinin ifade edilen bu davranışlarıyla örgütte etkili olabilmesi için bazı yeterliliklerinin bulunması gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin; liderlik, iletişim, grup süreçleri, program geliştirme, ğretmen ve öğrenme süreçleri, performans değerlendirme gibi konularda yeterlik kazanmaları gerektiği ifade edilmektedir (Şişman ve Turan, 2004).

Okul yönetici adaylarının, ileride alacakları yönetim görevlerinin gereklerine göre yetişmesi (Şişman ve Turan, 2004) için bazı yeterlikleri kazandırmayı amaçlayan programlar hazırlanıp, uygulanması savunulmaktadır (Bursalıoğlu, 1975, akt. Grsel, 1997). Fakat lkemizde okul yöneticilerinin belirlenmesinde, adayın ğretmen olması ve yürürlükteki yönetmeliğe uygun şartları taşması yeterli bulunmaktadır. Bu durum ise eğitim sisteminin etkililiğinin şansa bırakılması anlamına gelmektedir. Aynı zamanda 2014 yılında yürürlüğe giren ve hlen uygulanmakta olan 29026 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmeliğin” uygulanmasıyla mevcut yöneticilerle ilgili bazı görev değerlikleri bu araştırmaya itici güç oluşturmuştur. Çünkü bazı okul yöneticileri yeniden yöneticiliğe bazıları ise öğretmenlik görevine başlamışlardır. Bu durum ise öğretmenlik görevine dönen okul yöneticilerinde olumsuz adalet algısı ve motivasyon dşklğne sebep olabileceği ihtimalini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, MEB bünyesinde görev yapan karar vericilerin duyarlılığını ve okul yöneticilerinin görevlendirilmesine yönelik uygulanacak politikalara olan etkisini arttırmayı amaçladığından önemli bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin ifade edilen yeterliliklere sahip olması, görevlerini gerçekleştirecek davranışlarda bulunması için yeterli değildir. Çünkü çalışanların örgütün ortak amacına yönelik davranışları örgütsel adalet algılarından etkilenmektedir. Örgütsel adalet ise çalışanların motivasyonunu sağlamaktadır. Okulların etkili bir şekilde işlevlerini yerine getirmesinde okul yöneticilerinin olumlu örgütsel adalet algısının ve yüksek motivasyonun gerekliliği, adaletsizliğin ise olumsuz sonuçları bakımından eğitim sisteminde sorunlara yol açacağı düşüncesiyle bu araştırmanın bulguları önemli bulunmaktadır. Çünkü çalışanların tutum ve davranışlarında etkili olan örgütsel adalet algısı, Erim ve Çalışkan'ın da (2010) da ifade ettiği gibi bireysel, örgütsel dolayısıyla toplumsal boyutlarda bazı sonuçlara sebep olmaktadır.

Örgütlerde adaletli yapının oluşturulmasıyla çalışanların işine karşı tutumunun olumlu olması, motivasyonunu ve verimli çalışmasını arttırmaktadır. Bu sebeple bu araştırmanın; okul yöneticilerinin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve eğitim örgütleri için motivasyonun önemini açıklanması, eğitim yönetimi alanında çalışma yapacak diğer araştırmacılara yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Özetle, okul yöneticilerinin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın bulgularının topluma, eğitim sistemine ve eğitim yönetimi alanına yarar sağlayacağı düşüncesiyle önemli bulunmaktadır.

1.10. VARSAYIMLAR

Yapılan araştırmaya ait bazı varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlar:

1. Araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil ettiği,
2. Araştırmada kullanılan örgütsel adalet ve motivasyon ölçeklerinin, ölçtükleri özellikler bakımından geçerli ve güvenilir olduğu,

3. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve yöneticilik deneyimine sahip öğretmenlerin, örgütsel adalet ile motivasyon ölçeklerinde ve kişisel bilgiler formunda sorulan sorulara samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

1.11. SINIRLILIKLAR

Yapılan araştırmaya ait bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar:

1. Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın yapıldığı 2015-2016 eğitim ve öğretim yılıyla,
2. Araştırma İstanbul ilinin Pendik ve Sancaktepe ilçelerinin ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan okul yöneticileri ve yöneticilik deneyimine sahip öğretmenlerin görüşleriyle,
3. Araştırmadan elde edilen bulgular katılımcıların ölçme araçlarına verdiği samimi cevaplarla ve ölçme araçlarının ölçtüğü özelliklerle,
4. Araştırmanın ikinci bölümü ulaşılabilen kaynaklarla sınırlandırılmıştır.

1.12. TANIMLAR

Okul Yöneticisi: Eğitim sisteminin belirlenmiş politikalarını, planlarını, gelecek gereksinimlerini dikkate alarak (Açıkalin, 1998); okulda gerçekleşmesi beklenen değerleri -vizyon, misyon, amaçları- belirleyen ve gerçekleştiren, insan kaynaklarını motive eden, olumlu okul iklimi ve kültürü oluşturan, okulu temsil eden ve yöneten kişi olarak tanımlamak mümkündür (Şişman, 2012).

Adalet: Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetmek, doğruluk şeklinde tanımlanmaktadır (Şenturan, 2014).

Örgütsel Adalet: Bireyler bağlı oldukları örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için çalışmalarının karşılığı olan ödül ve ceza dağıtımıyla bu dağıtım kararlarını

belirlemede kullanılan prosedürlerin ve bu prosedürlerin yürütülmesi sırasında gerçekleşen kişiler arası davranışların nasıl olması gerektiği ile ilgili kuralların uygulanmasında örgütlerine ilişkin kendilerinde oluşan adalet algısı şeklinde tanımlanmaktadır (Serinkan ve Erdiş 2014).

Motivasyon: Kişinin ihtiyaçları, düşünceleri, inançları ve korkuları gibi güçlerin birleşimi (Eren, 2004) ya da etkisiyle, insanın belli bir amaç için harekete geçmesi ve amacı gerçekleştirme süreci olarak tanımlamak mümkündür (Şenturan, 2014).



BÖLÜM II:

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. OKUL YÖNETİMİ VE YÖNETİCİSİ

2.1.1. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin alt uygulama alanı olarak okulun yönetimi anlamına gelmektedir. Eğitim yönetimi ise okul yönetimine göre daha kapsamlı bir kavram olup sosyal bilimlerdeki diğer gelişmelerden de etkilenen disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Bu sebeple, bu iki ifade zaman zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır (Şişman ve Turan 2004). Çünkü eğitim ve okul yönetimi kavramsal açıdan farklı olsa da uygulamada sadece bakış açısı farklılık göstermektedir. Eğitim yönetimi sisteme makro, okul yönetimi ise mikro düzeyde bakış açısıyla yaklaşır (Erdoğan, 2000). Farklılığı ise örgütsel yapı içinde, okullar dışında kalan MEB'in merkez ve taşra teşkilatının görev alanını eğitim yönetimi olarak belirtmek mümkündür (Açıkalın, 1998).

Doğrudan eğitim ve okul yönetimiyle ilgili teori ve model geliştirme çalışmalarının sınırlı olması sebebiyle bu alana işletme yönetiminden uyarılama yapılmaktadır (Şişman ve Turan 2004). Konuyla ilgili kaynaklarda okul yönetimi kavramı, genel yönetim ve detaylı bir şekilde eğitim yönetimi çalışma alanı üzerinden açıklanmaktadır.

Bu bilgiden hareketle genel anlamıyla yönetim, Gözübüyük (2004, s. 1) tarafından “ *belli bir amacın gerçekleşmesi için bireylerin işbirliği yapmalarıdır. Bu anlamda yönetim, örgütlenmenin yanında, örgütün işlerliğini sağlayacak; kaynakların bir araya getirilmesini, eşgüdüm sağlanmasını, izlenecek yöntemleri ve denetimi de içine alan bir süreçtir.*” şeklinde tanımlanmaktadır.

Yapılan bu tanımla birlikte eğitim yönetiminin genel yönetimden farkı ise; konusunun insan olmasından ve insanı geliştirip, zenginleştirmesinden (Bursalıoğlu,1982, akt. Gürsel, 1997), eğitimin genel amaçları, örgütün özel amaçları, temel ilkeleri gibi özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Taymaz, 2003). Eğitimin kendine özgü özellikleri gibi konu alanında da genel yönetimden oldukça farklılık göstermektedir.

Eğitim yönetiminin konu alanı, okulları da içine alan tüm eğitim sistemini çözümlmeyi ve birleştirmeyi amaçlar. Toplumun eğitim sisteminin amaç, yapı ve görevlerini; bu sistemin felsefesini ve felsefenin üzerine kurulduğu değerleri gözden geçirip (Bursalıoğlu, 2002) toplumun geleceğe dönük ihtiyaçlarına yönelik nitelikli insan gücünün belirlenmesi, bunların maliyetini hesaplayıp kaynak bulmasıyla (Taymaz, 2003) eğitim yönetiminin okul düzeyinde uygulanmasına yani okulların yönetimine ışık tutmaya çalışmaktadır.

Bursalıoğlu, (2002)’na göre okul; belirli bir mekânda, amaçlarına bağlı olarak, belirli bir insan grubuna, belirli bir süre, planlı ve programlı eğitim hizmetini üreten ve sağlayan toplumsal bir hizmet örgütüdür. Okul yönetimi ise, eğitim ve öğretimle ilgili etkinliklerin planlanması, uygulanması, denetlenmesi, değerlendirilmesi, işbirliği-iletişim-eşgüdüm sağlanmasıyla, okuldaki insan ve madde kaynaklarını en etkili şekilde kullanarak, okulu amaçlarına uygun yaşatmaktır (akt. Şişman ve Turan, 2004).

Özetle okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanması yani, okulun amaçlarına uyarlanmasıdır. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin eğitime uygulanmasından; okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Öncelikle eğitim sonrasında okul

yönetiminin kalitesini de sınıf yönetiminin başarısı belirlemektedir (Başar, 1994, akt. Taymaz, 2003).

2.1.2. Okul Yöneticisi

Okul yöneticisini tanımlamadan önce okul kavramının açıklanmasında faydalı bulunmaktadır. Şişman (2012)'ın ifadeleriyle okul, dünyada benzer ya da farklı şekillerde örgütlenmiş, bazı amaç ve işlevlere sahip fakat her şeyden önce kişiliğin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir kurumdur. Toplum ise eğitim kavramı ve hizmetini okul ile özdeşleştirdiğinden, bu amaç ve işlevlerin en üst düzeyde gerçekleştirmesini talep eder, dolayısıyla eğitim hizmetinden yakınmasıyla okuldan yakınması aynı anlama gelmektedir (Açıkalın, 1998). Bu hizmeti gerçekleştirmekten okul yöneticileri sorumlu olduğundan (Şişman ve Turan 2004); toplumun istekleri, sorunları, öğrenciler, veliler ve okulda çalışanlar okul yöneticisinin ilgi alanını oluşturmaktadır (Açıkalın, 1998).

O halde hizmet ve ilgi alanlarını da belirterek okul yöneticisini, eğitim sisteminin belirlenmiş politikalarını, planlarını, gelecek gereksinimlerini dikkate alarak (Açıkalın, 1998); okulda gerçekleşmesi beklenen değerleri –vizyon, misyon, amaç-belirleyen ve gerçekleştiren, insan kaynaklarını motive eden, olumlu okul iklimi ve kültürü oluşturan, okulu temsil eden ve yöneten kişi olarak tanımlamak mümkündür (Şişman, 2012).

Bu belirtilen görevlerinin dışında okul müdürlerinden, yöneticilerle ilgili hazırlanmış resmi belgelerde bulunmayan; ekonomik, teknolojik, sosyal-siyasal ve diğer alanlarda yaşanan toplumsal değişimlerden etkilenen okullarda değişik sorunlarla karşılaşılması sonucunda, bunlara çözüm arama ve toplumu bu yaşam koşullarına uyumlu hale getirmeye çalışma gibi yeni görevlerin üstesinden gelmek de eğitim sisteminden yani okul müdüründen beklenmektedir (Şişman, 2012).

Eğitim sisteminin öngördüğü bu sorumlulukları ve amaçları gerçekleştirecek okul müdürü, başlangıçta sadece resmi liderdir ve etkili olabilmek için bu statünün etrafındaki grubun kabulü, müdürün yönetim bilgisi ve becerisiyle desteklemesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Okul yöneticisinin bir bürokrat olmasının yanında

sorun çözümünde, sahip olduğu yönetim bilgisini davranışa dönüştürüp, deneme yanılma yöntemi yerine, bilim yolunu kullanarak başarıya ulaşması beklenmektedir (Bursalıoğlu, 2002).

Bu beklenti geçmiş yıllarda eğitim sistemiyle ilgili sorunların çözümünde, sistemin tepeden düzeleceğine ilişkin yanlış uygulamalar neticesinde okullarda gerçekleşecek gelişme ve iyileşmenin gerçekçi bir seçenek olduğu görülmektedir. Bu iyileşmede yetkin okul yöneticilerinin varlığı ile mümkündür. Çünkü eğitim sisteminin etkililiği okul yöneticisinin etkililiğinin toplamına eş değer olarak görülebilir (Açıkalın, 1998).

Okul yöneticisi etki alanını genişletmek amacıyla; politika, psikoloji, sosyoloji, antropoloji vb. alanlardan ve yeniliklerden yararlanan veya bunların kendisinden yararlandığı bir bilim haline gelen yönetim bilimine yabancı olmaması ve yetkilerini kullanabilmesi, görevlerini yerine getirebilmesi için bahsedilen alanlara ait uzmanlarla işbirliği yapması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2002).

Okul yönetimiyle ilgili yaklaşımlar, modeller sadece okul müdürünü değil okulu amaçlarına etkili bir şekilde ulaştırmada müdür yardımcıları, zümre-şube-bölüm başkanları ve eğitim koordinatörler gibi diğer okul yöneticilerini de ilgilendirmektedir (Erdoğan, 2000). Kuramsal çerçevenin bu başlığında okul yöneticisi kavramı açıklanmakta olup, bundan sonraki başlıklarda okul yöneticisinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmede sahip olması gereken nitelik ve yeterlilikler detaylandırılmış, görevleri açıklanmıştır.

2.1.2.1.Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Nitelikleri

Çağdaş bir okul yöneticisi; eğitime inanmış, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş ve bunun yanında kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine ve teknolojisine sahip, bilgiyi yöneten, liderlik özellikleri baskın yani örgütünü etkileme gücüne sahip kişidir (Açıkalın, 1998).

Okulu amaçlarına uygun yaşatmak için okul yöneticilerinde var olması gereken bu nitelikler Erdoğan (2000) tarafından ise; eğitimin temelini oluşturan kuram ve

kavramları bilmesi, alanla ilgili yeniliklerin takip edilerek söz konusu kuram ve kavramların özümsemesi, kendini değişen şartlara göre yenilemesi ve yetiştirilmesi, görev ve sorumlulukları alanına giren mevcut prosedür ve işleyişleri -karar verme, yazma, raporlama, konuşma gibi- en etkili şekilde ve zamanda yerine getirmesi, şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca okul yöneticisinin yeniliklere açık, risk almayı seven, yüksek enerji ve üretkenliğe sahip, çalışmalarında; bağımsız, meraklı, esnek, eski uygulamaları sorgulayan, ani gelişmelere karşı özgün önlemler alan yani; yaratıcı olması gerekmektedir. Yaratıcı yönetici bu özellikleriyle çevresini teşvik ettiği gibi aynı zamanda etkilediği kişilere de model olması gerekmektedir.

2.1.2.2.Okul Yöneticisinin Davranışları

Literatürün bu bölümünde davranışın oluşumundan yola çıkılarak okul yöneticisinden beklenen davranışların çözümlenmesi yapılmıştır.

Davranış, birey ile çevresi arasındaki karşılıklı etkilerin sonunda oluşmaktadır. Yönetici davranışı ise; yönetici tarafından ve üyelerde güven, dostluk, samimiyet, saygı uyandıracak bir şekilde oluşturulması gerekir. Ayrıca davranışa yön veren bütün etkenler onun yaşam alanıyla ilişkili olduğundan; odasında bir problemin çözümünü düşünen okul yöneticisinin davranışı yaşam alanında yani, problemin bulunduğu yerde oluşturulmalıdır (Bursalıoğlu, 2013).

Aynı zamanda birey ve grupları eyleme geçiren, hedefe yönelten yönetici davranışının oluşumu, yönetim ilkelerinin davranışa dönüşmesiyle gerçekleşmektedir. Bu beceri ise mesleksi bir yetişmeyle mümkündür (Bursalıoğlu, 2013).

Etkili okul yöneticisi davranışları, Şişman ve Turan (2004)'ın ifadeleriyle henüz bir uzlaşma sağlanmış özellikler listesi olmamasına rağmen araştırma bulgularına dayalı olarak, Aydın (2014) tarafından yedi başlıkta aşağıdaki gibi ifade edilmektedir.

1. Uygun bir örgüt yapısı oluşturmada: Eğitim programının hedeflerini gerçekleştirmek için oluşturulan örgütsel yapıda; okula özgü felsefeler, gerekli duyulan yeterlilikler ve hedefler; iş tanımlamaları, dengeli sorumluluk dağılımı gibi oluşumlar yönetici davranışlarına yön vermektedir (Aydın, 2014). Böylece okul yöneticilerinden

okul ve eğitimle bütünleşip, başarıyı en üst seviyeye çıkartmak için büyük çaba harcamalı, bu yapının zamanla değişime uğraması halinde yönetici kendini ve örgütünü geliştiren strateji lideri olması beklenmektedir (Şişman ve Turan, 2004).

2. Uygun bir sürecin oluşturulmasında: Amaca ulaşmada eyleme yön veren okul yöneticisinin aldığı kararlara yönelik kişisel yaklaşımı yani; eğitim kadrosuyla işbirliğine dayalı ortaklaşa çalışma becerisi (Şişman ve Turan, 2004) ve öğrencilere beslediği sevgi, sürecin oluşturulmasında hem özel hem de önemli bir anlam taşımaktadır (Aydın, 2014).

3. Personel alma ve geliştirmede: Nitelikli bir eğitim hizmeti, performansını gösteren ve kendini sürekli geliştiren nitelikli bir kadroyla mümkündür. Okul yöneticisinin bu konuda kadrosuna fırsatlar sunması gerekmektedir (Aydın, 2014).

4. Politika oluşturma sorumluluğunda: Okul yöneticisi okul yönetimi için; demokrasi, insan ilişkileri, öğrenme ve öğretmeye dayalı değerler ve kuramları temel alan etkili ve yol gösterici bir politika oluşturmalıdır (Aydın, 2014). Oluşturulan politikanın, bürokratik bir görev olmaktan çok misyonu geliştirmenin amacı olarak görülmesi gerekmektedir (Şişman ve Turan, 2004).

5. Sürekli bir mesleki gelişme sağlamada: Sürekli gelişmeye ilişkin uygun ortamı hazırlamaktan sorumlu okul yöneticisinin bu konudaki rolü, danışmanlık ve güdüleme olarak düşünülebilir (Aydın, 2014).

6. Performansın değerlendirilmesinde: Okul yöneticisi, öğretim kadrosunun performansının düzeyine ilişkin edindiği bilgilerin değerlendirilmesinden sorumludur (Aydın, 2014).

7. Personele karşı anlayış göstermede: Okul yöneticisi ile kadrosu arasındaki ilişkisinin tonu ve niteliği, eğitim kadrosunun performansında özel bir anlam taşımakta, aynı zamanda performans oluşumuna da yön vermektedir (Aydın, 2014).

2.1.2.3.Okul Yöneticisinin Yeterlilikleri

Yeterlilik, kişinin belli bir işi, belli bir yerde, gerekli olduğu zamanda yapabilmesi için belli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özellikler olup (Bursalıoğlu, 1975, akt. Gürsel, 1997) kısaca, bir görevle ilgili sahip olunması gereken nitelikler şeklinde de ifade edilmektedir (Şişman ve Turan, 2004).

Okulların varoluş nedeni ve tek amacı, Milli Eğitimin amaç ve politikalarına uygun olarak hazırlanan programlarla öğrencileri yetiştirmek, okul yöneticisinin amacı okulları yaşatmak, etkili bir biçimde işleyişini sağlamak ise o halde; okulu yönetmek demek aslında eğitim programını yönetmek demektir (Ada ve Baysal, 2010). Fakat bu görev ve sorumlulukları yerine getirmesi içinde her okul yöneticisinin belli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Gürsel, 1997).

Okul müdürünün yeterlilik alanlarıyla ilgili her geçen gün yeni tartışmalar yapılmakta olup, araştırmalar sonucunda, okul müdürünün geleneksel rol ve sorumluluklarının değişmesiyle birlikte çağcıl okul müdürünün liderlik, iletişim, grup süreçleri, program geliştirme, öğretmen ve öğrenme süreçleri, performans değerlendirme gibi konularda yeterlik kazanmaları gerektiği ifade edilmektedir . Bu sebeple okul yöneticisi adaylarının, ileride alacakları yönetim görevlerinin gereklerine göre yetişmesi (Şişman ve Turan, 2004) için bazı yeterlikleri kazandırmayı amaçlayan programlar hazırlanıp, uygulanması savunulmaktadır (Bursalıoğlu, 1975, akt. Gürsel, 1997).

Okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik programlara temel olmak üzere batılı ülkeler tarafından bazı yeterlilik alanları belirlenmeye çalışılmış, içinde yaşanılan 21. yüzyılın gerektirdiği niteliklerle donatılmış eğitim ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesinden bahsedilmiştir. ABD’de 1996-1997 yıllarında hazırlanan ve sürekli güncellenen (Şişman, 2012), **ISSCL** (Interstate School Leaders Licensure Consortium) raporunda okul yöneticilerinin yeterlilik alanları belirlenmiş; benimsemesi gereken inanç-değerler, bilgi temelleri ve liderlik alanları gibi üç farklı boyutta ele alınmıştır.

1. Boyut: Okul yöneticilerinin benimsemesi öngörülen inanç ve değerleri;

- Her çocuğun eğitilebilir ve öğrenebilir olduğuna inanarak; sürekli gelişen bir okul anlayışıyla, bireysel-örgütsel başarıyı ve performansı arttırmak için yapılması gerekenlerin farkında ve başarılı birer yetişkin olabilmeleri için gerekli beceri ve değerleri kazandığından emin olmak,

- Kendisi ve başkaları için hayat boyu eğitimin ve öğrenmenin gereğine inanarak, öğrenciyi öğrenmeye hazır hale getirmek ve çocukları toplumun üretken bir üyesi olarak yaşama hazırlamanın gereğine inanmak,

- Kararların; öğrenmeyi ve öğretimi güçlendirmek için alınması gerektiğine inanmak, okulları güçlendirmek için risk almak ve bu sorumluluğu kabullenmek, yüksek standart ve performans gibi beklentilere sahip olmak ve bunları yönetim süreçlerine katmanın gereğine inanmak,

- Farklılıkları zenginlik olarak görerek, aile ve toplum kaynaklarının çocukların eğitimi için olduğuna, ailelerle kurulan iletişim sayesinde işbirliği halinde çalışmanın gereğine inanmak,

- Toplumun genel ideallerine inanmak, her öğrencinin nitelikli ve özgür eğitim hakkı olduğunu bilmek, karar alırken ahlaki ilkelere uymak,

- Farklı kültür-değer ve fikirlere saygı duymak, kanunları öğrencilerin haklarını korumak için kullanmak gibi yeterliliklerdir (Şişman ve Turan, 2004).

2. Boyut: Okul yöneticisinin sahip olması gereken bilgi temelleriyle ilgili yeterlilikleri;

- Okulu etkileyen; sosyal-politik-ekonomik-kültürel-küresel etkenler, değişimler, dinamikler, toplumun kaynakları ve toplumla olan ilişkiler,

- Öğrenci gelişimi, uygulamalı öğrenme ve motivasyon teorileri, program oluşturma-iyileştirme-değerlendirme-geliştirme, etkili öğrenme yöntemleri, ölçme-değerlendirme stratejileri, toplumsal farklılıklar, yetişkin ve mesleki eğitim modelleri, bireysel ve örgütsel değişme süreçleri, teknolojinin gelişimdeki rolü, okul kültürleri,

- Örgütsel teoriler-modeller ve örgüt geliştirme, stratejik planlama ilkeleri, sistem teorisi, veri toplama ve analizi stratejileri, etkili iletişim, çatışma yönetimi, okul

güvenliği, insan kaynakları yönetimi, eğitim maliyesi, okul binalarının kullanımı, okul ve eğitimle ilgili yasal düzenlemeler,

- Demokrasinin güçlendirilmesinde ve üretken bir toplum oluşturmada okulun rolü, demokratik bir toplumda öğrenmenin amaçları,
- Farklı ahlaki anlayışlar, değerler, mesleki – ahlaki ilkeler ve eğitim liderinin rolü, bunu yanında felsefe ve eğitim tarihi gibi konulardan oluşmaktadır (Şişman ve Turan, 2004).

3. Boyut: Liderlik alanlarıyla okul yöneticisi;

- Bütün okulun toplam başarısı için; paylaşılan, desteklenen bir öğrenme vizyonuna sahip olarak bu vizyonu düzenleme, geliştirme, uygulamaya,
- Öğrenmeye ve profesyonel gelişmeye teşvik edecek bir okul kültürünü; savunma, geliştirme ve sürdürmeye,
- Etkin öğrenme çevresini ve ortamını geliştirmek için kaynakları etkin kullanmaya,
- Aile ve toplumla işbirliği yaparak, toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya,
- Genel, politik, sosyal, ekonomik, yasal, kültürel etkileri anlama ve bunlara cevap vermeye liderlik etmelidir (Şişman ve Turan, 2004).

2.1.2.4.Okul Yöneticisinin Yetki ve Sorumlulukları

Yetki kavramı kaynaklarda genel anlamda, kurumlaşmış güç, başkalarının davranışlarını etkileyecek kararlar alma gücü, yöneticinin karar verme ve itaat isteme hakkı gibi farklı biçimlerde (Bursalıoğlu, 2013); okul yönetiminde ise, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için diğerlerini etkileyerek harekete geçirme gücü olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Fakat örgütün amaçları, sadece yetkiyle değil, güçten de yararlanılarak gerçekleştirilmektedir. Bu yüzden de aslında en önemli eylem, gücün kullanılmasıdır (Bursalıoğlu, 2013).

Yetki kavramını daha anlaşılır hale getirmek için bazı yazarlar, bu kavramın içinde olan fakat oldukça farklı anlama gelen gücü, insanların diğerlerini eyleme geçirebilmesi olarak ifade etmektedir. Yani güç yetkiyi desteklemekte ve sadece

örgütün üyeleri tarafından kabul gördüğünde örgüte yön verebilmektedir. O halde gücü amaca götüren bir araç, yetkiyi de bu aracı kullanma hakkı olarak ifade etmek mümkündür (Bursalıoğlu, 2013). Farklı bir tanım olarak Gürsel (1997) ise yetkiyi, örgütsel eylemin kişisel olmayan yönü olarak ifade etmektedir.

Okulu yönetme yetkisi okul müdürüne ait olduğundan, elindeki yetkileri en iyi biçimde kullanıp, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla iş görenlerini harekete geçirerek, onların çalışmasını sağlamalıdır (Gürsel, 1997). Fakat bu eylemleri gerçekleştirmek için yasalardan gücünü alan yetkilerini, tek başına kullanması yeterli olmadığından; okul müdürünün kişilik, uzmanlık bilgisi, liderlik gibi özellikleriyle desteklemesi ve güçlendirmesi (Şişman ve Turan, 2004), yani yetkiyle gücü birleştirmesi gerekmektedir (Gürsel, 1997).

Okul yöneticileri, kanun, yönetmelik sınırları içinde okulun; eğitim ve öğretim işlerini, okulun bina ve eşyalarının korunup kullanılmasını, temizlik ve düzeni sağlayacak şekilde yürütmeye düzene koymaya ve denetlemeye; ayrıca çalışanların görevlerini gereği gibi yapmamaları durumunda yasal yollara başvurmaya da yetkilidir (Gürsel, 1997).

Okulun amaçlarını gerçekleştirmede öne çıkan diğer bir kavram ise sorumluluktur. Bursalıoğlu (2013)'na göre sorumluluk, bireyin görevlerini yerine getirmesidir ve sorumluluğun özünde yetkiyi kullanma zorunluluğu vardır. Okul yöneticileri kanun, yönetmelik sınırları içinde okulun yönetim, eğitim ve öğretim işlerinden sorumludur (Gürsel, 1997).

Okul yöneticilerinin sorumlulukları, görevleri ve MEB mevzuatında okul yöneticiliği başlığında daha ayrıntılı şekilde ifade edildiğinden, sorumluluğun okul yönetimindeki örgütsel işleyişi hakkında açıklama yapılmasında fayda bulunmaktadır. Okul yönetiminde bu işleyiş, genellikle sorumlulukların alt basamaklardaki üyelere yüklenmesiyle gerçekleştirilmektedir. Böylece okul yöneticisinin sorumlulukları, kendisinin ve kendine bağlı tüm üyelerin sorumluluklarının toplamına eşit olmaktadır (Bursalıoğlu, 2013).

Okulun amaçlarını gerçekleştirmede önemli olan yetki ve sorumluluk kavramlarını yönetici davranışına çevirecek olursak; *gücü* yöneticinin etrafındaki durumları etkilemesi, *yetkiyi* yöneticinin belli davranışlar gösterme hakkı, *sorumluluğu* da yöneticinin belli davranışlarda bulunma zorunluluğu şeklinde ifade etmek mümkündür (Bursalıoğlu, 2013).

2.1.2.5.Okul Yöneticisinin Görevleri

Okul yöneticilerinin görevleri, ülkelerin eğitim ve okul ile ilgili resmi belgelerinde mevcut olup (Şişman, 2012); ülkemizde de okul yöneticilerinin, milli eğitimle ilgili bazı yasa, yönetmelik, üst yönetim emirleri tarafından belirtilen ve kendilerine verilen görevleri bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2004).

Okul yöneticilerinin okulun ihtiyaçlarını tam olarak karşılayabilmek için; öncelikle eğitim ihtiyaçlarını eksiksiz ve doğru olarak belirleyerek eğitim programının uygulanmasını koordine etme, bu çalışmalarını takip edip değerlendirme, ardından okulun amaçlarını belirtip bunlara uygun iş bölümü yaparak görevlendirme ve rehberlik yapma, son olarak okul ve çevresini geliştirmek için çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurarak iş birliği sağlama, personel ve öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine, ilerlemelerine yardımcı olma, gibi görevleri bulunmaktadır (Gürsel, 1997).

Okul yöneticilerinin görevleri Taymaz (2000) tarafından beş başlıkta gruplandırılarak aşağıdaki gibi belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin;

1. **Personel İşleri:** Personel ihtiyacı, yer değiştirme, yetiştirme, işe alma, değerlendirme ve denetleme, sicil ve disiplin işlemleri, özlük işlemleri gibi görevlerdir.
2. **Öğrenci İşleri:** Öğrenci kaydı, izlenmesi, nakil ve kayıt silme, sağlık ve güvenlik, kimlik, mezuniyet gibi görevlerdir.
3. **Öğretimle İlgili İşler:** Yıllık öğretim planının yapılması, kitap ve araç-gerecin sağlanması, öğretimin gerçekleştirilmesi, kurul toplantıları gibi görevlerdir.
4. **Eğitimle İlgili İşler:** Rehberlik, disiplin, eğitsel ve spor faaliyetleri gibi görevlerdir.

5. **Okul İşletmesiyle İlgili İşler:** Bina ve tesis bakım-onarım-donatım, temizlik, kooperatif, döner sermaye gibi görevleri bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2004).

Özetle okul yöneticilerinin planlama, karar verme, örgütleme, koordinasyon, iletişim, denetleme, değerlendirme gibi yönetim süreçleri kapsamında görevleri bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Fakat günümüzde mevcut düzeni koruma ve sürdürme amacı güden geleneksel yöneticilikten farklı olarak, görevlerini yerine getirirken kurumuna liderlik eden bir okul yöneticisi olması beklenmektedir (Şişman, 2012).

2.1.2.6.MEB Mevzuatında Okul Yöneticiliği

Okul öncesi eğitim, ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin görevleri, MEB tarafından belirlenen yönetmeliklerde aşağıdaki başlıklarda belirtildiği gibi yer almaktadır.

2.1.2.6.1. (26.07.2014) Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Okul Yöneticiliği

26.07.2014 tarihli 29072 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 39. maddesine göre okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu; *okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar* şeklinde belirtilmektedir.

Yönetmeliğin 40. maddesinde; *müdür başyardımcısı, müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder ve müdürden sonra okulun yönetiminde birinci derecede sorumludur. Müdür başyardımcısı, görev tanımında belirtilen görevler ile*

müdür tarafından verilen görevleri yerine getirir, 41. maddesine göre ise; müdürün ve müdür başyardımcısının olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder. Müdür yardımcısı, görev tanımında belirtilen görevler ile müdür tarafından verilen görevleri yerine getirir ifadeleriyle müdür başyardımcısının ve yardımcısının görevleri açıklanmaktadır (MEB, 2014a).

2.1.2.6.2. (07.09.2013) Tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Okul Yöneticiliği

07.09.2013 tarihli 28758 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 77. maddesine göre; *okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır. Okul yönetimi; araştırma ve planlama, örgütleme, rehberlik, izleme, denetim ve değerlendirme, iletişim ve yönetişim, görevlerini yerine getirir* ifadesiyle okul yöneticilerinin görevleri genel ifadelerle açıklanmış olup, yönetmeliğin 78. maddesinde fıkra, bent ve alt bentlerle; okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları, okul türünün yapısı ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

Orta öğretim kurumları yönetmeliğinin 79. maddesinde müdür başyardımcısının görev, yetki ve sorumlulukları *eğitim ve öğretim, yönetim, rehberlik ve denetim işlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden müdüre karşı sorumludur* ve 80. maddesinde ise müdür yardımcısı, görev yetki ve sorumlulukları *“Eğitim, öğretim ve yönetim işlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden müdüre ve müdür başyardımcısına karşı sorumludur* şeklinde ifade edilmiştir (MEB,2014b). Yönetmelikte 79. ve 80. maddelere ait fıkra ve bentlerde müdür başyardımcısının ve yardımcısının görev, yetki ve sorumlulukları detaylarıyla açıklanmaktadır.

2.1.3.Okullara Yönetici Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi

Bu konuya ait alt başlıklarda; cumhuriyetten günümüze kadar ki süreçte Türkiye’de okul yönetimi ve yöneticiliği alanındaki gelişmeler, okul yöneticilerinin belirlenmesinde olması gereken ve var olan durumla ilgili olarak yapılan literatür taramasının yanında MEB’e bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmesine ilişkin yönetmelik ile mevcut durum açıklanmaktadır.

2.1.3.1.Türkiye’de Okul Yöneticiliğinin Gelişimi

Türkiye’de yönetici yetiştirmenin geçmişi Osmanlı dönemine dayanmaktadır. Osmanlılarda yönetici yetiştirmede, en önemli kurum olarak bilinen Enderun, 1909 yılına kadar çeşitli kademelerde yönetici yetiştirmiş olup, Bâb-ı Ali ve 1859’da kurulan Mülkiye Mektebi de başlıca yönetici yetiştiren kurumlar olarak sayılmaktadır (Ada ve Baysal, 2010).

Cumhuriyetin kurulmasının ardından Türkiye’de 1924’ten sonra John Dewey, Türk eğitim sistemiyle ilgili hazırladığı raporda, okul müdürleri yetiştirecek ders ve programlara ilişkin bazı önerilerde bulunmuşsa da; günümüze kadar *meslekte esas olan öğretmenliktir* yargısı benimsendiğinden, MEB tarafından yönetici yetiştirme konusunda ciddi bir girişim gerçekleştirilmemiştir. İfade edilen yargı gereği öğretmenlerin okul yöneticisi seçilmesinde belli ölçütler geliştirilmediği için; siyasi tercihler, kayırmacılık ve hemşehricilik ön planda olmuştur (Şişman ve Turan, 2004).

Türk siyasî tarihi açısından dönüm noktası özelliği taşıyan 1950’li yıllarda da pek çok kamu reformu yapılmasına rağmen; okul yöneticilerinin seçilmesi, eğitilmesi, atanmasıyla ilgili herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Bu yıllarda merkezî yönetim güçlü olduğundan ve taşra birimlerine ait atama yetkisini elinde bulundurduğundan, atamalarda yeterlilik alanları göz ardı edilerek okul yöneticiliği öğretmenler için ek görev olarak görülmüştür (Cemaloğlu, 2005).

1953 yılında kurulan Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü ve bünyesinde 1979-1980 öğretim yılında açılan eğitim yönetimi uzmanlık idaresiyle, Türkiye’de kamu yönetiminin alt alanı olarak kabul edilen eğitim yönetimi ayrı bir alan olarak

görölmeye başlanmıştır. Eğitim yöneticiliğinin ayrı bir uzmanlık alanı olduğunu vurgulayan diğeri bir gelişme ise, 1962’de Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) raporunda, üniversitelerde eğitim yöneticileri yetiştirmek için bölümler açılmasının önerilmesi olmuştur. Yine 1962’de toplanan 7. Milli Eğitim Şurası’nda, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunun gündeme gelmesi gibi gelişmelerle birkaç yıl sonra Ankara ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi kurulmuş, bazı üniversitelerde de eğitim yönetimi lisans programları açılmış ancak; yetiştirilenler MEB tarafından yönetici atamalarında dikkate alınmamış ve bu lisans programları 1990’lı yıllarda kapatılmıştır (Şişman ve Turan, 2004). Konu tekrar kapsamlı olarak 1993’te toplanan 14. Milli Eğitim Şurası’nda ele alınmıştır (Akyüz, 2007).

Okul müdürü adaylarının seçilme ve atanma biçimleri MEB tarafından hazırlanan ve sürekli değiştirilen bir dizi (Şişman ve Turan, 2004) -özellikle de 1998 ile 2011 yılları arasında ve yürürlükteki- yönetmeliğin incelenmesinde de fayda bulunmaktadır.

23/9/1998 tarihli ve 23472 sayılı resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine ilişkin Yönetmelik” te; kariyer, liyakat, sicil, meslek içi eğitim ve kıdemi gözetmek, yöneticilikte kariyer imkânı sağlamak ve geliştirmek, görev öncesi hazırlık eğitimi vermek, personel değerlendirmesinde tarafsızlık, güvenilirlik, geçerlik ve açıklık temel ilkeler olarak sayılmaktaydı (MEB, 1998).

Bu yönetmelik gereğince genel koşulları taşıyan ve en az beş yıl hizmeti bulunan öğretmenler; yönetim görevinin gerektirdiği nitelikleri kapsayan içeriğe sahip hizmet içi eğitime katılabilmek için, ÖSYM tarafından test uygulaması şeklinde yapılan seçme sınavına alınıp, bu sınavda başarılı olanlara hizmet içi eğitimin sonunda bir de değerlendirme sınavı yapılmaktaydı (MEB, 1998). Bununla beraber, yönetmeliğin yürürlüğe girdiği tarihten önce eğitim kurumlarında müdür olarak görev yapan yöneticilere de değişim ve gelişmelere uyumlarının sağlanması amacıyla hizmet içi eğitim verilip ve değerlendirme sınavı yapılmaktaydı. Böylece, sadece sınavla seçilen değil, sınavsız olarak atanan yöneticiler de, eğitim yönetimi alanında yetiştirilmekteydi (Küçükahmetoğlu, 2012).

Bu yönetmelikte öngörülen seçme sınavı üç kez yapılmıştır. Bu sınavlarda başarılı olan ve potansiyel müdür adayı konumuna gelen 6.757 adaydan, 4.079'u eğitim kurumu müdürü olarak atanmıştır (MEB,2010).

Okul müdürlüğüne atamanın yöneticilik formasyonu kazandırılarak yapılması şeklinde düzenlenen bu yönetmelik, 1999 ve 2000 yıllarında küçük değişikliklere uğramıştır (MEB, 2010). 1999 yılında çıkarılan okul yöneticisi atama yönetmeliğinde; adayların her hangi bir alanda yüksek lisans yapması ve yayınlanmış eserinin bulunması gibi bazı ek ölçütler ilk kez tercih nedeni olarak belirtilmiştir (Şimşek, 2002). 2004 yılında ise farklı bir yönetmelik çıkarılarak yürürlükten kaldırılmıştır (MEB,2010).

2000 yılından sonra ise oldukça sıkıntılı ve karmaşık bir süreç yaşandığını belirten Aslanargun ve Göksoy (2012) tarafından, sadece 2004-2009 arası beş tane, yaklaşık her iki yılda bir okul yöneticisi atama yönetmeliği hazırlandığı ifade edilmektedir. Aynı zamanda bu sıkıntılı süreçte çok sayıda yönetmelik tamamen veya kısmen idare mahkemelerince durdurulmuş ve uzun süre asaleten okul müdürü ataması yapılamamıştır.

11 /1 /2004 tarihli ve 25343 sayılı resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”, temel ilke olarak; atama ve yer değiştirmelerde norm kadro esaslarını göz önünde bulundurarak, kariyer ve liyakat ile hizmet gerekleri ve puan üstünlüğünü esas almaktaydı (MEB, 2004).

Müdür olarak atanacaklarda seçme sınavı ve hizmet içi eğitim şartı kaldırılmış, düzey belirleme sınavı ve sözlü sınav şartı getirilmiştir. Ayrıca, müdür yardımcılığına atanma için de seçme sınavı şartı getirilmiş, ancak hizmet içi eğitim şartı getirilmemiştir (MEB, 2004). Müdür yardımcılığına atanma için seçme sınavı getirilmesi olumlu bir gelişme olarak görülmeyle beraber, hizmet içi eğitim şartının kaldırılmış olması eğitimde kaliteyi olumsuz olarak etkileyen bir uygulama olmuştur (Küçükahmetoğlu, 2012).

Bu yönetmeliğin, 2004 yılında bir maddesi ve 2006 yılında ise çoğu maddesi değiştirilmiş olup, yapılan değişikliklerden takdir puanı hususu dava konusu olmuştur. 2007 yılında ise tamamen yürürlükten kaldırılmıştır (Küçükahmetoğlu, 2012).

13/04/2007 tarihli ve 26492 sayılı resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği” ile seçme sınavı, değerlendirme sınavı, düzey belirleme sınavı, sözlü sınav ve hizmet içi eğitim şartı ortadan kaldırılmış (MEB, 2007), uygulamaya girer girmez yapılan atamalarla Türk Millî Eğitimi ciddi bir yara almıştır (Küçükahmetoğlu, 2012). Her ne kadar yönetmeliğin 5.maddesinde atamalarda kariyer ve liyakat ilkeleri esas alınır (MEB, 2007) denilse de ilan ve duyuru yapılmadan yapılan müdür ve müdür yardımcısı atamaları, eşitlik ilkesine aykırı yapılmış ve eğitim kurumlarında bir nitelik kaybına sebep olmuştur (Küçükahmetoğlu, 2012).

Nitekim bir eğitim sendikasının açtığı dava neticesinde Danıştay, yönetmeliğin atamayla ilgili maddelerini iptal etmiş ve bu yönetmeliğe göre yapılan atamaların geçersiz olduğuna karar vermiştir. Gerek yönetici kadrosuna atananların yerine yapılan atamalar ve gerekse birçok ilde vekâleten aynı atamaların devam ettirilmesi, eğitim kurumlarında büyük bir belirsizlik yaşanmasına neden olmuştur (Küçükahmetoğlu, 2012).

Nisan 2008 tarihli ve 26856 sayılı resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği” 13/4/2007 tarihli ve 26492 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliğini yürürlükten kaldırmıştır. Ancak, uygulama alanı ve zamanı bulamadan, 13/08/2009 tarihli ve 27318 sayılı resmi gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik” ile yürürlükten kaldırılmıştır (Küçükahmetoğlu, 2012).

Bu yönetmelikte; atamalarda kariyer ve liyakat esas alınması, norm kadro esaslarının göz önünde bulundurulması ve puan üstünlüğünün dikkate alınması temel ilkeler olarak benimsenmekteydi. Müdür ve müdür yardımcılıklarına atanacakların

belirlenmesinde aşağıda ifade edilen genel şartların yanında bir de seçme sınavı yapılmaktaydı. Bu şartlar:

- a) *Yükseköğrenim bitirmiş olmak,*
 - b) *Öğretmenlikte ve Devlet memurluğunda adaylığı kaldırılmış olmak,*
 - c) *Bu Yönetmelik kapsamında sayılan yöneticilik görevleri dâhil öğretmenlikte en az üç yıl görev yapmış olmak,*
 - ç) *Varsa son üç yıllık sicil notu ortalaması olumlu olmak,*
 - d) *Yöneticilik görevi, son üç yıllık hizmet süresi içinde adli veya idari soruşturma sonucu üzerinden alınmamış olmak,*
 - e) *Zorunlu çalışma yükümlülüğü öngörülen yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacaklar için ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, bu yükümlülüğünden muaf tutulmuş ya da sağlık veya eş durumu özrüne dayalı olarak bu yükümlülüğü ertelenmiş olmak,*
 - f) *Varsa atanacağı görev için öngörülen seçme sınavında başarılı olmak*
- (MEB, 2009) gibidir.

Bu yönetmelikte eğitim kurumları yöneticiliğine atanmak için seçme sınavı yapılması ve puan üstünlüğünün esas alınması ile aynı kurumda belli bir süre müdürlük yapan yöneticilerin zorunlu yer değiştirmeye tabi tutulmaları olumlu bir yaklaşım olmasına karşın, eğitim zorunluluğunun olmayışı ve lisansüstü eğitime çok düşük puan verilmesi eleştirilere neden olmuştur. Ayrıca, aynı kurumda beş yılını tamamlayan okul/kurum müdürlerinin zorunlu yer değiştirmeleri de sınavı kazanan adayların atanmasından sonra yapıldığı için eşitsizlik ve haksızlığa sebebiyet vermiştir. Nitekim bu konuda yönetsel yargıda birçok dava açılmış ve bu davalar, çoğunlukla idare aleyhine sonuçlanmıştır. Diğer taraftan, duyuru ve atamaların ulusal nitelikte yapılmayarak sadece il düzeyinde yapılması, nitelikli yönetici seçmeye engel olmuştur (Küçükahmetoğlu, 2012).

2009'da çıkarılan ve 2011'de güncellenen yönetmelikle, okul yöneticilerinin atanmasında; tamamen kariyer, liyakat, liderlik gibi özellikler ön plana alınmış ve bir sınava dayalı hale getirilmiştir (Aslanargun ve Göksoy, 2012). Adaylar bu sınavlardan 70 ve üzeri puan aldıklarında başarılı sayılmaktaydılar. Sınavlardan alınan puan yanında; eğitim, alınan ödül ve cezalar, kariyer, yöneticilik ve öğretmenlik hizmet süreleri ve diğer bazı ek puanlar da yönetici seçiminde değerlendirmeye temel oluşturmaktaydı. Değerlendirme puanları incelendiğinde örneğin, eğitim yönetimi alanında tamamlanan yüksek lisans eğitiminin 8, doktora eğitiminin ise 12 ek puan getirmekteydi (Akın, 2012).

2014 yılında çıkarılan ve halen yürürlükte olan yönetmelikten ise, okul yöneticilerinin belirlenmesinde son durum başlığında detaylı bir şekilde açıklanması gerekli görülmektedir.

2.1.3.2. Okul Yöneticilerinin Belirlenmesinde Olması Gereken ve Son Durum

İçinde bulunduğumuz yüzyılda meydana gelen yenilik ve değişimler neticesinde okulların amaçlarına ulaşması; sürekli kendilerini yenileyen, bireyleri çağın gereklerine uygun istenilen niteliklerde yetiştiren kaliteli öğretmen ve okul yöneticileriyle mümkündür (Tuzcuoğlu, 2009). Bu yüzden de okul yöneticilerinin verimli ve başarılı olabilmesi için, sadece yönetim bilimine vakıf olmasının yeterli olmadığı aynı zamanda eğitim-öğretim çıkışlı alanının (Erdoğan, 2014), hatta öğretmenlik mesleğini bilmekten öte öğretmenliğin yaşanmış olması gerektiği savunulmaktadır (Balcı, 2002). Fakat Bursalıoğlu (1975) yukarıda belirtilen bu durumun da yöneticiliğin meslek olmasında en önemli engel olduğunu, öğretmenlik ile yöneticilik görev ve değerlerinin rollerin aykırı düştüğü durumlarda meydana gelen rol çatışmalarının okul yöneticisinin gücünü azaltarak yıpranması gibi sakıncalara neden olacağını ifade etmektedir (Akt. Taymaz, 2003). Okul yöneticiliği için belirtilen dört yıl öğretmenlik ve en az üç yıl fiilen müdür yardımcılığı yapmış olma şartının (MEB, 2014c), yeterli olmasa da iyi bir uygulama olduğunu belirten Cemaloğlu (2005), sürecin kuramsal ve uygulama ağırlıklı eğitim süreciyle zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Güçlü bir kuramsal temele sahip bir alan olan okul yöneticiliğinin (Bursalıoğlu, 1978) bir meslek olarak kabul edilmesi için; başka mesleklerde olduğu gibi bilimsel çalışmalardan faydalanıp (Erdoğan, 2000), uygulamaların kuramla ilişkilendirildiği (Bursalıoğlu, 1978) ve desteklendiği (Erdoğan, 2014), hem gelecek hem de mevcut yöneticilere yönelik yetiştirme programlarının düzenlenmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2000). Fakat ülkemizde eğitim yönetimi alanında kapatılan lisans ve günümüzde ilgiyle takip edilen lisansüstü düzeydeki yetiştirme programlarından yetişen kişilerin okul yöneticisi olma yolunda bir ayrıcalığa sahip olmadığı bilinmektedir (Erdoğan, 2014). Halbuki bu programlardan eğitim almanın tercih edilir olmaktan ziyade, bir zorunluluk haline getirilmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticilerinin belirlenmesinde eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora programlarını zorunluluk olarak gündeme getirirse bile (Şimşek, 2002), temel amacı; eğitim yönetimi alanında hem akademisyen hem de uygulayıcı yetiştirmek olan (Turhan ve Yaraş, 2012) bu programların var olan içerikleriyle bu ihtiyaca cevap vermekten uzak olduğu ifade edilmektedir (Şimşek, 2002). Çünkü öğrenilen bilgiler kuramsal boyutta olup (Turhan ve Yaraş, 2012), okul deneyimi veya klinik deneyim programlarda mevcut olmadığından (Şimşek, 2002), öğrenim gören öğretmen ve yöneticilerin alanlarında edindikleri bilgileri analiz sürecinden geçirerek sentezleyip alanlarında uygulamadıkları görülmektedir (Turhan ve Yaraş, 2012). Bu yüzden bu programlarla yetişen okul yöneticisinin kuram ile uygulama arasında bağ kurabilmesi, iyi bir uygulayıcı olabilmesi, en önemlisi de okulunda performansı artırarak başarıyı gerçekleştirebilmesi için (Murphy ve Hallinger, 1992. akt. Cemaloğlu, 2005); ihtiyaç analizleri ve gelecek eğilimlerin belirlenmesiyle (Cemaloğlu, 2005) bu programlarda ciddi bir düzenleme yapılması (Şimşek, 2002) aynı zamanda yönetici yetiştirme programlarının yürütülmesinde hem ahlaki hem de akademik açıdan özen gösterilmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2014).

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi programlarında, teknik becerilerine paralel olarak, entelektüel liderlik işlevlerini yerine getirebilmesi gibi diğer yeterlilik alanlarını da geliştirmesi öngörülmektedir (Murphy ve Hallinger, 1992. akt. Cemaloğlu, 2005).

Yukarıda da belirtildiği gibi günümüzde, lisans düzeyinde okul yöneticisi yetiştiren bir kurum bulunmamakla birlikte üniversitelerde lisansüstü düzeyde uzmanlar yetiştirilmekte fakat; yetişen bu uzmanlar, Milli Eğitimin sistemine doğrudan yönetici olarak girememektedir. Bir kişinin yönetici olabilmesi için; öncelikle sisteme öğretmen olarak girmiş olması, daha sonra ise yönetici belirlemeye ilişkin sadece yürürlükteki yönetmeliğe uygun vasıfları taşıması gerekmektedir (Ada ve Baysal, 2010).

2.1.3.2.1. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik

Okul yöneticilerinin görevlendirilmesine yönelik yönetmeliğin detaylı incelenmesinden önce, 2014 yılı itibariyle ülkemizde uygulanmaya başlanan yönetici belirleme sürecine benzediği düşünülen İsviçre örneğiyle başlamakta fayda bulunmaktadır. Dünyanın en iyi okulları arasında ifade edilen İsviçre'deki okul yönetiminin en iyi yolu, yöneticilik görevlerini öğretmenlerin sıra ile yapması ve yöneticinin öğretmenler tarafından seçilmesi olarak görülmektedir. Seçilen okul yöneticisi ise güvenebileceği ve işbirliği yapabileceği yardımcılarını kendisi seçmektedir (Bursalıoğlu, 2013).

İfade edilen bu örnekten hareketle 10/06/2014 tarihli 29026 sayılı sekiz bölümden oluşan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okulların yönetimini; ikinci görev kapsamında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının görevlendirilmelerine ilişkin usul ve esasları aşağıda incelenmektedir (MEB, 2014c).

Yönetmeliğin ikinci bölümünde, yönetici olarak görevlendirileceklerde genel ve özel şartlar aşağıda belirtilen maddelerde açıklanmaktadır.

Yönetici olarak görevlendirileceklerde aranacak genel şartlar, beşinci maddenin birinci fıkrasında;

a) Yükseköğretim mezunu olmak,

b) Son başvuru tarihi itibarıyla Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak,

c) Görevlendirileceği eğitim kurumuna, görevlendirileceği tarihte alanı itibarıyla öğretmen olarak atanabilme şartını taşıyor olmak,

ç) Görevlendirileceği tarih itibarıyla, son dört yıl içinde adli veya idari soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak, şeklinde açıklanmıştır.

Müdür olarak görevlendirileceklerde aranacak şartlar; altıncı maddenin birinci fıkrasında;

a) Müdür olarak görev yapmış,

b) Müdür başyardımcısı olarak en az iki yıl görev yapmış,

c) Kurucu müdür, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya müdür başyardımcılığı dâhil toplam en az üç yıl görev yapmış,

ç) Bakanlığın eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfı dışındaki şube müdürü veya daha üstü kadrolarda görev yapmış,

d) Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak asaleten en az sekiz yıl görev yapmış olmak gibi ifade edilen şartlardan en az birinin müdür adayının taşıması gerektiği ifade edilmektedir.

Müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görevlendirileceklerde aranacak özel şartlar ise, yedinci maddenin birinci fıkrasında;

a) Müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış,

b) Bakanlığın eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfı dışındaki şube müdürü veya daha üstü kadrolarda görev yapmış,

c) *Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak asaleten en az dört yıl görev yapmış olmak* gibi ifade edilen şartlardan en az birinin adaylar tarafından taşınması gerektiği ifade edilmektedir.

Yönetici ihtiyacının karşılanamadığı durumlarda ise sekizinci maddede, *...öngörülen şartları taşıyan aday bulunamaması nedeniyle yönetici norm kadrosu boş kalan eğitim kurumlarına yapılacak yönetici görevlendirmelerinde, söz konusu maddelerde aranan hizmet süreleri ihtiyaç karşılanana kadar birer yıl düşürülür* gibi uygulama yapılması açıklanmıştır.

Yönetmeliğin üçüncü bölümünde, yönetici görevlendirilmesine ilişkin genel esaslar aşağıda belirtilen maddelerde açıklanmaktadır.

Müdürlüğe görevlendirme usulleri, dokuzuncu maddenin birinci fıkrasında;

a) *Görev süresinin uzatılması,*

b) *İlk defa veya yeniden görevlendirme, usulleriyle yapılır* şeklinde ifade edilmiştir.

Yönetici görevlendirmede esas alınacak hususlar, onuncu maddede;

(1) *Yöneticiler dört yıllığına görevlendirilir.*

(2) *Aynı unvanla aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla süreyle yönetici olarak görev yapılamaz.*

(3) *Buldukları eğitim kurumunda aynı unvanla dört yıldan fazla sekiz yıldan az görev yapanlardan aynı eğitim kurumuna yönetici olarak görevlendirilenlerin görevleri, sekiz yılın dolduğu tarih itibarıyla bu Yönetmelikte öngörüldüğü şekilde sonlandırılır.*

(4) *Yöneticilik görev süresi uzatılmayanlardan yeniden görevlendirilmek isteğinde bulunanlar, aynı görevlendirme dönemiyle sınırlı olmak üzere, en son görev yaptıkları eğitim kurumlarında görevlendirilemez.*

(5) İmam hatip ortaokulu müdür yardımcılardan en az biri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi veya meslek dersleri alan öğretmenleri arasından; imam hatip liseleri ile mesleki ve teknik eğitim kurumlarının müdür yardımcılardan en az biri meslek dersleri alan öğretmenleri arasından; sosyal bilimler liseleri müdür yardımcılardan en az biri Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe veya Psikoloji alan öğretmenleri arasından; güzel sanatlar liseleri müdür yardımcılardan en az biri Görsel Sanatlar, Resim veya Müzik alan öğretmenleri arasından; spor liseleri müdür yardımcılardan en az biri Beden Eğitimi alan öğretmenleri arasından; özel eğitim kurumları müdür yardımcılardan en az biri ise rehberlik veya özel eğitim alan öğretmenleri arasından görevlendirilir.

(6) Öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumlarının müdürleri ile bu kurumlar ve yatılı kız öğrencisi bulunan eğitim kurumlarının müdür yardımcılardan en az biri kadın adaylar arasından görevlendirilir.

(7) Karma eğitim yapılan ve müdür yardımcısı sayısı üç ve daha fazla olan eğitim kurumlarının müdür yardımcılardan en az biri kadın adaylar arasından görevlendirilir.

(8) Yöneticilikte dört yıllık görev süresini dolduranlardan görev yaptıkları eğitim kurumu bakımından 5 inci maddenin birinci fıkrasının (c) bendinde belirtilen şartı taşımayanların görev süreleri, görev yapmakta oldukları eğitim kurumunda uzatılamaz. Bunların görev süreleri istemeleri halinde 17 nci maddeye göre durumlarına uygun diğer eğitim kurumlarında uzatılabilir.

(9) Müdür görevlendirmesi yapılan eğitim kurumlarına müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlendirmeleri yeni görevlendirilen müdürün inhası, il milli eğitim müdürünün teklifi ve valinin onayı ile yapılır.

(10) Yönetici görevlendirmeleri takvimi her yıl Bakanlıkça belirlenerek Bakanlık internet sitesinde duyurulur ve valiliklere yazı ile bildirilir şeklinde detaylarıyla açıklanmaktadır.

Yönetmeliğin dördüncü bölümünde, yöneticilerin belirlenmesi için oluşturulan değerlendirme ve sözlü sınav komisyonlarının görevleri ve çalışma usullerine ilişkin açıklamalar aşağıda belirtilen maddelerde ifade edilmektedir.

Değerlendirme komisyonu, 11. maddenin ilgili fıkralarında;

(1) ... il millî eğitim müdürünün veya görevlendireceği bir il millî eğitim müdür yardımcısının başkanlığında, il millî eğitim müdürünce belirlenecek iki ilçe millî eğitim müdürü ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde görev yapan iki şube müdüründen oluşur.

(2) Birinci fıkrada belirtilen usulle beş yedek üye belirlenir. Asıl üyenin bulunmadığı toplantıya komisyon başkanının çağrısı üzerine yedek üye katılır. Komisyon kararları oy çokluğu ile alınır.

(3) Değerlendirme Komisyonu başkan ve üyeleri, boşanmış olsalar dahi eşlerinin, ikinci dereceye kadar (bu derece dâhil) kan ve kayın hısımlarının ve evlatlıklarının değerlendirmelerinde görev alamaz.

(4) Değerlendirme komisyonunun sekretarya işlemleri, il millî eğitim müdürlüklerinin insan kaynakları hizmetlerinden sorumlu şube müdürlüğünce yürütülür şeklinde ifade edilmektedir.

Değerlendirme komisyonunun görevleri, 12. maddenin ilgili fıkralarında;

... eğitim kurumu müdürlüğünde ilk defa veya yeniden görevlendirilmek üzere başvuran adaylardan sözlü sınava alınacakları, Ek-2'de yer alan Eğitim Kurumu Müdürlüğüne İlk Defa ve Yeniden Görevlendirileceklere İlişkin Değerlendirme Formu üzerinden belirlemekle görevlidir.

(2) Değerlendirme komisyonunun birinci fıkraya göre yapacağı değerlendirme sonuçları değerlendirmenin yapıldığı tarihten itibaren en geç 10 iş günü içinde başvuran yönetici adayları ile il millî eğitim müdürlüğüne bildirilir.

(3) Değerlendirme komisyonunun birinci fıkraya göre yapacağı değerlendirme sonuçlarına itirazlar il milli eğitim müdürlüklerine yapılır. Bu itirazlar değerlendirme komisyonu tarafından sözlü sınavlardan önce sonuçlandırılır şeklinde açıklanmaktadır.

Sözlü sınav komisyonu ve çalışma usulü, 13. maddenin ilgili fıkralarında;

(1) ... il millî eğitim müdürünün görevlendireceği bir il millî eğitim müdür yardımcısı veya bir ilçe millî eğitim müdürünün başkanlığında, il millî eğitim müdürünce il millî eğitim müdürlüğünden belirlenen bir şube müdürü ile farklı ilçe millî eğitim müdürlüklerinden belirlenen üç şube müdüründen oluşur.

(2) Birinci fıkrada belirtilen usulle beş yedek üye belirlenir. Asıl üyenin bulunmadığı toplantıya komisyon başkanının çağrısı üzerine yedek üye katılır. Komisyon kararları oy çokluğu ile alınır.

(3) Gerek görülmesi hâlinde aynı usulle birden fazla sözlü sınav komisyonu kurulabilir.

(4) Sözlü sınav komisyonu başkan ve üyeleri, boşanmış olsalar dahi eşlerinin, ikinci dereceye kadar (bu derece dâhil) kan ve kayın hısımlarının ve evlatlıklarının katıldığı sözlü sınavlarda görev alamaz.

(5) Sözlü sınav komisyonu üye tam sayısı ile toplanır. Asıl üyenin bulunmadığı toplantıya komisyon başkanının çağrısıyla yedek üye katılır. Komisyon kararları oy çokluğu ile alınır.

(6) Sözlü sınav komisyonunun sekretarya işlemleri, il millî eğitim müdürlüklerinin insan kaynakları hizmetlerinden sorumlu şube müdürlüğünce yürütülür şeklinde açıklanmaktadır.

Sözlü sınav komisyonunun görevleri, 14. maddenin ilgili birinci fıkrasında;

a) Sözlü sınav sorularını hazırlamak veya hazırlatmak, sözlü sınavları yapmak ve değerlendirmek,

b) Sözlü sınava katılan adayların sınav sonuçlarını duyurmak,

c) Sözlü sınava ilişkin itirazları sonuçlandırmak,

ç) Sözlü sınava ilişkin diğer iş ve işlemleri yürütmek şeklinde ifade edilmektedir.

Yönetmeliğin beşinci bölümünde, görev süresinin uzatılması, müdürlüğe ilk defa ve yeniden görevlendirme, müdür başyardımcılığı ve yardımcılığına görevlendirme gibi yönetici görevlendirme usulleri detaylarıyla aşağıda belirtilen maddelerde açıklanmaktadır.

Müdürlük görev süresinin uzatılması, 15. maddenin ilgili firkalarında;

(1) Görev sürelerinin uzatılmasını isteyen müdürler elektronik ortamda başvuruda bulunur. Müdürlükte dört yıllık görev süresini dolduranlar ile görev yaptıkları eğitim kurumunda sekiz yıllık görev süresini dolduran müdürler, Ek-1'de yer alan Görev Süreleri Uzatılacak Eğitim Kurumu Müdürleri Değerlendirme Formu üzerinden değerlendirilir.

(2) Ek-1'de yer alan Form üzerinden yapılacak değerlendirme, müdürlük görev süresinin sona ereceği ders yılının son gününe göre üç ay öncesinden itibaren yapılır.

(3) Ek-1'de yer alan Formun değerlendirilme sürecine ilişkin iş ve işlemler, il millî eğitim müdürlüklerinin koordinesinde eğitim kurumunun bağlı olduğu ilçe millî eğitim müdürlüklerince yürütülür şeklinde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Müdürlük görev süresinin görev yapılmakta olunan eğitim kurumunda uzatılması, 16. maddenin birinci fıkrasında; dört yıllık görev süresi sona eren müdürlerden halen görev yapmakta oldukları eğitim kurumundaki görevlerinin uzatılması için başvuruda bulunanların görev süreleri, Ek-1'de yer alan Form üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda 100 üzerinden 75 ve daha üstü puan almaları halinde, il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine valinin onayı ile uzatılır şeklinde ifade edilmektedir.

Müdürlük görev süresinin görev yapılmakta olunan eğitim kurumu dışında uzatılması, 17. maddenin ilgili fıkra ve bentlerinde işlemler sonuçlandıktan sonra;

a) Müdürlüğü boş bulunan eğitim kurumları,

b) Müdürlük görev süresi aynı eğitim kurumunda uzatılmayan müdürlerin görev yapmakta oldukları eğitim kurumları,

c) Görev sürelerinin görev yaptıkları eğitim kurumlarında uzatılmasını talep etmeyen müdürlerin görev yapmakta oldukları eğitim kurumları,

ç) Aynı eğitim kurumunda sekiz yıllık müdürlük süresinin dolmasına bağlı olarak müdürlüğü boşalacak eğitim kurumları il millî eğitim müdürlüklerinin internet sitesinde duyurulur.

(2) Müdürlükte dört yıllık veya aynı eğitim kurumunda sekiz yıllık müdürlük süresini tamamlayıp Ek-1'de yer alan Form üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda 100 üzerinden 75 ve daha üstü puan alanlardan görev süresinin başka eğitim kurumunda uzatılmasını isteyenlerin başvuruları elektronik ortamda alınır.

(3) Görev süresinin diğer eğitim kurumlarında uzatılması için bu maddenin ikinci fıkrasına göre başvuruda bulunan müdürlerin görev süreleri, tercihleri de dikkate alınarak puan üstünlüğüne göre il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine valinin onayı ile uzatılır.

(4) Bu maddeye göre görev süresinin uzatılmasını isteyen adayların puanlarının eşitliği halinde sırasıyla; hizmet puanı, yöneticilikteki hizmet süresi, öğretmenlikteki hizmet süresi fazla olan adayın görevlendirmesi yapılır. Eşitliğin devamı hâlinde görevlendirilecek aday kura ile belirlenir şeklinde açıklanmaktadır.

Değerlendirme ve sözlü sınava ilişkin usuller, 19. maddenin birinci ve ikinci fıkralarında (1) İlk defa ve yeniden müdür olarak görevlendirilmek üzere başvuruda bulunanlar, Ek-2'de yer alan Form üzerinden değerlendirme komisyonu tarafından değerlendirilir. Değerlendirme sonucunda oluşan puan sıralamasına göre en yüksek

puan alandan başlamak üzere, boş eğitim kurumu müdürlüğü sayısının üç katı aday sözlü sınava alınır. Son sıradaki adayla aynı puana sahip olan adaylar da sözlü sınava alınır. (2) Adaylar, Ek-3'te yer alan Sözlü Sınav Değerlendirme Formuna göre 100 tam puan üzerinden değerlendirilir şeklinde açıklanmaktadır.

Sözlü sınav konuları ve puan değerleri, 20. maddede ilgili fıkra ve bentlerde;

(1) Sözlü sınavda adaylar;

a) Mevzuat (T.C. Anayasası, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve ilgili diğer mevzuat),

b) Analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti,

c) Temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyi,

ç) Muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi,

d) İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti,

e) Genel kültür,

yönlerinden değerlendirilir.

(2) Birinci fıkraya göre yapılacak değerlendirmede (a) bendinin ağırlığı yüzde elli, (b) ila (e) bentlerinin her birinin ağırlığı ise yüzde ondur.

(3) Sözlü sınavda 70 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır şeklinde açıklanmaktadır.

Sözlü sınav sonuçlarının duyurulması ve itirazlar, 21. maddede birinci ve ikinci fıkralarda;

(1) Sözlü sınav sonuçları, sınavların yapıldığı tarihten itibaren en geç 10 iş günü içinde il millî eğitim müdürlüklerinin internet sitesinde duyurulur.

(2) Sözlü sınav sonuçlarına, sınav sonuçlarının açıklandığı tarihten itibaren en geç beş iş günü içinde itiraz edilebilir. Bu itirazlar en geç beş iş günü içinde incelenerek karara bağlanır. İtiraz sonuçları, il millî eğitim müdürlüklerince itiraz sahiplerine duyurulur şeklinde ifade edilmektedir.

Müdürlüğe ilk defa ve yeniden görevlendirme usulleri, 22. maddenin ilgili fıkralarında;

(1) Sözlü sınavda başarılı olan adayların görevlendirmeye esas puanları; Ek-2'de yer alan Form üzerinden aldıkları puanın yüzde ellisi ile sözlü sınavdan aldıkları puanının yüzde ellisinin toplamı üzerinden belirlenir.

(2) Bu maddenin birinci fıkrasına göre belirlenen puanlara; 10 uncu maddenin beşinci fıkrasında belirtilen alanlarda görev yapmakta olanlardan aynı fıkrada bu alanlarda görev yapanlar için istisna olarak belirtilen eğitim kurumlarında görevlendirilme isteğinde bulunanlar için bu eğitim kurumları ile sınırlı olmak üzere iki puan, aynı maddenin altıncı fıkrasında belirtilen eğitim kurumlarında görevlendirilme isteğinde bulunan kadın adaylar için bu eğitim kurumları ile sınırlı olmak üzere üç puan, kurucu müdür olarak görev yaptıkları eğitim kurumlarında görevlendirilme isteğinde bulunanlar için bu eğitim kurumları ile sınırlı olmak üzere beş puan ilave edilir.

(3) Sözlü sınavda 70 ve üzerinde puan alanlar, bu maddenin birinci ve ikinci fıkralarına göre hesaplanan puan üstünlüğüne göre tercihleri de dikkate alınarak il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine valinin onayı ile müdür olarak görevlendirilir.

(4) Adayların puanlarının eşitliği halinde, sırasıyla Ek-2'de yer alan Forma göre değerlendirme puanı, Ek-3'te yer alan Forma göre sözlü sınav puanı, yöneticilikteki hizmet süresi, öğretmenlikteki hizmet süresi fazla olan adayın görevlendirmesi yapılır. Eşitliğin devamı hâlinde görevlendirilecek aday kura ile belirlenir.

(5) Görevlendirme işlemleri, itirazların sonuçlandırıldığı tarihten itibaren en geç on iş günü içinde tamamlanır şeklinde ifade edilmektedir.

Müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığına görevlendirme usulleri, 23. maddeye ait fıkralarda;

(1) Müdür başyardımcısı ve/veya müdür yardımcısı norm kadrosu boş bulunan eğitim kurumlarına, görevlendirilecekleri tarih itibarıyla 5 ve 7 nci maddelerde belirtilen şartları taşıyor olmaları kaydıyla, görevlendirme yapılacak eğitim kurumunda veya eğitim kurumunun bulunduğu ilçe ve ildeki eğitim kurumlarında halen yönetici veya öğretmen olarak görev yapanlar arasından, eğitim kurumu müdürünün inhası ve il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine valinin onayı ile müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlendirilir.

(2) Müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olarak görevlendirilenlerden dört yıllık görev süresini tamamlayanların görev süresi, bu maddenin birinci fıkrasında öngörülen usulle uzatılabilir.

(3) Aynı eğitim kurumunda aynı unvanla sekiz yıllık görev süresini tamamlayan müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarında yeniden görevlendirilmek isteyenler, bu maddenin birinci fıkrasında belirtilen usulle başka bir eğitim kurumunda görevlendirilebilir şeklinde açıklanmaktadır.

Yönetmeliğin yedinci bölümünde, yöneticilik görevinin sonlandırılması aşağıda belirtilen maddelerde açıklanmaktadır.

Yöneticilik görevinin sona ereceği durumlar, 27. maddenin ilgili fıkra ve bentlerinde;

(1) Yöneticilik görevi;

a) Görevlendirildikleri tarihe göre dört yıllık sürenin dolduğu tarihin içinde bulunduğu ders yılının, dört yıllık sürenin dolduğu tarihin ders yılının dışında olması halinde ise dört yıllık sürenin dolduğu tarihi takip eden ders yılının bittiği,

b) Birleştirilen eğitim kurumlarında görev yapanlar bakımından bu işlemlerin gerçekleştiği,

c) Kapatılan eğitim kurumlarında görev yapanlar bakımından bu işlemlerin gerçekleştiği,

ç) Eğitim müşaviri ve eğitim ataşesi olarak atananlar ile Bakanlıklar arası Ortak Kültür Komisyonu kararıyla yurt dışında görevlendirilenler ve uluslararası kuruluşlarda görevlendirilenlerin bu atama veya görevlendirmenin yapıldığı,

d) Yurt içinde veya yurt dışında başka bir göreve bir yıl veya daha fazla süreyle geçici veya sürekli olarak görevlendirilenlerin bu görevlendirmenin yapıldığı,

e) Bir yıl veya daha fazla süreyle aylıksız izin alanların aylıksız izinlerinin başladığı,

f) 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanununun 18 inci maddesine göre bir yıl veya daha fazla süreyle aylıksız izne ayrılanların aylıksız izinlerinin başladığı, tarihten itibaren sona erer.

(2) Yöneticilikleri bu maddenin birinci fıkrasının (a) ve (b) bentlerine göre sona erenler, buldukları eğitim kurumunda alanlarında açık norm kadro olması ve istemeleri hâlinde bu eğitim kurumuna, aksi durumda öncelikle kadrolarının bulunduğu ilçede olmak üzere, il sınırları içinde durumlarına uygun ihtiyaç bulunan eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanır.

(3) Yöneticilikleri bu maddenin birinci fıkrasının (c) bendine göre sona erenler, öncelikle kadrolarının bulunduğu ilçede olmak üzere, il sınırları içinde durumlarına uygun ihtiyaç bulunan eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanır.

(4) Yöneticilikleri birinci fıkranın (ç), (d), (e) ve (f) bentlerine göre sona erenler, söz konusu görev veya aylıksız iznin bitimini müteakip, en son görev yaptıkları ilde durumlarına uygun açık norm kadrosu bulunan eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanır şeklinde açıklanmaktadır.

Yöneticilik görevinden ayrılma ve alınma, sırasıyla 28. ve 29. maddelerde;

(1) *Yöneticilik görevlerinden istekleri üzerine ayrılanlar, buldukları eğitim kurumunda alanlarında açık norm kadro olması ve istemeleri hâlinde bu eğitim kurumuna; aksi durumda ise kadrolarının bulunduğu ilçe ve/veya il sınırları içinde durumlarına uygun bir eğitim kurumuna öğretmen olarak atanır.*

(2) *30 uncu maddenin birinci fıkrasına göre ayrılanlar hariç olmak üzere, yöneticilik görevlerinden istekleri ile ayrılmış olanlar, aradan bir yıl geçmeden tekrar yönetici olarak görevlendirilemez.” şeklinde; ayrıca yöneticilik görevinden alınma esasları ise 29. maddede: “(1) Eğitim kurumu yöneticilerinden haklarında yapılan adli ve idarî soruşturma sonucu hazırlanan raporların yetkili amir ve kurullarca değerlendirilmesi sonucuna göre yöneticilik görevinden alınanlar, durumlarına uygun ihtiyaç bulunan eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanır. Bu şekilde görevinden alınanlar, aradan dört yıl geçmeden yönetici olarak görevlendirilmek üzere başvuruda bulunamaz şeklinde açıklanmaktadır.*

Yönetici norm kadrosunda değişiklik ile ilgili hususlara, 30. maddede;

(1) *İlgili mevzuatında belirtilen yöneticilik norm kadrosuna esas kriterler çerçevesinde müdür, müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı norm kadrolarının bazıları veya tamamı kaldırılan eğitim kurumlarında norm kadro fazlası olanlar, ders yılı sonuna kadar bu eğitim kurumlarındaki yöneticilik görevlerine devam ederler. Bu kişiler, yöneticilik görevlerinin ders yılıyla birlikte sona ermesini müteakip, buldukları eğitim kurumunda alanlarında açık norm kadro olması ve istemeleri hâlinde bu eğitim kurumuna, aksi durumda ise istekleri de dikkate alınarak kadrolarının bulunduğu ilçe ve/veya il sınırları içinde durumlarına uygun bir eğitim kurumuna öğretmen olarak atanır.*

(2) *Norm kadro fazlası müdür yardımcıları, hizmet puanı daha az olandan başlamak üzere belirlenir. Hizmet puanının eşit olması durumunda ise sırasıyla yöneticilikteki hizmet süresi, öğretmenlikteki hizmet süresi daha az olan norm kadro fazlası olarak belirlenir şeklinde ilgili fıkralarda yer verilmektedir.*

2.2. ÖRGÜTSEL ADALET

2.2.1.Giriş

İnsan davranışları örgüt çatısı altında incelendiğinde, örgütsel davranış meydana getirmektedir. Bu davranışlardan bazılarının örgütleri başarıya götürdüğü; bazılarının ise örgütte istenmeyen davranışlara yol açarak örgütün performansını düşürdüğü görülmektedir (Şenturan, 2014). Bu nedenle literatürün bu bölümünde, okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarının motivasyonlarına olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın konusu olan iki örgütsel davranış incelenmeden önce; örgütsel davranış konularının anlamı, önemi ve işlevi hakkında giriş yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bir sonraki başlıkta örgütsel adalet ve motivasyon konuları detaylandırılmaktadır.

İnsan davranışı bireylerin, örgütsel davranış ise örgütün amaçlarına ulaşmak için yapılan bilinçli etkinlikler anlamına gelmektedir. Örgütsel davranış; psikoloji, sosyoloji ve kültürel antropoloji gibi disiplinlerden yararlanarak örgüt içinde çalışanların davranışlarını, algılarını, değerlerini anlamaya; bireyin örgütten ne şekilde etkilenerek davranış değiştirdiğini belirlemeye, bu davranışları kontrol etmeye çalışan ve söz konusu davranışların gelecekte örgütün amaçlarına etkisini araştıran bir disiplin olarak kabul edilmektedir (Şenturan, 2014).

Bir örgütün en önemli kaynağı olan insanın, örgüt içinde mutlu ve verimli olması, örgütsel davranışın konusu olan (Şenturan, 2014), çalışanların tutum ve davranışlarında etkili olduğu kabul edilen, örgütsel adalet kavramıyla mümkündür (Yürür, 2008). Çünkü çalışanlar iş hayatında olup bitenlerin ne kadar adil olduğunu, yöneticilerin kendilerine adil davranıp davranmadığını sorgular ya da iş yerinde verilen ödüllerin adaletli bir şekilde dağıtılıp dağıtılmadığı konusunda değerlendirmelerde bulunur. Bu süreç sonucunda kendisinde oluşan algıları sebebiyle örgütüne karşı bazı davranış kalıpları geliştirirler (Irak, 2004). İş görenlerin, kuralları bütün çalışanlara eşit bir şekilde uygulaması ve kaynakların eşit olarak dağıtılması, beklentilerin karşılanması, iş görenlerin adalet algılarını güçlendirerek (Eroğlu,2009) onların örgüte ve

yöneticilerine karşı olumlu tutum geliştirerek ve istenilen davranışlar göstermesini etkilemektedir (İçerli, 2009).

Özetle ifade edecek olursak: Yapılan araştırmalar sonucunda örgütsel adaletin, çalışan bireylerin örgütle ilgili düşünceleri ve onların örgütten memnuniyetlerinin (Eroğlu,2009) örgütün işlevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmesi için bir gereklilik olduğu ve adaletsizliğin de örgütsel bir sorun olarak görülmesi gerektiği (Serinkan ve Erdiş, 2014) araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir (Irak, 2004).

2.2.2. Adalet Kavramı ve Tanımı

İnsanların toplu yaşama geçmesiyle tarihin her döneminde bilim adamlarının 'adalet' kavramı ile ilgilendikleri görülmektedir. Adaletle ilişkin ilk çalışmalarda bir insanın diğerine nasıl davranması ve kaynakların bireyler arasında nasıl paylaşılması gerektiği tartışılmaktadır. Sosyal etkileşimlerdeki adalet prensiplerini açıklamaya yönelik olan bu çalışmaların (Özmen vd., 2007), örgütlere uyarlanmasıyla örgütsel adalet kavramı üzerinde durulmaya başlandığından, adalet kavramının detaylandırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal bilimlerin ilgi alanına giren ve pek çok farklı bakış açısıyla incelenen bir konu olan adalet kavramı üzerinde (Şenturan, 2014), özellikle Aristo, Plato, Socrates gibi filozoflarla (İçerli, 2009); Nozick, Rawls gibi bilim adamlarının uzun yıllar boyu çalıştığı görülmektedir (Özmen vd., 2007).

Antik çağ düşüncesinde adaleti, toplum düzeninin sağlanması için bir araç ve bir erdem ölçüsü olarak ele alan Platon, adaletin gerçekleşmesi için bütün bireylere aynı şeyin verilmesi gerektiği (mutlak eşitlik) düşüncesini benimsemektedir. Aristoteles ise toplumda adaletin temelini ekonomik düzende bulunduğunu ileri sürmüş ve 'eşitlik' ilkesine dayanan 'dağıtıcı adalet' ile karşılıklı alışveriş ilişkilerinde, verilen ile alınanın eşit olması ilkesiyle, 'denkleştirici adalet' ayrımını yapmıştır. Ancak bu eşitlik, Platon'un kabul ettiği 'mutlak eşitlik' değil, 'orantılı' eşitliktir. Emegün sadece miktarının değil, niteliğinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini savunan Aristoteles, takas edilen nesnelere arasında 'ortak ölçü' bulunması gerektiğini ileri sürmektedir (Şenturan, 2014). John Rawls ise adaleti, sosyal kurumların ilk erdemi

olarak ifade ederken (Özmen vd., 2007) “A Theory of Justice” adlı kitabında, devletin sosyal ve ekonomik eşitsizliklerinin hem herkesin yararına olacak ve hem de herkese açık olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur. İlk çağlardan beri sözü edilen adalet kavramının bir düşünürden diğerine değişen bir kavram olmasının nedeni ise adaletin tanımlanmasıyla aslında ona duyulan özlemin ifade edilmeye çalışılmasıdır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Adalet; hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetmek, doğruluk olarak tanımlanmaktadır (Şenturan, 2014). Türkçe’de adalet kavramının kökünü oluşturan “adil” sözcüğünün İngilizcedeki karşılığı “just” ise bir sistemin veya düzenin iyi işlemesi için gerekenin yapılması olarak nitelendirilmektedir (Atalay, 2005). Doğruluk, dürüstlük, eşitlik, hak yemezlik, hakkaniyet ölçülerine uyma, meşruluk, tarafsızlık, insaniyet, iyilik gibi anlamlara gelen adalet (Serinkan ve Erdiş 2014), yapılan bu tanım ve bu işleviyle, hukukun da özünü oluşturmaktadır. Çünkü adaletin içeriği, hakları vermekten ibarettir. Kendi isteğine bağlı olmaksızın bir toplum içerisinde doğan ve yaşayan insanın, toplumun üyesi olarak nasıl yaşayacağını düzenleyen ve ona rehber olan adalet , çağdaş toplumlardaki en önemli unsur olarak kabul edilmektedir (Ertürk, 2011).

Adalet eğilimi, insanların ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve yaşamlarını sürdürebilmek amacıyla toplu halde yaşama ve çalışma gerekliliğinden kaynaklanmakta olup elde ettiği kazançların eşitlik ve doğruluk anlayışıyla dağıtılması gerekliliği, adalet kavramının tartışılması gerektiği sonucunu doğurmuştur (Atalay, 2005).

Adalet kavramının tartışılabilmesi için en az iki taraf -bireyler, kurumlar, hükümetler- arasında gerçekleşen bir ilişkinin ve adaletsizliğin varlığı gerekmektedir. Çünkü insanların karar ve davranışları ancak başkaları ile ilişkiler söz konusu olduğunda ‘adil’ ya da ‘adaletsiz’ olarak nitelendirilmektedir. Adalet kavramının karşıtı olarak ifade edilen adaletsizlik; haklının hakkını alamaması, hak etmeyenin hakkı olmayanı alması anlamına gelmektedir. Oluşan adaletsizlik duygusu davranışların düzeltilmesi ve adaletsizliğin önlenmesi için ‘adalet’ anlayışını ve arayışını ortaya çıkarmaktadır (Şenturan, 2014).

Son yıllarda yönetim alanında geliştirilen organizasyon teorilerinin, bireylerarası ilişki ve bu etkileşimden kaynaklanan sorunlar üzerinde yoğunlaştığı (Atalay, 2005); sorunların ise kazanımların dağıtımı, dağıtım kararlarının verilmesinde kullanılan prosedürler ve bireyler arası ilişkileri yöneten sosyal norm ve kurallarla (Yürür, 2008) yani adalet arayışı ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda “adalet” kavramı organizasyonlara uyarlanarak, örgüt içindeki ilişkilere bağlı olarak ortaya çıkan kazanımların adil dağıtımını ifade eden “örgütsel adalet” kavramının oluşumunu gerçekleştirmiştir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Özellikle son yirmi yıldır örgütsel adalet konusunda yapılan çalışmalarda, iş yerinde algılanan adaletin çalışanların tutum ve davranışlarına olan etkisi önemle vurgulanmaktadır (Atalay, 2005).

2.2.3.Örgütsel Adalet Kavramı, Tanımı ve Önemi

Örgütlerdeki birçok sürecin insan kaynağıyla gerçekleştirildiği göz önüne alındığında, iş görenlerin birçok unsurun etkisinde kalarak çeşitli konulardaki algılar geliştirdiği görülmektedir. Geliştirilen bu çeşitli algılar sonucunda da bir takım uygulamalara, süreçlere yöneldikleri görülür. İş görenlerde oluşan bazı yönelimler onların örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesini zorlaştırıldığından örgütsel adalet kavramı son derece önemli görülmektedir. Örgütlerde iş gören algılarının, tutum ve davranışlarının bilinçli bir şekilde örgütsel hedeflere yönlendirilebilmesi için uygun ortam yaratılarak, algılanabilecek adaletli bir yapının oluşturulması birçok soruna çözüm olmaktadır (Şenturan, 2014). Algılanabilecek adaletli yapı ise, bireyin örgütündeki uygulamalarla ilgili olarak adalet algılaması anlamına gelen örgütsel adalet kavramına (Özdevecioğlu, 2003) dikkat çekmektedir.

Örgütsel adalet kavramı, 1965 yılında J. Stacy Adams tarafından oluşturulan Eşitlik Teorisi'ne dayanmaktadır. Bu teoriye göre örgütlerde çalışan bireyler, kendi çalışmaları sonucu elde ettiği kazanımlarla, başka örgütlerde benzer durumdakilerin elde ettiği kazanımları karşılaştırarak eşitlik ya da eşitsizlik algısına yönelik tutum geliştirmektedirler. Bunun sonucunda, bireyde örgütünde adaletin olup olmadığına dair algı oluşmaktadır (Özdevecioğlu, 2003).

Örgütteki uygulamalar ve alınan kararların adil olduğuna ilişkin algılamaları ve

bu algılamaların onların davranışları üzerindeki etkisini vurgulayacak şekilde örgütsel adalet kavramı, ilk olarak 1987 yılında Greenberg tarafından tanımlanmıştır. Adil uygulamaların çalışanların iş doyumunu, sorumluluk, örgütsel vatandaşlık davranışı, bireysel iş performansı gibi (Serinkan ve Erdiş, 2014) bireysel tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu farkedilmiştir. Adalet konusundaki olumlu algıların çalışanları örgütlerine karşı olumlu davranışlara sevk edeceği düşüncesi (Yürür, 2008) örgütsel adalet araştırmalarının artmasında itici güç oluşturmuştur (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Örgütsel adalet; yönetim, uygulamalı psikoloji ve örgütsel davranış alanlarında yaygın bir şekilde araştırılan bir başlık olduğundan (Şenturan, 2014) literatürde örgütsel adalet kavramının çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. İşletme yönetimi alanındaki araştırmacılar tarafından farklı bakış açılarına göre örgütsel adalet: Greenberg tarafından “*insan kaynaklarının işletme yönetimi tarafından maruz kaldıkları davranışlara bakış açıları ile ilgili bir kavram*”, Pillai tarafından “*doğruluğın ve haklılığın iş yerinde otorite tarafından korunması*”, Cropanzano ve Greenberg tarafından ise “*insan kaynaklarının örgütte etik ve adil davranması*” şeklinde tanımlanmaktadır (Titrek, 2009).

Uygulamalı psikoloji ve örgütsel davranış bağlamında örgütsel adalet: Bireyler bağlı oldukları örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için çalışmalarının karşılığı olan ödül ve ceza dağıtımıyla bu dağıtım kararlarını belirlemede kullanılan prosedürlerin ve bu prosedürlerin yürütülmesi sırasında gerçekleşen kişiler arası davranışların nasıl olması gerektiği ile ilgili kuralların uygulanmasında örgütlerine ilişkin kendilerinde oluşan adalet algısı (Serinkan ve Erdiş 2014) şeklinde tanımlanmaktadır.

Örgütsel adalet konusu üzerinde çalışan araştırmacılar insanların adalet algılarını neyin etkilendiği sorusuna cevap aramışlardır. Bu noktadan hareketle çalışanların adalet algısına sahip olması, örgütün etkin bir şekilde işleyebilmesi açısından önemli bir faktördür. Fakat örgütsel adalet algısının bireysel olmasından dolayı bir örgütün adaletli olup olmadığını kesin olarak söyleyebilmek mümkün olmamaktadır. Aynı zamanda örgütsel adalet algısı bireysel olmasına rağmen algılamının sadece bireysel açıdan değil zamandan ve kültürden de etkilendiği ifade

edilmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Bu nedenle çalışanların adalete ilişkin algılarının yorumlanabilmesi için bireylerin içinde yaşadıkları kültürdeki normların bilinmesi gerektiği belirtilmektedir (Ertürk, 2011). Çünkü, örgütsel adalet algısının oluşumunda örgüt içinde kişiler arası ilişkilerin etkili olduğu bilinmektedir (Titrek, 2009).

Yöneticilerin örgüt içi bazı davranışları, çalışanlarda örgütsel adalet algısının zedelenmesine sebep olabilmektedir. Bu davranışlara; çalışanların terfi ya da görev dağılımlarında taraflı bir şekilde davranmaları, örgüt içinde performans değerlendirme sistemindeki eşitsizlikler, çalışanlarla açık ve dürüst bir iletişim kurulmaması ve çalışanların yeterli düzeyde ödüllendirilmesi şeklinde ifade edilebilir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Bunun yanı sıra örgütte kişiler arası ilişkilerde onur kırıcı yargılar, aldatma (hile), özel hayata saldırı, kabalık gibi davranışların yaşanması olayların adaletsiz gibi algılanmasına neden olmaktadır (Ertürk, 2011).

Adaletin algı olarak tanımlanmasının nedeni, örgütün bireye karşı ne kadar adaletli olduğuna bakılarak değil de bireyin örgütün davranışlarını ne kadar adil bulduğu ile yapılmasıdır. Bu algısal yorumlar zamanla tutuma dönüşmekte ve tutumların da bireylerin davranışlarının belirleyicisi olduğu kabul edilmektedir (Irak, 2004).

Örgütsel tutum ve davranışların önemli bir bölümü doğrudan çalışanların adalet algılarından etkilenmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Bu görüşten hareketle, örgütlerde adalet algısının örgütsel bağlılık, verimlilik, örgütte çalışmaya devam etme, örgütsel vatandaşlık gibi olumlu tutum ve davranışlara sebep olabileceği; adaletsiz bir durumun algılanması sonucunda ise örgütsel bağlılığın zayıfladığı, işten ayrılmaları kolaylaştırdığı, verimliliğin ve motivasyonun düştüğü, çalışanları saldırgan davranışlara yönelttiği (Şenturan, 2014); “ücretim aşırı derecede düşük ve diğer çalışanların çoğundan daha az ücret alıyorum” gibi nedenlerden dolayı “çalışan hırsızlığı” gibi olumsuz davranışlara yol açabileceğini ifade etmek mümkündür (Serinkan ve Erdiş, 2014). Yapılan araştırmalar sonucunda; örgütsel destek, iş doyumu, iş performansı ve örgütsel vatandaşlık (İçerli, 2009), örgütsel güven gibi örgütsel davranışların da çalışanların tutumlarıyla yakından ilgili olduğu ortaya çıkmıştır (Eker, 2006).

Pek çok çalışma, örgütsel adaletin hem örgüt hem de çalışanlar açısından önemli sonuçları olduğunu göstermektedir. Kuşkusuz ki adalet, çalışanlar için önemli bir motivasyon aracı olarak görülmektedir. Bu çalışmanın konusu olmasından hareketle çalışanların adalet algısı düşük olduğu zaman morallerinin düştüğünü, çalışanların örgütten ayrılma olasılıklarının arttığını hatta örgüt aleyhine birtakım davranışlarda bulunabildikleri araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Şenturan, 2014).

Çalışanlar, davranışlarını var olan bir durumu algılama biçimlerine göre şekillendirdikleri için çalışanların, örgütün adil olup olmadığına ilişkin algıları, örgütsel adalet konusunun önemini arttırmaktadır (İşcan, 2005). Bunun yanında; araştırmacılar tarafından yıllardan beri incelenen adalet konusunun çalışanlar için neden önemli olduğu sorusu düşünüldüğünde; çalışanlara kişisel kazançlarını arttırma imkânı vermesi, taşıdığı sembolik değerın çalışanın itibarı anlamına gelen saygıya işaret etmesi (Serinkan ve Erdiş 2014) yönetim ve iş görenler arasındaki sorunları gidermeye yarayan etkili ve önemli bir işlevi yürütmesi (Dilek, 2005), işe alım ve performansın nasıl değerlendirileceğine kadar iş hayatındaki her konuyu etkilemesi (Eker, 2006) gibi nedenlerden dolayı önemli olduğunu ifade etmek mümkündür.

Özetle örgütsel adaletin, çalışan bireylerin kişisel doyumunu ve örgütün etkili bir biçimde işlevlerini yerine getirebilmesi için bir gereklilik olduğu ve adaletsizliğin de örgütsel bir sorun kaynağı olarak görülmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır (Şenturan, 2014).

2.2.4.Örgütsel Adalet Türleri

Örgütlerde adalet, kazanımların dağıtılması (dağıtım adaleti) ile ilgili kararların alınmasında kullanılan prosedürler (prosedür adaleti) ve bireyler arasındaki etkileşimin sonucu (etkileşim adaleti) ortaya çıkan (Eker, 2006) davranışların adilliğine dayanan türlere ayrılmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Fakat etkileşim adaletinin kendi içinde, kişiler arası adalet (kişiler arasındaki davranışlarda adaletin sağlanması) ve bilgisel adalet (yapılan açıklama ve bilgilerin adilliği) olmak üzere iki farklı türe ayrılabilceğini savunan araştırmacılar da bulunmaktadır (Eker, 2006).

Bu görüşü destekler nitelikte olan araştırmalara karşın (Serinkan ve Erdiş, 2014) halen süren örgütsel adaletin türleri ile ilgili tartışmalar neticesinde kişiler arası adalet ve bilgisel adalet türlerinin farklı olmadığı, etkileşim adaleti boyutunda birleştiği yönünde bulgulara ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır (Özmen vd., 2007). Literatür taraması sonucunda bu çalışmada, örgütsel adaletin türleri ile ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak üzerinde durulan yanı: Dağıtımsal adalet, prosedürel adalet ve etkileşimsel adalet türleri detaylandırılmaktadır (Atalay, 2012).

2.2.4.1. Dağıtımsal Adalet

Evrensel bir olgu olması sebebiyle, sosyal sistemde yer alan farklı tür ve büyüklükteki gruplar ve örgütler, ödüllerin ve kaynakların dağıtımı sorunuyla ilgilenmişlerdir. Farklı disiplinlerden gelen pek çok araştırmacının -sosyal bilimciler, siyaset bilimciler, iktisatçılar, sosyologlar ve psikologlar- ilk çalışmasında söz konusu olan sorun ‘kazanımların adilliği’ yani ‘dağıtım adaleti’ olmuştur (Özmen vd., 2007). Bu yüzden de literatürde ortaya çıkan ilk adalet türü, dağıtımsal adalettir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Dağıtımsal adalet türünde, çalışanlar dağıtımın adil yapılıp yapılmadığı konusunda yargıya varırken kendi kazandıkları ile başka örgütlerde çalışan meslektaşlarının kazançlarını kıyaslarlar. Yargının özünde yatan eşitlik ilkesi, Adams tarafından kişiler arasında ödül ve kazanımların eşitliğini sağlamak şeklinde tanımlanan, Eşitlik Teorisi’ni ön plana çıkarmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Adams, dağıtımsal adaleti bu teori çerçevesinde bir işletmede çalışan bireylerin birbirlerini karşılaştırması sonucunda yargıya varma sürecinin doğru bir şekilde yürütülmesi şeklinde açıklamaktadır (Atalay, 2012).

Adams’ın eşitlik ilkesi çerçevesinde açıkladığı teorisini destekler nitelikte olan farklı araştırmacıların yapmış olduğu dağıtımsal adalet tanımlamaları şunlardır: Homans’a göre “*dağıtımsal adaletin, kişilerin çalışmaları karşılığında sağladıkları gelirlerin eşitliiği*”, Foley ve diğerlerine göre “*benzer ahlaki davranış gösteren bireylere aynı, farklı ahlaki davranış gösteren bireylere de farklılıiği oranında farklı*

davranılması”, Cohen’e göre “önceden belirlenen standartlara göre çalışanlara kaynakların eşit olarak paylaşılması”dır (Atalay, 2012).

Her türlü kazanımın kişiler arasındaki paylaşımını konu alan dağıtımsal adalet kavramını; örgütsel kaynakların, ücret ve ödüllerin paylaşımının, sergilenen performansa göre doğru ve gerçekçi olarak değerlendirilip değerlendirilmediğine ilişkin algılamaları olarak tanımlamak mümkündür. Bu algı, örgüt ya da bireyin ürettiği gerçek değer ile hak ettiği değeri kıyaslamasıyla oluşmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

İş görende doğru ve gerçekçi adalet algılamalarının oluşması, çalışan performanslarının doğru bir biçimde değerlendirilmesine ve kaynakların eşit dağıtılmasına bağlı olmaktadır. Bu durum, örgüt çalışanlarının işine duyduğu memnuniyeti arttırarak, onların işine motive olmalarını sağlamaktadır. Tam aksine alınan ücretin miktarından ziyade, kendisinden daha az iş yapan ya da daha az kalifiye olan kişilerin kendisinden daha fazla kazanç elde ettiğini gören çalışanlarda isteksizlik durumunun oluşması; yapılan işin kalitesinin düşmesine, dayanışmanın azalmasına, stres ve hırsızlığın artmasına sebep olmaktadır. Bu duruma, bir okulda aynı yılda işe başlamış öğretmenlerin yaptıkları iş ve göstermiş oldukları özverinin farklı fakat alınan ücretin eşit oluşunu örnek vermek mümkündür. Sadece alınan ücretin değil; paylaşılanların elle tutulur mallar gibi sosyal pozisyonların, fırsatların, rollerin de dağıtımının kıyaslanmasıyla oluşan dağıtımsal adalet algısı (Serinkan ve Erdiş, 2014) çalışanların; performanslarını, örgüte olan bağlılıklarını, iş tatminlerini, motivasyonlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Çağ, 2011). Bunu engellemek için ise kazanımların dağıtımının adil bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Greenberg, kazanımların dağıtımının adil bir şekilde gerçekleştirilmesinin; hakkaniyet (iş görenlerin katkıları doğrultusunda ödüllerin dağıtılması), eşitlik (ödül almada herkesin eşit şansa sahip olması) ve ihtiyaç (ödüllerin bireylerin ihtiyaçları temel alınarak verilmesi) gibi kuralların uygulanmasıyla mümkün olduğunu savunmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.2.4.2. Prosedürel Adalet

Önceleri sadece insan kaynaklarının örgüte kattığı değere paralel olarak alması gereken ideal ödül miktarını ifade eden (Doğan, 2002) dağıtım adalet anlayışı çalışmaları, çalışmalar ilerledikçe yetersiz bulunup, başka adalet türlerinin de olduğu görülerek (Serinkan ve Erdiş, 2014); ücret, terfi, maddi olanaklar, çalışma şartları ve performans değerlemesi gibi unsurların belirlenmesi ve ölçümünde kullanılan metot, prosedür ve politikaların adil olma derecesine (Doğan, 2002) odaklanan prosedür adaleti incelenmeye başlanmıştır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Bireylerin süreç ve kararlar üzerindeki kontrol ve müdahale olanağının bulunması gerektiğini savunarak, bu kavramı ilk kez inceleyen ve açıklayan Thibaut ve Walker'a göre (Serinkan ve Erdiş, 2014) prosedür adalet; *prosedürlerin doğru, tutarlı, tarafsız, tam ve açık bir şekilde uygulanmasını sağlamak ve insan kaynakları ile ilgili alınan kararların sonuçları ile ilgili rehberlik etmek* (Atalay, 2012) şeklinde açıklanmaktadır. Thibaut ve Walker'ın açıklamasında prosedür, arzu edilen sonuçlara ulaşmak için kullanılan araçlar; sonuç yani kazanım ise, dağıtımı mümkün olduğunca adil bir şekilde paylaşmak anlamına gelmektedir. Bu analizden yola çıkarak prosedür adaletini, kazanımların dağıtılmasını belirlemede kullanılan yöntemlerin, araçların ve süreçlerin -yani prosedürlerin- belirlenip (Serinkan ve Erdiş, 2014), alınan kararların uygulanması aşamasında -yani kazanım- algılanan adalet olarak tanımlamak mümkündür (Atalay, 2012).

Prosedürel adalet algısı, kazanımları belirleyen prosedürlerin adil olmasının yanında, insan kaynaklarının karar alma sürecine katılımlarıyla da ilgili bir kavramdır. Bu görüşten hareketle, yapılan çalışmalarda prosedürel adaletin; biçimsel prosedür ve interaktif (karşılıklı) adalet olmak üzere iki farklı boyutu bulunmaktadır. Bunlardan ilki biçimsel prosedür olarak adlandırılan adil olarak kabul edilen kurallar; ikincisi yani interaktif adalet ise, insan kaynaklarının karar alma sürecini adil olarak değerlendirmelerine yönelik kurulan iletişimlerin anlamına gelmektedir (Atalay, 2012).

Biçimsel prosedür adaleti boyutunda, yöneticilerin kararlara nasıl ulaştıkları konusunda bazı kurallar rehber olmaktadır. Çünkü kazanıma ulaşmak için adil olmayan

prosedürlerin uygulanmasıyla, adil kazanımlar elde edilebilmektedir. Fakat bu durum çalışanların duyarlı hale gelerek (Çağ, 2011), kararların alınış şekline tepkilerinin yoğunlaşmasına sebep olmaktadır (Aktaş, 2010). Karar alma süreçlerinin adil olmadığını fark eden çalışanların hırsızlık, sinik davranışlar, bireysel çıkara yönelik politik etkileme taktikleri gibi çalıştıkları örgüte zarar veren tepkileri artarken; örgütsel bağlılıkları, motivasyonları, performansları, verimlilikleri ve örgütsel güvenleri azalmaktadır (Yıldırım, 2007). İş görenler tarafından, karar alma sürecinin adil olarak değerlendirilmesi, prosedürel süreçlerin; tutarlılık (zaman ve kişiye göre değişmemesi), ön yargıdan arınmışlık (kişisel çıkar ve önyargılardan etkilenmemesi), kurallara uygunluk (ihtiyaca göre kararların değişimi), temsil edilebilirlik (birey veya grupların sorunlarını ve düşüncelerinin dikkate alınması) ve etik olması gibi kuralların varlığına bağlı olmaktadır (Yeniçeri vd., 2009).

Prosedürel adaletin interaktif boyutuna yönelik algılamaları, yani algılarının kişiler arası ilişkilerden etkilenmesi; karar alıcının tavırları ile karar alıcının aldığı kararlarla ilgili açıklamalarıyla gerçekleşmektedir. Örgüt içi adaletin göstergesi olarak algılanan; dürüstlük, nezaket, kişilik haklarına saygı gösterme, birbirlerini dinleme gibi tavırlardan dolayı ve kişilere yapılan makul açıklamalar sonrasında, kişiler olumsuz durumlara karşı, alınan kararların adil olduğunu düşünmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Özetle, yöneticilerin kararları tarafsız olarak alması, karar vermeden önce örgütteki herkesin görüşünün alınması, alınan kararların örgüt üyelerine şeffaf bir şekilde açıklanması, talep edilirse ek bilgi verilmesi ve bu kararların herkese aynı şekilde uygulanması sonucunda örgütün prosedürel adalete yönelik algısının yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Atalay, 2012).

2.2.4.3.Etkileşimsel Adalet

Çalışanların, örgütlerinde kullanılan prosedürlerle ilgilendikleri, bu prosedürlerin adalet algılarını etkilediği, oluşan tutum ve davranışların örgütün işleyişinde önemli olduğu bilinmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Fakat çalışanlar, sadece bu prosedürlerle değil karşılıklı ilişkilerde yaşadıkları ve gördükleri muameleyle de ilgilenmektedir (Yürür, 2008). Dolayısıyla, kişiler arası davranışların niteliği de örgüt

içi adaletle ilgili değerlendirmeleri etkilemektedir. Dürüstlük, nezaket, düzenli bilgi alışverişinde bulunma, kişi haklarına saygı gösterme ve birbirini dinleme gibi kişiler arası tavırların; prosedürlere oranla daha fazla önem verilen kriterler olduğunu ortaya koyan, kurum içi adaletle ilgili kriterlerin sıralanmasına yönelik yapılan araştırmanın bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir (Atalay, 2012).

Örgütsel işlemlerin adil algılanmasında, kişiler arası davranışların önemine dikkat çeken Bies ve Moag tarafından (Serinkan ve Erdiş, 2014); örgütsel işlemler sırasında, çalışanlara karşı sergilenen davranışların niteliğinden etkilenerek, çalışanda oluşan adalet algısı olarak tanımladıkları (Atalay, 2012) ve adalet yazınında etkileşimsel adalet adımı verdikleri yeni bir bakış açısı oluşturmuşlardır.

Bu bakış açısı, karar verme aşamasında, çalışanlara hem ne söylendiğini hem de nasıl söylendiğini kapsamaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Yani etkileşim adaleti, çalışanların adalet değerlendirmelerinde, yalnızca prosedürlerin adilliği ya da bunlara ne derece sadık kalındığı ile ilgilenmez; aynı zamanda bu prosedürleri uygulayan yöneticilerin kendilerine nasıl davrandığı ve yeterli açıklamanın yapılıp yapılmadığıyla da ilgilenmektedir (Çağ, 2011).

Etkileşimsel adalet bu bakış açısı kapsamında, kişiler arası etkileşim ve bilgisel adalet olmak üzere iki boyut halinde araştırmalara konu olmaktadır (Arslantaş ve Pekdemir, 2007). Prosedürel adaleti tamamlayan bir kavram olarak ele alınan etkileşim adaletinin (Serinkan ve Erdiş, 2014) kişiler arası etkileşim boyutu, prosedürlerin yürütülmesinde ve sonuçların belirlenmesinde yer alan otoritenin çalışanlara (Arslantaş ve Pekdemir, 2007) karşı saygı ve nezaket çerçevesinde davranmasını (Atalay, 2012) ve değer vermesini ifade etmektedir. Bilgisel adalet ise; dağıtılan sonuçlar ve kullanılan prosedürler hakkında (Arslantaş ve Pekdemir, 2007), zamanında ve doğru şekilde (Atalay, 2012) bilgilendiren açıklamaları ifade etmektedir (Arslantaş ve Pekdemir, 2007).

Dağıtım adaleti, kendine özgü kazanımları; prosedür adaleti, örgüte ilişkin tepkileri; etkileşim adaleti ise yöneticilere karşı tepkileri tahmin etmektedir (Çağ, 2011). Yöneticiler, çalışanlara karşı tutum ve davranışlarını, kişiler arası etkileşim ve bilgisel

anlamda boyutlandırdıklarında, bir örgütte yüksek olarak değerlendirilen etkileşim adaleti, çalışanların dağıtım ya da prosedür adaletine ilişkin düşük adalet algılarının önemini azaltarak (Irak,2004) çalışanların daha olumlu tutumlar içinde olmasını sağlamaktadır (Töremen ve Tan, 2010).

Çalışanlarına nazik, saygılı, duyarlı, içten davranan, verilen kararlarla ilgili çalışanlarıyla görüşen ve onlara detaylı bir şekilde açıklama yapan (Yıldırım, 2007) yöneticiye karşı oluşan olumlu tutumlar sayesinde etkileşim adaletinin, prosedür ve dağıtım adaletinden daha önemli sonuçlar doğurduğu görülmektedir (Töremen ve Tan, 2010). Bu sayede; iş yeri sınırları içinde sigara içme yasağını kabul ettirebilme, sürtüşmeyi engelleme, personel hırsızlığının önünü kesme gibi örgütsel vatandaşlık davranışları anlamında, çalışanlar kişisel çıkarlarını düşünmekle birlikte, iş arkadaşları ve yönetimin de çıkarlarını düşündüğü ifade edilmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.2.5. Örgütsel Adalet Türlerinin Birbirine Etkileri

Örgütsel adalet kavramı literatürde üç farklı türde incelenmekle birlikte yapılan araştırmalar sonucunda bu türler arasında bazı ilişkiler olduğu görülmektedir. Örgütsel adalet algısı sonucunda oluşan tepkiler -dağıtım adaletsizliği ile ortaya çıkan "sonuçlara yönelik tepkiler", prosedür adaletsizliği ile ortaya çıkan "organizasyona yönelik tepkiler" ve etkileşim adaletsizliğinden doğan "yöneticilere karşı tepkiler"- örgütsel adalet türlerine özgü olarak incelenmektedir. Her üç adalet türüne yönelik algının da düşük olması durumunda çalışanların direkt olarak örgüte ve yöneticilere tepki vermeleri ise adalet türlerinin birbirleriyle ilişkili olduğunu doğrulamaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Dağıtım ile prosedür adaleti farklı davranışlar üzerinde etkili olmaktadır. Dağıtım adaleti daha çok ücret, terfi, izin, performans değerlendirme sonuçları gibi kişisel kazanımlar üzerinde etkiliyken; prosedür adaleti ise, örgüte bağlılık, yönetime güven, performans değerlendirme kriterleri gibi örgüt veya yöneticilere karşı oluşan davranışlar üzerinde güçlü etkilere sahip olduğu bilinmektedir. Çalışanların tepkileri esas aldıkları kazanım ve prosedürlere dayanarak farklılaşmasına rağmen (Eker, 2006) araştırmacılar tarafından, birbirlerinin etkilerini karşılıklı olarak hafiflettiği yönündeki

ilişkinin var olduğu savunulmaktadır (Çağ, 2011).

Prosedür adaleti, örgütün dağıtım sürecinin (Eker,2006) resmi görünüşünü temsil ederken (Eroğlu, 2009); etkileşim adaleti ise, örgüt yöneticisinin adaletini (Eker,2006) ve bu sürecin sosyal görünüşünü temsil etmesi yönüyle birbirinden farklılaşmaktadır. Dolayısıyla çalışanların prosedür adalet algıları, onların örgüte karşı olan iş tatmini ve örgütsel bağlılık gibi tepkilerini etkilerken; etkileşimsel adalet algıları ise, çalışanların kendilerine karşı yapılan davranışlara paralel olarak, gönüllü davranışlar sergilemesi anlamına gelen örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilemektedir (Eroğlu, 2009). Yıllarca ayırımı yapılamayan etkileşim adaleti, prosedür adaletinin içinde kabul edildiğinden; prosedür adaletinin sonuçlarının etkileşim adaletini de doğrudan etkilediği görülmektedir. Aynı zamanda prosedür ve etkileşim adaletinin yüksek algılanması, dağıtım adaletinin olumsuz sonuçlarının etkisini azaltmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Bireylerin, örgütlerinde prosedür adaletsizliği algılamaları durumunda, kişilerin adaletsizliğin kaynağından ziyade, örgüte yönelik olumsuz tepkiler verebileceğinden hareketle; izlenecek adaletli yöntemlerin, örgüt kültürüne yerleştirilmesi, bu tepkilerin en aza indirilmesine yardımcı olmaktadır. Örgütlerde adaletin sağlanarak, olumsuz tepki ihtimallerinin önlenmesi, bazı hususların varlığına bağlı olmaktadır. Bu hususlar aşağıda incelenmektedir.

- Karar vericilerin tarafsız şekilde belirlenmesi,
- Örgütün işleyişine yönelik kuralların ve ölçütlerin açık bir biçimde belirlenmesi,
- Değerlendirme konumunda bulunan kişilerin, yetkilerini kötüye kullanmasını engelleyecek güvencelerin oluşturulması,
- Alınan kararların denetlenmesine ve düzeltilmesine ilişkin mekanizmaların oluşturulması şeklinde ifade edilmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.2.6.Örgütsel Adaletin Temellerini Oluşturan Teoriler

Kavramın tarihsel gelişimi incelendiğinde "sosyal adalet" kavramının örgütlere uyarlanarak "örgütsel adalet" kavramının geliştirildiği ifade edilmektedir. Çalışmanın bu bölümünde kronolojik olarak sıralanan ve önceki bölümlerde de atıfta bulunulmuş bazı sosyal adalet teorileri detaylandırılmaktadır. Bunlar; Adams'ın (1965) "Eşitlik Teorisi", Crosby'nin (1976) "Görelî Yoksulluk Teorisi ", Thibaut ve Walker'in (1975) "Prosedür Adalet Teorisi ", Leventhal'in (1976, 1980) "Adalet Yargı Teorisi ", Lerher'in (1977, 1980) "Adalet Güdüsü Kuramı", Leventhal, Karuza ve Fry'ın (1980) "Dağıtım Tercihî Teorisi", Folger'ın (1983) "Bilişsel Atıf Teorisi", Lind'in (1992) "Kestirme Adalet Teorisi", (1998) "Adalet Teorisi"dir (Laçinoğlu, 2010).

2.2.6.1.Adams'ın Eşitlik Teorisi

Adalet konusunda yapılan çalışmaların temelinde yer alan Adams' ın Eşitlik Teorisi, bu konuda çalışan araştırmacıların üzerinde durduğu teorilerin başında gelmektedir (Atalay, 2012). İlk defa Homans'ın ifade ettiği "*dağıtımçı adalet*" ve teorinin özünü oluşturan "*eşitlik*" kavramının, J. Stacy Adams tarafından 1963 yılında çalışma hayatına uyarlandığı bilinmektedir (Eroğlu, 2009).

Adams'a göre çalışanlar, örgüt içerisinde adillîğin olup olmadığına Eşitlik Teorisi'ne göre karar verirler. Bu teori, bireyde var olan yetenek, kıdem, çaba, yaş, eğitim, deneyim, beceri, uzmanlık gibi çalışanın işine getirdiği ve örgüte kattığı değer olarak tanımlanan katkı (girdi); çalışan tarafından işin sonucunda (ücret, güvenlik, kabul görme ve çalışma koşulları) beklediği değer olarak tanımlanan kazanım (çıkıtı) ve kişinin kendini karşılaştırabileceği başka bir çalışan olarak tanımlanan referans (başkaları) şeklinde üç temel unsurun, birbiriyle sosyal mübadele ilişkisi bağlamında açıklanmaktadır. İş ilişkilerinde var olan eşitlik veya eşitsizlik derecesine karar verme süreci, çalışanların sürekli olarak kendi katkı ve kazanımlarını, benzer düzeyde çalışanların katkı ve kazanımlarıyla karşılaştırarak, örgütlerine sağladıkları katkı oranında eşit kazanım beklentisiyle oluşmaktadır.

Adams, bireylerin adalete ilişkin algılamalarının, eşit kazanım beklentisiyle oluştuğunu ve bu süreci “eşitlikçi denklem” adını verdiği bir eşitlikle ifade etmektedir. Bu denklem Şekil 1’deki gibidir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

$$\frac{\text{Kişinin Kazanımları}}{\text{Kişinin Katkısı}} = \frac{\text{Diğer Kişinin Kazanımları}}{\text{Diğer Kişinin Katkısı}}$$

Şekil 1: J. Stacy Adams’ın Eşitlikçi Denklemi

Bu teorinin ana fikrinde; çalışanların iş ilişkilerinde, kişilerin katkı ve kazanımlarının kıyaslanmasıyla, eşit bir şekilde kazanımların dağıtılması beklentisinde oldukları ve bu beklentinin de onların motivasyonunu etkilediği ifade edilmektedir. Çünkü bu kıyaslama sürecinin sonunda çalışanların diğer çalışanlarla ilişkilerinde ortaya çıkan algılarıyla, eşitsizliği gidermek için, örgütüyle, yöneticileriyle ve işi ile ilgili bazı davranışsal, tutumsal ve psikolojik tepkiler gösterdiği görülmektedir. Bu tepkiler: Zam isteme, iş yavaşlatma, iş görenlerin performanslarını düşürmesi şeklinde ifade edilmektedir. Kazanım adaleti ile ilgili bu teori; örgütlerdeki hırs, düşmanlık, kin ve ihtirasların ortaya koyduğu olumsuz etkilerin azaltılmasında önemli bir etkendir (Özdevecioğlu, 2003).

Sonuç olarak eşitlik teorisi; çalışanın belirli standartlara göre yaptığı karşılaştırmada dengesizlik gördüğünde, çalıştığı örgüt içinde dağıtımsal adaletsizlik algılayacakları varsayımına dayanmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Adalet araştırmalarının başlangıcı olarak kabul edilen Adams’ın Eşitlik Teorisi, adalet kararlarının nasıl oluştuğu ve adaletsizlik durumunda çalışanların tepkilerini belirleme konusunda yetersiz olması nedeniyle eleştirilmiştir (Atalay, 2005). Bir diğer eleştirisi ise sadece ücret konusuna odaklanması ve ilgili diğer kazanımları dâhil etmemesi teorinin çalışma koşullarında kullanımını sınırlandırmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.2.6.2.Crosby'nin Görelî Yoksunluk Teorisi

Crosby ve Folger isimli teorisyenler tarafından öne sürülen adalet konusunda yapılan çalışmalardan bir tanesi de Görelî Yoksunluk Teorisidir. Bu teori çalışanların yaptıkları karşılaştırmalar sonucunda yaşadıkları adaletsizlikleri açıklamaktadır (Yürür, 2008).

Görelî Yoksunluk Teorisi'ne göre örgütte alt kademelerde çalışanlar elde ettikleri kazanımları, üst kademelerde çalışanların kazanımlarıyla karşılaştırmaktadırlar. Karşılaştırma sonucunda bireyde oluşan yoksunluk hissini (Yürür, 2008) adaletsizlik algısına (Çağ, 2011) ve bazı olumsuz tepkilere neden olduğu belirtilmektedir (Irak, 2004).

Crosby, çalışanların bu karşılaştırma sonucunda yaptığı değerlendirmelerin çalışanlarda ücret dâhil kazanımlar hakkındaki memnuniyetsizlik oluşmasına sebep olduğunu öne sürmektedir. Bu değerlendirmeler:

1. Çalışanların, umdukları kazanımlarla elde ettikleri arasında bir tutarsızlık olması,
2. Karşılaştırma sonunda diğerlerinin kendisinden daha çok kazanım sağlaması, ,
3. Geçmiş deneyimlerinden dolayı şu anda kazandığından daha fazla kazanması gerektiği beklentisi,
4. Gelecekte daha iyi kazanımlar elde etme beklentisinin düşük olması,
5. Daha fazlasını almaya hak kazandıklarına inanması,
6. Daha iyi kazanımlar sunan işveren bulunmamasından dolayı kişisel sorumluluktan arınması sonucunda çalışanlar kendilerini memnuniyetsiz ve küskün hissetmektedirler (Çağ, 2011).

2.2.6.3. Prosedür Adalet Teorisi

Thibaut ve Walker'ın 1975 yılında geliştirdikleri Prosedür Adalet Teorisi, çalışanların karar almaya yardımcı prosedürler ile ilgili tepkilerini vurgulamaktadır. Bu teoriye göre, çalışanlar süreçler üzerinde kontrollerinin yani söz haklarının olduğunu

düşündüklerinde, sonuçların belirlendiği süreci adil olarak algıladıklarında, istemedikleri bir sonuçla karşılaştıklarında çalışanların bu sonuca daha olumlu bakma eğiliminde olduğu savunulmaktadır. Herhangi bir etkilerinin olmadığı süreçlere göre etkilerinin olduğu süreçleri daha adil algılamaktadırlar (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.2.6.4. Leventhall`ın Adalet Yargı Teorisi

Leventhall tarafından 1976-1980 yılları arasında geliştirilen ve Adams gibi ödüllerin dağıtımını üzerine odaklanan Adalet Yargı Teorisi, (Serinkan ve Erdiş, 2014) Eşitlik Teorisi'nin uygulamada yetersiz kaldığını savunarak; adalet kavramını tek boyutlu olarak ele alması, kazanımların sadece dağıtımıyla ilgilenmesi ve sosyal ilişkilerde adaletin önemine fazla yer vermemesi yönüyle eleştirmektedir (Çağ, 2011).

Adams`ın Eşitlik Teorisi'nde bireyler, adil dağılımı, kazanımlarının katkıları oranında olup olmaması kuralıyla değerlendirmektedir. Leventhall, Adaleti Yargılama Teorisi'nde bir adım daha atarak dağıtımda bu kuralın, çalışanlar tarafından ihlal edilebileceğini öne sürerek (Alper, 2007) “*Hakkaniyet*” (bireylerin kazanımlarının katkılarına göre belirlenmesi), “*Eşitlik*” (aynı kazanımı elde etmede eşit şansa sahip olması) ve “*İhtiyaç*” (ihtiyaçların dikkate alınarak dağıtım yapılması) gibi adil dağıtım ilkelerinin gerekliliğini savunduğu görülmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Leventhall, yukarıda ifade edilen üç ilkeye ek olarak, örgüt üyelerinin adalet algılarını doğrudan etkileyecek altı tane kural belirlemiştir. Bunlar; ön yargılı olmamak, tutarlılık, doğruluk, düzeltilebilirlik, temsilcilik ve etiklik olmak üzere aşağıda detaylandırılmaktadır (Laçinoğlu, 2010).

- **Ön yargılı olmamak:** Karar veren kişi, verdiği kararların herhangi birinden bir kazancı olacaksa ya da olayın bütün açılardan ele alınmadığını düşünüyorsa, bu karar adil olmamaktadır.
- **Tutarlılık:** Bir işlemin adil olabilmesi için, aynı zaman diliminde farklı bireyler için aynı şekilde uygulanması gerekmektedir.
- **Doğruluk:** Yapılan işlemlerin doğru olan bilgiler üzerinde kurulu olması gerekmektedir.

- **Düzeltilbilirlik:** Olumsuz kararların düzeltilmesi, itiraza açık değilse, bu işlem adil olmamaktadır.
- **Temsilcilik:** Alınan kararlar, karardan etkilenen bütün grupları temsil etmelidir.
- **Etiklik:** Bireyin yaş, cinsiyet, uyruk gibi özellikleri işten çıkarma konusunda bir etken olursa o işlem adil olmamaktadır.

Leventhall'in ve Adams'ın kuramlarının kazanımlar üzerine odaklanarak, kazanımların elde edilmesinde alınan kararları açıklamada yetersiz kaldığı düşünülmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.2.6.5. Lerner'in Adalet Güdüsü Teorisi

Adalet kavramını daha çok motivasyon yönüyle ele alan Lerner'in Adalet Güdüsü Teorisi de (Serinkan ve Erdiş, 2014), Leventhall'in Adalet Yargı Teorisi gibi, felsefelerinin içeriğinde bazı farklılıklar olmasına rağmen, çeşitli koşullar altında, ödüllerin nasıl dağıtılması gerektiği hakkında paralel görüş ortaya koyarlar (Kılıçarslan, 2011). Fakat Lerner, Leventhall'in ödüllerin dağıtımıyla ilgili, bireylerin kazanımlarını arttırmak için adalet arayışlarını, bir araç olarak kullanılabileceği fikrine karşı çıkarak, dağıtım uygulamalarını eşitlik ilkesinden farklı olarak dört ilkeye dayandırmaktadır (Laçinoğlu, 2010).

Lerner, dağıtımdaki kararların “*Rekabet, Eşitlik, Göreli Eşitlik ve Marksist Adalet*” olmak üzere dört temel ilkede açıklanabileceğini belirtmektedir. Bu ilkeler aşağıda detaylandırılmaktadır.

1. Rekabet (competition): Dağıtımın bireylerin performanslarına göre gerçekleştirilmesini ifade etmektedir.

2. Eşitlik (Parity): Dağıtım her koşulda eşit biçimde olması gerektiği görüşünü savunmaktadır.

3. Göreli Eşitlik (Equity): Dağıtım çalışanın işe yönelik katkılarına dayanarak yapılmalıdır

4. Marksist adalet (Marxian Justice): Dağıtımların bireylerin ihtiyaçlarına göre yapılması gerektiğini ifade etmektedir (Laçinoğlu, 2010).

2.2.6.6.Dağıtım Tercih Teorisi

Dağıtım davranışlarına genel bir model oluşturmayı amaçlayan ve Leventhal'ın Adalet Yargı Teorisi'nden geliştirilen Dağıtım Tercih Teorisi'nin; Leventhal, Karuza ve Fry tarafından 1980 yılında geliştirildiği bilinmektedir. Dağıtım Tercih Teorisi'ne göre kişiler; dağıtım prosedürlerinin adilliğini değerlendirirken, kendilerinin arzu ettikleri sonuçlara ulaşmalarını sağlayan prosedürleri tercih etmektedirler (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.2.6.7.Folger'ın Bilişsel Atıf Teorisi

Crosby'nin Görelî Yoksunluk Teorisi'ne bir alternatif olan Bilişsel Atıf Teorisi (Laçinoğlu, 2010), aynı zamanda Adams'ın Eşitlik Teorisi ile ilgili kaygıları ve eksiklikleri gidermek amacıyla Folger tarafından 1983 yılında geliştirildiği ifade edilmektedir. Bu teori sonuçlarla süreçler arasındaki etkileşim üzerinde durarak, adil olmayan sonuçlara gösterilen tepkileri açıklamaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Adaletsizliklere karşı çalışanların tepkilerini belirleme konusunda yetersiz kalması nedeniyle eleştirilen Adams'ın Eşitlik Teorisindeki bu eksikliği gidermek için (Atalay, 2005) Folger, çalışanların bu sonuçlara gösterdiği tepkileri ikiye ayırmaktadır. Bunlardan ilki, karşılaştırmaya dayanan ve çalışmada tatmin/tatminsizlik duygularına neden olan tepkilerdir. İkinci grupta ise, çalışanın olması gereken sonuca ilişkin inançlarına dayanan ve çalışan da kızgınlık ve öfke gibi duygulara neden olan tepkiler olduğu ifade edilmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Adaletsizliklere karşı çalışanların tepkilerini belirlemesinin yanı sıra, “İnsanlar örgütsel adalet algılarını nasıl oluştururlar?” sorusuna cevap arayarak, Görelî Yoksunluk Teorisi'ne daha farklı bir bakış açısı getiren Bilişsel Atıf Teorisi'ne göre birey, farklı ve daha tercih edilir bir alternatif hayal etmedikçe görelî yoksunluğun yaşanmayacağını ifade etmektedir. Ayrıca bu teorinin diğer önemli varsayımı, çalışanlar kazanımların paylaşımı sırasında karar verme sürecine dâhil olmaları durumunda

onların sonuç ne olursa olsun, bu sonucu adil olarak algılayacağı kabul edilmektedir (Laçinoğlu, 2010).

2.2.6.8. Kestirme Adalet Teorisi

Folger'ın Bilişsel Atıf Teorisi'nin yeterli bulunmaması sebebiyle, Lind tarafından 1992 yılında geliştirilen ve bireylerin örgütsel adalete ilişkin algılarının nasıl oluşturulduğunu araştıran Kestirme Adalet Teorisi, bu anlamda yeterli ve oldukça güçlü bulunmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Bu teori bireylerin adalet kararlarını nasıl oluşturduklarına ilişkin bilginin yanı sıra, adalete ilişkin kararlarının oluşmasındaki işlemlere ilişkin değerlendirmelerin sonuçlara ilişkin değerlendirmelere göre neden daha etkili olduğunu ortaya koyar (Çağ, 2011). Bu teoriye göre çalışan bireylerin, örgütlerinin adilliğine yönelik karar verebilmesi için bilgi arayışında olduğu görülür. Lind, çalışanların yöneticilerinin adilliği ile ilgili kararını örgütteki işlemlerin adil olup olmamasına göre verdiklerini ifade ederek, sonuçlarla ilgili bilginin de sonradan birleştirildiğini söyler (Laçinoğlu, 2010).

2.2.6.9. Adalet Teorisi

Folger ve Cropanzano'nun 1998 yılında Bilişsel Atıf Teorisi'nin eksik kaldığı yönlerini gidermek amacıyla oluşturulan Adalet Teorisi'nde; çalışanın kendi sonuçları ile diğer çalışanın sonuçlarını karşılaştırdığında, adaletsizlik algılsa bu durumda diğer çalışanı sorumlu tutmaktadır. Eğer sorumlu tutulacak herhangi biri yoksa bu durumda adaletsizlikte yoktur. Çünkü birey bir durumu adaletsiz olarak algılaması için; mevcut durumu birleştirerek değerlendirmeli, kimin sorumlu tutulacağını belirlemeli ve standart ahlak kurallarının ihlali süreçlerini değerlendirmelidir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.2.7. Örgütsel Adaletin Temelini Oluşturan Modeller

Örgütsel adaletin temelini oluşturan “Kişisel Çıkar Modeli”, “Grup Değeri Modeli”, “Çoklu Yaklaşımlar Modeli”, “Değer Açıklayıcı Model”, “Prosedür Tercih Modeli” ve “Ahlaki Değerler Modeli” gibi birçok model bulunmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde, bu modeller detaylandırılacaktır.

2.2.7.1. Kişisel Çıkar Modeli

Thibaut ve Walker tarafından geliştirilen “Kişisel Çıkar Modeli” bireyin diğer insanlarla etkileşimiyle kendi bireysel kazanımlarını arttırmaya çalıştığı fikrine dayanmaktadır. Bu modelin anlaşılmasında önemli olan Prosedür Adaleti Teorisi’nde de belirtildiği gibi, kişilerin kendileri ile ilgili sonuçları etkileyen prosedürleri kontrol etmesi veya bu prosedürlerle ilgili görüş ve fikir bildirmesi prosedür adaletini olumlu yönde etkileyerek kişilerin istenilen sonuçları kazanmasına imkân verdiği açıklanmaktadır. Çalışanların kontrol arayışından dolayı Kişisel Çıkar Modeli’nde, karar ve süreç kontrolünün önemi vurgulanmaktadır. (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Modelin süreç ve karar kontrolü boyutlarında, iki taraf ve karar verme yetkisine sahip bir üçüncü kişinin etkileşimiyle; tarafların üçüncü kişiye kendilerini ifade etme fırsatıyla süreç kontrolüne imkân vermektedir. Bu modelde edinilen kazanımlar üzerinde taraflar karar kontrolüne sahip olmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Çalışanların adaleti, farklı açılardan çıkar aracı olarak görmesi (Çelik, 2011) ve çıkarlarını arttırmaya motive olduğu varsayımından hareketle, bu süreç sonunda tarafların olumlu ya da olumsuz bu kararı adil olarak algıladığı savunulmaktadır (İçerli, 2010). Çünkü taraflar, prosedürlerin daha kazançlı olacağına inandığında, hemen kısa dönemli kazanımlarından vazgeçmeye gönüllü olmaktadır (Çelik, 2011).

2.2.7.2. Grup Değeri Modeli

Grup Değeri Modeli, prosedürlerin adil olmasının önemini sadece kişisel çıkarlara dayanarak açıklayan Kişisel Çıkar Modeli gibi araçsal değil, olaya ilişki temelli yaklaşan bir modeldir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Çünkü örgüt çalışanlarının sadece ekonomik ihtiyaçlarını karşılamayı değil aynı zamanda (İçerli, 2010) onlarla

uzun dönemli ilişkiler geliştirmeyi ve kendilerine değer verildiğini hissetmelerini sağlamak ister. Buradan hareketle model, çalışanların bazı sosyal ve psikolojik beklentilerinin bulunduğunu kabul ederek bu beklentilere cevap vermeyi amaçlar. (İçerli, 2010).

İş görenlerin sosyal ve psikolojik beklentileri onların maddi kazanımlarından çok grup ilişkilerine (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009) ve dayanışmasına değer verdiğini gösterir. Üyesi olduğu örgütleri yoluyla; sosyal statü kazandıkları, özgüven (Laçinoğlu, 2010), öz saygı (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009) ve kendilik değeri oluşturdukları için iş görenlerin prosedürlere önem verdiği görülmektedir. (Laçinoğlu, 2010). Bu modelde prosedürler, bireyin örgüt içindeki konumunu sağlamlaştırdığından adalet, araç olarak kullanılmaktadır (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009).

2.2.7.3.Ahlaki Değerler Modeli

Folger tarafından 1994 yılında geliştirilen (Çağ, 2011), Grup Değer Modeli'nde de savunulduğu gibi, Ahlaki Değerler Modeli; psikolojik gereksinimlere hizmet etmesi koşuluyla adaletin araç olarak kullanıldığı fikrine dayanmaktadır (Atalay, 2005). Çünkü çalışanların sahip oldukları itibara ve kendilik değerlerine önem vermelerinden dolayı iş görenler örgüt içerisinde adaletli tutum ve davranışlar görmek istemektedirler (Çağ, 2011).

2.2.7.4.Değer Açıklayıcı Model

Değer Açıklayıcı Model, bireylerin karar verilmeden önce kendi fikir ve düşüncelerini açıklamalarının, karara etkisinin olup olmadığına bakılmaksızın, bireyler tarafından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü çalışanların görüşleri dikkate alınarak, onlara başkalarının kararlarını etkileme fırsatı tanındığında (Serinkan ve Erdiş, 2014) iş görenlerde, yöneticilerin kendilerine ön yargılı davranmadığı algısı (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009) oluşmaktadır. Fakat çalışanlar için, sadece alınan kararlar üzerinde kontrol sahibi olmak yeterli değildir; aynı zamanda üyesi oldukları grupta kendilerine değer verildiğini de hissetmek istedikleri düşüncesi, bu modelin ortaya çıkmasına temel oluşturur (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.2.7.5. Prosedür Tercih Modeli

Leventhal'ın Adalet Yargı Teorisi'nin bir uzantısı niteliği taşıyan Prosedür Tercih Modeli'nin; Leventhall, Karuza ve Fry tarafından 1980 yılında geliştirildiği bilinmektedir. Prosedür Tercih Modeli, kişilerin dağıtım prosedürlerinin adillğini değerlendirmede, istedikleri sonuçlara ulaşmalarını sağlayan prosedürleri tercih ettiklerini ileri sürmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Leventhall, Karuza ve Fry'ın geliştirdiği bu yaklaşıma göre, örgütsel adaletin sağlanması yani çalışanların istedikleri sonuçlara ulaşmalarını sağlayan dağıtım prosedürlerinin belirlenmesi aşağıdaki ilkelerin uygulanmasıyla gerçekleşmektedir (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009). Bu ilkeler;

- Karar vericilerin seçimi,
- Ödül dağıtımında kullanılacak ölçütlerin hazırlanması,
- Karar süreçlerinin tanımlanması,
- Karar vericilerin yetkilerini kötüye kullanılmasını önleyecek tedbirlerin alınması ve karar vericileri denetleyecek mekanizmaların oluşturulması,
- Alınan kararlara yapılacak itirazlar,
- Adil olmayan dağıtım prosedürlerinin değiştirilmesi için gerekli olan mekanizma ile ilgili prosedürlerin hazırlanması, şeklinde ifade edilmektedir (Aktaş, 2010).

2.2.7.6. Çoklu Yaklaşımlar Modeli

Literatürde “Adaletin Çok Yönlü İhtiyaç Modeli” olarak da adlandırılan bu model, Williams tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir. Çoklu Yaklaşımlar Modeli'nin; Kişisel Çıkar, Grup Değeri ve Ahlaki Değerler Modeli'nde bahsedilen üç yaklaşımı bir araya getirdiği bilinmektedir. Bu modellerde de vurgulandığı gibi bireylerin; ait olma, kontrol, bireysel saygı ve anlamlı varoluş gibi en az dört tane birbiriyle ilişkili psikolojik ihtiyacı bulunmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Bu modele göre, çalışanın adaletsiz muamelelere maruz kalması, bu dört ihtiyacın çatışmasına; sonrasında ise çalışanda savunmacı, üstü kapalı davranışların ve olumsuz duyguların oluştuğu

savunulmaktadır. Bu varsayımdan hareketle, adaletin çalışanları birbirine yaklaştırırken, adaletsizliğin ise çalışanları çatıştırdığı ve birbirinden uzaklaştırdığı savunulmaktadır (Laçinoğlu, 2010).

2.2.8.Jerald Greenberg'in Örgütsel Adalet Kuramları

Örgütsel adalet ile ilgili literatür incelendiğinde örgütsel adalete ilişkin teorilerin, kazanımların adilliği sorununun temel aldığı 'sosyal adalet' kavramının örgütlere uyarlandığı (Serinkan ve Erdiş, 2014) ve buradan hareketle geliştirildiği görülmektedir. Örgütsel adalete ilişkin literatürün, Homans'ın Dağıtım Adaleti Teorisi ile başladığı ve Adams'ın Eşitlik Teorisi ile şekillendiği (Tan, 2009); bu temelden başlayarak, sonrasında da örgütsel adalet ile ilgili çok sayıda teori geliştirildiği görülmektedir (Çelik, 2011). Bununla birlikte örgütsel adalet ile ilgili teorilerin sayıca fazlalığı ve aynı temelden yola çıkılarak geliştirilmiş olmaları nedeniyle, birbiriyle örtüşen ve birbirini kapsayan sonuçlar ortaya koymaları sonucu, teorilerin sınıflandırılması ihtiyacının Jerald Greenberg tarafından karşılandığı görülmektedir. (Serinkan ve Erdiş, 2014). Greenberg, "A Taxonomy of Organizational Justice Theories" başlıklı çalışmasında, var olan teorileri reaktif-proaktif ve süreç-içerik olmak üzere iki bağımsız boyut yardımıyla (Tan, 2009), boyutların birleştirilmesiyle de, "Reaktif-İçerik", "Proaktif-İçerik Kuramı" ve "Reaktif-Süreç", "Proaktif-Süreç Kuramı" olmak üzere dört farklı sınıflama belirtilmektedir (İçerli, 2009).

Yapılan bu sınıflamadan hareketle, reaktif teoriler, çalışanların adaletsiz bir durumdan kaçınmaları ve bu durumlara gösterilen tepkileri; Proaktif teoriler ise, çalışanların örgütsel adaleti oluşturma, adil ortam yaratma çabalarını incelemektedir. Süreç teorileri, çalışanların elde ettikleri kazanımların, nasıl belirlendiği ile ilgili prosedürlerin adilliğine odaklanırken; içerik teorileri ise yalnızca dağıtım gerçekleşen kazanımların adilliğine odaklanmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Örgütsel adalet ile ilgili teorilerin sınıflandırılmasının, hem teorilerin birbirleri arasındaki ilişkileri görmeye yardım etmekte olduğu hem de örgütler açısından önemlerini ortaya koyduğu görülmektedir (Çelik, 2011).

Jerald Greenberg, son zamanlarda tepkisel-içerik yaklaşımına ilginin azaldığını, önleyici ve süreç kavramlarına ilginin arttığını; yani tepkiselden önleyici teorileri ve içerikten süreç teorilerine doğru bir yer değiştirme olduğunu öne sürmektedir. Mevcut sınıflandırmanın teorik ilerleme sürecinde yol gösterici olacağı düşünüldüğünden, birçok teoriyi içine alan sınıflandırma aşağıda detaylandırılmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.2.8.1.Reaktif-İçerik (Tepkisel İçerik) Kuramı

Greenberg'in adalet teorilerinin sınıflandırmasını yaptığı zamana kadar geliştirilen teorilerin birçoğunun reaktif içerik teorilerinin içerisinde yer aldığı görülmektedir. Homans'ın Dağıtım Adaleti Teorisi, Adams'ın Eşitlik Teorisi, Walster'in geliştirdiği Eşitlik Teorileri ve Crosby'nin Görelî Yoksunluk Teorisi gibi reaktif-içerik teorileri; çalışanların kaynak ve ödüllerin dağıtımında adil olmayan uygulamalara karşı ortaya koydukları tepkilere odaklanmaktadır. (Çelik, 2011). Bu teorilerin bazı noktalarında birbirlerinden farklılık göstermelerine rağmen birleştikleri ortak görüşün; çalışanların adil olmayan ilişkilere belirli olumsuz duygularla cevap vermesi ve adil olmayan uygulamaları düzeltecek şekilde davranmalarındır. Özetle çalışanların yaşadıkları ve hissettikleri olumsuzlukları giderecek eylemlerde bulunmalarındır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.2.8.2.Proaktif – İçerik (Önlemsel İçerik) Kuramı

Çalışanların, kazanımların dağıtımında adil ve adil olmayan uygulamalara gösterdikleri tepkileri inceleyen reaktif-içerik teorilerinin aksine proaktif-içerik teorileri, çalışanların kazanımların dağıtımında adil uygulamaların yaratılmasına ilişkin çabalar üzerine odaklanmaktadır. Bu sınıflamayı belirleyen düşüncenin temelini, Leventhall'ın Adalet Yargı Teorisi oluşturmaktadır (Çağ, 2011).

2.2.8.3.Reaktif-Süreç Kuramı (Tepkisel Süreç Kuramı)

Kararların sonuçlarının adilliği konusu üzerine yoğunlaşan Reaktif İçerik Teorilerinden belirgin bir şekilde ayrılamaz görünmesine rağmen ve kaynağını hukuktan alan Reaktif Süreç Teorileri, kararların verilmesinde kullanılan süreçlerin

adilliği ile ilgilenmektedirler (Serinkan ve Erdiş, 2014). Çünkü hukuk üzerine çalışan araştırmacılar tarafından genel olarak hukuki kararların alınmasında kullanılan süreçlerin, alınan kararların toplum tarafından kabul edilmesinde çok büyük bir etkisi olduğu ifade edildiği (Çağ, 2011). düşüncesinden hareketle; Reaktif Süreç Teorileri'nin kaynağı, John Thibaut ve Laurens Walter'ın çeşitli mahkemelerdeki incelemeler sonucunda mahkeme süreçlerini değerlendirerek ortaya koydukları “Prosedürel Adalet” kuramına dayanmaktadır. Bu kuram, iş görenlerin karar alma sürecindeki adil olmayan davranışlara nasıl tepki verdikleri üzerine odaklanmaktadır (Çelik, 2011).

2.2.8.4.Proaktif – Süreç (Önlemsel) Kuramı

Proaktif süreç teorilerini temsil eden teori; Leventhal, Karuza ve Fry'ın "Dağıtım Tercihi Teorisidir. Reaktif süreç teorileri, taraflar arasındaki anlaşmazlıkların çözümüne yönelik yöntemleri incelerken; proaktif süreç teorilerinin dağıtım yöntemleri ile ilgilenerek, adil uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğine yanıt aradığı bilinmektedir (Çelik, 2011).

2.2.9.Örgütsel Adalet Algısını Etkileyen Faktörler

Örgütsel adalet algısını etkileyen bireysel ve iş ortamına ilişkin olarak sınıflandırılan bazı faktörler bulunmaktadır. Araştırmanın bu kısmında örgütsel adalet algısına etki eden; cinsiyet, kişilik, kendilik algısı ve bireyin yaşadığı kültürün(duygu - düşüncelerin özgürce ifade edilmesine destekleyen ve hiyerarşi- otoriteye saygının içselleştirildiği toplulukçu kültürlerde) şekillendirdiği kişilik özellikleri bakımından bireysel; örgütün yönetim tarzı, ödüllendirme sistemleri ve organizasyon içerisinde bireyin bulunduğu hiyerarşik yapıya bağlı olarak iş ortamına ilişkin faktörler detaylandırılmaktadır.

2.2.9.1. Bireysel Faktörler

Örgütsel adalet algısının oluşumunda, demografik değişkenlerden cinsiyetin; kadınların herkese eşit davranılmasına daha çok önem vermelerinden dolayı daha çok dağıtım adaletine, erkeklerin ise rekabete değer vermesinden dolayı prosedür adaletine yönelmesinde etkisi olabileceği düşünölmektedir (Eker, 2006).

Cinsiyet değişkenini de etkileyen bireysel farklılıkların, kişilik ve kendilik algısı özelliklerinin, örgütsel adalet algısı üzerinde etkisi olduğu iddia edilen diğer iki faktör olarak ifade edilmektedir. Yapılan uzun dönemli araştırmalardan elde edilen bulgularda; kişilik yapısı olarak nevrotik davranışlara yatkın olan bireylerin, örgütsel adaletsizlik durumunda, hastalığa bağlı olarak daha fazla devamsızlık gösterdiği; ayrıca negatif olaylar karşısında duygulanımı uzun süreli olarak negatif etkilenen bazı kişilik yapısına sahip çalışanlarda örgütsel adaletsizliğe verilen tepkilerin daha şiddetli olduğu saptanmaktadır. Bu durumlara verilen tepkilerin, bireylerdeki baskın kendilik algısına göre de değiştiiğini ifade eden araştırmalarda; zamandan bağımsız edinilen, kişilik ve ilişkiyel olgulardan oluşan “kronik kendilik algısı” ile yaşanan olaylara bağımlı, olaydan olaya değişebilen “çalışmakta olan kendilik algısı” şeklinde bir ayrımın etkili olduğu görülmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Bireyin kişilik ve kendilik algısının oluşumunda etkili olduğu düşünölen, içinde yaşanan kültür de onun örgütsel adaleti algılayışında etkili bir rol oynadığı görülmektedir. Araştırmalar sonucunda, duygu ve düşüncelerin özgürce ifade edilmesini destekleyen kültürlerde, kararlara katılım hakkının sağlanmaması büyük tepkiye yol açarken; hiyerarşi ve otoriteye saygının içselleştirildiği kültürlerde bu durumun, prosedür adaleti algısı sonuçları bakımından farklılık gösterdiği ifade edilmektedir (Eker, 2006). Bu durum, Amerikalı çalışanlarda kendini ifade etme imkanının olmaması, örgütsel adalet algısını düşürmesi; otoriteye saygının içselleştirildiği Çin`de böyle bir durumun görülmemesi, yaşanan kültürün bireylerin prosedür adalet algısı üzerindeki etkisini destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.2.9.2. İş ve İş Ortamına İlişkin Faktörler

İşletmelerdeki yönetim tarzı, ödüllendirme sistemleri gibi örgütün kültürüne yönelik ya da bireyin bulunduğu hiyerarşik düzeyi gibi bazı faktörlerin, çalışanların adalet algısının oluşmasında ne derece etkili olduğu konusunda araştırma sonuçları incelendiğinde; çalışanları etkileyen kararların adil olması, herkes için eşit uygulanması ve çalışanların alınan kararlar üzerinde fikir beyan edebilmesinin, ödüllendirme sistemlerine yönelik kriterlerinin belli kurallara bağlı ve ödüllendirmede herkesin eşit şansa sahip olması, çalışılan ortamın adaletli algılamasında önemli rol oynadığı

görülmektedir. Böyle bir örgüt kültürü içerisinde, bireyin sahip olduğu hiyerarşik düzey de bireyin adalet algısına etki etmektedir. Yapılan çalışmalarda, hiyerarşik düzeyin yükselmesinin, algılanan adalet ile örgütün yapısına ilişkin olumsuz atıfların azaldığı; yönetim kadrosunda olanlar ve olmayanların olumsuz görüşlerine ilişkin farklı algılamalara sahip olduğu görülmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

2.2.10. Örgütsel Adalet Algısının Sonuçları

Örgütlerin çalışma ortamı ve koşulları, çalışanlarda sürecin adil olup olmamasıyla ilgili değerlendirmeler sonucu adalet algısını oluşturmaktadır. Çalışanların örgütsel adalet algıları, bireylerin tutum ve davranışlarında değişikliğe yol açarak (Erim ve Çalışkan, 2010) bireysel, örgütsel ve dolayısıyla toplumsal boyutlarda, olumsuz bazı sonuçlara sebep olmaktadır. Bu sonuçları, bireysel ve örgütsel anlamda detaylandırmak mümkündür.

Algılanan adaletsizlik algısı sonucunda stres yaşayan bireyin kendi kabuğuna çekilerek; psikolojik ve fiziksel sağlık sorunları yaşadığı, bunun sonucunda ise çalışanların daha sık ve daha uzun süreler devamsızlık yapması sonucu örgütte; önemli miktarlarda iş gücü kaybı, bireysel performansın, verimliliklerinin etkilendiği; işten ayrılma niyetinin, iş yeri saldırganlığının, çalışan hırsızlığının artması gibi davranışsal sonuçlar, araştırmalarla desteklenmektedir. Oluşan bu bireysel sonuçlar örgütün amaçlarına ulaşmayı etkilediğinden, çalışanların beden-ruh sağlığının yüksek tutulması ve adaletin sağlanması gerekmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Örgütün bireylerden oluştuğu düşüncesinden hareketle; adalet algısının bireysel sonuçları, toplumu etkileyen bazı örgütsel sonuçlara sebep olmaktadır. Bireylerin örgütlerine karşı geliştirdikleri, düşük adalet algısının oluşturduğu örgütsel sonuçları Serinkan ve Erdiş (2014); örgütsel güvenin, örgütsel bağlılığın, iş tatmininin, motivasyonun (Erim ve Çalışkan, 2010), performansın azalması ve örgütsel vatandaşlık davranışının gelişmemesi şeklinde ifade etmektedir. Konunun bundan sonraki bölümünde, örgütsel adalet algısının etkilediği sonuçların yanında, sırasıyla; örgütsel bağlılık, iş tatmini, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık gibi bireyin etkilediği unsurların, birbirleriyle olan ilişkilerinin açıklanması amaçlanmaktadır.

Örgütsel faydanın, insan kaynaklarına adaletli bir biçimde dağıtılmasını sağlayan uygulamalar ve prosedürler (Atalay,2012); “çalışanların örgüte sadakat hissetmeleri, örgütün amaçları ve değerlerini kabul edip içselleştirmeleri, örgüte katılmaları gibi olumlu davranışların bir göstergesi anlamına gelen” iş görenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmakta ve bunun sonucunda gelişen tutumların da bazı olumlu davranışları etkileme gücüne sahip olmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Örgütsel bağlılık yoluyla çalışanların; verimliliğinin artması, örgütteki kural ve uygulamaları içselleştirilmesi (Serinkan ve Erdiş, 2014), performanslarının artmasıyla rollerini iyi oynaması, gelecekte aynı örgütte kalmaya ve çalışmaya özenmesi, devamsızlık ve personel devir hızının azalmasıyla sunulan hizmetlerin kalitesinde süreklilik sağlanması (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009) gibi olumlu davranışlarının etkisiyle örgütsel başarının sağlandığı görülmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Yani bir örgütün amaçlarını gerçekleştirerek başarıya ulaşması; çalışanların yüksek adalet algılarının örgüte olan bağlılıklarını artırması ve bunun sonucunda ortaya çıkan (Atalay, 2012) olumlu davranışlarla mümkün olmaktadır.

Örgütsel adalet algısının, ilişkili ve etkili olduğu bir diğer unsur da “çalışanların işlerine, iş ortamlarına ya da iş arkadaşlarına yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını içsel değerlendirmeleri sonucunda (Serinkan ve Erdiş, 2014), işine yönelik olumlu tutumu (Atalay,2012) yani memnuniyeti anlamına gelen (Serinkan ve Erdiş, 2014) iş tatmini kavramı olarak kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde, prosedürel adaletin örgütsel bağlılıkla; ücret, prim, performansa değer verme gibi unsurları içeren dağıtımsal adaletin ise daha çok iş tatminiyle ilişkili olduğu ve iş göreni doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Atalay,2012). Literatürde örgütsel adalet algısı ile iş tatmini arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve yüksek adalet algısının, insan kaynaklarının iş tatminini arttırdığı vurgulanmaktadır (Yürür, 2008).

Örgütsel adalet algısının, ilişkili ve etkili olduğu bir diğer önemli unsur da çalışanların örgütlerine olan güvenleri olarak ifade edilmektedir. İki tarafın birbirlerine kötü niyet taşımayacağına ilişkin beklentiye (Atalay, 2012) dayalı savunmasız kalma istekliliği (Serinkan ve Erdiş, 2014) anlamına gelen güven kavramından hareketle; insan kaynaklarının yönetime, örgütün amaçlarına uygun şekilde davranacaklarına ve dürüst

olacaklarına inanmaları, yönetimin emirlerini sorgulamadan yerine getirmeleri olarak ifade edilen (Atalay, 2012) örgütsel güven kavramı ile örgütsel adaletin boyutları; dağıtımsal, prosedürel ve etkileşimsel adalet algılarının üçünün de örgüte güvenle ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Önderoğlu, 2010).

Prosedürel ve etkileşimsel adalete bağlı olarak gelişen örgütsel güven, dağıtımsal adalet ile etkileşimi yoluyla kaynakların dağıtımına ilişkin kararlara gösterilen tepkileri belirlemektedir. Prosedürel adaletin, yapısal yönünün, yani karar ve kuralların kalıcı olması özelliğinin çalışanlarda belirsizliği azaltması, etkileşimsel adaletin ise; bu kararların yapısına etki eden ve uygulayan kişilerin eğilimlerinin çalışanlar tarafından kalıcı olacağı düşünülmesi, örgütsel güvenin gelişiminde etkili kabul edilmektedir. Bu boyutlarda adil olan uygulamalar sonucunda, çalışanların sisteme ve karar alan kişilere karşı güven; tersine adil olmayan uygulamalarda düşük düzeyde güven oluşumuna neden olmaktadır. Dağıtımsal boyuttaki adil uygulamalar ile çalışanların örgüte duyduğu güven ilişkisi ise, kaynakların dağıtımına ilişkin kararlara gösterilen tepkileri belirlemektedir. Bu tepkiler sonucunda; örgüt kaynaklarının etkin kullanımından yönetimin kolaylaşması gibi, örgüt ile ilgili bütün süreçlerin etkileneceği düşünülmektedir (Atalay, 2012).

Örgütsel adalet algısının, ilişkili ve etkili olduğu bir diğer unsur da “prososyal örgütsel davranış, özgecilik, ekstra-rol davranışı ve gönüllülük” şeklinde de adlandırılan, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı olarak ifade edilmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Bu davranışın, örgütün biçimsel ödül sisteminde doğrudan ya da dolaylı biçimde bulunmaması, bir bütün olarak örgütün etkili ve verimli çalışmasına yardımcı olması, gönüllülüğe dayalı (Atalay, 2012), çalışanların sorumlulukları ve rolleri dışında kalan fazladan bir çaba ve çalışmayı ifade etmesi (Serinkan ve Erdiş, 2014) gibi özellikleri bulunmaktadır.

Örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumunda ve gelişiminde, adalet algılanışının etkili rol oynadığı (Atalay,2012), insan kaynaklarının yöneticilerine, örgütlerine karşı güvenini ve tatmin düzeyini arttırarak onların bu davranışları (Arslantaş ve Pakdemir, 2007) gösterme eğilimlerini etkilediği (Önderoğlu, 2010); eşitliğe dayanmayan uygulamalara bir tepki olarak insan kaynaklarının, örgütsel

etkinliği arttıran bu davranışlarda bulunmak için gönüllü olmayacağı ifade edilmektedir (Dilek, 2005). Örgütsel adaletin vatandaşlık davranışlarıyla ilişkisinden hareketle, örgütsel adaleti sağlamak hem işlevsel kabiliyeti hem de bireyin örgüt içindeki vatandaşlık davranışlarını olumlu yönde etkilediğinden önemli ve gerekli bulunmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Özetle; yüksek adalet algısı ile iş görenlerin motivasyonu (Erim ve Çalışkan, 2010), iş tatmini ve örgütsel güveni artarak; örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı gibi örgüt tarafından istenen davranışlar kendini göstermektedir (Erkutlu, 2008). Sosyal bir varlık olan insanın sosyal ihtiyaçlarını, yaşadığı ekonomik zorluklar nedeniyle geri plana atması hem kendisine hem de çatıştığı kuruma büyük zararlar vermektedir. Bu nedenle örgütte insan kaynakları arasındaki ilişkilerin zararlı bir rekabete dönüşmesini engellemek için yöneticilerin; ödül ve kazanımların eşitliğini sağlamaları, karaların uygulanması aşamasındaki sürecin doğruluğunu sağlamaları, üstlerin örgütsel işlemlerde astlarını zamanında bilgilendirmelerinin yanında onlara doğru bilgi vermeleri, astlarını sosyal özlük hakları konusunda bilgilendirmeleri, onların çıkarlarını korumaları ve bilgi edinme haklarına saygı duymaları gerekmektedir (Atalay, 2012). Çünkü; adalet insanları bir arada tutarken, örgütte algılanan adaletsizlik onların birbirlerinden uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Erim ve Çalışkan, 2010).

2.2.11.Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet

Eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi birçok örgütsel değişkenden etkilenmektedir. Bu örgütsel değişkenlerden biri de örgütsel adalet kavramıdır. Eğitim kurumunun yönetiminden sorumlu olan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer personeller ile eğitim kurumu çevresinin farklı ve değişik olması bu etkinin yönünü belirlemektedir. Bu etkinin yönünü tayin edecek eğitim kurumu yöneticilerinin yönetim anlayışı, örgütsel değişkenleri eğitim kurumunun amaçlarına yönlendirmede belirleyici olduğundan, çalışanların örgütsel adalet algılarını etkileyen unsurların eğitimi nasıl ve ne yönde etkilediğinin bilinmesi önem taşımaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Tüm insanlar gibi öğretmenlerin de bireysel farklılıklarının olması, onların değişik olaylar karşısında farklı algılamalarda bulunmasına ve kurumlarını adaletsiz

bulmalarına neden olabilmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Eğitim örgütlerinde, eğitim ve öğrencilerin kalitesini artırmak, yani örgütün amaçlarını gerçekleştirmek; öğretmenlerin verimliliğini, iş tatminini ve performansını sağlayan adalet algısıyla mümkün olmaktadır (Açıkgöz, 2009). Bu sebeple eğitim kurumu yöneticisinin iş görenlerde olumlu algı geliştirirken adil politika ve uygulamaları, etkin bir iletişim ve bilgi paylaşım süreci ile desteklemesi gerekmektedir. Aksi takdirde oluşabilecek durumdan dolayı oluşan dedikodu ve fisıltı mekanizması, iş görenlerde olumsuz ve yanlış tutumlar oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Özetle örgütsel adalet, çalışanlar ve örgüt üzerinde etkili sonuçlar doğurmaktadır (Açıkgöz, 2009). Örgütsel adaletin; örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, motivasyon gibi (Serinkan ve Erdiş, 2014) değişkenleri olumsuz etkilememesi aksine onları daha da etkin kılması için eğitim kurumu yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Örgütsel ve bireysel amaçların gerçekleşmesi eğitim kurumu yöneticilerinin yönetim bilimi becerisi ve örgütsel davranışı derecesinde gerçekleşmektedir (Açıkgöz, 2009).

2.3. MOTİVASYON

2.3.1. Giriş

Bu bölümde insan davranışlarını etkileyen ya da yönlendiren motivasyon kavramı, süreç ve kuramsal açıdan ele alınarak incelenmektedir. Çalışmanın örneklemini, bir eğitim örgütü olan okulların yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu yüzden örgütsel bağlamda, örgüt amaçları ile bireysel amaçların bütünleştirilmesine yönelik çeşitli uygulamalara ve önerilere yer verilmektedir.

Motivasyona dair teori ve araştırmalar, davranışın anlaşılabilir olarak (Baysal ve Tekarslan, 1998), beklenen davranışın sergilenmesinde (Şenturan, 2014) önemli bir süreç olan motivasyon kavramına yönelik düşünce sürecini başlatmaktadır. Çünkü herhangi bir alanda yapılacak etkili bir hareketin ilk adımı anlamaktır. Anlama eylemi, hareketten önce değil de sonra gerçekleştirilirse bu “tecrübe” olarak adlandırılmaktadır. Eğer konu insan ise bu daha da önem kazanmaktadır (Adair, 2013). Fakat insan davranışları hakkındaki bilgilerin son derece sınırlı olması nedeniyle, geleneksel fikirlerin çok basit ve kötümser olduğu, motivasyon ile ilgili araştırmalara geç başlandığı görülmektedir (Özkalp ve Kırel, 1999).

Yüzyıllar boyunca filozofların egemen görüşü, akıl sayesinde insanların özgürce amaçlar seçtiği ve davranışlarına karar verdiği yönünde olduğundan, motivasyon kavramından hiç söz edilmemekteydi. Antik çağlardan 19. yüzyıla kadar hayvanların, insan davranışlarından farklı olarak içgüdüleri ile hareket etmesi düşüncesinden, 1880’lerden itibaren ise iç güdü görüşünün geliştirilmesiyle motivasyon kavramından bahsedildiği görülmektedir (Keser, 2006).

Yönelme, güdülenme, isteklendirme, teşvik etme gibi anlamlara gelen motivasyon kavramı (Özkalp ve Kırel, 1999), insanın bir güdüsünü ya da gereksinmesini doyumak için eyleme geçiren itici bir güç olarak ifade edilmektedir. Bu ifadeden hareketle motivasyon kavramının içinde olan; İçgüdü, dürtü, güdü, gereksinme

ve güdüsel örüntü gibi kavramların detaylandırılması gerekmektedir. Çünkü motivasyon, oluşumu ve anlamlılığı yönünden karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşık süreci anlama çabası; örgütsel anlamda yönetsel bir gereklilik olduğu kabul edilen motivasyon önerilerinin ve geliştirilen kuramların incelenmesiyle mümkün olmaktadır (Başaran, 2000).

2.3.2.Motivasyonun Tanımları

Motivasyon, yabancı kökenli bir kelime olduğundan Türkçe’de tam karşılığı bulunmamaktadır (Eren, 1996). Latince hareket etme anlamına gelen “mot” kökünden türetilen (Keser, 2006) bu kavram, Fransızca ve İngilizce ‘motive’ kelimesinden gelmektedir. Türkçedeki karşılığı ise, güdü, saik veya harekete geçirici, teşvik edici anlamına gelen ‘motive’ kelimesinin; harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici gibi üç temel özelliği bulunmaktadır (Eren, 1996).

Motive kelimesinden türetilen (Eren, 1996) ve İngilizce karşılığı olan “Motivation” yani motivasyon kelimesi, (Keser, 2006) insanı belirlenmiş bir hedef için harekete geçiren güç olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 2000). Psikolojide ise içten gelen itici kuvvetler sayesinde, belli bir hedefe doğru yönelen maksatlı davranışlar için kullanılan motivasyon kelimesiyle, bir eylemi şevkle yaparken o işle ilgili algılanan duygu vurgulanmak istenmektedir (Keser, 2006).

İncelenen kaynaklarda motivasyona ait farklı tanımların olduğu görülmektedir. Bu tanımlar şöyledir:

En bilinen şekliyle, bireyi harekete zorlayan içsel bir güç olarak tanımlanan motivasyonu, bir davranışı başlatan; bu davranışın yönünü ve sürekliliğini belirleyen içsel bir güç olarak (Keser, 2006) detaylandırmak mümkündür. En yaygın tanıma göre ise motivasyonu, kişinin ihtiyaçları, düşünceleri, inançları ve korkuları gibi güçlerin birleşimi (Eren, 2004) ya da etkisiyle, insanı belli bir amaç için harekete geçme ve gerçekleştirme süreci olarak tanımlamak mümkündür (Şenturan, 2014). Eren (1996)’e göre motivasyon, *“bir veya birden fazla insanı, belirli bir yöne (amaca veya gayeye) doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı”* olarak tanımlanmaktadır. Özkalp ve Kırel (1999)’e göre motivasyon, *“kişilerin belirli bir*

amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranmaları” şeklinde tanımlanmaktadır.

Başka bir perspektiften bakıldığında motivasyon, bir hedefe doğru ilerleme eğilimi olarak görülmektedir. Bentley’e göre ise motivasyon, *“bir insanın içinde bulunan, o insanın olumlu ya da olumsuz belli bazı eylemlerde bulunmasını ve bireysel isteklerine ulaşmasını ve böylece tatmin olmasını sağlayan güç”* olarak tanımlanmaktadır (Keser, 2006).

Motivasyon kavramı için yapılan tanımlara bakıldığında bu ifadelerde ortak olan ve olmayan noktaların bulunduğu görülmektedir. Özellikle motivasyonun bireyi harekete geçiren ve bu hareketin devamlılığını sağlayan itici bir güç olması neredeyse bütün yazarların üzerinde durduğu ortak noktadır. Birbirinden ayrılan yönlerine bakıldığında ise sürecin karmaşık olması sebebiyle tanımlarda geçen itici güç ya da güçlerin neyi ifade ettiği.

2.3.3.Motivasyonun Kavramları

Motivasyon, harekete geçiren süreç, güdü ise harekete geçiren anlamına gelmektedir. Görüldüğü gibi farklı anlamlar taşımasına rağmen, güdü ve motivasyon kelimeleri çoğunlukla insanın içinde bulunan kişiyi başarılı olmaya teşvik eden bir anlamı çağrıştırmaktadır. Oysa ki motivasyon, kişiyi harekete geçiren ve güdü kavramının içinde olan ihtiyaç, dürtü, tutku, duygular, istek ya da birden fazla güdüyle desteklenen örüntüler yani karma güdüler sayesinde gerçekleşen harekete geçme sürecidir (Adair, 2013).

Motivasyon kavramını anlamak, daha ayrıntılı tanımak için bu kavramın içeriğinde olan içgüdü, dürtü, güdü, gereksinme (ihtiyaç) ve sürecin anlaşılmasını karmaşık hale getiren güdüsel örüntü gibi kavramların açıklanması gerekli bulunmaktadır (Başaran, 2000). Bu bölümde motivasyonun kavramları detaylandırılmaktadır.

2.3.3.1.İçgüdü

Motivasyonun diğer kavramlarıyla karıştırılan içgüdüyü açıklamakta fayda bulunmaktadır. Öncelikle bir amacı gerçekleştirmek, bir sorunu çözmek, bir yapıt, bir ürün vermek, gereksinimlerini karşılamak için bilinçli olarak güdülenmek yani motive olmak sadece insana özgü bir özelliktir. Bir hayvanın güdülenmesi bilinçli olmaktan çok içgüdüselidir. İçgüdü, bir canlı türünün tüm üyelerinde aynı biçimde görülen, doğuştan gelen ve öğrenmeye dayanmayan davranma eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Kendiliğinden doğal olarak ortaya çıkan bu davranış eğiliminin amacı, hayvanların yaşamlarını ve soyunu sürdürmek için temel gereksinimlerini karşılamaktır (Başaran, 2000). Örümceğin ağ, arının bal yapması gibi durumları içgüdü olarak açıklamak mümkündür (Şenturan, 2014).

2.3.3.2.Dürtü

Dürtü, insanın bedensel ihtiyaçlarını giderme çabası olarak karşımıza çıkar. İnsanın acıktığında yemek yeme, susadığında su içme, soluksuz kaldığı anlarda nefes alması uyanan bu dürtülerini doyurma çabasına girer. İnsanı yemek, içmek ve nefes almak gibi yaşaması için gereken davranışlara yönelten, doğuştan gelen itici iç güç olarak tanımlanmaktadır. Dürtü kavramı, kimi kez güdüyle aynı anlamda kullanılarak karıştırıldığından, ayrılan yönünü; güdülerin büyük bir çoğunluğunun öğrenilmiş, dürtünün ise öğrenilmemiş olmasıyla ifade etmek mümkün olmaktadır (Başaran, 2000).

2.3.3.3.Güdü (motive)

Latince “movere” kelimesinden türetilen bu kavram, harekete geçirme anlamına gelmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998). Güdü, insanı yaşaması ve gelişmesi için (Başaran,2000) bir davranışa götüren (Adair, 2013), harekete geçirilmiş (Can, 1994) bilinçli ve düzenli olarak bir ihtiyacı doyumaya yönelten iç güç olarak tanımlanmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998). Bu tanımsal açıklamaya dayanarak, güdünün; dürtü ve ihtiyacı kapsayan bir kavram olduğunu söylemek mümkündür.

Güdünün başka bir özelliği ise bazılarının öğrenilmemiş (kalıtsal) bazılarının da öğrenilmiş olmasıdır. Bu özelliği sayesinde, kavramı daha iyi anlayabilmek için Başaran (2000) güdüleri, birincil ve ikincil olarak iki boyutta incelemektedir.

2.3.3.3.1. Birincil Güdüler

Kalitsal olarak doğuştan gelen ve fizyolojik temellere dayanan (Baysal ve Tekarslan, 1998), insanın yaşamını ve soyunu sürdürme amacıyla doyurmaya çalıştığı; yeme, içme, düzenli bir vücut ısısı sağlama, cinsellik, güvenlik, gibi güdülere birincil güdüler denilmektedir (Başaran, 2000). Birey fizyolojik dengenin bozulması durumunda, dengenin yeniden sağlanması için harekete geçmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998).

2.3.3.3.2. İkincil Güdüler

Çevresel, kültürel ve toplumsal etkenlerle oluşan, öğrenilmiş olan güdüler ise ikincil güdüler olarak ifade edilmektedir (Başaran, 2000). Bu güdülerin sonradan öğrenilmesi, insanlara özgü ve çok çeşitli olması, araştırma yapılmasını zorlaştırmaktadır. Güç, başarı, ait olma, güvenlik ve statü gibi ikincil güdüler önemli olduğundan detaylandırılması gerekli bulunmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998).

2.3.3.3.2.1. G Güdüsü

Başkalarından stn olma veya başkalarını kontrol etme ihtiyaı ile oraya çıkan g güdüsünün, bireylerin aşağılık duygularından kaynaklandığı bilinmektedir. Bu sebeple g güdüsünün aşağılık duyguyla ele alınması gerekmektedir. G güdüsü yüksek bireyler, bu gücü, diğer insanları etkileyerek onlar tarafından sevilme yi sağladığında, insanlar üzerinde etkili bir rol oynamada başarılı olmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998).

2.3.3.3.2.2. Başarı Güdüsü:

Bireylerin başarı ihtiyaı ve isteğinden kaynaklanan bu güdüye sahip olan insanların:

- Orta dereceli riske girme,
- Anında geri besleme istemeleri,
- İşten başka bir Şey ile ilgilenmeme,
- Kendilerine güvenme,

- Gönüllü olarak sorumluluk üstlenme,
- Dıştan gelen sosyal baskılara dirençli olma,
- Amaçlarının engellenmesine izin vermeme,
- Sürekli kendilerini geliştirmeye çalışma,
- Girişimcilik, gibi özelliklere sahip olduğu ifade edilmektedir. Fakat tüm bu özelliklerinden dolayı başarı güdüsü yüksek bireylerin, gergin olma ve psikosomatik hastalıklara açık olma eğiliminde olduğu bilinmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998).

2.3.3.3.2.3. Ait Olma Güdüsü:

Grup oluşturmalar, sosyal ve öğrenilmiş bir güdü olan ait olma güdüsüyle gerçekleşmektedir. Bireylerde bu güdünün yüksek olması; bağımlı çocuk yetiştirme tarzını benimseyen veya çok yakın, sıcak ilişkileri olan aile ortamında yetişmelerine bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu durumun aksine bağımsızlık eğitimi verilen çocuklarda ise ait olma güdüsünün düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca başarı güdüsü ile ait olma güdüsünün birbirini tersi olduğunu savunan araştırmalar bulunmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998).

2.3.3.3.2.4. Güvenlik Güdüsü

Bireyin sahip olduğu şeyi elinde tutma ihtiyacından kaynaklanan bu güdüye; sosyal sigorta, emeklilik tazminatı, kişisel yatırımlar ve ödemeler örnek verilmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998).

2.3.3.3.2.5. Statü Güdüsü

Bir bireyin diğerlerine kıyasla; belli bir ailenin üyesi olması, kişisel nitelikleri, başarıları, sahip oldukları maddi zenginliği, otoritesi ve gücü gibi özelliklere göre sahip olunan yer anlamına gelen statü güdüsü, bireyin içinde bulunduğu kültüre göre değiştiği ifade edilmektedir. Statü güdüsünün, bireyin adalet anlayışına bağlı olduğu, yani sahip olunan statünün hak edilip edilmediğine bağlı olarak kabul edildiği ileri sürülmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998).

Genelde iki boyutta incelenen güdüler, bazı bilim insanları tarafından yetersiz bulunduğu ve motivasyon kavramının anlaşılmasında yardımcı olacağı düşüncesiyle, üçüncü bir güdü sınıfı olan *genel güdüler* sınıfına da dikkat çekilmektedir. Bu boyutun incelenmesi gerekli bulunmaktadır.

2.3.3.3.Genel Güdüler:

Genellikle genel güdüler adı altında bir sınıflama yapılmamaktadır, ancak bazı güdüler ne birincil nede ikincil güdüler sınıflamasına uymaktadır. Bu yüzden bilim insanları böyle bir ayırım yapmaktadırlar. Genel güdüler sınıfına, öğrenilmemiş ve aynı zamanda fizyolojik kökenli olmayan; merak, yetkinlik, çevreyle uğraşma, etkinlik ve sevgi güdüleri gibi güdüler girmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998).

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde güdüler ile ilgili başka sınıflamaların da bulunduğu görülmektedir. Bunlar; fizyolojik, psikolojik ve sosyal güdüler olmak üzere üç boyutta sınıflandırılmıştır. Bu ayırımın da çalışmaya yarar sağlayacağı düşüncesinden hareketle kısaca açıklanması gerekli bulunmaktadır.

Maslow'un hiyerarşisinde *fizyolojik güdüler* ilk sıralarda yer almaktadır. Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmesi için gerekli olan beslenme, barınma, giyinme ve ısınma gibi temel ihtiyaçlara yönelik güdüler olduğu ifade edilmektedir. (şenturan, 2014).

Kişinin ruhsal ve düşünsel ihtiyaçlarına dayanarak ortaya çıkan, doğuştan ya da sonradan kazanılan, sosyal güdülere benzeyen yanları olduğu ifade edilmektedir. Psikolojik ihtiyaçların ortaya çıkardığı ve olaylara, kişilere zamana bağlı olarak değişmesi sebebiyle anlaşılması zor olan *psikolojik güdüler*; bu yönüyle diğer güdülerden ayrılmaktadır (şenturan, 2014).

Bireyler, içinde yaşadıkları toplumun özelliklerine göre değişen; kendini bir gruba ait hissetmek isteği, başkalarına yardımcı olmak, sevmek, sevilmek ve takdir görmek gibi bireyi harekete geçiren bazı *sosyal güdülere* ulaşmaya çalışmaktadır. Bireyin kişiliğine, duruma ve zamana bağlı olarak sosyal güdülerin de değişik biçimlerde oluştuğu bilinmektedir (şenturan, 2014).

2.3.3.4.Güdüsel Örüntü

Güdü'nün tanımı ve boyutlarına yönelik yapılan açıklamalar, motivasyon kavramını tanımaya, anlamaya ilişkin çaba için yeterli bulunmamaktadır. Bu yüzden güdülerin davranışlardaki etkisinin anlaşılmasını zorlaştıran ve güdülerin farklılıklarının nedenini açıklamaya çalışan güdüsel örüntü kavramının incelenmesinde gereklilik bulunmaktadır.

Davranışların içinde her ne kadar istek, ihtiyaç ve amaçlar bulunsada bireyin davranışı; çevresel koşullar, kişisel izlenimler, sosyal çevre ve kültür gibi uyarıcı unsurların etkisiyle şekillenip, yön değiştirerek başka istek ve amaçlara dönüşebilir (Eren, 1996). Bu ifadeden hareketle; insanın kalıtsal ve öğrenilmiş güdülerini gerektiğinde öğrenme yoluyla değiştirerek, yeni güdüler oluşturması *güdüsel örüntü* olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000).

Bireyin güdüsel örüntülerinin oluşumunda, içinde büyüdüğü toplumun ve kültürün önemi büyüktür (Başaran, 2000). Çünkü bireyler yaşadığı ortama, sosyal ve kültürel çevreye uygun olan güdülerini yani amaç ve isteklerini benimsenmektedir (Eren, 1996). Bir diğer unsur ise bireyin kişilik özellikleri şeklinde ifade edilmektedir. Örneğin; bir insanın açlık güdüsünü nasıl, nerede ve ne zaman doyuracağını kişilik özellikleri belirlemektedir. Bu güdüyü evinde giderirken başka, başkalarının yanında doyururken daha farklı davranması gibi örneklendirilmektedir. Bu iki uyarıcı unsurdan hareketle insanın güdüsel örüntüsünün kişilik özelliklerine bağlı olarak yerleşik, duruma ve zamana göre değişerek yerini başka güdülere bırakabildiği ifade edilmektedir (Başaran, 2000).

Özetle; güdülerin ifadesinin kültürden kültüre ya da aynı kültürdeki insandan insana değişmesi; belli bir güdünün değişik durumlarda, değişik bir davranışı ya da değişik güdülerin, aynı davranışı oluşturması güdüsel örüntü kavramıyla açıklanmaktadır. Bireyin güdüsel örüntüsünün değişim içinde olması ise insanın davranışlarını anlama çabasını zorlaştırmaktadır (Başaran, 2000).

2.3.3.5. İhtiyaç

Dürtü ve güdü gibi motivasyonun bir diğer kavramı olan ihtiyaç kavramını, Başaran (2000): “*bedensel, toplumsal, ruhsal nitelikte olan bir nesnenin (madde, ilgi, duygu, bilgi vb.) yoksunluğundan ya da yetmezliğimden duyulan içsel gerilim* ” tanımlamaktadır.

Bu bölümde insanların tatmin etmek istedikleri fakat insandan insana farklılıklar gösteren bir yapıya sahip olan bu ihtiyaçlar, genel olarak birinci derecede temel ihtiyaçlar ve ikinci derecede tamamlayıcı ihtiyaçlar olarak iki grupta incelenmektedir. Maslow isimli psikolog, insan ihtiyaçlarını önem sırasına göre sıralamaktadır. Özellikle tamamlayıcı yani ikinci derecede olan ihtiyaçların detaylandırılmasında bu hiyerarşiden yararlanılması gerekli bulunmaktadır. Çünkü kişiliğin oluşumunda ihtiyaçlar dizisinin tatmin edilmesinin etkileri önemli bulunmaktadır (Eren, 1996).

Her canlı gibi insanın da yaşamını devam ettirebilmek için; yeme, içme, sıcaktan ve soğuktan korunma, barınma, dinlenme ve cinsel ihtiyacını tatmin etmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar, insan fizyolojisi ile ilgili olduğu için “*birinci derecede olan temel ihtiyaçlar*” olarak adlandırılmaktadır. Her ihtiyaç gibi temel ihtiyaçların da şiddet derecelerinin, kişilere ya da toplumlara göre değişebildiği ifade edilmektedir (Eren, 1996).

Sosyal ve psikolojik bir özelliğe sahip olduğu için temel ihtiyaçlara oranla gizli olan, insanlarda tecrübe ve bilgi sahibi oldukça gelişen, şiddetleri kültürel ve sosyal faktörlere bağlı olan; kişisel takdir, görev sorumluluğu, bazı şeylere sahip olma, bazı kimselerle birlikte olma gibi ihtiyaçlar “*ikinci derecede olan tamamlayıcı ihtiyaçlar* “ olarak tanımlanmaktadır (Eren, 1996).

Bu grup ihtiyaçların gizli olması, bazen bireyler tarafından bile tahmin edilmesini zorlaştırmaktadır. Bireysel anlamda bu ihtiyaçların tatminsizliği vücudun fizyonomisinde bozukluklara yol açtığı, örgütsel anlamda ise insan yönetimini olumsuz etkileyerek iş görenlerin ortak amaçlara ulaşmada çabalarını zorlaştırdığı bilinmektedir. Örgütler mevcut tatminsizliklerin nedenini, temel ihtiyaçların giderilmesine bağlayarak

bu duruma yönelik yapılan uygulamaları gerçekleştirse bile, memnuniyetsizliğin devam ettiği görülmektedir (Eren, 1996).

Görüldüğü gibi gizli ve karmaşık bir yapıda olan bu ihtiyaçlar Maslow tarafından, temel ihtiyaçların giderilmesinin ardından önem sırasına göre; güvenlik, sosyal bir gruba ait olma ve sevilme, değer görme ve saygınlık, kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak ifade edilmektedir (Eren, 1996).

Yapılan açıklamaların ardından, insanın kalıtsal ya da öğrenilmiş, güdü kavramının içinde olan dürtü ve ihtiyaçları Başaran (2000) tarafından ifade edilmektedir. Bunlar:

1. **Güvenlik:** *Beden güvenliğini sağlama, yaşama, dinlenme, tehlikelerden, hastalıklardan ve kazalardan korunma gibi gereksinimlerdir.*

2. **Cinsellik:** *Cinsel doyurulma, karşı cinsin ilgisini sağlama, cinsel gerilimden kurtulma gibi gereksinimlerdir.*

3. **Aitlik:** *Sevilme, kabul edilme, güven içinde olma, arkadaş ve dost edinme, toplumca beğenilmedir.*

4. **Toplumsallık:** *Toplumsal konum edinme, tanınma, başkalarını yönetme, başkalarını koruma, başkalarını öykünme, saygınlık kazanmadır.*

5. **Bilişsellik:** *Bilişsel gücü arttırma, yaratıcılık, başkalarıyla aynı düşüncede olma, kendini anlatabilme, özendirilme, destekleme, düşünme, bilgi, beceri edinme, bunları yorumlama, örgütleme, açıklama yollarını arama, araştırma gibi gereksinimlerdir.*

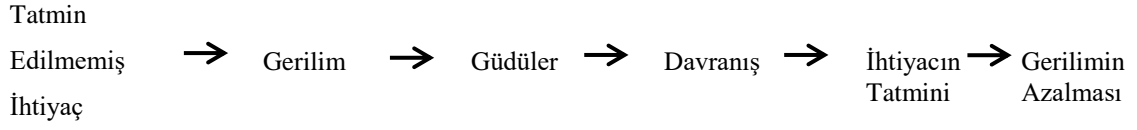
6. **Öz gerçekleştirme:** *Kendini bilme ve geliştirme, kusurlarını düzeltme, engelleri yenme, sorun çözme, zorlanmalarla başa çıkma gereksinimleridir.*

2.3.4.Motivasyon Süreci

Motivasyon kavramının temelinde; bireyin öz yapısında gizli olan ve çeşitli şekillerde davranmasını sağlayan güdüler, bu güdülerini harekete geçiren çevresel faktörler aracılığıyla davranışın tetiklenmesi, belli bir hedefe ulaşmak amacıyla gösterilen davranış, davranışın sürdürülmesi (Keser, 2006) ve kendilerine performansları hakkında bilgi verilmesi gibi unsurları bulunmaktadır (Özkalp ve Kirel, 1999). Yapılan açıklamadan hareketle, motivasyonun kavramının bir süreç olduğu algılanmaktadır (Keser, 2006).

Motivasyon süreci, güdülerin (Özkalp ve Kirel, 1999) etkisiyle bir ihtiyacının doyurulmasına yönelik bir hareketin başlaması ve tamamlanması olarak ifade edilmektedir. İnsanların güdülerinin çok çeşitli olduğu bilinmektedir. Güdülerin, ihtiyaç olma durumlarına göre değişmesi (Keser, 2006) ya da harekete geçirdiği bir davranışın birbirinden farklı birçok ihtiyacı gidermeye yönelik olması (Can, 1994), görüldüğü gibi motivasyon sürecinin, doğası ve anlamlılığı gereği karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir (Başaran, 2000). Hedefe yönelmiş davranış şeklinde gerçekleşen (Keser, 2006) bu karmaşık sürecin ayrıntılarıyla açıklanması gerekli bulunmaktadır.

Motivasyon süreci, bireylerin sürekli olarak tatmin etmeye çalıştığı gereksinimleriyle başlatmaktadır (Özkalp ve Kirel, 1999). Kişilerin belirli davranışlarının nedenlerini açıklayan ve dürtü ya da ihtiyaçların etkisiyle belli bir davranışa iten güç olarak ifade edilen güdüler (Can, 1994); doyumsuzluğa dönüştüğünde, yeterince doyurulmadığında, erişmek istediği hedeften yoksun bırakıldığında ya da hedefine ulaşmada yetersiz kaldığında (Başaran, 2000) gerilim yaratmaktadır (Keser, 2006). Bu gerilim durumu, insanı güdüsünü doyurmaya zorlayarak (Başaran, 2000), belirli bir davranışa geçirmektedir (Can, 1994). Eğer insan, güdüsünü yeterince doyurmada ya da hedefine erişmede başarılı olursa, bu gerilimden kurtulmaktadır (Başaran, 2000). Tatmin edilen gereksinimler sonucunda ise birey mutlu olmaktadır (Özkalp ve Kirel, 1999). Motivasyon süreci, şekil 2’de ifade edilmektedir (Keser, 2006).



Şekil 2: Motivasyon Süreci

Keser (2006), yukarıdaki şekle dayanarak motivasyon sürecini, iş yaşamında görülen bir sorunu inceleyerek örneklendirmektedir. Bireyin işteki tatmin kaynaklarından birisi olan ücret ele alındığında, düşük bir ücret tatmin edilmemiş bir ihtiyaç olmaktadır. Bu noktada birey gerilim yaşıyıp, ihtiyacını karşılamak için bir eylem planı ile harekete geçmektedir. Gerilimin azalması ve bireyin motive olabilmesi için mutlaka sorunun giderilmesi gerekmektedir. Birey ücretinin dşklg neticesinde bir çözüme ulaşmaz ise ya düşük tatminle verimsiz çalışacak ya da yeni bir iş arayışına girecektir. İhtiyacı tatmin edilirse, yani ücretinde hissettiği sorun örgüt tarafından giderilirse gerilim ortadan kalkmaktadır.

Özetle, bireyde fizyolojik veya psikolojik ihtiyaçlar ile oluşan eksiklik durumu, hedefleri belirleyerek davranışa yol açmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998). Karmaşık olduğu ifade edilen (Can, 1994) motivasyon süreci, yalın bir şekilde ifade edilmektedir (Başaran, 2000).

2.3.5. Motivasyon Çeşitleri

Motivasyon, literatüre bakıldığında, “içsel motivasyon” ve “dışsal motivasyon” olmak üzere iki alt boyut olarak ele alınarak incelenmektedir. Motivasyonun çeşitlerinin iki başlıkta, bireysel ve örgütsel amaçlar bağlamında açıklanması gerekli bulunmaktadır.

2.3.5.1. İçsel Motivasyon

İnsanın, bir güdüsünü ya da ihtiyaçlarını doyumak için içtenlikle çaba harcamaya yönelmesi anlamına gelen *içsel motivasyon*; insanı etkinliğe iten, istediğini elde edinceye kadar etkin kılan ve doyuma ulaştıran doğal bir itici güç olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000).

İçsel motivasyona sahip olan birey; amaca ulaştıracak çabayı ve bu çabadan ne kadarını harcayacağını belirleyip, belli bir zaman dilimi içinde bu çabayı harcayarak davranışını sürdürmektedir. Bireyin kendi amaçlarına ulaşması için çaba göstermesi yani içsel olarak motive olması, bireysel gereksinimlerinin doyurulmasına bağlı olduğundan, böyle bir beklentisinin olmaması durumunda ise çabaya girişmesinin olanaksız olduğu ifade edilmektedir (Başaran, 2000).

Örgütsel amaçlar bağlamında ise, birey yine kendi ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgilenmektedir. Örgüt tarafından belirlenen amaçlar için bireyin içsel olarak motive olması, doğasına aykırı olduğu ifade edilmektedir. İnsanın doğasına aykırı olmasına rağmen, örgütün belirlediği amaçlar için çaba harcamayı benimsemesinin nedeni ise örgütün amacı değil kendi gereksinimlerinin karşılanmasıdır. Buda insanların, kendi amacı ile örgütün amaçlarının özdeşleşmesine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Yani birey kendi amaçlarının gerçekleşmesi için örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik içsel olarak motive olmaktadır (Başaran, 2000).

Örgütsel amaçlardan yüksek verim elde edilmesi bireyin içsel olarak motive olmasına bağlı olmaktadır. Bireyin içsel olarak motive olması için ise örgütsel amaçların aşağıda ifade edilen özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlar:

1. Örgütsel amacın değerleriyle bireyin değerlerinin eşit olması,
2. Örgütsel amacın bireyin yeterlikleriyle eşit olması,
3. Örgütsel amacın, bireyin yeterliklerini göstermesine ve yeteneklerini ortaya çıkarmasına yol açan etkinlikleri içermesi,
4. Örgütsel amacın anlamlı olması,
5. Örgütsel amacın bireye sorumlulukları ve yetkileri anlamında özgürlük sağlaması
6. Örgütsel amacın gerçekleştirilmesi ve sonuçlandırılmasında dönüt sağlamaya elverişli olması,
7. Örgütsel amacın bireyin iyi ilişkiler kurarak, sosyalleşme gereksinmesini karşılaması,

8. Örgütsel amacın bireyin gelişimine katkı sağlaması, gerekmektedir (Başaran, 2000).

2.3.5.2.Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyonun da içsel motivasyon gibi bireyin amaçlarına yönelik çaba göstermesinde etkili olduğu fakat; bu etkinin içsel motivasyon sürecindeki gibi süreklilik göstermediği ifade edilmektedir. Çünkü bireyin çabasının süreklilik göstermesi, sürekli olarak bireyde istek yaratılmasına yönelik dışarıdan yapılan etkilerle mümkün olmaktadır (Başaran, 2000).

Motive etme ya da güdüleme anlamına gelen dışsal motivasyon; insanın gereksinmesini doyumaya ya da yeni bir gereksinme yaratmaya yönelik, dışarıdan yapılan bir etkiyle bireyde eyleme geçirecek düzeyde istek yaratılması olarak tanımlanmaktadır. Motive etme, yönetsel bir strateji olması sebebiyle örgütün yöneticisi tarafından gerçekleştirilir.

Yönetici, geliştireceği strateji ve yapacağı dıştan etki yardımıyla bireyi, örgütsel amaçlara gönüllü hale getirerek bireyin, etkili bir şekilde çalışmasını sağlamaktadır. Yani yönetici gerçekleştirmek istediği amaçları için, dışsal motivasyon yoluyla iş görenleri harekete geçirmektedir. Bu amaçlar:

1. İş görenin, hedeflenen örgütsel amaçlara yönelik davranış göstermesini sağlamaktır.
2. İş görenin, doyumunu artırmaktır.
3. İş görenin, örgütün verimliliğine katkıda bulunmasını sağlamaktır.

Yöneticinin iş göreni ifade edilen amaçlara ulaştırması, iş görenin bireysel ve çevre etkenlerine uygun dışsal motive yöntemlerini uygulamasıyla mümkün olmaktadır. Tanınması gereken bu bireysel etkenler; kişilik özellikleri, görevindeki yeterlilikleri, örgüte karşı tutumu, diğer kişilerle olan ilişkileri ve davranışları olarak ifade edilmektedir. Her iş görenin kendine özgü güdüsel örüntüsünü tanımak zordur fakat yöneticinin, tanımaya çalıştığı bu özelliklerin sentezi, iş göreni motive etmede yardımcı olmaktadır. Bu sayede yöneticinin, iş görenlerin güçlerini, örgütsel amaçlara yönlendirmek için özendiriciler kullanmayı denemesi gerekmektedir. Bu özendiricilerin

faydalı olması, yöneticinin çalışanlar üzerindeki etki derecesine paralel olarak gerçekleşmektedir (Başaran, 2000).

Özetle motivasyon, bireyin gereksinimlerinin ifadesi olduğu için kişisel ve içsel; özendiricilerin ise dışsal ve iş görenin iyi çalışmasını desteklemek üzere iş çevresine, yönetim tarafından yerleştirilen faktörler olduğu ifade edilmektedir. Örneğin, yöneticiler satış elemanlarının takdir edilme ve statü gereksinimlerini verimli bir biçimde yönlendirmek amacıyla, özendirici olarak “prim” verirler. Prim sayesinde dışsal motive olan iş gören, bunun yanında takdir edilme ve statü gereksinimi için içsel olarak motive olduğundan çaba göstermektedir (Özkalp ve Kirel, 1999).

2.3.6.Motivasyon Kuramları

İnsanlar, kendi istek ve ihtiyaçlarına yönelik amaçlı davranışlar göstermektedir. Başkalarının belirlediği amaçlara yönelerek çaba göstermesi için kendi ihtiyaçlarının tatmin edilmesi gerekmektedir. Beklenen çabanın iş gören tarafından gösterilmesi yani bireyin motive olmasını sağlayan yöntem belirlenirken bu durumun göz önünde bulundurulması, çalışanların olumlu yönde etkilemede örgüte yarar sağlamaktadır (Eren, 1996). Çalışmanın bu bölümünde, iş görenleri motive eden faktörleri belirleme ve motivasyonu devam ettirme (Ertürk, 2000) bakımından örgütlere yardımcı olması amacıyla geliştirilen teori ve kuramların detaylandırılması hedeflenmektedir. Fakat geliştirilen bu kuramların hiçbirinin, insan davranışlarının nedenlerini diğerlerinden farklı varsayımlara dayandırdıklarından tam ve evrensel özelliği bulunmamaktadır (Can, 1994). Sadece insanın güdülerini ve motive olma sürecini tanıma amacı taşıdığı için (Başaran, 2000) bu sürecin sağlanmasında yardımcı olması bakımından yararlı bulunmaktadır (Can, 1994).

Bireyi çalışmaya iten güdülerin neler olduğu uzun yıllardır araştırılmış ve aynı işi yapan iki kişinin motivasyonlarında gözlenen farklar sonucunda ise araştırmacılar tarafından bu konunun karmaşık bir yapıda olduğu ifade edilmiştir. Önceleri bireyin çalışma amaçlarından biri olan ücret, önemli bir motivasyon faktörü olarak kabul edilse de bu süreci açıklamada yetersiz kalmıştır (Keser, 2006). Günümüzde insanın sosyal ve psikolojik bir varlık olarak değerlendirilmesiyle (Özkalp ve Kirel, 1999) çalışanın

motivasyonunu sağlayan pek çok faktör olduğu ve bu faktörlerin bireyden bireye değiştiği görüşü kabul görmüştür. Bu yüzden motivasyon teorileri sayesinde çalışanların motive oldukları faktörlere yönelik bakış açısı geliştirilmesi hedeflenmektedir (Keser, 2006).

Motivasyonun iki temel ögesi olan ekonomik ve psiko-sosyal güdülerin, ağırlık derecesi ve doyurulma biçimleri, farklı kuramların oluşma nedenini açıklamaktadır (Özkalp ve Kırel, 1999). Bu kuramlar içeriğine ve uygulama süreçlerine göre iki temel grupta ele alınmaktadır (Şenturan, 2014). Bunlardan birincisi, bireyi harekete geçiren ve yönlendiren (Can, 1994) bireysel ihtiyaçları açıklayan içerik; ikincisi ise davranışın ortaya çıkışından durdurulmasına kadar geçen süre içerisinde bilişsel süreçlerin incelenerek (Keser, 2006) davranışın nasıl harekete geçirileceğini açıklamaya çalışan süreç kuramları olarak bilinmektedir (Can, 1994). İçerik kuramlarında, insanın ne için davranışa geçtiği; süreç kuramlarında ise, motivasyonun nasıl gerçekleştiği sorularına yanıt aranmaktadır (Başaran, 2000). İki grupta ele alınarak açıklanacak olan bu kuramlar şekil 3'te belirtilmektedir.

İçerik Kuramları	Süreç Kuramları
<ul style="list-style-type: none"> • Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı • Herzberg'in İki Faktör Kuramı • Alderfer'in ERG Kuramı • Mc Clelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı • Fromm'un İhtiyaçlar Kuramı • Hull'un Gereksinme-Güdü ve Özendirme Kuramı • Gereksinme Giderme Kuramı 	<ul style="list-style-type: none"> • Douglas Mc Gregor'un X ve Y Kuramı • Vroom'un Beklenti Kuramı • Porter ve Lawler'ın Beklenti Kuramı • Adams'ın Hakkaniyet Kuramı • Locke'un Amaç Yönelimi Kuramı • Pekiştirme Kuramı • İş Teorisi

Şekil 3: Motivasyon Kuramları

2.3.6.1. İçerik Kuramları

İçerik kuramları, kişiyi davranışa geçiren faktörlere önem vererek onları anlamaya çalışmaktadır (Keser, 2006). Kişiden kişiye göre değişen (Şenturan, 2014) bu faktörlerin belirlenerek, örgüt tarafından çalışan ihtiyaçlarının tatmin edilmesi sonucunda, onların örgüt amaçları doğrultusunda davranması (Keser, 2006) yani motive olması sağlanmaktadır (Şenturan, 2014). Özetle, bu kuramlar, bireylerin ihtiyaçlarının neler olduğu ve bunları nelerin karşıladığını (Baysal ve Tekarslan, 1998) yani bireyin motivasyonunu başlatan faktörlerle ilgilenmektedir (Keser, 2006). Bu kuramlar aşağıdaki başlıklarda detaylandırılmaktadır.

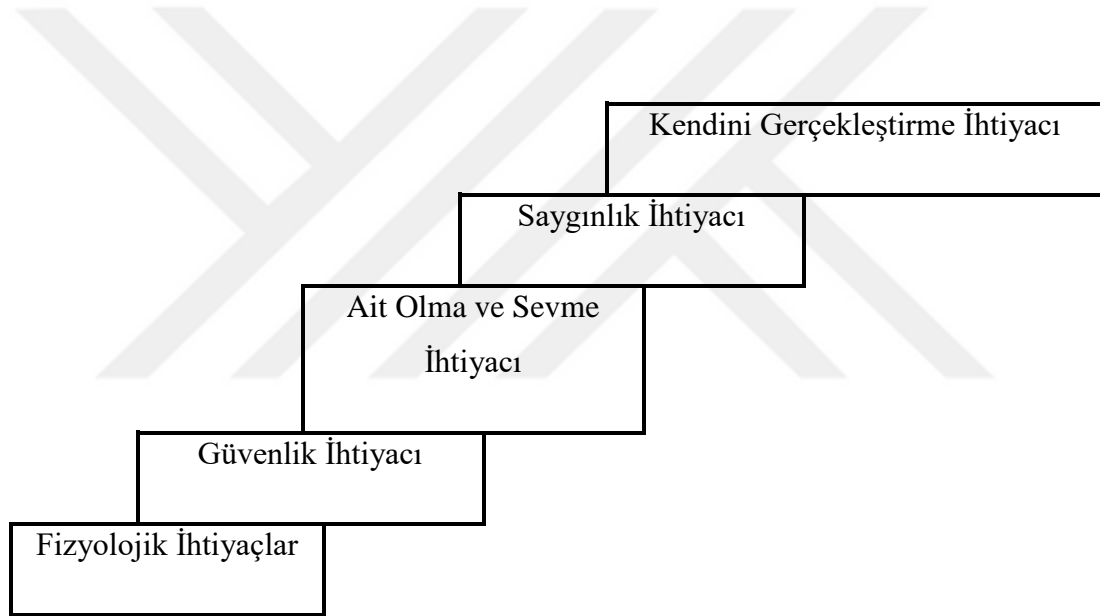
2.3.6.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Motivasyon konusundaki en bilinen kuram olan (Özkalp ve Kırel, 1999) ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, insan ihtiyaçlarının hiyerarşik bir düzeni olduğunu savunan (Baysal ve Tekarslan, 1998), A. H. Maslow tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre, insanın özünü gerçekleştirebilmesi, sırasıyla ihtiyaçlarını doyumak için zorunlu bir çabaya girişerek harekete geçmesine bağlı olarak gerçekleşmektedir (Başaran, 2000). Yani bireyin motivasyonun temelinde, ihtiyaçların bulunduğu görüşü savunulmaktadır (Adair, 2013).

Maslow'un insanların harekete geçerek davranışta bulunmasıyla ilgili bazı varsayımları bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, ihtiyaçların doyurulması yeni ihtiyaçları oluşturmaktadır (Ertürk, 2000). Yani insanlar, en alt seviyedeki ihtiyaçlarını karşıladıkça, bir üst seviyedeki ihtiyaçlarını karşılamaya yönelmektedir (Şenturan, 2014). İkinci varsayım ise insanlar bu ihtiyaçlarının karşılanmaması sonucunda, bazı davranışlarda bulunmaktadır (Ertürk, 2000). Çünkü ihtiyaçlar insan davranışlarını yönlendiren en önemli etken olarak kabul edilmektedir (Keser, 2006). Örneğin aç olan bir kimse, yemek yeme ihtiyacı karşılanıncaya kadar yiyecek arama çabasına girmektedir. Söz konusu ihtiyaç karşılanınca bu ihtiyaçla ilgili her hangi bir davranışta bulunmamaktadır (Ertürk, 2000). Yani karşılanan bir ihtiyaç, kişinin motivasyon sürecini sonlandırmaktadır (Özkalp ve Kırel, 1999). Fakat bir sonraki yani daha üst seviyedeki ihtiyaçlar motivasyon sürecini tekrar başlatmaktadır (Şenturan, 2014).

Üçüncü varsayım, kişinin ihtiyaçları arasında belirli bir öncelik sırası bulunduğundan, düşük düzeydeki ihtiyaçlar doyurulmadan bir üst düzeydeki ihtiyaçlar hissedilmemektedir (Ertürk, 2000). Çünkü bu ihtiyaçlar, üstünlük ve öncelik sırasına göre tabandan tavana (Başaran, 2000) yani basit olanlardan, karmaşık olana doğru hiyerarşik olarak sıralanmaktadır (Keser, 2006).

Maslow'a göre, birey beş temel ihtiyacını doyumak için harekete geçmekte yani motive olmaktadır. Bu ihtiyaçlar aşağıdaki şekilde ifade edilerek detaylandırılmaktadır (Keser, 2006).



Şekil 4: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

1. Fizyolojik ihtiyaçlar: Acıkma, susuzluk, barınma, cinsellik gibi (Özkalp ve Kirel, 1999) insanların doğuştan sahip oldukları ve arzuladıkları (Keser, 2006) ihtiyaçlarını içeren fizyolojik ihtiyaçlar, tüm ihtiyaçlar içinde en önemli ihtiyaçlar olarak ifade edilmektedir (Adair, 2013). Çalışma hayatında bu ihtiyaç maaş ile karşılanmaktadır (Şenturan, 2014).

2. Güvenlik İhtiyacı: Bireyin fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamasıyla ortaya çıkan güvenlik ihtiyacı (Şenturan, 2014), fiziksel ve duygusal tehlikelerden korunması anlamına gelmektedir (Özkalp ve Kirel, 1999). Bireyin sağlık kontrollerinden geçmesi (Keser, 2006); çalışanlar açısından bakıldığında ise sigorta, emeklilik ve sağlık güvencesinin sağlanması şeklinde örneklendirilmektedir (Şenturan, 2014).

3. Ait olma ve Sevgi ihtiyacı: İnsanın bir yere ait olması, sevme ve sevilme ihtiyacı bulunmaktadır. Bir örgütte çalışan iş görenlerin en çok önem verdiği ihtiyaç olan ait olma ve sevgi ihtiyacı, bir yere bağlı olmak ve kendini değerli hissetmek gibi ihtiyaçlar örnek olarak gösterilmektedir (Şenturan, 2014). Maslow'a göre motivasyon, kişinin o an içinde bulunduğu ihtiyaç düzeyinden etkilenmektedir. Yani bu ihtiyaç düzeyinde bulunan bir iş görenin ücretinin yükseltilmesi, kişinin motivasyonunu yükseltmede faydalı olmamaktadır (Keser, 2006).

4. Saygınlık İhtiyacı: Ait olma ve sevgi ihtiyacının bir üst seviyesinde bulunan (Keser, 2006) saygınlık ihtiyacı, iki boyutta (Şenturan, 2014) yani kişinin hem kendine duyduğu saygı hem de çevresindeki insanlardan beklediği saygı konusunda duyulan istek (Adair, 2013) şeklinde değerlendirilmektedir. Kişinin yaptıklarının başkaları tarafından olumlu karşılanması, saygın bir kişi olarak kabul edilmesi, kendisine değer verilmesi ve güvenilmesi gibi ihtiyaçları içermektedir (Keser, 2006). Örgütsel anlamda da bu ihtiyacın karşılanması, iş görenin çalışma isteğini arttırmaktadır (Şenturan, 2014).

5. Kendini gerçekleştirme İhtiyacı: Maslow'un kendini gerçekleştirme terimi, kişinin yeteneklerinin çok daha iyi duruma gelmesini istenmesi (Adair, 2013) ve kendini ifade etmesi anlamına gelmektedir (Özkalp ve Kirel, 1999). Tüm ihtiyaçların en yüksek basamağı olan (Şenturan, 2014) kendini gerçekleştirme ihtiyacı; bir müzisyenin müzik yapabilmesi, ressamın resim yapabilmesi ve şairin şiir yazabilmesi şeklinde örneklendirilmektedir (Keser, 2006).

Maslow bireyin motivasyonunun sağlanmasında etkili olan faktörlerin,

ihtiyaçlara uygun olması gerektiğini savunmaktadır. Bu sebeple ait olma ve sevgi, saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını üst düzey; fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını ise alt düzey şeklinde iki boyuta sınıflandırmaktadır (Özkalp ve Kirel, 1999). İnsanların motive olması için ihtiyaçların belirlenerek tatmin edilmesine yönelik araçların saptanması gerekmektedir (Can, 1994). Bu araçlar üst düzey ihtiyaçlarda içsel, alt düzeydeki ihtiyaçlarda ise dışsal araçlar sayesinde tatmin edilmektedir (Özkalp ve Kirel, 1999).

Motivasyon üzerinde yapılan çeşitli çalışmaların sonuçları, Maslow'un teorisini desteklemediğinden (Adair, 2013), bu teoriye yönelik bazı eleştirilerin bulunduğu bilinmektedir (Keser, 2006). Maslow'un geliştirdiği bu kuramda, ihtiyaçların bir sıra takip etmesi eleştirilmektedir. Çünkü bazı durumlarda insanın kişilik ve davranış yapısına göre ihtiyaçların önceliği değişebilmektedir. Saygınlık ihtiyacının, sevgi ve ait olma ihtiyacından önce duyulduğu durumlarda bu görüş desteklenmemektedir (Ertürk, 2000). Fakat bu hiyerarşiden yararlanarak, insanların ihtiyaçlarının karşılanmasıyla bireyin motivasyon sürecini başlatmak mümkündür (Keser, 2006). Maslow'un kuramına yapılan bir diğer eleştiri, bu kuramın bireysel farklılıkları dikkate almayan genel görüşlerde bulunması (Adair, 2013) ve grup davranışını harekete geçirme yönüyle motivasyon sürecini açıklamada yetersiz olması şeklinde ifade edilmektedir (Keser, 2006).

2.3.6.1.2. Herzberg'in İki Faktör Kuramı

Herzberg'in İki Faktör Kuramı, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'ndan sonra en çok bilinen motivasyon kuramı olarak ifade edilmektedir (Keser, 2006). Psikolog Frederic Herzberg'in 1959 yılında yayınladığı, Maslow'un kuramını geliştirerek çalışma hayatına uygulanabilir olması (Baysal ve Tekarslan, 1998) yönüyle dikkat çeken bu kuramın; kullanılan araştırma yönteminden başka yöntemlerle desteklenmeyişi ve içerik olarak bireyin sadece tatmin ve tatminsizliği üzerinde odaklanmış olması nedeniyle eleştirildiği bilinmektedir (Can, 1994). Buna rağmen örgütsel motivasyon anlayışı konusunda büyük yararlar sağladığı için incelenmesi gerekli bulunmaktadır (Adair, 2013).

Kritik olay yöntemiyle veri toplanan bu araştırmada (Baysal ve Tekarslan, 1998) alışanların işine karşı tutumlarını etkileyen faktörlerin davranışlarına olan etkisi “alışanların işlerinden ne istedikleri” sorusuna verilen cevaplarla belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışanlar tarafından verilen cevaplar gruplandırıldığında (Özkalp ve Kirel, 1999) bazılarının motivasyonu etkilediği yani motive edici faktörler; bazılarının da sadece işte tatminsizliği önlediği yani hijyen (koruyucu) faktörleri olarak adlandırıldığı bilinmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998).

Hijyen faktörleri, motive etme özelliği bulunmayan, yeterli düzeyde olmadığında ise motive edici faktörlerin etkilerini engellemesi sebebiyle örgütte bulunması zorunlu olan ve doyurucu olması gereken faktörlerdir (Başaran, 2000). Maslow'un alt düzeyli ihtiyaçlarına karşılık gelen bu faktörler yalnızca tatminsizliği önleyici etkileri olmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998). Hijyen faktörleri içinde; çalışma ortamı ve çevresi, çalışma şartları, ücret, insan ilişkileri (Ertürk, 2000) gibi unsurlar yer almaktadır.

Motive edici faktörler ise iş görenleri işlerini yapmaya istekli kılan faktörler olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000). Maslow'un üst düzeyli gereksinimlerine karşılık gelen faktörler çalışanların motive olmasını sağlamaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998). Motive edici faktörler içinde; işe duyulan ilgi, sorumluluk, yapılacak işlerin önemliliği (Ertürk, 2000) gibi faktörler yer almaktadır.

2.3.6.1.3.Alderfer'in ERG Kuramı

Maslow ve Herzberg'in kuramlarında kullanılan sınıflamaya benzer bir sınıflamayla motivasyonu sağlayan faktörleri açıklamaya alışan Clayton Alderfer tarafından (Baysal ve Tekarslan, 1998); Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramını yalınlaştırarak (şenturan, 2014) destelemek ve eksik yönlerin gidermek amacıyla (Özkalp ve Kirel, 1999) bu kuramı geliştirildiği bilinmektedir. Bu kuramda ihtiyaçlar üç düzeyde incelenmektedir. Bu ihtiyaçlar:

- Var olma İhtiyacı (Existence),
- İlişki Kurma İhtiyacı (Relatedness),

- Gelişme İhtiyacı (Growth) şeklinde ifade edilerek sınıflandırılmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998).

Var olma ihtiyacı, Maslow'un fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları olarak nitelendiği (Baysal ve Tekarslan, 1998), en alt düzeyde ve fiziksel olarak yaşamın devam ettirilmesiyle ilgili olan (Keser, 2006) yeme, içme ve güvenlik gibi ihtiyaçları kapsamaktadır (Şenturan, 2014). İlişki kurma ihtiyacı, Maslow'un ait olma, sevgi ve saygınlık ihtiyaçları olarak nitelendirdiği, sosyal ilişkiler kurma (Baysal ve Tekarslan, 1998), başkaları tarafından kabul görme, takdir edilme ihtiyaçlarını içermektedir. Gelişme ihtiyacı ise Maslow'un kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak nitelendirdiği (Keser, 2006), bireylerin kişisel olarak kendilerini geliştirmeleri ihtiyacını kapsamaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998).

Alderfer tarafından geliştirilen bu kuramın varsayımları, Maslow'un ifade ettiği ihtiyaçlarla benzerliği bulunmakla birlikte esnek olması yönüyle bazı farklılıkları bulunmaktadır (Özkalp ve Kırel, 1999). Çünkü bu üç ihtiyaç grupları arasında hiyerarşik bir düzen bulunmamaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998). Yani ihtiyaçların tatmini her zaman Maslow'un teorisinde olduğu gibi yukarı doğru ilerlememektedir (Keser, 2006). Bazıları ihtiyaçlarının tatmini için bu mantıksal sıralamayı takip ederken, bazıları ise tatminsizlik durumunda diğer basamaklardan birine dönerek, çabalarını onun üzerine yoğunlaştırmaktadır (Can, 1994). Diğer bir farklılık ise kişi birden fazla ihtiyacını aynı anda hissedebilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Keser, 2006). Çünkü bu kuram motivasyonda, bireysel farklılıklara da yer verilmesi gereğini savunmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998).

2.3.6.1.4. Mc Clelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı

Motivasyonun her insanın kendine özgü olarak geliştirdiği güdüsel örüntüsüne göre oluşturduğunu savunduğundan, bu kurama güdüsel örüntü kuramı da denilmektedir. D.C Mc Clelland ve arkadaşları tarafından geliştirilen Başarıya Güdülenme Kuramı'nda bireylerin (Başaran, 2000), Maslow'un ifade ettiği üst düzey ihtiyaçlarına benzeyen (Keser, 2006) sosyo-psikolojik türden ihtiyaçları vurgulanmaktadır (Eren, 1996). Bireylerin, başarısını etkileyen (Keser, 2006) bu

ihtiyaçların etkisiyle davranış gösterdiği savunulmaktadır (Özkalp ve Kırel, 1999). Bu ihtiyaçlar üç grup şeklinde ifade edilmektedir:

1. Belli bir standarda ulaşmak için başarıma ihtiyacı,
2. Başkalarını belli bir biçimde davranmaya yönlendirmek için güç kazanma ihtiyacı,
3. Arkadaşlık ve yakın ilişki kurmak için ilişki kurma ihtiyacıdır (Şenturan, 2014).

Amaçları bir şeyi daha önce yaptıklarından daha iyi ve verimli yapmak olan insanların başarıma ihtiyacı bulunduğundan (Özkalp ve Kırel, 1999), başarısızlık endişesine bağlı olarak yüksek çaba harcadığı görülmektedir (Keser, 2006). Başarı ihtiyacı olan bireylerin; kişisel sorumluluk üstlenme, orta riski bulunan amaçlara yönelme ve çalışmayı isteme gibi özellikleri bulunmaktadır (Can, 1994). Güç ihtiyacı ise, başkalarını kontrol etmeyi ve etkilemeyi amaçlamak olarak ifade edilmektedir. Bu bireyler, sahip olduğu statüyü kullanarak başkalarını etkilemektedirler. İlişki kurma ihtiyacı yüksek olan kişiler, arkadaşlık için uğraştıklarından dayanışmayı rekabete tercih etme ve sosyal ilişkiler geliştirmeyi amaçlamaktadırlar (Özkalp ve Kırel, 1999).

2.3.6.1.5. Fromm'un İhtiyaçlar Kuramı

Fromm tarafından, Alderfer ve Maslow'un kuramlarına "amaç edinme" ve "bir dünya görüşü" gibi iki ihtiyacın eklenmesiyle geliştirilmiştir. Amaç edinme ihtiyacı, insanların ulaşmaya çalıştıkları amaç doğrultusunda belirledikleri ihtiyaçlarını karşılamasını; dünya görüşü ihtiyacı ise, insanların geniş bir bakış açısıyla detaylı bir şekilde çevresindeki yetersizlikleri fark ederek harekete geçmesini sağlamaktadır (Keser, 2006).

2.3.6.1.6. Hull'un Gereksinme-Güdü-Özendirme Kuramı

C. L. Hull tarafından geliştirilen bu kuramda, ihtiyaçlar güdülerini harekete geçirerek, bireyin doyum sağlamasına yönelik çaba harcamaya özendirileceği görüşü savunulmaktadır (Başaran, 2000).

2.3.6.1.7. Gereksinme Giderme Kuramı

Gereksinme giderme kuramı M.G. Wolf tarafından Maslow ile Herzberg'in kuramlarının kullanımına dayanarak geliştirilmiştir. Çalışan motivasyonun sağlanması, çalışanların doyurulması gereken güdülerinin bilinmesiyle mümkün olacağı düşüncesi savunulmaktadır (Başaran, 2000).

2.3.6.2. Süreç Kuramları

Motivasyonla ilgili literatür incelendiğinde iki farklı görüşün hakimiyeti dikkat çekmektedir. Davranışçı psikologlara ait görüşler, insan davranışının etki-tepki prensibiyle oluştuğunu (Adair, 2013) ve nelerin motivasyonu başlattığını ifade etmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998). Bu bölüme kadar detaylandırılan ve davranışçı görüşe ait olan içerik kuramlarından sonra oluşturulan motivasyon kuramları ise bilişsel psikologlar tarafından farklı bir bakışıyla geliştirilmiştir (Özkalp ve Kirel, 1999). Bireylerin; davranışlarını denetim altına aldıklarını, istediğinde değiştirdiklerini ve hedefe yönelik davranışlar sergilediklerini savunan bu görüşe göre oluşturulan (Adair, 2013) süreç kuramları ise motivasyon sürecinin nasıl gerçekleştiğiyle ilgilenmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998). İnsan tabiatı gereği her iki görüşte geçerli olduğundan (Adair, 2013) bu bölümde süreç kuramlarının detaylandırılması gerekli bulunmaktadır.

Süreç teorilerinin merkezinde birey bulunmaktadır. Bu teoriler; bireylerin nasıl davranışa geçeceği; kendisini nasıl kontrol edeceği (Keser, 2006) çalışan davranışlarının değiştirilerek nasıl motive olacakları ile ilgilenmektedir (Şenturan, 2014). Süreç teorilerine göre bireyin ihtiyaçları gibi içsel faktörlerin yanında dışsal faktörlerin de davranış ve motivasyon üzerinde rol oynadığı savunulmaktadır (Keser, 2006). Aşağıda süreç teorilerine ayrıntılı bir şekilde incelenmektedir.

2.3.6.2.1. Douglas Mc Gregor X ve Y Kuramı

Douglas Mc Gregor, en çok bilinen motivasyon yaklaşımı olarak kabul edilen kuramında (Keser, 2006), insan davranışı ile motivasyon arasındaki ilişki konusunda iki farklı ve birbirine zıt görüşünü (Ertürk, 2000) X ve Y kuramları şeklinde ifade etmektedir. Yöneticinin zihnindeki çalışan görüşlerinden birisi; işi önemsememe ve

sevmeme gibi (Keser, 2006) olumsuz davranışların yansıtıldığı X kuramı (Özkalp ve Kırel, 1999) ve diğeri ise işini seven ve kendini işine adanmış gibi (Keser, 2006) olumlu davranışların yansıtıldığı Y kuramı olarak adlandırılmaktadır (Özkalp ve Kırel, 1999). Mc Gregor'a göre, yöneticiler bu iki kuramdan birini benimsemeleri sonucunda çalışanların motivasyonlarını sağlamaktadır (Can,1994).

X kuramına göre bireylerin motivasyonu, iş görenlerin çalışmayı sevmedikleri varsayımına dayanılarak (Özkalp ve Kırel,1999), geleneksel biçimdeki (Ertürk, 2000) korkutma ve kontrol gibi ekonomik faktörlerle sağlanmaktadır (Can, 1994). X teorisinin bir karşıtı olarak geliştirilen Y teorisinde ise hem örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi ve hem de kişilerin ihtiyaçlarının karşılanması bakımından (Ertürk, 2000) çalışanların teşvik edilmesi gereken beceri ve potansiyele sahip olduğu (Özkalp ve Kırel, 1999) ve yeteneklerini kullanabilecekleri iş ortamlarının oluşturulması gerektiği savunulmaktadır (Can, 1994).

X ve Y kuramlarından sadece birinin daha etkili olduğunu söylemek mümkün olmadığından, bu görüşlerin birleşiminden daha etkili sonuçların elde edileceği görüşünden hareketle oluşturulan (Can, 1994) Z kuramı ise ihtiyaçların insana, duruma ve zamana göre farklılık gösterecekleri varsayımına dayanarak motivasyon sürecinin bireylere göre gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Özkalp ve Kırel, 1999).

2.3.6.2.2. Vroom'un Beklenti Kuramı

Vroom'un Beklenti Kuramı, test edilmek üzere yapılan araştırmalarla desteklenmiş (Eren, 1996) ve yaygın olarak kabul görmüş motivasyon kuramı olarak ifade edilmektedir. Bu kuram bireyin beklentilerine göre seçim yaptığı görüşünü savunmaktadır (Baysal ve Tekarslan 1998). Çünkü motivasyon, insanlar tarafından gerçekleştirilmek istenen ya da ulaşılabilir olduğu düşünülen bir beklenti için gösterilen çaba ile gerçekleşmektedir (Ertürk, 2000). Bireyin çabası sonucunda herhangi bir beklenti elde edememesi durumunda ise motivasyon söz konusu olmamaktadır (Keser, 2006).

Beklenti Kuramı'nda bireylerin motivasyonunun; beklenti, araçsallık ve değerler çarpımı şeklinde ifade edilen formülle (Baysal ve Tekarslan, 1998) belirlenmesi

iddiasıyla geliştirildiği bilinmektedir (Adair, 2013). Bu matematiksel ifade, değer ile beklentinin çarpımıyla oluşan belli bir davranışı seçmeye iten güç sayesinde, bireyin göstereceği çaba anlamına gelmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998). Bu kuramı daha iyi anlamak için Vroom'un kullandığı bazı kavramların açıklanması gerekmektedir (Can, 1994). Çünkü motivasyon; beklenti, algılanan değer ve araçsallık gibi kavramlarla gerçekleşmektedir (Başaran, 2000) Değer kavramıyla, kişinin göstereceği çaba için beklentisinin önemi; araçsallık kavramıyla, çabanın beklentiye bağlı olarak gerçekleştiği; beklenti kavramıyla ise çaba sonunda istenilen amaca ulaşılması ifade edilmektedir (Şenturan, 2014). Özetle bu kurama göre bireyin motivasyonu; değerli bulduğu ödülü göstereceği çaba sayesinde kazanacağına ve bu çabayı gösterebileceğine inanması sonucu gerçekleşmektedir (Eren, 1996).

Beklenti kuramına ait kavramlardan hareketle bireylerin motivasyon sürecinin, bireyler arası bilişsel değişkenlerdeki (Baysal ve Tekarslan, 1998) yani insanların sahip olduğu fikir ve düşüncelerdeki farklılıklardan (Adair, 2013) etkilendiği savunulmaktadır. Kurama ait kavramlarda olduğu gibi varsayımlarda da bu farklılıklara dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, davranışın oluşumuna neden olan faktörlerin, bireysel ve çevresel koşulların birleşiminden etkilendiği (Eren, 1996); ikincisi her insanın diğerlerinden farklı ödül beklentisinin olduğu (Ertürk, 2000) ve son olarak kendi istedikleri ödüle yönelik harekete geçtiği (Eren,1996) şeklinde ifade edilmektedir.

Özetle, bireysel ve çevresel farklılıklar nedeniyle bireyin motivasyonunu açıklayacak genel kurallara sahip olmayan bu kuramın, kişilere özgü davranış ve ödül arasındaki ilişkisine dayanan kişilerin davranış seçimlerinin anlaşılması konusunda yöneticilere yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Özkalp ve Kırel, 1999). Sonraki yıllarda ise Porter ve Lawler'in çalışmalarıyla geliştirilmesi sonucun bu görüşlerin daha etkili hale getirildiği ifade edilmektedir (Can, 1994).

2.3.6.2.3. Porter ve Lawler'in Beklenti Kuramı

Porter ve Lawler, Vroom'un Beklenti Kuramına; ödül, çaba, performans ve doyum (Şenturan, 2014) gibi örgütsel koşullar arasındaki ilişkilerin (Baysal ve Tekarslan, 1998) incelenmesiyle güçlendirici bazı katkılarda bulunmuştur (Eren, 1996).

Vroom'un savunduğu görüşe ek olarak bu kuramda; yetenek, bilgi ve becerilerin gerekliliği vurgulanmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998). Çünkü bireyin çaba göstermesi, tek başına performansı oluşturmadığından (Şenturan, 2014) bireyin yeterli bilgi ve yeteneğe de sahip olması gerekmektedir (Keser, 2006).

Gösterilen bu performans sonrasında ise verilen ödüllerin bireylerin doyuma ulaşmasında yardımcı olduğu savunulduğundan (Şenturan, 2014) Lawler–Porter, içsel ve dışsal ödüllere dikkat çekmektedir. Adams'ın eşitlik kuramında girdilerin çıktılarla eşdeğerde olması gerektiği görüşünden hareketle, bireylerin gösterdikleri performansa göre ücret alınması gerektiği savunulmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998). Yani bu kuramda, iş görenlerin motive olarak çaba göstermesi, beklenti ile ödül arasında bir dengenin kurularak ödüllerin adil olmasına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bu dengenin kurulması ise ancak iş görenlerin bireysel farklılıklarının tanınmasıyla mümkün olmaktadır (Eren, 1996).

2.3.6.2.4. Adams'ın Eşitlik Kuramı

Motivasyon konusunda bazı araştırma ve deneyler yaparak (Eren, 1996) Eşitlik Kuramını oluşturan J. Stacy Adams (Başaran, 2000), ödül adaletinin çalışanların motivasyonlarının sağlanması bakımından önemli olduğunu savunmaktadır (Eren, 1996). Bu kuramda iş görenin iş ilişkilerinde eşit muamele görme isteğinin, iş motivasyonunu etkilediği savunulmaktadır (Özkalp ve Kırel, 1999).

Çalışanlar örgüt tarafından eşit davranış sergilenmesini beklediğinden (Şenturan, 2014) kendilerinin gösterdiği çaba karşılığında elde ettiklerini başkalarının çaba – sonuç durumlarını karşılaştırmaktadır (Özkalp ve Kırel, 1999). Eşit koşulların çalışanın motivasyonunu arttırdığı savunulmaktadır (Şenturan, 2014). Bireyin bu karşılaştırma sonucu hissettiği eşitsiz durum karşısında ise örgüt içindeki sosyal ilişkilerinin olumsuz etkilenecek (Eren, 1996) eşitsizliği gidermeye yönelik davranış geliştirdiği görülmektedir (Özkalp ve Kırel, 1999).

Eşitlik Kuramına göre, çalışanın gösterdiği emek karşılığında elde ettiği sonuçlar dengeli ve adil (Keser, 2006) olmadığında işe yönelik algıları değişen

çalışanın; veriminin düşerek diğerlerini de bu doğrultuda etkilemeye çalıştığı görülmektedir (Özkalp ve Kirel, 1999).

2.3.6.2.5. Locke' un Amaç Yönelimi Kuramı

Bilişsel bir kuram olan Amaç Yönelimi Kuramında Edwin A. Locke (Başaran, 2000), oluşturulan amaçların iş motivasyonunun kaynağı olduğunu savunmuştur (Özkalp ve Kirel, 1999). Çünkü bireyin davranışlarının temel nedeni olan amaçları onun motivasyon derecesini belirlemektedir (Keser, 2006). Bu kurama göre, ancak birey tarafından kabul edilen zor amaçlar ise bireyde daha yüksek performans ve motivasyon oluşturmaktadır (Özkalp ve Kirel, 1999).

Yüksek motivasyonu sağlamak için amaçların bazı özellikleri bulunmaktadır (Keser, 2006). Bu özellikler; birey tarafından belirlenen ve kabul edilen amaçların açık ve net olması, çalışanı istekli çalışmaya teşvik etmesi, bireysel ve örgütsel amaçların birbirine benzemesi (Eren, 1996) şeklinde sıralanmaktadır.

2.3.6.2.6. Pekiştirme Kuramı

Bireyin amaçlarının onun hareketine ve davranışlarına yön verdiği bilişsel temelli Amaç Yönelimi Kuramına tamamen zıt olan Pekiştirme Kuramı davranışsal bir yaklaşımdır (Özkalp ve Kirel, 1999). Bu kuramda B.F. Skinner'ın geliştirdiği ilkelerden hareketle (Başaran, 2000), bireyin davranışlarının çevresel pekiştiriciler tarafından kontrol edildiği (Özkalp ve Kirel, 1999) ve insanın bu sayede motive olduğu savunulmaktadır (Başaran, 2000).

Pekiştirme Kuramı, çevresel ödüllerin çalışanların performanslarını pekiştirdiğini savunarak (Başaran, 2000) davranışın sadece pekiştiriciler sayesinde oluştuğuyla ilgilenen; duyguların ve umutların davranış üzerindeki etkilerini göz ardı eden bir kuram olarak kabul edilmektedir (Özkalp ve Kirel, 1999).

2.3.6.2.7. İş Karakterleri Kuramı

Mesleklerin farklı ve bazılarının diğerlerine göre daha zevkli olduğu varsayımından hareketle; mesleklere ait özel iş karakterlerinin belirlenerek, bunun

bireyin motivasyonunu, tatminini ve performansını ne şekilde etkilediğini açıklamaya çalışan bir kuram olarak ifade edilmektedir (Özkalp ve Kırel, 1999).

2.3.7.Örgütlerde Motivasyon ve Önemi

Motivasyonun, örgüt psikolojisinin en önemli unsurlarından biri haline gelmesi ve örgütsel motivasyon kavramının gelişimi, sanayi devrimiyle yaşanan gelişmelerle açıklanmaktadır. Sanayi devriminin ilk dönemlerinde işverenlerin, işçilerin yeme, giyinme ve barınma gibi fizyolojik ihtiyaçların varlığına odaklanarak bunları giderdiği; buna rağmen işinde yeterince verimli olmayan işçilerin, işverenler tarafından ceza usulleri ile çalıştırılmak istendiği görülmektedir (Eren, 1996).

Sanayi devrimiyle birlikte üretimde ileri gitmiş ülkelerde el tezgâhları ortadan kalkmış, yerine seri üretim yapan ve makina gücüne dayanan büyük fabrikalar açılmıştır. Açılan bu fabrikalarda ürünler üretilirken işin büyük kısmını makineler yaptığından insanların üretimden elde ettiği tatmin azalmıştır. Seri üretim yapan bu fabrikalarda aynı zamanda çok sayıda insanın bir arada çalışması insanlar arasında ast – üst ilişkisinin doğmasını ve üst sınıfın alt sınıf üzerinde karar verme mekanizmasının oluşmasını sağlamıştır. Kendileri adına karar veren üst sınıfın taleplerini yerine getirme zorunluluğu alt-üst ilişkisinin zayıflamasına neden olurken, iş görenlerde üstün belirlediği standartlara göre üretim yapılması onların çalışma zevkinin azalmasına neden olmuştur (Eren, 1996).

Örgüte, amaçlarını gerçekleştirmek üzere gelen iş görenlere belli vaatlerde bulunmaktadır. Bu vaatler iş görenleri tatmin ettiği sürece daha etkin ve verimli çalışmaktadırlar (Özkalp ve Kırel, 1999). Ancak sanayi devrimiyle birlikte ortaya çıkan olumsuz durumlar, iş görenlerin beklentisini karşılayamaz bir hal aldığı için iş görenlerin verimliliği olumsuz etkilenmektedir. Bu beklentilerin gerçekleşmesinde ekonomik vaatler gerekli ancak tek başına yeterli olmamaktadır. Paranın dışında insanların çalışmasını sağlayan sosyal ve psikolojik etkenler de bulunmaktadır. Bu nedenle örgütlerde motivasyon kavramı önem kazanmaktadır (Eren, 1996).

Bu açıklamalarımızdan hareketle ortaya koymaya çalıştığımız motivasyon kavramını örgütsel bağlamda: “*Örgütün ve çalışan ihtiyaçlarının tatminin sağlandığı iş ortamının yaratılarak; bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi, isteklendirilmesi* (Can,

1994) ve kişisel ihtiyaçlarının en güzel biçimde karşılanabileceğine inandırılması süreci” şeklinde tanımlamak mümkündür. Yani örgütlerde motivasyon çalışmalarının temel amacı, hem bireylerin kişisel amaçlarına hem de örgütün amaçlarına yararlı olmalarını sağlamak olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmalara rağmen herkesi aynı derecede etkileyen, isteklendiren ve herkes için geçerli bir motivasyon faktörü bulunmamaktadır (Şenturan, 2014).

Motivasyon faktörleri, bireyin sosyal ihtiyaçlarına, eğitim düzeyine, toplumsal değerlere göre değişim gösterdiğinden, bazıları için itici bazıları için ise engelleyici bir etki oluşturmaktadır (Şenturan, 2014). Bireylerin belli bir amaç için harekete geçme durumunda, birbirine zıt bu iki güç yani; insanın değişimini, girişimini etkileyen itici güç ve bu gücü durdurmaya, zayıflatmaya çalışan; tembellik, düşmanlık, kötülük, kıskançlık gibi engelleyici güçler birlikte hareket etmektedir. İş görenin veriminin yükselmesi ise itici güçlerin artması ve engelleyici güçlerin azalmasına bağlı olarak gerçekleşmektedir (Başaran, 2000). Motivasyonun hem itici hem de engelleyici etkisi bulunduğundan, her davranışın ardında yatan güdüyü belirleyerek örgütlerde motivasyon faktörlerini belirlemek zorlaşmaktadır (Keser, 2006). Bu durumu bazı insanların sosyal statü ve saygı kazanmak için bazılarının ise iyi bir mevki sahibi olmak için ekonomik gücün etkisine inanarak para kazanma güdüsü için çalışabildiği şeklinde örneklendirilmek mümkündür (Eren, 1996).

İfade edilen bu örnekten hareketle, insanların günlük yaşamdaki davranışları amaçlı olduğu gibi iş görenlerin de bir örgütte çalışmalarının, sevdiği işi yapması ve karşılığında gelir elde etmesi gibi amaçları bulunmaktadır. Fakat iş görenin sadece bu iki amacı gerçekleştirmek istemesi, çalışmaya motive olmasını açıklamada yeterli bulunmamaktadır. Bireyin bir işte çalışmaya motive olmasının başka nedenleri de bulunmaktadır. Bireyin örgütte çalışması için motive olmasını sağlayan bu nedenler Özkalp ve Kirel (1999) tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

1. Sorumluluğa sahip olmak.
2. İnsanlarla işbirliğine gitmek.
3. Bir örgütün üyesi olmak.
4. Yükselme azmi.

5. Çalışarak daha sağlıklı olmak.
6. İşsizliğin getirdiği aylıklıktan kurtulmak.

İş görenlerin çalışma amaçlarının yanı sıra ihtiyaçları da örgütlerde motivasyon faktörlerini belirleme konusunda yardımcı olmaktadır. Bireyin güdülerinin açıklandığı başlıkta detaylandırılmış olan iş gören ihtiyaçlarının örgütsel bağlamda ifade edilmesi gerekli bulunmaktadır. Bunlar, Başaran (2000) tarafından:

1. Yaşamı anlamlaştırma ihtiyacı,
2. Göreceli özerklik yani iş gören üzerindeki denetimin azaltılması ihtiyacı,
3. İş görenin öz gerçekleştirmelerini sağlayacak pekiştiricilere olan ihtiyacı,
4. İş görenin bilgi, beceri, tutum ve inançlarını biçimlendirme ihtiyacı,
5. Geleceğini denetleme ya da belirleme ihtiyacı, şeklinde ifade edilmektedir.

İş görenlerin örgütsel amaçları gerçekleştirmesi, bu amaçlara motive olmasını sağlayan faktörlerin bilincinde olan yöneticiler tarafından oluşturulan motive edici ortam ile mümkün olmaktadır (Başaran, 2000). Bu yüzden günümüz yöneticileri, örgüt açısından büyük önem taşıyan motivasyon konusu ile yakından ilgilenmesi ve iş görenleri belirlenmiş amaçlar yönünde hareket etmelerini sağlayan etkili bir motivasyon sistemi kurması gerekmektedir (Ertürk, 2000). Kendi kendilerine karar verme özgürlüğü olmayan iş görenlerin, hem kişisel ihtiyaçlarının karşılandığı hem de örgütün amaçlarına ulaşmak üzere çalıştığı bu ortam, yöneticinin iş görenlerin motive olmasını sağlayan unsurların belirlendiği ve isteklerinin yerine getirildiği motivasyon araçlarından yararlanmasıyla mümkün olmaktadır. Kendisine sunulan bu araçlar sayesinde tatmin olan ve çalışma isteği artan iş görenin, motive olacağı düşünülmektedir (Eren, 1996). Bu yüzden bir iş görenin yüksek performans göstermesi örgüt tarafından motive edilmesiyle mümkündür (Ertürk, 2000).

İş göreni motive etmek, yani hedeflenen ya da belirlenmiş eylem veya davranışı başlatmak, örgütün iş görene bir işi yapması için gerekli şartları sağlamak anlamına gelmektedir. Bu konuya ilişkin yeryüzündeki en eski teori olarak bilinen “sopa ve havuç” teorisi örneklendirmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Hareket etmeyen bir eşeği, harekete geçirmenin ilk yolu ya bir sopayla vurmak ya da bir

dürtmektir. Kullanılabilecek diğer bir yol da burnunun tam ucunda bir havuç sallandırmaktır. Eşek yürüdüğü sürece hangi metodun işe yarayacağı çok da fazla önem değildir. Çünkü bir eşeğe sahip olmanın amacı enerji harcamak değil, tam tersine enerji harcamadan işleri halledebilmektir. Eşek açsa bu teşvik yöntemi çok daha etkili olacaktır. Ancak eşek aç değilse bu yöntem işe yaramamaktadır. Eşeğe vurulduğunda ise hayvanın uzaklaşmak ve dayaktan kurtulmak için hareket edeceği ifade edilmektedir (Adair, 2013).

İnsanları motive etmek konusunda ortaya atılan varsayım ve teoriler de ifade edilen bu teori gibi mutlaka ödül ceza ilişkisini teşvik etmektedir. Fakat insanlar hayvanlardan farklı olduğu için insanları motive etmenin üçüncü bir yolu daha bulunmaktadır. Bu yöntem ise konuşarak, insanları ikna ederek harekete geçirme yöntemi olarak bilinmektedir. Bu sayede ceza ya da ödül dışında bireylerin var olan güdülerinin teşvikinin sağlanarak eyleme dönüşmesinde örgüte büyük sorumluluklar düşmektedir (Adair, 2013).

2.3.8. Örgütlerde Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Doğrudan çalışma hayatıyla ilgili olmayan fakat bireyin kendisi ve çevresiyle ilişkili olan çalışanların motivasyonunu etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, kıdem, çalışanın statüsü, kişilik yapısı ile motivasyon arasında anlamlı ilişkiler olduğundan detaylandırılması yararlı bulunmaktadır (Keser, 2006).

2.3.8.1. Yaş

Yapılan araştırmalarda yaş değişkeni ve motivasyon arasında kuvvetli bir ilişki gözlenmektedir. Araştırmacılar tarafından bu ilişkinin şekli konusunda; birincisi pozitif doğrusal ilişki -yani yaş düzeyi yükseldikçe çalışanların motivasyon düzeyinin yükselmesi-, ikincisi U- şekli denilen model -yani çalışanların motivasyon düzeyleri genç yaşta yüksek-, kariyer ortalarında düşük ve kariyerin sonlarına doğru tekrar yükselmesi, üçüncü ise ters U modeli -yani motivasyon düzeyi yaş düzeyine bağlı olarak belirli bir noktaya kadar artması ve bu noktadan sonra azalmaya başlaması- gibi üç temel sonucun oluştuğu ifade edilmektedir. Bu sonuçlardan pozitif doğrusal ilişkinin nedeni araştırmacılar tarafından, artan yaşın çalışanların işle ilgili gerginliğinin

azaltması ve zorluklarla başa çıkma yollarının geliştirmesi; genç olanların ise sisteme ayak uydurmakta zorlanması şeklinde ifade edilmektedir (Keser, 2006).

2.3.8.2. Cinsiyet

İş hayatında erkeklerin egemen olması durumunun, bulunduğumuz yüzyıl içinde, teknolojinin gelişimine paralel olarak kadının ev işlerine ayırdığı zamanın azalması ve iş olanaklarının artması sonucu değiştiği ifade edilmektedir. Bu durumun değişmesiyle kadınların iş hayatına katılımı, cinsiyet ve işe ilişkin tutumları belirlemeye yönelik araştırmaların yapılmasına neden olduğu bilinmektedir (Keser, 2006).

Motivasyon araştırmalarının pek çoğunda, cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olmadığı fakat erkek çalışanlarda kadın çalışanlara oranla daha yüksek motivasyon düzeyine rastlandığı araştırmalar bulunmaktadır. Bu sonuç, kadınların hem ev hem de iş yaşamı arasında yaşanılan çatışma sonucu doğal olarak kabul edilmektedir. Bazı çalışmalarda ise kadın çalışanların daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonuç ise ailenin ekonomik sorumluluğunu tam olarak yüklenmeyen kadınların iş yaşamına ilişkin beklentilerinin daha az olmasıyla açıklanmaktadır (Keser, 2006).

2.3.8.3.Eğitim Düzeyi

Eğitim düzeyi, çalışma hayatına yönelik beklenti ve bakış açısını etkileyen önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir. Araştırmalarda herkes için geçerli olmasa da eğitim düzeyi yüksek çalışanların, iyi bir işe sahip olacağı düşüncesine bağlı olarak motivasyonlarının daha iyi düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Keser, 2006).

2.3.8.4. Medeni Durum

Literatürde evlilik ile motivasyon arasında anlamlı aynı zamanda yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu, bu ilişkinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve evlilikten memnun olma durumunun çalışan motivasyonunu etkilediği ifade edilmektedir. Genellikle evli olan çalışanların motivasyonlarının daha yüksek olduğu saptanmaktadır (Keser, 2006).

2.3.8.5.Kıdem

Yapılan araştırmalarda kıdemın artmasıyla çalışanların; işini daha iyi kavraması, örgüt ve işi ile bütünleşmesi ve örgütün çalışanlarına daha geniş olanaklar sunarak çalışanlarının ihtiyaçlarını daha çok karşılması gibi nedenlerden dolayı motivasyon düzeyinin de artacağı ileri sürölmektedir. Kimi araştırma sonuçlarında ise çalışma süresinin artmasıyla bireyin, kendini örgüt içinde rahat hissetmesi ve zamanla örgüte dönük olumsuz tutumların oluşması motivasyonun düşmesine neden olmaktadır. Bazı araştırmalarda ise bu iki değişken arasında bir ilişkinin bulunmadığı ifade edilmektedir (Keser, 2006).

2.3.8.6.Kişilik Yapısı

“Bireye özđü çok değişken olmayan, belirli bir konuda bireyin ne şekilde davranacağı konusunda tahminlere olanak veren özellikler bütünü” olarak tanımlanan kişilik, bireyleri birbirinden ayırarak farklı düşünce ve davranış geliştirmesine neden olarak çalışanların motivasyon düzeyini etkileyen bir değişkendir (Keser, 2006).

Özel yaşamda elde edilen deneyim ve öğrenmelerin çalışma yaşamını şekillendirdiği gibi çalışma yaşamının da özel yaşamı şekillendirmede etkisi olduğu ifade edilmektedir. Çünkü bireyin kişilik yapısı - yani iyimser ya da kötümser, içedönük ya da dışadönük yapısının olması -özel ve iş hayatına bakışını belirlemesinin yanı sıra bu yapıya uygun mesleğin yapılması da motivasyon düzeyini de olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir (Keser, 2006).

2.3.8.7.Çalışanın Statüsü

Bireyin işteki statüsü ve konumu ile motivasyon düzeyi arasında net bir ilişki bulunmamakla birlikte bazı araştırmalarda, çalışanın statüsünün yüksekliği motivasyon düzeyini yükseltirken, bazı araştırmalarda da tam tersi ilişki saptandığı görölmektedir (Keser, 2006).

2.3.9.Örgütlerde Motivasyonun Etkileri

Çalışanın işine karşı tutumunun olumlu olması öncelikle çalışanın kendi mutluluğunu sonrasında işine bağlılığını, motivasyonunu ve verimli çalışmasını arttırmaktadır. Aksi durumlarda ise örgütler bir dizi olumsuz davranışsal sorun yaşamaktadır. Örgütün amaçlarının gerçekleşmesini engelleyen, olumsuz davranışların neden olduğu; işten ayrılma, devamsızlık, performans düşüklüğü, işçi sağlığı ve iyilik halinin bozulması, öfke ve sabotaj gibi sonuçların detaylandırılması gerekli bulunmaktadır. Bu sonuçlar motivasyon kavramıyla çalışan tatmininin iç içe girmesi ve birbiriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünden, çalışan tatmini bağlamında ifade edilmektedir.

2.3.9.1. İşten Ayrılma

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar sonucunda çalışan tatmini ile işten ayrılma eğilimi arasında çok kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Bu araştırmalarda çalışanların, tatmin olma ile aynı işten ayrılma eğilimlerinin arasında negatif bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Keser, 2006).

2.3.9.2. Devamsızlık

İşe geç kalma ve gelmeme, işten kaçma şeklinde gerçekleşen bu olumsuz tepki; bireyin yaşadığı tatminsizlik sonucu oluşmaktadır. Bu tepkiyi veren bireyin amacı; işte geçirdiği süreyi mümkün olduğunca azaltmaya çalışmaktır (Keser, 2006).

Çalışan tatmini ile devamsızlık ilişkisi arasındaki ilişkinin düşük olduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Fakat bunun nedeni iş yerinin uyguladığı devamsızlık politikasıyla ilgili olmaktadır. Devamsızlık politikasının katı olduğu ve sonucunda yaptırım uygulanan bir işyerinde; devamsızlık politikasının esnek ve tutarsız olduğu bir iş göre tatminsizlik sonucu devamsızlığın daha düşük olduğu ifade edilmektedir. Bu durumda ise tatminsiz çalışan; işyerinde özel işlerini yapması, uzun molalar vermesi, iş yapmaksızın meşgul görünmesi, iş arkadaşları ile önemsiz konularda sohbet etmesi, işi geciktirmesi, kurallara uymaması, saldırgan davranışlar sergilemesi, öç alması, misilleme yapması gibi başka tepkiler geliştirmektedir (Keser, 2006).

2.3.9.3. İş Performansı

Çalışan tatmini ile performans arasında ilişkinin olduğu varsayılmışsa da bu ilişkinin varlığını ve etki yönünü tutarlı bir biçimde destekleyici bulgulara ulaşılmamıştır. Bazı araştırmalarda iki değişken arasında pozitif ve anlamlı ilişki -yani çalışan tatmini performansa ya da performansın tatmine yol açması- bulunmaktadır. Fakat tatmin düzeyi yüksek olan her çalışanın performansının da yüksek olmayacağına sebep olarak performansı engelleyen durumların varlığı gösterilmektedir (Keser, 2006).

2.3.9.4.İşçi Sağlığı ve İyilik Hali

Konuyla ilgili araştırma yapan psikologlar, çalışan tatminsizliğinin ciddi sağlık problemlerine ve genel iyilik halinde olumsuz değişimlere neden olabileceği iddia edilmektedir. Tatminsizlik durumunda çalışanlarda uyku problemi ve mide ağrısı şikâyetlerine daha sık rastlanmaktadır (Keser, 2006).

2.3.9.5.Öfke ve Sabotaj

Çalışan tatminsizliği, bireyin genellikle iş yerindeki mutsuzluğundan kaynaklanan, öfke ve sabotaj gibi normal dışı tepkiler vermesine yol açmaktadır. Bu normal dışı öfke kaynaklı tepkiler; çalışanın iş yerindeki üretimi engellemesi, kullanılan alet ya da makinalara zarar vermesi ya da iş kazasına sebep olması şeklinde ifade edilmektedir (Keser, 2006).

2.3.10.Örgütlerde Kullanılan Motivasyon Araçları

Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesinde iş görenin motivasyonunun etkili olduğu düşüncesinden hareketle, geliştirilmiş kuramlar ve yapılan araştırmalar sonucunda incelenen kaynaklarda motivasyon araçları; ekonomik, psiko-sosyal ve örgütsel-yönetimsel araçlar olarak üç grupta incelenmektedir. Bu araçlar şekil 5'te detaylandırılmaktadır (Şenturan, 2014).

<p>Ekonomik Motivasyon Araçları</p>	<ul style="list-style-type: none"> • İş görenlerin yaşamının devamı için alınan maaş • İşyerinde fazladan çaba sonucu kazanılan maddi ödüller • Sosyal güvenlik ve emeklilik programları • Kâra katılma
<p>Psiko – Sosyal Motivasyon Araçları</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Çalışanın onaylanması • Çalışana değer verilmesi • Şirketin sunmuş olduğu sosyal imkânlar • Şirket içi sosyal etkinlikler • Çalışanın işinden zevk alması • Çalışana işinde bağımsızlık verilmesi • İletişim • Başarıya teşvik
<p>Örgütsel ve Yönetsel Araçlar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Amaç birliği • Kararlara katılım • İyi ve uygun çalışma koşulları • Çalışanın yeteneğine ve güçlü yönlerine uygun tasarlanan iş

Şekil 5: Örgütlerde Kullanılan Motivasyon Araçları

2.3.11.Örgütlerde Motivasyon Uygulamaları ve Önerileri

Motivasyon kuramları ve yapılan araştırmalar, çalışanların örgütsel amaçlara istenilen düzeyde ulaşmalarına yönelik teşvik edici bazı örgütsel uygulamaların ve yöneticilere yönelik önerilerin gelişimine yardımcı olmaktadır. Bu uygulamalardan amaç belirleme ve iş tasarımının detaylandırılması gerekli bulunmaktadır.

Amaç belirleme uygulaması, beklenen örgütsel amaçların çalışanlara belirtilmesi anlamına gelmektedir. Bu uygulamanın örgütlerde motivasyonu sağlaması için amaçların detaylı bir şekilde çalışanlara aktarılması gerekmektedir. Çalışanların kabul ettiği, ulaşabileceğine inandığı, karar aşamasına katılarak belirlediği amaçlar yüksek performans ve motivasyonu sağlamaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1998).

İş tasarımı uygulaması ise, yapılacak işin hem etkili bir biçimde yapılmasına yönelik aşamaların hem de çalışanın işte istekli olmasını sağlayan etkenlerin belirlenmesi anlamına gelmektedir. Herzberg tarafından ifade edilen iş zenginleştirme fikri de bu motivasyon uygulamasına yönelik bir teknik olarak bilinmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998).

Çalışan motivasyonunun sağlanması konusunda geliştirilen kuram ve araştırmalardan hareketle, yöneticilere yardımcı olması amacıyla bazı örgütsel motivasyon önerileri bulunmaktadır (Keser, 2006). Fakat Adair (2013) çalışanların motivasyonunu sağlamanın ilk şartı olarak, öncelikle yöneticinin motive olması gerektiğini ifade etmektedir. Bireysel işe ve örgüte yönelik değişkenlerin ele alınmasıyla ifade edilen yöneticilere yönelik olan; bireysel farklılıkların tanınması, çalışana uygun işlerin belirlenmesi, amaçların ulaşabilir olarak algılanmasının sağlanması, amaçların kullanılması, ödüllerin bireyselleştirilmesi, ödül-performans ilişkisinin sağlanması, sistem adillığının sağlanması, çalışan ücretlerinin önemsenmesi, çalışanlara model olunması, gerçekleştirilmek istenen, amaçlara adanmışlık, geri beslemenin motivasyonu sağlaması, çalışanların takdir edilmesi gibi bu önerilerin detaylandırılması gerekli bulunmaktadır (Keser, 2006).

2.3.11.1. Bireysel Farklılıkların Tanınması

Çağdaş motivasyon kuramlarında çalışanların tutum, kişilik, düşünce gibi farklı özelliklere, beklentilere ve ihtiyaçlara sahip olduğu kabul edilmektedir (Keser, 2006). Aynı zamanda bireylerin motivasyon düzeyleri, içinde buldukları duruma ve zamana göre de farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple yöneticilerin bireylerin bu farklılıklarını anlamaya yönelik onlara kendilerini ifade etmeleri için zaman ayırması gerekmektedir.

Çalışanları doğru şekilde yönlendirmek ve geliştirmek için yöneticilerin çalışanlarla bireysel olarak ilgilenmesi, onları motive etmektedir (Adair, 2013).

2.3.11.2.Çalışana Uygun İşlerin Belirlenmesi

Çalışan ile uygun işlerin eşleştirilmesi motivasyonu arttırmaktadır. Örneğin üst düzey yöneticilik pozisyonuna, güç ihtiyacının ilişki ihtiyacından fazla olan adayların seçilmesi gerekmektedir (Keser, 2006).

2.3.11.3.Amaçların Ulaşabilir Olarak Algılanmasının Sağlanması

Gerçekleşmesi beklenen amaçların ulaşılabilir ve bireylerin yeteneklerine uygun olması durumunda bile bazen bu amaçlara ulaşamayacağı algısı motivasyonlarını düşürmektedir. Bireylerin performanslarını doğru algılaması ise değerlendirme sürecinin güvenilirliğine bağlı olmaktadır (Keser, 2006). Gerçekten uzak ve ulaşılması çok kolay amaçlar seçildiğinde de çalışanların motivasyonları olumsuz etkilenmektedir. Bu sebeple yöneticinin harekete geçiren, çalışan tarafından kabul görmüş, istenen, gerçek ve orta zorlukta amaçlar belirleyerek dengeyi sağlaması gerekmektedir (Adair, 2013).

2.3.11.4.Ödüllerin Bireyselleştirilmesi

Örgüt tarafından motivasyonu devam ettirici özelliği olduğu düşünülen bazı ödüller bu anlamda fayda sağlarken, bazılarının bu işlevi görmemesi bireylerin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Yöneticilerin bu hususta çalışanların özelliklerine uygun ödülleri tespit etmesi gerekmektedir (Keser, 2006).

2.3.11.5.Ödül-Performans İlişkisinin Sağlanması

Çalışanın performansını nitelik ve niceliğine uygun ödüller verilmesi motivasyonu arttırmaktadır. Bu ilişkiyi kavrayan çalışanlar için ödül, daha anlamlı hale gelmektedir (Keser, 2006).

2.3.11.6.Sistem Adilliğinin Sağlanması

Ödüllerin çalışanların sağladığı girdi ve çıktılara uygun olarak eşit ve dengeli bir şekilde verilmesi, motivasyona olumlu etki etmektedir (Keser, 2006). Dağılım eşit ve dengeli olmadığında olumsuz adalet algısına ve düşük motivasyona sebep olmaktadır. İnsanlara uygun bir maaş verilmesi motivasyonu artırıcı etkisinden ziyade öncelikle olumsuz adalet algısını engellemektedir. Bu anlamda örgütlerde performansa göre ücret dağıtımını ve prim uygulaması yöntemi kullanılmaktadır (Adair, 2013).

2.3.11.7.Çalışan Ücretlerinin Önemszenmesi

Performansa dayalı ücret artışları, prim, iş ikramiyeleri ve diğer parasal teşvikler çalışan motivasyonu etkileyen önemli unsurlar olarak kabul görmektedir. Yöneticinin tarafsız ve güvenilir kriterler yardımıyla çalışana değerlendirme verimliliği arttırmaktadır (Keser, 2006).

2.3.11.8.Çalışanlara Model Olunması

Motivasyon sahibi bir yönetici çalışanlarının motive olmasına yardımcı olmaktadır. Çalışanlar yöneticilerini model alması sonucu etkilenecek davranışlarını düzenlemektedir (Adair, 2013).

2.3.11.9.Gerçekleştirilmek İstenen Amaçlara Adanmışlık

Adanmışlık, geri veya başka bir yola dönüşümün olmadığı, ciddi anlamda bir kararlılık gerektirmektedir. Bu sebeple motive olmamış çalışana göre halihazırda motivasyon sahibi kişilerin seçimi örgütsel amaçların gerçekleşmesinde yöneticiye kolaylık sağlamaktadır (Adair, 2013).

2.3.11.10. Geri Bildirimin Motivasyonu Sağlaması

Örgütsel amaçlara yönelik harekete geçerek işi bitirmeye yönelik ilerleme, çalışanların motivasyonunu sağlamaktadır. Çalışanların ilerleme sürecinde hangi aşamada olduğuna dair geri bildirim almaları, bu yöndeki çabalarını arttırmalarına yardımcı olmaktadır. Çalışanlara geri bildirim verilmesi ve alınması, örgütlerde büyük

rol oynanmasına rağmen, etkili olanına az rastlanmaktadır. Çünkü bu geri bildirimler bazen çalışanların eleştirilmesi yönünde olmaktadır. Olumlu ve geliştirmeye yönelik yapılan geri bildirimler ise çalışanların karşılaştıkları zorluk ve engellere rağmen doğru yönde hareket etmelerini sağlamaktadır. Yöneticilerin çalışanların başarılı olduğu alanlara odaklanıp geri bildirim vermesi örgütsel ilerlemeye yardımcı olmaktadır (Adair, 2013).

2.3.11.11.Çalışanların Takdir Edilmesi

Sosyal bir varlık olan insan, çevresinden sürekli saygı görmeyi beklemektedir. İş hayatında bu beklentinin gerçekleşmesi yani çalışanların yönetici ya da iş arkadaşları tarafından takdir edilmesi, çalışanın kendini değerli, fark edilmiş ve ödüllendirilmiş hissetmesiyle mümkün olmaktadır. Bu duygular ise çalışana harekete geçirmektedir. Fakat takdir etme eyleminin bireyleri motive etmesi için bilinmesi gereken bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler:

- Her çalışana adil ve eşit davranma ilkesine uygun olması,
- Çalışanların gerçek başarılarına veya katkılarına yönelik olması,
- Çalışanları özendirici olması, şeklinde ifade edilmektedir (Adair, 2013).

2.4. Örgütsel Adalet ve Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Bazı Araştırmalar

Günce'nin (2013) yaptığı “İlköğretim Okullarında Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi” adlı çalışmada, öğretmenlerin, örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasında orta derecede pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Örgütsel bağlılığın tüm alt boyutlarındaki korelasyonun da orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri arttıkça örgütsel bağlılık algı düzeyleri de aynı yönde artmakta; değişkenlerden biri azaldıkça diğeri de azalmaktadır.

Polat'ın (2007) “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki”

başlıklı araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık ilişkileri değişkenleri arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Akgeyik'in (2014) "Anadolu Liselerinde Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları" adlı araştırmasında öğretmenlerin; örgütsel adalet algılarında öğrenim durumu ve cinsiyet değişkenlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği, okullarında özellikle dağıtımsal adalete yönelik algının yanı sıra adalete ilişkin genel algılarının da yöneticilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Dündar'ın (2011) ilköğretim okullarında örgütsel adalet ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin algılarına göre belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında öğretmenlerin, çalıştıkları okulları adil olarak algıladıkları; örgütsel adalet ile cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve medeni duruma yönelik anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Örgütsel adalet ile iş doyumunu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş olup, örgütsel adaletin iş doyumunu üzerinde yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükses'in (2010) "Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmeler" adlı araştırmasında, öğretmenlerin orta düzeyde bir motivasyona sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara değinecek olursak: Öğretmenler mesleklerinin toplum içerisindeki statüsünün hak ettiği yerde olmadığı; yöneticilerin öğretmenlerin yaptıkları işleri takdir etmemeleri öğretmenlerin iş motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemediği; öğretmenlerin okullardaki idari iş yoğunluğu görevlerinin verimliliklerini düşürdüğü; ödüllendirmelerde yöneticilerin objektif değerlendirme yapmadıklarını, motivasyon açısından bakanlığın vermiş olduğu ödüllendirmelerin yeterli olmadığı, görev yerindeki eğitim araç gereçlerin yetersiz ve teknolojik olarak eski, okulun ulaşım bakımından uzak olmasının motivasyonlarını olumsuz etkilediği ve sosyal güvenlik haklarının yeterli olduğu ve motivasyonlarını arttırmada etkisi olmadığı görüşündedirler. Öte yandan zümre öğretmenlerinin iyi anlaşması, okulun bulunduğu çevre tarafından öğretmen çalışmalarının desteklenmesi, çalışmalarında performansına göre değerlendirmenin ve ödüllendirmenin yapılması iş motivasyonuna olumlu etki edeceği saptanmıştır.

Bilegt'in (2012) yaptığı, "Örgüt Kültürü ile Çalışan Motivasyonu Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma" başlıklı araştırmanın genel sonucu olarak örgüt kültürünün çalışanların motive olmalarında belirli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca tezin başlığında da gösterildiği örgüt kültürü ile motivasyon arasında bir ilişkinin var olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönde olduğu kanıtlanmıştır.

Arslan'ın (2012) "İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı çalışmasında okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının artması sonucunda öğretmen motivasyonunun arttığı tespit edilmiştir. Öğrenci başarısının artışının da öğretmen motivasyonunun artışına bağlı olarak gerçekleştiği saptanmıştır. Yapılan araştırma neticesinde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışları: "*Okul müdürleri öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir eğitim ortamı oluşturur, hak arama yollarını açık tutar, ders yüklerinin belirlenmesinde adil davranmaya özen gösterir, ödüllendirilmesinde tarafsız davranır, ders araç ve gereçlerinin seçiminde görüşlerini dikkate alır, fikirlerini dikkate alır, kendilerini geliştirmelerine fırsat verir, değerlendirilmesinde adil olur ayrıca öğretmenler arasında ayırım yapmaz, iş birliğine önem verir*" şeklinde ifade edilmiştir.

Canpolat'ın (2012) yaptığı, "Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması ile Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler" adlı araştırmasında, öğretmenlerin genel olarak motivasyon ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Uzman öğretmenlerin içsel motivasyonları, normal öğretmen statüsünde olanlardan daha yüksek bulunması sebebiyle kariyer basamakları uygulamalarının öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. İçsel motivasyon boyutu ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev yeri, çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Abbasoğlu'nun (2015) "İş Görenlerde Örgütsel Adalet Algısı ve Örgütsel Adaletin Çalışanların İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Bir Devlet Hastanesi Örneği)" adlı araştırmasında, Sivas Numune Hastanesinde çalışan altı yüz kişinin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Genel olarak çalışanların etkileşimsel adalet algılarının, örgütsel adaletin diğer boyutları olan dağıtımsal ve

işlemsel adalet boyutlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Motivasyon düzeyi işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet boyutu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı; fakat dağıtımsal adalet ve motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Etkileşimsel adalet motivasyon performansı ile doğru orantılı iken, işlemsel adaletin ters orantılı olduğu formülde açıkça görülmektedir.

İren'in (2015) “ İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Tuzla Örneği” adlı araştırmasında, öğretmenlerin genel örgütsel adalet algı düzeyleri orta düzeyin üstünde bulunmuştur. Alt boyutlar olarak değerlendirildiğinde en yüksek düzeyi etkileşimsel adalet algısı oluşturmakta, diğerleri sırasıyla dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet algıları şeklindedir. Ancak bayan öğretmenlerin yöneticilerinin kendilerine karşı etkileşimsel açıdan adil davranmadıkları algısı da önemli bir sonuç olarak göze çarpmaktadır. Göze çarpan bir diğer sonuç ise, özellikle yüksek lisans mezunu öğretmenlerin işine daha çok motive oldukları tespit edilmiştir.

BÖLÜM III:

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem kısmında; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması başlıkları detaylandırılmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin görevlendirilmesine yönelik 10/06/2014 tarihli 29026 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmeliğin uygulanmasıyla, Okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin görev durumu, cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul seviyesi, yaş, mesleki ve yönetsel deneyim süresine göre katılımcıların örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi ve bu değişken grupları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemeye çalışan betimsel bir çalışmadır. Bu çalışma; araştırmanın problemine, amacına, verilerinin ekonomik olarak toplanmasına, çözümlenmesine en uygun araştırma modeli olan ilişkisel-tarama modeline göre düzenlenmiştir. Bu araştırmanın modeli olması sebebiyle ilişkisel ve tarama araştırmalarının açıklanması gerekli bulunmaktadır.

Tarama (survey) araştırmaları, bir grubun konuya ve olaya ilişkin görüşlerini ya da ilgi, beceri, tutum gibi özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlamaktadır. Bu modelde, katılımcıların araştırma konusuna yönelik olarak görüşlerini ya da özelliklerini ölçen anketler kullanılmaktadır. Tarama modeline ait anketlerde, araştırmanın betimlenmesi amaçlandığından “neden” sorusuna yönelik cevaplar yerine “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde ve nasıl” sorularına cevap aranmaktadır. Anketler, çok sayıda katılımcının aynı soruları e-posta, telefon yoluyla ya da bizzat kendisinin cevaplanmasını sağlamaktadır. Araştırmacı

tarama modeli sayesinde daha fazla örneklemin araştırmaya katılmasını sağlamaktadır. Anket yoluyla veri toplama esnasında sorulan sorular katılımcıların gerçek ya da yakın görüşüne yönelik katılımcıyı yönlendirmektedir. Araştırmanın amacına yönelik bu soruların katılımcılar açısından ilgi çekici, anlamlı, sade, basit olması araştırmaya kolaylaştırmaktadır. Çünkü bu modelde karşılaşılan en önemli sorun eksik yanıtlanan ya da yanıtlanmayan sorular olmaktadır (Büyüköztürk, 2016).

Hem bireysel hem de sosyal ilişkiler içerisinde insan davranışlarının tanımlaması ve incelenmesi oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreci biraz daha anlaşılır bir hale getirmenin yolu, daha basit düzeyde ilişkileri belirleyerek anlamaya çalışmaktır. Yapılan bu araştırmada kullanılan diğer model olan, ilişkilerin belirlenmesini amaçlayan ilişkisel-korelasyonel (correlational) araştırmaları, en az iki değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve ilişkinin ne derecede var olduğunun neden-sonucu ile ilgili bazı ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalar şeklinde açıklanmaktadır. Bu modelin, değişkenler arası ilişkilerin açığa çıkarılmasında, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde etkili ve bu ilişkilerle daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağladığı bilinmektedir. Bu sebeple iki değişkenin, neden-sonuç olarak algılanıp yorumlanmaması gerekmektedir. Aynı zamanda bu model, istenen verinin toplanması için gerekli araçların kullanımı dışında, araştırmacının herhangi bir şekilde yönlendirme ya da müdahale yapmadığı araştırma türü olarak bilinmektedir (Büyüköztürk, 2016).

3.2. Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Pendik ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan, okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip sınıf ve çeşitli branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma, ilkokul ve ortaokullar ile çeşitli liselerde görev yapan yönetici ve öğretmen evreni olmak üzere iki evrenden oluşmaktadır. Bu evren içinden eşit sayıda tesadüfi (random) yöntemle seçilen toplamda iki yüz katılımcıyla araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur.

Örneklemin saptanması çalışmalarında evren listesi, ilçe milli eğitim müdürlükleri ve bazı eğitim sendikaların yardımıyla hazırlanmıştır. Özellikle

yöneticilik deneyimine sahip öğretmenlerden bazılarının görevi bırakması ve mazeret izni kullanması sebebiyle ulaşım, araştırmanın konusuna yönelik katılımcıların kaygıları ise zaman, emek ve moral açısından araştırma sürecini zorlaştırmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekleri gönüllü olmasına rağmen eksik ya da hatalı dolduran örneklemin verileri değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırmanın örneklemine yöneltilen, kişisel bilgiler formundaki dokuz soru, demografik değişkenleri içermektedir. Katılımcılara; cinsiyet, eğitim düzeyi, görev durumu, görev yapılan okul, eğitim yönetimi ve denetimi alanında alınan eğitim, yaş, mesleki ve yönetsel deneyim süresi ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerine ait yüzde dağılımları aşağıdaki tablolarla gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırma Örnekleminin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	35	17,5
Erkek	165	82,5
Toplam	200	100

Tablo 1. incelendiğinde, eğitim kurumlarında okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya katılan örneklemin cinsiyet dağılımları; % 17,5'i kadın, % 82,5'i erkektir.

Tablo 2. Araştırma Örneklemine Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	n	%
Lisans	147	73,5
Yüksek Lisans	53	26,5
Toplam	200	100

Tablo 2. incelendiğinde, eğitim kurumlarında, okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin, örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya katılan örneklemin eğitim düzeyi dağılımları; % 73,5'i lisans, %26,5'i ise yüksek lisans mezunudur.

Tablo 3. Araştırma Örneklemine Görev Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Görev Durumu	N	%
Okul Yöneticileri	23	11,5
Müdür Yardımcıları	78	39
Yöneticilik Deneyimine Sahip Öğretmenler	91	49,5
Toplam	200	100

Tablo 3. incelendiğinde, eğitim kurumlarında, okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya katılan örneklemin görev durumu dağılımları; % 11,5'i okul yöneticileri, % 39'u müdür yardımcıları, % 49,5'i yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerdir.

Tablo 4. Araştırma Örnekleminin Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Dağılımı

Görev Yapılan Okul	N	%
İlkokul	81	40,5
Ortaokul	54	27
Lise	65	32,5
Toplam	200	100

Tablo 4. incelendiğinde, eğitim kurumlarında, okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya katılan örneklemin görev yapılan okul dağılımları; % 40,5'i ilkokul, % 27'si ortaokul % 32,5'i lisedir.

Tablo 5. Araştırma Örnekleminin Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Alanında Alınan Eğitim Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Alınan Eğitim	N	%
Eğitim Alan Katılımcılar	81	40,5
Eğitim Almayan Katılımcılar	119	59,5
Toplam	200	100

Tablo 5. incelendiğinde, eğitim kurumlarında, okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya katılan örneklemin eğitim yönetimi ve denetimi alanında alınan eğitim dağılımları; eğitim alan katılımcılar örneklemin % 40,5'ini, eğitim almayan katılımcılar ise % 59,5'ini oluşturmaktadır.

Tablo 6. Araştırma Örnekleminin Yaş, Mesleki ve Yönetimsel Deneyim Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

	Min.	Max.	Xort	Ss
Katılımcıların Yaşı	26	67	42,82	8,53
Mesleki Deneyim Süresi	3	38	17,75	7,96
Yönetimsel Deneyim Süresi	1	35	8,31	6,91

Tablo 6. incelendiğinde, eğitim kurumlarında, okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya katılan örneklemin yaş, mesleki deneyim ve yönetimsel deneyim süresi gibi değişkenlerine ait standart sapma değerleri; yaş 8.53, mesleki deneyim süresi 7.96,yönetimsel deneyim süresi ise 6.91 şeklindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesi; yerli ve yabancı kitaplar, bilimsel dergiler, konuyla ilgili yapılmış tezler, ulusal sempozyum ve kongrelerdeki bildiriler taranarak oluşturulmaya çalışılmıştır. İlgili literatür taramasının ardından nicel verilere dayalı araştırma ve ölçme yöntemine uygun olan anket tekniği ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı, literatürde en sık kullanılan, geçerli ve güvenilir olduğu bilinen, ülkemizde de geçerlilik güvenilirliği test edilmiş anketler seçilerek oluşturulmuştur.

Araştırmanın problemine yönelik verilerin toplanmasında kullanılan bu anket üç bölümden oluşmaktadır. Katılımcıların kişisel bilgi ve özelliklerini içeren bilgi formu ile iki farklı veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Örneklemi oluşturan katılımcıların kişisel bilgi ve özelliklerini içeren bilgi formu veri toplama aracının ilk bölümünü oluşturmaktadır. Katılımcıların örgütsel adalet algılarını ve motivasyon düzeylerini ölçmeye yönelik olan ölçme araçları ise anketin, ikinci ve üçüncü bölümünü oluşturmaktadır. Araştırmanın problemine yönelik olan bu ölçme araçlarının detaylandırılması yararlı bulunmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Uygulanacak anketin birinci bölümündeki *Kişisel Bilgi Formu*, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu anket formunda, araştırmanın amacını belirten ve uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili kısa bir açıklama yer almaktadır. Katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik oluşturulan bu ankette; cinsiyet, eğitim düzeyi, görev durumu, görev yapılan okul, eğitim yönetimi ve denetimi alanında alınan eğitim, yaş, mesleki ve yönetimsel deneyim süresi ile ilgili toplamda sekiz tane kapalı uçlu soruya yer verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen veriler araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

3.3.2. Örgütsel Adalet Ölçeği

Veri toplama aracının ikinci bölümünde; çalışanların örgütsel adalet algısını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış, 17 maddeden oluşan ve 2001 yılında Colquitt

tarafından geliştirilen, 2007 yılında Ambrose ve arkadaşları tarafından uyarlanan Örgütsel Adalet Ölçeği bulunmaktadır.

İşcan ve Naktiyok'un 2004 yılında yaptığı çalışmasından bir madde alınarak bu ölçeğe eklenmiştir. Bu ölçek, örgütsel adalet algısının dört boyutunu yani hem işlemsel adalet ve dağıtım adaleti hem de kişiler arası ve bilgisel adalet boyutlarını birleştiren tek ölçek olması sebebiyle araştırmanın konusu için uygun nitelikte olduğu düşünülmektedir. Ölçekte örgütsel adalet boyutlarından işlemsel adalet algısını ölçmeye yönelik beş madde, dağıtım adaleti algısını ölçmek için geliştirilmiş dört madde, kişiler arası adalet algısı için üç madde ve bilgisel adalet algılarını ölçmeye yönelik beş madde bulunmaktadır. Toplamda 17 maddeden oluşan ölçekteki önermelerin tümünde; 1 skoru "Kesinlikle katılmıyorum", 2 skoru "Katılmıyorum", 3 skoru "Kararsızım", 4 skoru "Katılıyorum" ve 5 skoru "Kesinlikle katılıyorum" ifadesi yer aldığı için 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeğine dayandırılmıştır.

İş yerindeki örgütsel adalet algısına ait maddeler için derecelendirme ve puanlama her zaman aynı şekilde yapılmıştır.

Coulquitt'in ölçeğinin 2005 yılında İngilizceden Türkçeye ve Türkçeden İngilizce'ye aktarımı Özmen ve ark. Tarafından yapılmıştır. Araştırmacıların yaptıkları faktör analizi sonucunda, örgütsel adaletin dört boyutu doğrulanmış ve her boyut ile ilgili güvenilirlik de yüksek bulunmuştur. Faktör analizi sonrasında, Cronbach Alpha değerleri; işlemsel adalet için 0,86, dağıtım adaleti için 0,94, kişilerarası adalet ve bilgisel adalet için ise 0,88 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada da Coulquitt'in ölçeği yazarların Türkçeye aktardığı biçimde aynen kullanılmıştır. Fakat bu ölçekteki maddelerde "*Kurumumuzda terfi kararları adil bir şekilde alınmaktadır.*" şeklindeki ifadeler katılımcıların MEB'e bağlı resmi eğitim örgütlerinde görev yapmaları sebebiyle "*MEB'te terfi kararları adil bir şekilde alınmaktadır.*" şeklinde değişiklik yapılmıştır.

3.3.3. Motivasyon Ölçeği

Üçüncü bölümde yer alan veri toplama aracı ise 1998 yılında J.E.Barbuto ve R.W.Scholl tarafından geliştirilen motivasyon ölçeğidir. Ölçek önce 78 maddelik ölçek şeklinde hazırlanmış sonra uzmanlarca teorik tanımlara uygunluğu ve aşırılıkları incelenerek ve daha kısa hale getirilmiştir. Bu inceleme sonrasında geçerlilik, güvenilirlik çalışması Hinkin ve Schriesheim tarafından yapılan bu ölçek 60 oluşturmaktadır.

2000 yılında Prof. Dr. İsmail Atay, Prof. Dr. Güngör Oral, Prof. Dr. Mehtap Köktürk, Doç. Dr. Ömer Sağdullah ve Yard. Doç. Dr. Oya Özçelik tarafından geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğin faktör analizi sonrasında, Cronbach Alpha değeri 0,84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe'ye çevrilerek ve Türk toplumuna uygulanması ise Necla Dölek tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan motivasyon ölçeğinde; içgüdüsel, araçsal, dış benlik kavramı, içsel benlik kavramı ve hedef içselleştirme olmak üzere 5 alt grup bulunmaktadır. Ölçekte bulunan 1, 2, 3, 4, 5, 6. maddeler içgüdüsel süreç alt grubunun; 7, 8, 9, 10, 11, 12. maddeler araçsal süreç alt grubunun; 13, 14, 15, 16, 17, 18. maddeler dış benlik kavramı alt grubunun; 19, 20, 21, 22, 23, 24. maddeler içsel benlik kavramı alt grubunun ve 25, 26, 27, 28, 29, 30. ifadeler ise hedef içselleştirme alt grubunun değerlendirilmesi amacıyla yönelik olarak hazırlanmıştır. Toplamda otuz maddeden oluşan ölçekteki önermelerin tümünde; 1 skoru “Kesinlikle katılmıyorum”, 7 skoru ise “Kesinlikle katılıyorum” ifadesi yer aldığı için 7’li Likert tipi derecelendirme ölçeğine dayandırılmıştır. Bireylerin çalıştıkları kurumları hakkında sahip olabilecekleri duyguları temsil eden bir dizi ifade 1 ve 7 skoru arasında gösterilmekte olan “2, 3, 4, 5, 6” skorları belirtilen ifadelere katılım derecesini ifade etmektedir. Çalışanların motivasyon düzeyine ait maddeler için derecelendirme ve puanlama her zaman aynı şekilde yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2015 ve 2016 yıllarında örneklem kısmında belirtilen araştırma grubundan elde edilmiştir. Veri toplamak amacıyla geliştirilmiş olan anketin

uygulanabilmesi için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne izin yazısı gönderilmiştir. Müdürlükten uygulama izni alındıktan sonra Pendik ve Sancaktepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile bazı eğitim sendikaları yardımıyla örneklem listesi oluşturulmuştur. Örneklem alınan okullara gidilerek araştırmacı tarafından 2015 yılı Mart-Mayıs ayları arasında anket uygulaması yapılmıştır.

Araştırma için evreni temsil edeceği düşünülen ve örneklemini oluşturan katılımcılara ölçekler uygulanırken, araştırmanın etik kurallarına uygun olarak yürütülmesini sağlayan bazı önlemler alınmıştır. Bu önlemler aşağıda ifade edilmektedir.

1. Ölçekler uygulanırken gönüllülük esası dikkate alınarak katılımcılar tarafından ölçeklerin içtenlikle cevaplanması sağlanmaya çalışılmıştır.
2. Ölçek sonuçlarının araştırma için kullanıldığını, gizlilik ilkesi doğrultusunda sonuçların kimseye verilmeyeceği açıklanmıştır.
3. Katılımcıların ölçek maddelerini doğru ve içtenlikle cevaplamaları araştırma açısından önemli olması sebebiyle, tereddüt edilecek noktalar ile ilgili her türlü belirsizliklerin aşılması için zaman sınırlaması yapılmamıştır.

Anketlerden sağlıklı sonuçlar alabilmek için, belirlenen okullara bizzat gidilerek katılımcılarla doğrudan temas kurulmuş, katılımcılara araştırmanın amacı ve önemi açıklanmıştır. Örneklemin okulda olmadığı durumda ise anket, gerekli açıklamaları yapıldıktan sonra okul idaresine bırakılmıştır. Yaklaşık bir hafta içerisinde de anketler toplanmıştır. Toplamda 200 örneklemin görüşlerinin yer aldığı anket, araştırmanın niteliğine uygun bulunmuştur. Anket formunun gerekli analizleri, SPSS for Windows 15.0 paket programı yardımıyla yapılmıştır.

3.5.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Toplanan anketler incelenerek açıklamalara uygun olarak doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiş, açıklamalara uygun doldurulmayan veya eksik

doldurulan anketler değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmanın problemine yönelik toplanan bilgilerin verilerin birbiriyle olan karmaşık ilişkisi sebebiyle, toplanan verilerin analiz ve yorumunu kolaylaştırmak amacıyla istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde istatistik tekniklerinin kullanılması, analizlerinin ve yorumlarının yapılması aşamasında, kendi alanında ve ölçekler hakkında yeterli bilgiye sahip olan araştırma danışmanında yardım alınmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak derlenen verilerin tüm istatistiksel işlemleri bilgisayar ortamında SPSS For Windows Realise15.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ait veriler, bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde gibi betimleyici istatistiklere yönelik çözümlenmeler yapılmıştır. Ayrıca örgütsel adalet ve motivasyon ölçeklerinden alınan puanlar da betimleyici istatistik ve aralarındaki ilişkinin analizine yönelik korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Ardından örneklem grubunun ölçeklerden aldıkları puanlar ile örneklem grubunun demografik özellikleri arasındaki analizlere yer verilmiştir. İki gruplu karşılaştırmalar için T testi, ikiden çok gruplar için tek yönlü varyans (ANOVA), çoklu karşılaştırmalar için Post-Hoc Tukey analizlerinden yararlanılmıştır. Analizlerin anlamlılığı için ise Scheffe testinden yararlanılmıştır. Bu yöntemlerle elde edilen verilere yönelik tablolar oluşturulmuştur.

Özetle, bu araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında kullanılan istatistiksel yöntemler:

1. Örneklem örgütsel adalet algısı ile motivasyon düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon,

2. Örgütsel adalet algısı ile motivasyon düzeyinin cinsiyete ve eğitim yönetimi alanında eğitim alıp almamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için t testi analizi,

3. Örgütsel adalet algısı ile motivasyon düzeyinin diğer değişkenler arasında farklılaşma olup olmadığını analiz etmek için one-way ANOVA analizi,

4.Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını belirlemek üzere Post-Hoc Tukey testi,

5.Yapılan bu çoklu karşılaştırma analizleri için Scheffe anlamlılık testi kullanılmıştır.



BÖLÜM IV:

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmaya katılan okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerden, “Örgütsel Adalet Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” aracılığıyla toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bulguların sıralanması ve açıklanması, araştırmanın amaçlarına göre tablolar yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

4.1.Örgütsel Adalet ve Motivasyon Ölçeği’ne Ait Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

Katılımcıların örgütsel adalet ve alt boyutlarına ilişkin algılarını belirlemek için uygulanan Örgütsel Adalet Ölçeği’ne ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de bulunmaktadır.

Tablo 7: Örgütsel Adalet Ölçeği’nden Elde Edilen Bulgular

Örgütsel Adalet Ölçeği’nin Alt Boyutları	Min.	Max.	Xort	SS
Dağıtımsal Adalet	5	25	11,99	4,83
İşlemsel Adalet	4	20	9,15	3,77
Kişilerarası İlişkide Adalet	3	15	8,65	3,24
Bilgisel Adalet	5	25	14,12	5,21
Adalet Ölçeği Toplam	17	80	43,92	15,12

Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği’nin dağıtımsal adalet alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}= 11,99$ ve standart sapması $S_s=4,83$; işlemsel adalet alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}=9,15$ ve

standart sapması $S_s= 3,77$; kişilerarası adalet alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}= 8,65$ ve standart sapması $S_s=3,24$; bilgisel adalet alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}= 14,12$ ve standart sapması $S_s=5,21$; adalet ölçeğinden alınan toplam puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}=43,92$ ve standart sapması $S_s=15,12$ dir. Ayrıca alt boyutlar için ortalama puanlar karşılaştırıldığında en yüksek ortalama puanın bilgisel adalet alt boyutuna; en düşük ortalama puanın ise kişilerarası adalet alt boyutuna ait olduğu görülmektedir.

Dağıtımsal adalet alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalama $X_{ort}= 2,40$ aralığına (Katılmıyorum); işlemsel adalet alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalama $X_{ort}= 2,29$ aralığına (Katılmıyorum); kişilerarası adalet alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalama $X_{ort}= 2,88$ aralığına (Kararsızım); bilgisel adalet alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalama $X_{ort}=2,82$ aralığına (Kararsızım) denk gelmektedir. Örgütsel Adalet Ölçeği'nden alınan toplam puanların aritmetik ortalaması ise $X_{ort}=2,58$ aralığında (Katılmıyorum) yer almaktadır.

Tablo 7'de katılımcıların örgütsel adalet algısına yönelik görüşleri incelendiğinde, Örgütsel Adalet Ölçeği toplam ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte diğer ortalama puanlarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Katılımcıların motivasyon ve alt boyutlarına ilişkin düzeylerini belirlemek için uygulanan Motivasyon Ölçeği'ne ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8'de bulunmaktadır.

Tablo 8: Motivasyon Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Motivasyon Ölçeği'nin Alt Boyutları	Min.	Max.	Xort	SS
İçgüdüsel Süreç	6	40	21,65	8,48
Araçsal Süreç	6	42	22,55	8,71
Dış Benlik Kavramı	6	42	26,14	7,46
İçsel Benlik	6	42	33,41	6,69
Hedef İçselleştirme	6	42	28,27	7,03
Motivasyon Toplam	30	184	132,02	26,23

Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin içgüdüsel süreç alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}= 21,65$ ve standart sapması $S_s=8,48$; araçsal süreç alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}=22,55$ ve standart sapması $S_s= 8,71$; dış benlik kavramı alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}=26,14$ ve standart sapması $S_s=7,46$; içsel benlik alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}= 33,41$ ve standart sapması $S_s=6,69$; hedef içselleştirme alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}= 28,27$ ve standart sapması $S_s=7,03$; Motivasyon ölçeğinden alınan toplam puanların aritmetik ortalaması $X_{ort}=132,02$ ve standart sapması $S_s=26,23$ 'tür.

İçgüdüsel süreç alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalama $X_{ort}= 3,61$ aralığına (Kararsızım); araçsal süreç alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalama $X_{ort}=3,76$ aralığına (Kararsızım); dış benlik kavramı alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalama $X_{ort}=4,36$ aralığına (Kararsızım); içsel benlik alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalama $X_{ort}= 5,57$ aralığına (Katılıyorum); hedef içselleştirme alt boyutundan elde edilen aritmetik ortalama $X_{ort}= 4,71$ aralığına (Kısmen Katılıyorum) denk gelmektedir. Motivasyon Ölçeği'nden alınan toplam puanların aritmetik ortalaması ise $X_{ort}=4,40$ aralığında (Kararsızım) yer almaktadır. Ayrıca alt boyutlar için ortalama puanlar karşılaştırıldığında en yüksek ortalama puanın içsel benlik alt boyutuna; en düşük ortalama puanın ise içgüdüsel süreç alt boyutuna ait olduğu görülmektedir.

Tablo 8'de katılımcıların motivasyonlarına yönelik görüşleri incelendiğinde, Motivasyon Ölçeği'nden alınan toplam puanın, ne düşük ne de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte diğer ortalama puanlarının da birbirine kısmen yakın olduğu görülmektedir.

4.2. Katılımcıların Örgütsel Adalet ve Motivasyon Düzeyleriyle Bağımsız Değişkenler Arasındaki Farkın İstatistiksel Analiz Bulguları

Okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin, Örgütsel Adalet ve Motivasyon Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile katılımcıların; görev durumu,

cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul seviyesi, yaş, mesleki ve yönetsel deneyim süresi gibi bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilere ait istatistiksel analiz bulgularına, Tablo 9 ile Tablo 31 arasında yer verilmektedir.

4.2.1. Katılımcıların Örgütsel Adalet Düzeyleri (Alt Boyutları) ile Görev Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki

Katılımcıların örgütsel adalet algılamalarının dağıtımsal adalet alt boyutuyla görev durumu değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği’nin dağıtımsal adalet alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Örgütsel Adalet Ölçeği’nin Alt Boyutları		N	Ort.	SS	ANOVA testi		Sceeffe Testi
Dağıtımsal Adalet	A-Yöneticilik deneyimi olan öğretmenler	99	10,6465	4,82830	F=8,516	p=,000	A<B-C, B=C
	B-Okul yöneticisi	23	14,0435	4,16127			
	C- Okul yöneticisi yardımcısı	78	13,0897	4,57885			
	Toplam	200	11,9900	4,83391			

Araştırmaya katılanlardan, okul yöneticileri ve yardımcıları ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler arasında, dağıtımsal adalet alt boyutundan alınan puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Sceeffe testi sonucuna göre yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin ortalamaları, okul yöneticileri ve

yardımcılarından anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır (Bkz. Tablo 9).

Katılımcıların örgütsel adalet algılamalarının işlemsel adalet alt boyutuyla görev durumu değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “tek yönlü varyans (ANOVA) ve *Scheffe* testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği’nin işlemsel adalet alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Örgütsel Adalet Ölçeği’nin Alt Boyutları		N	Ort.	SS	ANOVA testi		Sceeffe Testi
İşlemsel Adalet	A-Yöneticilik deneyimi olan öğretmenler	99	7,62	3,39	F=19,315	p=,000	A<B-C, B=C
	B-Okul yöneticisi	23	10,61	3,34			
	C- Okul yöneticisi yardımcısı	78	10,68	3,61			
	Toplam	200	9,16	3,78			

Araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimi olan öğretmenler, okul yöneticisi ve yardımcısı olanlar arasında, işlemsel adalet alt boyutundan alınan puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Sceeffe testi sonucuna göre yöneticilik deneyimin olan öğretmenlerin ortalamaları, okul yöneticisi ve yardımcılarından anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır (Bkz. Tablo 10).

Katılımcıların örgütsel adalet algılamalarının kişilerarası ilişkide adalet alt boyutuyla görev durumu değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği’nin kişilerarası ilişkide adalet alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Örgütsel Adalet Ölçeği’nin Alt Boyutları		N	Ort.	SS	ANOVA testi		Scheffe Testi
Kişilerarası İlişkide Adalet	A-Yöneticilik deneyimi olan öğretmenler	99	7,57	3,26	F=12,511	p=,000	A<B- C, B=C
	B-Okul yöneticisi	23	10,18	3,19			
	C- Okul yöneticisi yardımcısı	78	9,58	2,80			
	Toplam	200	8,65	3,25			

Araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimi olan öğretmen, okul yöneticisi ve yardımcısı olanlar arasında, kişilerarası ilişkide adalet alt boyutundan alınan puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ortalamaları, okul yöneticileri ve yardımcılarında anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır (Bkz. Tablo 11).

Katılımcıların örgütsel adalet algılamalarının bilgisel adalet alt boyutuyla görev durumu değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği'nin bilgisel adalet alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Örgütsel Adalet Ölçeği'nin Alt Boyutları		N	Ort.	SS	ANOVA testi		Sceeffe Testi
Bilgisel Adalet	A-Yöneticilik deneyimi olan öğretmenler	99	12,33	5,05	F=13,577	p=,000	A<B-C, B=C
	B-Okul yöneticisi	23	15,14	4,46			
	C- Okul yöneticisi yardımcısı	78	16,12	4,86			
	Toplam	200	14,13	5,21			

Araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimi olan öğretmen, okul yöneticisi ve yardımcısı olanlar arasında, bilgisel adalet alt boyutundan alınan puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Sceeffe testi sonucuna göre yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ortalamaları, okul yöneticisi ve yardımcılarında anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır (Bkz. Tablo 12).

Katılımcıların örgütsel adalet algılamalarının toplam puanıyla görev durumu değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği'nin ait toplam puanlarının görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Örgütsel Adalet Ölçeği'nin Alt Boyutları		N	Ort.	SS	ANOVA testi		Sceeffe Testi
Adalet Ölçeği Toplam	A-Yöneticilik deneyimi olan öğretmenler	99	38,16	14,24	F=16,504	p=,000	A<B-C, B=C
	B-Okul yöneticisi	23	49,96	13,65			
	C- Okul yöneticisi yardımcısı	78	49,47	13,97			
	Toplam	200	43,92	15,12			

Araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimi olan öğretmen, okul yöneticisi ve yardımcısı olanlar arasında, adalet ölçeğinin toplamından alınan puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Sceeffe testi sonucuna göre yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ortalamaları, okul yöneticisi ve yardımcılarında anlamlı düzeyde daha düşüktür ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır (Bkz. Tablo 13).

4.2.2. Katılımcıların Motivasyon Düzeyleri (Alt Boyutları) ile Görev Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki

Katılımcıların motivasyon düzeyi içgüdüsel süreç alt boyutuyla görev durumu değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin içgüdüsel süreç alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Motivasyon Ölçeği'nin		N	Xort.	SS	ANOVA		Sceeffe Testi
Alt Boyutları					testi		
İçgüdüsel Süreç	A-Yöneticilik deneyimi olan öğretmenler	99	22,50	8,67	F=,985	p=,375	---
	B-Okul yöneticisi	23	20,92	8,00			
	C- Okul yöneticisi yardımcısı	78	20,79	8,40			
	Toplam	200	21,65	8,49			

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimi olan öğretmen, okul yöneticisi ve yardımcısı olanlar arasında, içgüdüsel süreç alt ölçeğinden alınan puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Katılımcıların motivasyon düzeyi araçsal süreç alt boyutuyla görev durumu değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin araçsal süreç alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Motivasyon Ölçeği'nin		N	Xort.	SS	ANOVA testi		Sceeffe Testi
Alt Boyutları							
Araçsal Süreç	A-Yöneticilik deneyimi olan öğretmenler	99	23,58	8,80	F=1,695	p=,186	---
	B-Okul yöneticisi	23	22,83	7,78			
	C- Okul yöneticisi yardımcısı	78	21,17	8,765			
	Toplam	200	22,55	8,71			

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimi olan öğretmen, okul yöneticisi ve yardımcısı olanlar arasında, araçsal süreç alt ölçeğinden alınan puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Katılımcıların motivasyon düzeyi dış benlik kavramı alt boyutuyla görev durumu değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin dış benlik kavramı alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Motivasyon Ölçeği'nin		N	Xort.	SS	ANOVA testi		Sceeffe Testi
Alt Boyutları							
Dış Benlik Kavramı	A-Yöneticilik deneyimi olan öğretmenler	99	25,73	7,72	F=,319	p=,727	---
	B-Okul yöneticisi	23	26,83	8,48			
	C- Okul yöneticisi yardımcısı	78	26,47	6,87			
	Toplam	200	26,14	7,46			

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimi olan öğretmen, okul yöneticisi ve yardımcısı olanlar arasında, dış benlik kavramı alt ölçeğinden alınan puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Katılımcıların motivasyon düzeyi içsel benlik alt boyutuyla görev durumu değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo17’de gösterilmektedir.

Tablo 17: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği’nin içsel benlik alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Motivasyon Ölçeği’nin Alt Boyutları		N	Xort.	SS	ANOVA testi		Sceffe Testi
İçsel Benlik	A-Yöneticilik deneyimi olan öğretmenler	99	34, 70	5,59	F=3,986	p=,020	A>C A=B, B=C
	B-Okul yöneticisi	23	33,00	6,44			
	C- Okul yöneticisi yardımcısı	78	31,90	7,73			
	Toplam	200	33,41	6,69			

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimi olan öğretmen, okul yöneticisi ve yardımcısı olanlar arasında, içsel benlik alt ölçeğinden alınan puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Farkın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Sceffe testi sonucuna göre, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin ortalamaları, müdür yardımcısı olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0.05$). Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Katılımcıların motivasyon düzeyi hedef içselleştirme alt boyutuyla görev durumu değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo18’de gösterilmektedir.

Tablo 18: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği’nin hedef içselleştirme alt boyutuna ait puanlarının görev durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Motivasyon Ölçeği’nin		N	Xort.	SS	ANOVA testi		Sceeffe Testi
Alt Boyutları							
Hedef İçselleştirme	A-Yöneticilik deneyimi olan öğretmenler	99	28,87	6,70	F=,808	p=,447	---
	B-Okul yöneticisi	23	27,09	6,83			
	C- Okul yöneticisi yardımcısı	78	27,88	7,51			
	Toplam	200	28,28	7,04			

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimi olan öğretmen, okul yöneticisi ve yardımcısı olanlar arasında, hedef içselleştirme alt ölçeğinden alınan puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Katılımcıların motivasyon düzeyi toplam puanın görev durumu değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin ait toplam puanlarının görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Motivasyon Ölçeği		N	Xort.	SS	ANOVA testi		Sceeffe Testi
Motivasyon Toplam	A-Yöneticilik deneyimi olan öğretmenler	99	135,37	25,93	F=1,682	p=,189	---
	B-Okul yöneticisi	23	130,66	26,12			
	C- Okul yöneticisi yardımcısı	78	128,18	26,45			
Toplam		200	132,03	26,24			

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimi olan öğretmen, okul yöneticisi ve yardımcısı olanlar arasında, toplam Motivasyon Ölçeği'nden alınan puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

4.2.3. Katılımcıların Örgütsel Adalet Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Katılımcıların örgütsel adalet algılamalarının alt boyutlarıyla cinsiyet değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde "T-testi" kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 20'de gösterilmektedir.

Tablo 20: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlarına ait puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan T- testi analizi sonuçları

Örgütsel Adalet Ölçeği'nin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Xort.	SS	t testi
Dağıtımsal Adalet	Erkek	165	11,82	4,87	t=1,092
	Kadın	35	12,81	4,69	p=,276
İşlemsel Adalet	Erkek	165	8,99	3,68	t=1,363
	Kadın	35	9,95	4,18	p=,174
Kişilerarası İlişkide Adalet	Erkek	165	8,48	3,33	t=1,683
	Kadın	35	9,49	2,75	p=,094
Bilgisel Adalet	Erkek	165	13,78	5,33	t=2,076
	Kadın	35	15,78	4,34	p=,039
Adalet Ölçeği Toplam	Erkek	165	43,06	15,44	t=1,767
	Kadın	35	48,00	12,95	p=,079

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan kadın ve erkekler arasında, örgütsel adalet ölçeğinin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, kişilerarası ilişkide adalet ve toplamından elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı fark yoktur ($p>0.05$). Bilgisel adalet alt ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları kadın ve erkekler için farklılaşmaktadır ($p<0.05$). Kadınların puan ortalamaları erkeklerden daha yüksektir.

4.2.4. Katılımcıların Motivasyon Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Katılımcıların motivasyon düzeyi alt boyutlarıyla cinsiyet değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “T-testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutlarına ait puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan T- testi analizi sonuçları

Motivasyon Ölçeği'nin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Xort.	SS	t testi
İçgüdüsel Süreç	Erkek	165	22,49	8,34	t=3,104 p=,002
	Kadın	35	17,69	8,16	
Araçsal Süreç	Erkek	165	22,87	8,46	t=1,096
	Kadın	35	21,09	9,81	p=,274
Dış Benlik Kavramı	Erkek	165	26,50	7,11	t=1,474
	Kadın	35	24,46	8,88	p=,142
İçsel Benlik	Erkek	165	32,98	6,62	t=2,008 p=,046
	Kadın	35	35,46	6,78	
Hedef İçselleştirme	Erkek	165	28,22	6,84	t=,274
	Kadın	35	28,58	8,00	p=,784
Motivasyon Toplam	Erkek	165	133,04	25,78	t=1,183
	Kadın	35	127,26	28,22	p=,238

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan kadın ve erkekler arasında, motivasyon ölçeğinin işgüdüsel süreç ve içsel benlik alt ölçeklerinden elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı fark vardır ($p < 0.05$). İçgüdüsel süreç alt ölçeğinde erkeklerin, içsel benlik alt ölçeğinde kadınların puanları daha yüksektir. Araştırmaya katılan kadın ve erkekler arasında, motivasyon ölçeğinin araçsal süreç, dış benlik kavramı, hedef içselleştirme alt ölçekleri ve toplamından elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

4.2.5. Katılımcıların Örgütsel Adalet Düzeyleri ile Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki

Katılımcıların örgütsel adalet algılamalarının alt boyutlarıyla eğitim düzeyi değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “T-testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği’nin alt boyutlarına ait puanlarının eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan T- testi analizi sonuçları

Örgütsel Adalet Ölçeği’nin Alt Boyutları	Eğitim Düzeyi	N	Xort.	SS	t testi
Dağıtımsal Adalet	Lisans	147	12,17	4,88	t=,844
	Yüksek Lisans	53	11,51	4,75	p=,400
İşlemsel Adalet	Lisans	147	9,15	3,74	t=-,033
	Yüksek Lisans	53	9,17	3,92	p=,974
Kişilerarası İlişkide Adalet	Lisans	147	8,67	3,26	t=,120
	Yüksek Lisans	53	8,61	3,28	p=,904
Bilgisel Adalet	Lisans	147	13,95	5,28	t=-,811
	Yüksek Lisans	53	14,63	5,04	p=,418
Adalet Ölçeği Toplam	Lisans	147	21,71	8,64	t=,008
	Yüksek Lisans	53	21,48	8,14	p=,994

Tablo 22 incelendiğinde, araştırmaya katılan lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenler arasında, örgütsel adalet ölçeği alt ölçekleri ve toplamından elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı fark yoktur ($p>0.05$).

4.2.6. Katılımcıların Motivasyon Düzeyleri ile Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki

Katılımcıların motivasyon düzeyi alt boyutlarıyla eğitim düzeyi değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “T-testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 23’te gösterilmektedir.

Tablo 23: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği’nin alt boyutlarına ait puanlarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan T-testi analizi sonuçları

Motivasyon Ölçeği’nin Alt Boyutları	Eğitim Düzeyi	N	Xort.	SS	t testi
İçgüdüsel Süreç	Lisans	147	22,94	8,89	t=,173
	Yüksek Lisans	53	21,50	8,18	p=,863
Araçsal Süreç	Lisans	147	26,56	7,53	t=1,033
	Yüksek Lisans	53	24,99	7,21	p=,303
Dış Benlik Kavramı	Lisans	147	33,03	7,02	t=1,322
	Yüksek Lisans	53	34,50	5,63	p=,188
İçsel Benlik	Lisans	147	28,70	7,20	t=-1,375
	Yüksek Lisans	53	27,12	6,50	p=,171
Hedef İçselleştirme	Lisans	147	132,92	27,06	t=1,406
	Yüksek Lisans	53	129,55	23,90	p=,161
Motivasyon Toplam	Lisans	147	43,93	15,04	t=,800
	Yüksek Lisans	53	43,91	15,49	p=,425

Tablo 23 incelendiğinde araştırmaya katılan lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenler arasında, motivasyon ölçeğinin alt ölçekleri ve toplamından elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı fark yoktur ($p>0.05$).

4.2.7. Katılımcıların Örgütsel Adalet Düzeyleri ile Görev Yaptıkları Okul Seviyesi Değişkeni Arasındaki İlişki

Katılımcıların örgütsel adalet algılamalarının alt boyutlarıyla görev yapılan okul seviyesi değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 24’te gösterilmektedir.

Tablo 24: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği’nin alt boyutlarına ait puanlarının görev yaptıkları okul seviyesine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Örgütsel Adalet Ölçeği’nin Alt Boyutları	Görev Yapılan Okul Seviyesi	N	Xort.	SS	ANOVA Testi	Scheffe Testi
Dağıtımsal Adalet	İlkokul	81	11,89	5,06	F=1,014 p=,365	---
	Ortaokul	54	12,75	4,68		
	Lise	65	11,50	4,68		
İşlemsel Adalet	İlkokul	81	9,35	3,77	F=,679 p=,508	---
	Ortaokul	54	9,41	3,75		
	Lise	65	8,71	3,83		
Kişilerarası İlişkide Adalet	İlkokul	81	8,92	3,08	F=,495 p=,610	---
	Ortaokul	54	8,58	3,36		
	Lise	65	8,39	3,40		
Bilgisel Adalet	İlkokul	81	14,02	5,11	F=,559 p=,573	---
	Ortaokul	54	14,75	5,91		
	Lise	65	13,76	4,74		
Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam	İlkokul	81	44,17	14,95	F=,645 p=,526	---
	Ortaokul	54	45,47	15,34		
	Lise	65	42,34	15,24		

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan, ilkokul ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler arasında, örgütsel adalet ölçeğinin alt ölçekleri ve toplamından elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı fark yoktur ($p>0.05$).

4.2.8. Katılımcıların Motivasyon Düzeyleri ile Görev Yaptıkları Okul Seviyesi Değişkeni Arasındaki İlişki

Katılımcıların motivasyon düzeyi alt boyutlarıyla görev yaptıkları okul seviyesi değişkeni arasındaki farkın incelenmesinde “tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi” kullanılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 25’te gösterilmektedir.

Tablo 25: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği’nin alt boyutlarına ait puanlarının görev yaptıkları okul seviyesine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) ve Scheffe testi analizi sonuçları

Motivasyon Ölçeği’nin Alt Boyutları	Görev Yapılan Okul Seviyesi	N	Xort.	SS	ANOVA Testi	Scheffe Testi
İçgüdüsel Süreç	İlkokul	81	21,08	9,00	F=1,686 p=,188	---
	Ortaokul	54	23,45	8,02		
	Lise	65	20,87	8,11		
Araçsal Süreç	İlkokul	81	22,44	8,88	F=,016 p=,984	---
	Ortaokul	54	22,56	8,00		
	Lise	65	22,70	9,19		
Dış Benlik Kavramı	İlkokul	81	26,00	8,17	F=,955 p=,387	---
	Ortaokul	54	27,26	6,15		
	Lise	65	25,39	7,54		
İçsel Benlik	İlkokul	81	33,49	6,45	F=,689 p=,503	---
	Ortaokul	54	34,15	5,79		
	Lise	65	32,71	7,66		

Motivasyon Ölçeği'nin Alt Boyutları	Görev Yapılan Okul Seviyesi	N	Xort.	SS	ANOVA Testi	Sceffe Testi
Hedef İçselleştirme	A-İlkokul	81	28,77	6,86	F=3,880 p=,022	B>C
	B-Ortaokul	54	29,80	5,75		A=B
	C-Lise	65	26,41	7,87		A=C
Motivasyon Toplam	İlkokul	81	131,76	29,06	F=1,818 p=,165	---
	Ortaokul	54	137,21	21,50		
	Lise	65	128,05	25,77		

Tablo 25 incelendiğinde araştırmaya katılan, ilkokul ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler arasında, motivasyon ölçeğinin alt ölçekleri ve toplamından elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı fark yoktur ($p>0.05$). Sadece motivasyon ölçeğinin hedef içselleştirme alt ölçeğinden elde edilen puanlar arasında fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Sceffe testi sonuçlarına göre, ortaokulda çalışanların puanları lise de çalışanlardan daha yüksektir ($p<0.05$).

4.2.9. Katılımcıların Örgütsel Adalet Düzeyleri ile Yaş, Mesleki Deneyim ve Yönetimsel Deneyim Süresi Değişkenleri Arasındaki İlişki

Katılımcıların örgütsel adalet algılamaları alt boyutlarıyla yaş, mesleki deneyim ve yönetimsel deneyim süresi değişkenleri arasındaki fark incelenerek korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 26'de gösterilmektedir.

Tablo 26: Katılımcıların Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlarına ait puanlarının yaş, mesleki deneyim ve yönetimsel deneyim süresine göre karşılaştırılması

Örgütsel Adalet Ölçeği'nin Alt Boyutları		Doğum Yılı	Mesleki Deneyim	Yöneticilik Deneyimi
Dağıtımsal Adalet	r	,093	,060	-,074
	p	,192	,402	,295
	N	200	200	200
İşlemsel Adalet	r	-,070	-,093	-,137
	p	,327	,191	,053
	N	200	200	200
Kişilerarası İlişkide Adalet	r	-,037	-,091	-,112
	p	,608	,198	,113
	N	200	200	200
Bilgisel Adalet	r	-,103	-,145*	-,191**
	p	,147	,040	,007
	N	200	200	200
Örgütsel Adalet Toplam	r	-,031	-,074	-,148*
	p	,663	,298	,037
	N	200	200	200

Tablo 26 incelendiğinde katılımcıların doğum yılları ile örgütsel adalet ölçeğinin toplam puanı, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, kişilerarası ilişkide adalet ve bilgisel adalet alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 26 incelendiğinde katılımcıların mesleki deneyim süreleri ile örgütsel adalet ölçeğinin toplam puanı, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve kişilerarası ilişkide adalet alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$). Sadece mesleki deneyim süresi ile bilgisel adalet alt ölçeğinden elde edilen puanlar arasında $-.145$ düzeyinde anlamlı düşük ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$).

Tablo 26 incelendiğinde katılımcıların yöneticilik deneyim süreleri ile örgütsel adalet ölçeğinin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve kişilerarası ilişkide adalet alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$). Sadece yöneticilik deneyimi ile örgütsel adalet toplam puanı arasında $-.148$ ve bilgisel adalet alt ölçeğinden elde edilen puanlar arasında $-.191$ düzeyinde anlamlı düşük ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$).

4.2.10. Katılımcıların Motivasyon Düzeyleri ile Yaş, Mesleki Deneyim ve Yönetimsel Deneyim Süresi Değişkenleri Arasındaki İlişki

Katılımcıların motivasyon düzeyi alt boyutlarıyla yaş, mesleki deneyim ve yönetimsel deneyim süresi değişkenleri arasındaki fark incelenerek korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analize ait değerler Tablo 27’de gösterilmektedir.

Tablo 27: Katılımcıların Motivasyon Ölçeği’nin alt boyutlarına ait puanlarının yaş, mesleki deneyim ve yönetimsel deneyim süresine göre karşılaştırılması

Motivasyon Ölçeği’nin Alt Boyutları		Doğum Yılı	Mesleki Deneyim	Yöneticilik Deneyimi
İçgüdüsel Süreç	r	-,086	-,069	-,046
	p	,225	,331	,521
	N	200	200	200
Araçsal Süreç	r	-,056	-,049	-,001
	p	,433	,490	,990
	N	200	200	200
Dış Benlik Kavramı	r	-,002	,030	,036
	p	,981	,669	,612
	N	200	200	200
İçsel Benlik	r	-,080	-,064	-,097
	p	,257	,366	,171
	N	200	200	200

Motivasyon Ölçeği'nin Alt Boyutları	Doğum Yılı	Mesleki Deneyim	Yöneticilik Deneyimi	Motivasyon Ölçeği'nin Alt Boyutları
Hedef İçselleştirme	r	-,118	-,118	-,158*
	p	,095	,095	,026
	N	200	200	200
Motivasyon Toplam	r	-,099	-,078	-,072
	p	,163	,272	,312
	N	200	200	200

Tablo 27 incelendiğinde katılımcıların doğum yılları ile motivasyon ölçeğinin toplam puanı, içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, içsel benlik, hedef içselleştirme alt boyutları puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 27'de katılımcıların mesleki deneyim süreleri ile motivasyon ölçeğinin toplam puanı incelendiğinde, içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, içsel benlik, hedef içselleştirme alt boyutları puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$). Sadece mesleki deneyim ile bilgisel adalet alt ölçeğinden elde edilen puanlar arasında -.145 düzeyinde anlamlı düşük ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$).

Tablo 27'de katılımcıların yöneticilik deneyim süreleri ile motivasyon ölçeğinin toplam puanı incelendiğinde, içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, içsel benlik, alt boyutları puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$). Sadece yöneticilik deneyim süresi ile hedef içselleştirme arasında -.158 düzeyinde anlamlı düşük ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$).

4.3. Katılımcıların Örgütsel Adalet ile Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İstatistiksel Analiz Bulguları

Katılımcıların örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen analiz bulguları Tablo 32’de gösterilmektedir.

Tablo 32: Katılımcıların örgütsel adalet algılamaları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları

Korelasyon Analizi		Dağıtım Adalet	İşlemsel Adalet	Kişilerarası İlişkide Adalet	Bilgisel Adalet	İçgüdüsel Süreç	Araçsal Süreç	Dış Benlik Kavramı	İçsel Benlik	Hedef İçselleştirme	Motivasyon Toplam
İşlemsel Adalet	r	,770									
	p	,000									
	N	200									
Kişilerarası İlişkide Adalet	r	,662	,677								
	p	,000	,000								
	N	200	200								
Bilgisel Adalet	r	,665	,726	,763							
	p	,000	,000	,000							
	N	200	200	200							
İçgüdüsel Süreç	r	,022	-,014	-,089	-,114						
	p	,756	,848	,211	,108						
	N	200	200	200	200						
Araçsal Süreç	r	-,010	-,055	-,074	-,141	,481					
	p	,891	,442	,296	,046	,000					
	N	200	200	200	200	200					
Dış Benlik Kavramı	r	,066	,022	-,019	-,038	,402	,473				
	p	,351	,758	,790	,591	,000	,000				
	N	200	200	200	200	200	200				
İçsel Benlik	r	-,120	-,081	-,075	-,071	,118	,132	,326			
	p	,090	,252	,293	,318	,096	,063	,000			
	N	200	200	200	200	200	200	200			
Hedef İçselleştirme	r	-,046	,020	-,029	-,008	,387	,200	,247	,526		
	p	,516	,777	,684	,913	,000	,004	,000	,000		
	N	200	200	200	200	200	200	200	200		
Motivasyon Toplam	r	-,020	-,032	-,086	-,115	,731	,709	,721	,571	,664	
	p	,775	,656	,228	,105	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	
Adalet Toplam	r	,883	,891	,858	,902	-,055	-,081	,009	-,099	-,019	-,072
	p	,000	,000	,000	,000	,441	,252	,895	,162	,793	,309
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

Tablo 32 incelendiğinde katılımcıların, örgütsel adalet ölçeğinin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, kişilerarası ilişkide adalet ve bilgisel adalet alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile, motivasyon ölçeğinin içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, içsel benlik, hedef içselleştirme alt boyutları ile toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).



BÖLÜM V:

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcılara uygulanan, araştırmanın amacına uygun ölçekler yardımıyla, elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmektedir. Sonuç ve tartışma bölümlerinin sıralanması ve açıklanması, araştırmanın amaç kısmında belirtilen sıraya göre gerçekleştirilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin, örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinden elde edilen bulgulara ilişkin bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre; bazı bağımsız değişkenlerin, katılımcıların örgütsel adalet algılarını ve motivasyon düzeylerini etkilediği, bazılarının ise etkilemediği görülmektedir. Ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik olarak yapılan tartışma, katılımcıların örgütsel adalet algısı, motivasyon düzeyi ve örgütsel adalet algısı ile motivasyon düzeyi arasındaki korelasyon ilişkisi olmak üzere üç başlıkta detaylandırılmaktadır.

5.1.1. Katılımcıların Örgütsel Adalet Algılarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Örgütsel adalet algısı; bireylerin bağlı oldukları örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için, çalışmalarının karşılığı olan ödül ve ceza dağıtımıyla bu dağıtım kararlarını belirlemede kullanılan prosedürlerin ve bu prosedürlerin yürütülmesi sırasında gerçekleşen, kişiler arası davranışların nasıl olması gerektiği ile ilgili kuralların uygulanmasında, örgütlerine ilişkin kendilerinde oluşan adalet algısı (Serinkan ve Erdiş 2014) olarak ifade edilmektedir.

Katılımcıların örgütsel adalet algısını belirlemeye yönelik olarak katılımcılara uygulanan Örgütsel Adalet Ölçeği, örgütsel adalet algısını dört boyut olarak ele almaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünde örgütsel adaletin; işlemsel (prosedürel) adalet, dağıtım adaleti, etkileşimsel adalet alt boyutlarına ilişkin kısa açıklamalara tekrar yer verilmesi, sonuç ve tartışma bölümünün anlaşılmasında kolaylık sağlayacağından gerekli görülmektedir:

Örgütlerde adalet, kazanımların dağıtılması (dağıtım adaleti) ile ilgili kararların alınmasında kullanılan prosedürler (işlemsel adaleti) ve bireyler arasındaki etkileşimin sonucu (etkileşim adaleti) ortaya çıkan (Eker, 2006) davranışların adilliğine dayanan türlere ayrılmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Fakat etkileşim adaletinin kendi içinde, kişiler arası adalet (kişiler arasındaki davranışlarda adaletin sağlanması) ve bilgisel adalet (yapılan açıklama ve bilgilerin adilliği) olmak üzere iki farklı türe ayrılabilceğini savunan araştırmacılar da bulunmaktadır (Eker, 2006).

Bu görüşü destekler nitelikte olan araştırmalara karşı (Serinkan ve Erdiş, 2014) halen süren örgütsel adaletin türleri ile ilgili tartışmalar neticesinde kişiler arası adalet ve bilgisel adalet türlerinin farklı olmadığı, etkileşim adaleti boyutunda birleştiği yönünde bulgulara ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır (Özmen vd., 2007). Araştırmada kullanılan ölçekte, örgütsel adalet dört boyut olarak ele alındığından, sonuç ve tartışma yani bu bölümünde yapılan yargılar da dört boyut üzerinden ifade edilmektedir.

Katılımcıların örgütsel adalet ve örgütsel adaletin alt boyutlarına ilişkin algılarını belirlemek için uygulanan Örgütsel Adalet Ölçeği'ne ait bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Örgütsel Adalet Ölçeği toplam puanların aritmetik ortalaması, $X_{ort}=2,58$ aralığındadır. Katılımcıların örgütlerine yönelik, örgütsel adalet algı düzeylerini belirlemek için yapılan analizler madde düzeyine indirgenince; toplam örgütsel adaletle ilişkin algılamaların *düşük* düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel adalet; bireyler bağlı oldukları örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için çalışmalarının karşılağı olan ödöl ve ceza dağıtımıyla bu dağıtım kararlarını

belirlemede kullanılan prosedürlerin ve bu prosedürlerin yürütülmesi sırasında gerçekleşen kişiler arası davranışların nasıl olması gerektiği ile ilgili kuralların uygulanmasında örgütlere ilişkin kendilerinde oluşan adalet algısı (Serinkan ve Erdiş 2014) şeklinde ifade edilmektedir.

Yapılan araştırmalar sonucunda örgütsel adaletin, çalışan bireylerin örgütle ilgili düşünceleri ve onların örgütten memnuniyetlerinin (Eroğlu,2009) örgütün işlevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmesi için bir gereklilik olduğu ve adaletsizliğin de örgütsel bir sorun olarak görülmesi gerektiği (Serinkan ve Erdiş, 2014) araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir (Irak, 2004). Örgütlerde iş gören algılarının, tutum ve davranışlarının bilinçli bir şekilde örgütsel hedeflere yönlendirilebilmesi için uygun ortam yaratılarak, algılanabilecek adaletli bir yapının oluşturulması birçok soruna çözüm olmaktadır (Şenturan, 2014).

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Örgütsel Adalet Ölçeği toplam ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının birbirine yakın ve düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, katılımcıların büyük çoğunluğunun örgütlerini adil olarak algılamadıkları yani örgütlerine ait adalet algılamalarının olumsuz olduğu söylenebilir. Olumsuz adalet algılamaları ise örgütün amaçlarının gerçekleşmesinde sorunlara sebep olduğundan örgütsel bir gereklilik olarak düşünülmesi bu sorunun çözümünü sağlayabilir.

Katılımcıların örgütsel adalet algılarının yüksek düzeyde bulunduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Çelik (2011), ilköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin yüksek düzeyde örgütsel adalet algısına sahip olduğu; Çırak (2013) ise öğretmenlerin okul müdürlerini yüksek düzeyde adil bulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlarına ait aritmetik ortalama puanları karşılaştırıldığında, ortalama puanların en yüksekten en düşüğe doğru; bilgisel adalet, dağıtimsal adalet, işlemsel adalet ve kişilerarası adalet alt boyutu olarak sıralanmaktadır. Bu alt boyutlara ait sonuçların incelenmesi gerekli görülmektedir.

Örgütsel Adalet Ölçeği'nde, katılımcıların dağıtimsal adalet alt boyutuna ilişkin algılarını belirlemek amacıyla ise: “*MEB’de terfi kararları adil bir şekilde*

alınmaktadır.”, “MEB’de işe alma (istihdam) kararları adildir.”, “MEB’te ödül ve ceza dağıtımında adalet vardır.”, “MEB’de ücretlendirme politikası adildir.”, “MEB’de mesleki gelişim ve kariyer imkânları adildir.” gibi önermeler kullanılmıştır. Katılımcıların örgütlerine yönelik örgütsel adalet ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek için yapılan analizler, madde düzeyine indirildiğinde; dağıtımsal adalete ilişkin algılamaların *düşük* düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Her türlü kazanımın kişiler arasındaki dağıtımını konu alan dağıtımsal adalet boyutu; örgütsel kaynakların, ücret ve ödüllerin paylaşımının, sergilenen performansa göre doğru ve gerçekçi olarak değerlendirilip değerlendirilmediğine ilişkin algılamaları anlamına gelmektedir. Bu algı, örgüt ya da bireyin ürettiği gerçek değer ile hak ettiği değeri kıyaslamasıyla oluşmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Dağıtımsal adalet alt boyutuna; çalışanların, terfi ve işe alma kararı, ödül ve ceza dağıtımı, ücretlendirme politikası gibi süreçlerin, adil bir şekilde yürütüldüğü inancına sahip olmasını örnek olarak verebiliriz.

İş görende doğru ve gerçekçi adalet algılamalarının oluşması, çalışan performanslarının doğru bir biçimde değerlendirilmesine ve kaynakların eşit dağıtılmasına bağlı olmaktadır. Bu durum, örgüt çalışanlarının işine duyduğu memnuniyeti arttırarak, onların işine motive olmalarını sağlamaktadır. Tam aksine alınan ücretin miktarından ziyade, kendisinden daha az iş yapan ya da daha az kalifiye olan kişilerin kendisinden daha fazla kazanç elde ettiğini gören çalışanlarda isteksizlik durumunun oluşması; yapılan işin kalitesinin düşmesine, dayanışmanın azalmasına, stres ve hırsızlığın artmasına sebep olmaktadır. Bu duruma, bir okulda aynı yılda işe başlamış öğretmenlerin yaptıkları iş ve göstermiş oldukları özverinin farklı fakat alınan ücretin eşit oluşunu örnek vermek mümkündür. Sadece alınan ücretin değil; paylaşılanların elle tutulur mallar gibi sosyal pozisyonların, fırsatların, rollerin de dağıtımının kıyaslanmasıyla oluşan dağıtımsal adalet algısı (Serinkan ve Erdiş, 2014) çalışanların; performanslarını, örgüte olan bağlılıklarını, iş tatminlerini, motivasyonlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Çağ, 2011). Bunu engellemek için ise kazanımların dağıtımının adil bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Katılımcıların dağıtımsal adalet algılarının düşük olması, onların örgütlerinde terfi kararlarının, mesleki gelişim ve kariyer imkânlarının eşit olarak dağıtılmadığı inancından kaynaklanabilir. Bir örgüt içerisinde bulunan bireylerin mesleki kariyerlerinin başlangıç dönemlerinde hedeflerini gerçekleştirme isteklerinin daha fazla olduğu, zamanla örgüt içerisindeki kazanımların dağıtımında eşitsizliklerin olması bireylerin hedeflerini gerçekleştirme isteklerine engel olabilir. Bireylerin hedeflerini gerçekleştirme isteklerinin azalması, zamanla onların performansını düşürdüğü gibi örgüte olan bağlılıklarını, güvenlerini ve örgütte gönüllü çalışma isteklerini ortadan kaldıracaktır. Bu durum da örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine engel teşkil edebilir. Araştırmanın katılımcıları eğitim sisteminin en önemli parçası olan öğretmen ve okul yöneticileri olduğu için onların dağıtımsal adalet algılarının düşmesi eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasına engel olması yönüyle bu sonuç önemli bulunabilir.

Örgütsel Adalet Ölçeği'nde, katılımcıların işlemsel adalet alt boyutuna ilişkin algılarını belirlemek amacıyla ise: “*MEB’de karar verme mekanizmasına ilgili herkes katılabilir.*”, “*MEB’de bir şekilde yanlış verilmiş olan kararlar, daha sonra düzeltilmektedir.*”, “*MEB’in kural ve politikaları tutarlıdır.*”, “*MEB’de kararlar tarafsızca alınır.*” gibi önermeler kullanılmıştır. Katılımcıların örgütlerine yönelik örgütsel adalet ve örgütsel adaletin alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek için yapılan analizler, madde düzeyine indirildiğinde; işlemsel adalet alt boyutuna ilişkin algılamaların *düşük* düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşlemsel (prosedürel) adalet boyutu, ücret, terfi, maddi olanaklar, çalışma şartları ve performans değerlemesi gibi (Doğan, 2002) kazanımların dağıtılmasını belirlemede kullanılan yöntemlerin, araçların ve süreçlerin yani prosedürlerin belirlenip (Serinkan ve Erdiş, 2014), alınan kararların uygulanması aşamasında algılanan adalet anlamına gelmektedir (Atalay, 2012). Bireylerin süreç ve kararlar üzerinde, kontrol ve müdahale olanağının bulunması (Serinkan ve Erdiş, 2014), işlemsel adalet boyutuna ilişkin algısını olumlu etkilemektedir. İşlemsel adalet alt boyutunda çalışanların, MEB’te karar verme mekanizmasına ilgili herkesin katıldığı, yanlış verilmiş olan

kararların düzeltildiği, kural ve politikaları tutarlı ve tarafsız olduğu inancına sahip olmasını örnek olarak verebiliriz.

İşlemsel adalet algısı, kazanımları belirleyen prosedürlerin adil olmasının yanında, insan kaynaklarının karar alma sürecine katılımlarıyla da ilgili bir kavramdır (Atalay, 2012). Karar alma süreçlerinin adil olmadığını fark eden çalışanların hırsızlık, sinik davranışlar, bireysel çıkara yönelik politik etkileme taktikleri gibi çalıştıkları örgüte zarar veren tepkileri artarken; örgütsel bağlılıkları, motivasyonları, performansları, verimlilikleri ve örgütsel güvenleri azalmaktadır (Yıldırım, 2007). İş görenler tarafından, karar alma sürecinin adil olarak değerlendirilmesi, prosedürel süreçlerin; tutarlılık (zaman ve kişiye göre değişmemesi), ön yargıdan arınmışlık (kişisel çıkar ve önyargılardan etkilenmemesi), kurallara uygunluk (ihtiyaca göre kararların değişimi), temsil edilebilirlik (birey veya grupların sorunlarını ve düşüncelerinin dikkate alınması) ve etik olması gibi kuralların varlığına bağlı olmaktadır (Yeniçeri vd., 2009).

Sonuç olarak, yöneticilerin kararları tarafsız olarak alması, karar vermeden önce örgütteki herkesin görüşünün alınması, alınan kararların örgüt üyelerine şeffaf bir şekilde açıklanması, talep edilirse ek bilgi verilmesi ve bu kararların herkese aynı şekilde uygulanması sonucunda örgütün işlemsel adalete yönelik algısının yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Atalay, 2012).

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Katılımcıların işlemsel adalet algılarının düşük olması, onların karar verme sürecine katılamaması, yanlış verilen kararların düzeltilmemesi, kural ve politikaların tutarlı olmaması, özellikle de alınan kararların tarafsızca alınmış olmamasından kaynaklanabilir. Çalışanların; kuralların belirlenme sürecine katkıda bulunmadığı, kural ve politikaların tutarlı olmadığı ve alınan kararların taraflı olduğunu düşünmesi, çalışanların örgütüne karşı işlemsel adalet algısı düşebilir. Olumsuz işlemsel adalet algısına sahip bireyler ise çalışma arkadaşlarını kendi çıkarlarına yönelik etkileyebilir. Bunun durum ise örgütün amaçlarına ulaşmasına engelleyebilir. Örgütsel açılarından ele alındığında işlemsel adalet algısının düşük olması, bireylerin örgütsel bağlılıklarına,

motivasyonlarına, performanslarına, verimliliklerine ve örgütlerine olan güvenlerine zarar verebilir.

Çalışanlar sadece örgütlerinde kullanılan prosedürlerle (Serinkan ve Erdiş, 2014) değil karşılıklı ilişkilerde yaşadıkları ve gördükleri muameleyle de ilgilenmektedir (Yürür, 2008). Dolasıyla, kişiler arası davranışların niteliği de örgüt içi adaletle ilgili değerlendirmeleri etkilemektedir. Dürüstlük, nezaket, düzenli bilgi alışverişinde bulunma, kişi haklarına sayęı gösterme ve birbirini dinleme gibi kişiler arası tavırların; prosedürlere oranla daha fazla önem verilen kriterler olduğu bilinmektedir (Atalay, 2012).

Örgütsel adaletin etkileşimsel adalet boyutu, örgütsel işlemler sırasında, çalışanlara karşı sergilenen davranışların niteliğinden etkilenerek, çalışanda oluşan adalet algısı (Atalay, 2012) anlamına gelmektedir. Bu bakış açısı, karar verme aşamasında, çalışanlara hem ne söylendiğini hem de nasıl söylendiğini kapsamaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Yani etkileşim adaleti, çalışanların adalet değerlendirmelerinde, yalnızca prosedürlerin adilliği ya da bunlara ne derece sadık kaldığı ile ilgilenmez; aynı zamanda bu prosedürleri uygulayan yöneticilerin kendilerine nasıl davrandığı -kişiler arası ilişki adalet alt boyut - ve yeterli açıklamanın yapılıp yapılmadığıyla da -bilgisel adalet alt boyutu- ilgilenmektedir (ağ, 2011). Bu sebeple, etkileşimsel adalet bu bakış açısı kapsamında, kişiler arası iletişim ve bilgisel adalet olmak üzere bazı araştırmalarda iki boyut halinde konu olmaktadır (Arslantaş ve Pekdemir, 2007).

Örgütsel Adalet Ölçeği'nde, katılımcıların kişiler arası ilişkide adalet alt boyutuna ilişkin algılarını belirlemek amacıyla ise: *“Benim bir istek ya da şikayetiminle ilgili olarak çözüm ortaya konulması sürecinde MEB bana nazik davranılır.”*, *“Benim bir istek ya da şikayetiminle ilgili olarak çözüm ortaya konulması sürecinde MEB bana sayęı gösterilir.”*, *“Benim istek ya da şikayetiminle ilgili eleştiri veya uyarılar kaba bir şekilde değil, nezaket ölçüleri içerisinde gerçekleştirilir.”* gibi önermeler kullanılmıştır. Katılımcıların örgütlerine yönelik örgütsel adalet ve örgütsel adaletin alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek için yapılan analizler madde düzeyine indirildiğinde; kişiler arası ilişkide alt boyutuna ilişkin algılamaların *orta* düzeyde

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, düşük ile yüksek düzey arasında, düşük düzeye göre ılımlı fakat yüksek düzeye göre ise vasat bir düzeyi ifade etmektedir.

Kişiler arası ilişkide adalet alt boyutu, prosedürlerin yürütülmesinde ve sonuçların belirlenmesinde yer alan otoritenin çalışanlara (Arslantaş ve Pekdemir, 2007) karşı saygı ve nezaket çerçevesinde davranması (Atalay, 2012) ve değer vermesi anlamına gelmektedir. Kişiler arası ilişkide adalet alt boyutunda çalışanların, bir istek ya da şikayet ile ilgili olarak çözüm ortaya konulması sürecinde örgütün nazik davrandığı, saygı gösterdiği inancına sahip olmasını örnek olarak verebiliriz.

Dağıtım adaleti, kendine özgü kazanımları; prosedür adaleti, örgüte ilişkin tepkileri; etkileşim adaleti ise yöneticilere karşı tepkileri tahmin etmektedir (Çağ, 2011). Yöneticiler, çalışanlara karşı tutum ve davranışlarını, kişiler arası ilişkiler anlamında boyutlandırdıklarında, bir örgütte yüksek olarak değerlendirilen etkileşim adaleti, çalışanların dağıtım ya da prosedür adaletine ilişkin düşük adalet algılarının önemini azaltarak (Irak,2004) çalışanların daha olumlu tutumlar içinde olmasını sağlamaktadır (Töremen ve Tan, 2010).

Çalışanlarına nazik, saygılı, duyarlı, içten davranan (Yıldırım, 2007) yöneticiye karşı oluşan olumlu tutumlar sayesinde kişiler arası ilişki adaletinin, prosedür ve dağıtım adaletinden daha önemli sonuçlar doğurduğu bilinmektedir (Töremen ve Tan, 2010). Bu sayede; iş yeri sınırları içinde sigara içme yasağını kabul ettirebilme, sürtüşmeyi engelleme, personel hırsızlığının önünü kesme gibi örgütsel vatandaşlık davranışları anlamında, çalışanlar kişisel çıkarlarını düşünmekle birlikte, iş arkadaşları ve yönetimin de çıkarlarını düşündüğü ifade edilmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Katılımcıların kişiler arası ilişkide adalet algılarının orta düzeyde olması dağıtımsal, işlemsel ve toplam adalet algısının sonuçları açısından düşük düzeye göre daha ılımlı bir sonuç olduğu söylenebilir. Katılımcıların, bir istek ya da şikayet ile ilgili olarak çözüm ortaya konulması sürecinde örgütün çalışanlarına nazik davrandığı, saygı gösterdiği inancına sahip olması anlamına gelen kişiler arası ilişkide adalet alt boyutuna ait algılarının orta düzeyde olması, örgütü temsil eden yöneticilerin yönetsel bir

stratejisi olarak düşünebilir. Çünkü bu alt boyuta ilişkin algılar sonucu oluşan tepkilerin doğrudan yöneticilere yönelik olmasından ve diğer alt boyutlara ait olumsuz algılar sonucu oluşan olumsuz tepkilerin etkisini azaltmasından dolayı örgütün amaçlarının gerçekleşmesinde sorun teşkil etmemesi için özellikle tercih edilmiş olabilir. Bu alt boyuta ait algılamaların orta düzeyde olması dağıtımsal ve işlemsel adalete yönelik algılamaların daha ılımlı olmasını sağlayabilir.

Örgütsel Adalet Ölçeği'nde, katılımcıların bilgisel adalet alt boyutuna ilişkin algılarını belirlemek amacıyla ise: “*MEB’de çalışanlar ve yöneticiler benimle iletişimde bulunurken dürüst davranırlar.*”, “*Yöneticilerim, bir istek ya da şikayetle ilgili olarak aldıkları kararları nasıl ve neden aldıklarını bana açıklarlar.*”, “*İstek ya da şikayetle ilgili alınan kararların sebepleri makuldür.*”, “*İstek ya da şikayetle ilgili alınan kararlar, zamanında alınır.*”, “*İstek ya da şikayetle ilgili kararlarda benim ihtiyaçlarım her zaman dikkate alınır.*” gibi önermeler kullanılmıştır. Katılımcıların örgütlerine yönelik örgütsel adalet ve örgütsel adaletin alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek için yapılan analizler madde düzeyine indirildiğinde; bilgisel adalet alt boyutuna ilişkin algılamaların *orta* düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; düşük ile yüksek düzey arasında, düşük düzeye göre ılımlı fakat yüksek düzeye göre ise vasat bir düzeyi ifade etmektedir.

Bilgisel adalet alt boyutu; dağıtılan sonuçlar ve kullanılan prosedürler hakkında (Arslantaş ve Pekdemir, 2007), zamanında ve doğru şekilde (Atalay, 2012) bilgilendiren açıklamaları ifade etmektedir (Arslantaş ve Pekdemir, 2007). Bilgisel adalet alt boyutunda çalışanların, çalıştıkları örgütteki bireylerin birbirleriyle olan iletişimde dürüst ve açıklayıcı oldukları inancına sahip olmasını örnek olarak verebiliriz.

Dağıtım adaleti, kendine özgü kazanımları; prosedür adaleti, örgüte ilişkin tepkileri; etkileşim adaleti ise yöneticilere karşı tepkileri tahmin etmektedir (Çağ, 2011). Yöneticiler, çalışanlara karşı tutum ve davranışlarını, bilgisel adalet anlamında boyutlandırdıklarında, bir örgütte yüksek olarak değerlendirilen bilgisel adalet, çalışanların dağıtım ya da prosedür adaletine ilişkin düşük adalet algılarının önemini azaltarak (Irak,2004) çalışanların daha olumlu tutumlar içinde olmasını sağlamaktadır (Töremen ve Tan, 2010).

Verilen kararlarla ilgili çalışanlarıyla görüşen ve onlara detaylı bir şekilde açıklama yapan (Yıldırım, 2007) yöneticiye karşı oluşan olumlu tutumlar sayesinde bilgisel adaletin, prosedür ve dağıtım adaletinden daha önemli sonuçlar doğurduğu bilinmektedir (Töremen ve Tan, 2010). Bu sayede; iş yeri sınırları içinde sigara içme yasağını kabul ettirebilme, sürtüşmeyi engelleme, personel hırsızlığının önünü kesme gibi örgütsel vatandaşlık davranışları anlamında, çalışanlar kişisel çıkarlarını düşünmekle birlikte, iş arkadaşları ve yönetimin de çıkarlarını düşündüğü ifade edilmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Katılımcıların bilgisel adalet algılarının orta düzeyde olması dağıtımsal, işlemsel ve toplam adalet algısı sonuçlarına göre düşük ile yüksek düzey arasında daha ılımlı bir sonuç olduğu söylenebilir. Katılımcıların çalıştıkları örgütte, bireylerin birbiriyle olan iletişimlerinde dürüst ve açıklayıcı oldukları inancına sahip olması anlamına gelen bilgisel adalet alt boyutuna ait algılarının orta düzeyde olması, örgütü temsil eden yöneticilerin yönetsel bir stratejisi olarak düşünülebilir. Çünkü bu alt boyuta ilişkin algılar sonucu oluşan tepkilerin, doğrudan yöneticilere yönelik olmasından ve diğer alt boyutlara ait olumsuz algılar sonucu oluşan olumsuz tepkilerin etkisini azaltmasından dolayı, örgütün amaçlarının gerçekleşmesinde sorun teşkil etmemesi için özellikle tercih edilmiş bir strateji olabilir. Yani bu alt boyuta ait algılamaların orta düzeyde olması dağıtımsal ve işlemsel adaletle yönelik algılamaların daha ılımlı olmasını sağlayabilir.

Okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin, Örgütsel Adalet Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile katılımcıların; görev durumu, cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul seviyesi, yaş, mesleki ve yönetsel deneyim süresi gibi bağımsız değişkenler arasındaki farka ait bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1.1. Görev Durumu Değişkenine Ait Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların örgütsel adalet algılamalarının dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, kişilerarası ilişkide adalet, bilgisel adalet alt boyutlarıyla katılımcıların görev durumu değişkeni arasındaki farkın incelenmesiyle bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların görev durumu değişkeninin, örgütsel adaletin; dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, bilgisel adalet, kişilerarası ilişkide adalet alt boyutuna ve toplam örgütsel adalete ilişkin algılarının sonucuna göre: Katılımcıların görev durumu değişkeninin okul yöneticileri ve yardımcı grupları arasında anlamlı bir fark bulunamazken; görev durumu değişkeninin yöneticilik deneyimine sahip öğretmenler grubunda örgütsel adaletin alt boyutlarına ilişkin algıları anlamlı bir fark göstermektedir.

Katılımcıların örgütsel adalete ilişkin algılarının, görev durumu değişkenine göre incelenmesi sonucunda: Katılımcıların örgütsel adalet alt boyutlarına ait algıları ile görev durumu değişkeninin, okul yöneticileri ve yardımcı grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre; görev durumu değişkeninin yöneticilik deneyimine sahip öğretmen ve okul yöneticisinin yardımcısı grupları arasında, örgütlerine ilişkin adalet algılarının, olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine neden olmadığı ya da katılımcıların örgütlerine ilişkin adalet algılarının, bu gruplar arasında aynı düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Görev durumu değişkeninin, okul yöneticileri ve yardımcısı grupları arasında, örgütsel adaletin, dağıtımsal adalet yani kazanımların dağıtılması; işlemsel adalet yani kazanımların dağıtılması ile ilgili kararların alınmasında kullanılan prosedürler; kişiler arası adalet yani bireyler arasındaki etkileşim sonucunda oluşan (Eker, 2006) davranışların adilliği (Serinkan ve Erdiş, 2014) ve bireylere süreç hakkında yapılan açıklama ile bilgilerin adilliği yani bilgisel adalet (Eker, 2006) alt boyutlarında anlamlı bir farkın bulunmayışına yönelik olarak, bu gruplar arasında örgütsel adalet düzeyinin aynı olduğu ya da etkilenmediği söylenebilir.

Yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler grubunun örgütsel adaletin alt boyutlarına ait algılamalarında ise anlamlı fark bulunmaktadır. Bulgular incelendiğinde; yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları diğer katılımcılara göre daha düşüktür. Buna göre, görev durumu değişkeninin yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin grubunda örgütlerine ilişkin adalet algılarının olumsuz yönde değişmesine neden olduğu yani bu katılımcıların örgütsel adalet algıları üzerinde görev durumu değişkeninin etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların görev durumu değişkeni ile örgütsel adaletin alt boyutları arasında bulunan anlamlı farklılığın anlaşılması için bazı açıklamaların yapılması gerekli bulunmaktadır:

Örgütsel adalet kavramına ait dağıtımsal, işlemsel, kişiler arası ilişkide ve bilgisel adalet alt boyutları arasında bazı ilişkiler bulunmaktadır. Bu alt boyutlara ait algılar sonucunda ise bazı tepkiler gözlenmektedir. Gelişen bu tepkiler alt boyutlar açısından incelendiğinde; dağıtım adaletsizliği ile sonucunda kazanımlara yönelik tepkilerin, işlemsel adaletsizlik sonucunda örgüte yönelik tepkilerin, kişiler arası ilişkide ve bilgisel adaletsizlik sonucunda ise yöneticilere karşı tepkilerin olduğu bilinmektedir. Her adalet boyutuna yönelik algının düşük olması durumunda ise çalışanların doğrudan örgüte ve yöneticilere tepki vermeleri, adalet türlerinin birbirleriyle ilişkili olduğunu doğrulamaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Prosedür ve etkileşim adaletinin yüksek algılanması, dağıtım adaletinin olumsuz sonuçlarının etkisini azaltmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Bireyler bağlı oldukları örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için çalışmalarının karşılığı olan ödül ve ceza dağıtımıyla bu dağıtım kararlarını belirlemede kullanılan prosedürlerin ve bu prosedürlerin yürütülmesi sırasında gerçekleşen kişiler arası davranışların nasıl olması gerektiği ile ilgili kuralların uygulanmasında örgütlerine ilişkin kendilerinde oluşan adalet algısı (Serinkan ve Erdiş 2014) şeklinde ifade edilmektedir.

Her türlü kazanımın kişiler arasındaki dağıtımını konu alan dağıtımsal adalet boyutu; örgütsel kaynakların, ücret ve ödüllerin paylaşımının, sergilenen performansa göre doğru ve gerçekçi olarak değerlendirilip değerlendirilmediğine ilişkin algılamaları anlamına gelmektedir. Bu algı, örgüt ya da bireyin ürettiği gerçek değer ile hak ettiği değeri kıyaslamasıyla oluşmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Dağıtımsal adalet alt boyutunda çalışanların, terfi ve işe alma kararı, ödül ve ceza dağıtımı, ücretlendirme politikası gibi süreçlerin adil bir şekilde yürütüldüğü inancına sahip olmasını örnek olarak verebiliriz.

İşlemsel (prosedürel) adalet boyutu, ücret, terfi, maddi olanaklar, çalışma şartları ve performans değerlemesi gibi (Doğan, 2002) kazanımların dağıtılmasını belirlemede kullanılan yöntemlerin, araçların ve süreçlerin yani prosedürlerin belirlenip (Serinkan ve Erdiş, 2014), alınan kararların uygulanması aşamasında algılanan adalet anlamına gelmektedir (Atalay, 2012). Bireylerin süreç ve kararlar üzerinde, kontrol ve müdahale olanağının bulunması (Serinkan ve Erdiş, 2014), işlemsel adalet boyutuna ilişkin algısını olumlu etkilemektedir. İşlemsel adalet alt boyutunda çalışanların, MEB’te karar verme mekanizmasına ilgili herkesin katıldığı, yanlış verilmiş olan kararların düzeltildiği, kural ve politikaları tutarlı ve tarafsız olduğu inancına sahip olmasını örnek olarak verebiliriz.

Kişiler arası ilişkide adalet alt boyutu, prosedürlerin yürütülmesinde ve sonuçların belirlenmesinde yer alan otoritenin çalışanlara (Arslantaş ve Pekdemir, 2007) karşı saygı ve nezaket çerçevesinde davranması (Atalay, 2012) ve değer vermesi anlamına gelmektedir. Kişiler arası ilişkide adalet alt boyutunda çalışanların, bir istek ya da şikayetle ilgili olarak çözüm ortaya konulması sürecinde örgütün bana nazik davranması, saygı göstermesi inancına sahip olmasını örnek olarak verebiliriz.

Bilgisel adalet alt boyutu, dağıtılan sonuçlar ve kullanılan prosedürler hakkında (Arslantaş ve Pekdemir, 2007), zamanında ve doğru şekilde (Atalay, 2012) bilgilendiren açıklamaları ifade etmektedir (Arslantaş ve Pekdemir, 2007). Bilgisel adalet alt boyutunda çalışanların, çalıştıkları örgütteki bireylerin birbirleriyle olan iletişimde dürüst ve açıklayıcı oldukları inancına sahip olmasını örnek olarak verebiliriz.

Bireyin çalıştığı örgüt içinde sahip olduğu hiyerarşik düzey bireyin adalet algısına etki etmektedir. Yapılan çalışmalarda, hiyerarşik düzeyin yükselmesinin, algılanan adalet ile örgütün yapısına ilişkin olumsuz atıfların azaldığı; yönetim kadrosunda olanlar ve olmayanların olumsuz görüşlerine ilişkin farklı algılamalara sahip olduğu görülmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Örgütsel faydanın, insan kaynaklarına adaletli bir biçimde dağıtılmasını sağlayan uygulamalar ve prosedürler (Atalay,2012); “çalışanların örgüte sadakat hissetmeleri, örgütün amaçları ve değerlerini kabul edip içselleştirmeleri, örgüte

katılmaları gibi olumlu davranışların bir göstergesi anlamına gelen” iş görenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmakta ve bunun sonucunda gelişen tutumların da bazı olumlu davranışları etkileme gücüne sahip olmaktadır. Örgütsel bağlılık yoluyla çalışanların; verimliliğinin artması, örgütteki kural ve uygulamaları içselleştirilmesi (Serinkan ve Erdiş, 2014), performanslarının artmasıyla rollerini iyi oynaması, gelecekte aynı örgütte kalmaya ves çalışmaya özenmesi, devamsızlık ve personel devir hızının azalmasıyla sunulan hizmetlerin kalitesinde süreklilik sağlanması (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009) gibi olumlu davranışlarının etkisiyle örgütsel başarının sağlandığı görülmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Yani bir örgütün amaçlarını gerçekleştirerek başarıya ulaşması; çalışanların yüksek adalet algılarının örgüte olan bağlılıklarını artırması ve bunun sonucunda ortaya çıkan (Atalay, 2012) olumlu davranışlarla mümkün olmaktadır.

Örgütsel adalet algısının, ilişkili ve etkili olduğu bir diğer unsur da “çalışanların işlerine, iş ortamlarına ya da iş arkadaşlarına yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını içsel değerlendirmeleri sonucunda (Serinkan ve Erdiş, 2014), işine yönelik olumlu tutumu (Atalay,2012) yani memnuniyeti anlamına gelen (Serinkan ve Erdiş, 2014) iş tatmini kavramı olarak kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde, işlemsel adaletin örgütsel bağlılıkla; ücret, prim, performansa değer verme gibi unsurları içeren dağıtımsal adaletin ise daha çok iş tatminiyle ilişkili olduğu ve iş göreni doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Atalay,2012). Literatürde örgütsel adalet algısı ile iş tatmini arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve yüksek adalet algısının, insan kaynaklarının iş tatminini arttırdığı vurgulanmaktadır (Yürür, 2008).

Tüm insanlar gibi öğretmenlerin de bireysel farklılıklarının olması, onların değişik olaylar karşısında farklı algılamalarda bulunmasına ve kurumlarını adaletsiz bulmalarına neden olabilmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Eğitim örgütlerinde, eğitim ve öğrencilerin kalitesini artırmak, yani örgütün amaçlarını gerçekleştirmek; öğretmenlerin verimliliğini, iş tatminini ve performansını sağlayan adalet algısıyla mümkün olmaktadır (Açıkgöz, 2009). Bu sebeple eğitim kurumu yöneticisinin iş görenlerde olumlu algı geliştirirken adil politika ve uygulamaları, etkin bir iletişim ve bilgi paylaşım süreci ile desteklemesi gerekmektedir. Aksi takdirde oluşabilecek

durumdan dolayı oluşan dedikodu ve fısıltı mekanizması, iş görenlerde olumsuz ve yanlış tutumlar oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Görev durumu değişkeninin, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler grubunun örgütsel adalet ve örgütsel adaletin alt boyutlarına ait algılarının düşük olmasının, önemli ve beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Görev durumu değişkeninin, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler grubunun, örgütsel adalet ve örgütsel adaletin alt boyutlarına ait algılarının düşük olması, öncelikle hiyerarşik düzeyin düşmesinden; sonrasında ise terfi kararlarının adaletli dağıtılmadığı, terfi kararlarının taraflı alındığı, kariyer imkânlarının eşit olarak dağıtılmadığı inancından kaynaklanabilir. Bu durumun yanı sıra katılımcıların kişiler arası ilişkide ve bilgisel adalet algılarının da düşük olması, dağıtım ve işlemsel adalete yönelik olumsuz etkileri arttırmış olmasıyla da ilgili olabilir. Öğretmen katılımcıların olumsuz işlemsel adalet algısı, onların örgütsel bağlılıklarını; olumsuz dağıtımsal adalet algısı ise katılımcıların iş tatminlerini düşürebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin adalet algılarının düşük olması olumsuz tutum ve davranışlar neticesinde bütün toplumu ilgilendiren eğitim hizmetinin sunulduğu okullarda, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasını zorlaştırabilir.

Bu araştırmadaki sonuca benzer olarak; Akgeyik (2014) ve Çelik (2011), öğretmen grubundaki katılımcıların örgütsel adalet algı düzeylerinin, okul yöneticilerinin algı düzeylerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.1.2. Cinsiyet Değişkenine Ait Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile örgütsel adaletin bilgisel adalet alt boyutu arasında bulunan anlamlı farklılığın anlaşılması için bazı açıklamaların yapılması gerekli bulunmaktadır:

Örgütsel adalet algısının oluşumunda, demografik değişkenlerden cinsiyetin; kadınların herkese eşit davranılmasına daha çok önem vermelerinden dolayı daha çok dağıtım adaletine, erkeklerin ise rekabete değer vermesinden dolayı prosedür adaletine yönelmesinde etkisi olabileceği düşünülmektedir (Eker, 2006).

Katılımcıların örgütsel adalet algılamalarının alt boyutlarıyla cinsiyet değişkeni arasındaki farkın incelenmesiyle bazı sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcıların örgütsel adaletin; dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, bilgisel adalet, kişilerarası ilişkide adalet alt boyutlarına ve toplam örgütsel adaletle ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda: Dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, kişilerarası ilişkide adalet alt boyutlarına ve toplam örgütsel adaletle ilişkin algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamışken; örgütsel adaletin bilgisel adalet alt boyutuna ait algılar ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Katılımcıların örgütlerine ilişkin adalet algıları, onların cinsiyetleri açısından, örgütsel adaletin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, kişilerarası ilişkide alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre, katılımcıların cinsiyetlerinin erkek ya da bayan oluşunun örgütlerine ilişkin adalet algılarının olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine neden olmadığı ya da katılımcıların örgütlerine yönelik adalet algılarının, bayan ve erkeklerde aynı düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. O halde, katılımcıların örgütsel adaletin bu üç boyutuna ait algılarında cinsiyet değişkeninin etkisi olmadığı söylenebilir.

Cinsiyet değişkeninin, kadın ile erkek grupları arasında, örgütsel adaletin, dağıtımsal adalet yani kazanımların dağıtılması; işlemsel adalet yani kazanımların dağıtılması ile ilgili kararların alınmasında kullanılan prosedürler; kişiler arası adalet yani bireyler arasındaki etkileşim sonucunda oluşan (Eker, 2006) davranışların adil olması anlamına gelen alt boyutlarında anlamlı bir farkın bulunmayışına yönelik olarak, bu gruplar arasında örgütsel adalet algı düzeyinin aynı olduğu ya da birbirinden etkilenmediği söylenebilir.

Bu araştırmadaki sonuca benzer olarak Akgeyik (2014), Çelik (2011) ve Dündar (2011) da öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların örgütlerine ilişkin adalet algıları, onların cinsiyetleri açısından, örgütsel adaletin sadece dağıtılan sonuçlar ve kullanılan prosedürler hakkında

(Arslantaş ve Pekdemir, 2007), zamanında ve doğru şekilde (Atalay, 2012) bilgilendiren açıklamalar (Arslantaş ve Pekdemir, 2007) anlamına gelen, bilgisayarlı adalet boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerinin erkek ya da bayan oluşu örgütlerine ilişkin bilgisayarlı adalet algılarının olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine yani katılımcıların örgütsel adalet algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisi olduğu yapılan analiz sonucunda ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre, kadın katılımcıların bilgisayarlı adalet algılarının erkek katılımcıların örgütsel adalet algılarına göre daha yüksek düzeydedir.

Çalışanlarda sürecin adil olup olmamasıyla ilgili değerlendirmeler sonucu oluşan adalet algısı, bireylerin tutum ve davranışlarında değişikliğe yol açarak (Erim ve Çalışkan, 2010) bireysel, örgütsel ve dolayısıyla toplumsal boyutlarda, olumsuz bazı sonuçlara sebep olmaktadır.

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Kadın katılımcıların, çalıştıkları örgütteki bireylerin birbirleriyle olan iletişimde dürüst ve açıklayıcı oldukları inancına sahip olması anlamına gelen, bilgisayarlı adalet algılarının erkek katılımcılara göre kadınlarda yüksek düzeyde olması, kadınların dağıtılan kazanımlar ve dağıtıma ilişkin işlemler hakkında bilgi alma beklentisinin karşılandığı anlamına gelebilir. Bilgisayarlı adalet algısının yüksek olması; dağıtım ve işlemsel adalet algısının olumsuz etkilerini kolaylaştırması sebebiyle yöneticilerin kadın katılımcıların bu beklentisini karşılaması, onların tutum ve davranışlarını olumlu etkileyerek, örgütün amaçlara ulaşmasında örgüte kolaylık sağlayacağı söylenebilir.

5.1.1.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların örgütsel adalet algılamalarının alt boyutlarıyla eğitim düzeyi değişkeni arasındaki farkın incelenmesiyle bazı sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcıların örgütsel adaletle ilişkin algılarının, eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi sonucunda: Katılımcıların dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, bilgisayarlı adalet, kişilerarası ilişkide adalet alt boyutu ve toplam örgütsel adaletle ilişkin algılamaları ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bulgular incelendiğinde; katılımcıların eğitim düzeyinin lisans ya da yüksek lisans oluşu, örgütlerine ilişkin adalet algılarının olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine neden olmadığı ya da katılımcıların örgütlerine ilişkin adalet algılarının, lisans ve yüksek lisans mezunlarında aynı düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. O halde, katılımcıların örgütsel adalet algılarının üzerinde eğitim düzeyi değişkeninin etkisi olmadığı sonucuna ulaşılır.

Eğitim düzeyi değişkeninin, lisans ve yüksek lisans mezunları grupları arasında, örgütsel adaletin, dağıtımsal adalet yani kazanımların dağıtılması; işlemsel adalet yani kazanımların dağıtılması ile ilgili kararların alınmasında kullanılan prosedürler; kişiler arası adalet yani bireyler arasındaki etkileşim sonucunda oluşan (Eker, 2006) davranışların adilliği (Serinkan ve Erdiş, 2014) ve bireylere süreç hakkında yapılan açıklama ile bilgilerin adilliği yani bilgisel adalet (Eker, 2006) alt boyutlarında anlamlı bir farkın bulunmayışına yönelik olarak, bu gruplar arasında örgütsel adalet düzeyinin aynı olduğu ya da etkilenmediği söylenebilir.

Bu araştırmadaki sonuca benzer olarak Akgeyik (2014), Çelik (2011) ve Kılıç (2013); katılımcıların örgütsel adalet algıları üzerinde, eğitim düzeyi değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.1.4. Görev Yaptıkları Okul Seviyesi Değişkenine Ait Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların örgütsel adalet algılamalarının alt boyutlarıyla görev yapılan okul seviyesi değişkeni arasındaki farkın incelenmesiyle bazı sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcıların örgütsel adaletle ilişkin algılarının, görev yapılan okul seviyesi değişkenine göre incelenmesi sonucunda: Katılımcıların dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, bilgisel adalet, kişilerarası ilişkide adalet alt boyutu ve toplam örgütsel adaletle ilişkin algılamaları ile görev yapılan okul seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Katılımcıların örgütlerine ilişkin adalet algıları, onların görev yaptığı okul seviyesi açısından, örgütsel adaletin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık

göstermemektedir. Bulgular incelendiğinde; katılımcıların görev yaptığı okul seviyesinin ilkokul, ortaokul ve lise olması; örgütlerine ilişkin adalet algılarının olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine neden olmadığı ya da katılımcıların örgütlerine ilişkin adalet algılarının ilkokul, ortaokul ve liselerde aynı düzeyde olduğu sonucunu ortaya çıkartmaktadır. O halde, katılımcıların örgütsel adalet algılarının üzerinde görev yapılan okul seviyesi değişkeninin etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Görev yapılan okul seviyesi değişkeninin, ilkokul, ortaokul ve lise grupları arasında, örgütsel adaletin, dağıtımsal adalet yani kazanımların dağıtılması; işlemsel adalet yani kazanımların dağıtılması ile ilgili kararların alınmasında kullanılan prosedürler; kişiler arası adalet yani bireyler arasındaki etkileşim sonucunda oluşan (Eker, 2006) davranışların adilliği (Serinkan ve Erdiş, 2014) ve bireylere süreç hakkında yapılan açıklama ile bilgilerin adilliği yani bilgisel adalet (Eker, 2006) alt boyutlarında anlamlı bir farkın bulunmayışına yönelik olarak, bu gruplar arasında örgütsel adalet düzeyinin aynı olduğu ya da etkilenmediği söylenebilir.

5.1.1.5. Yaş, Mesleki Deneyim ve Yönetimsel Deneyim Süresi Değişkenine Ait Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların örgütsel adalet ve örgütsel adaletin alt boyutlarına ilişkin algılarıyla yaş, mesleki deneyim ve yönetimsel deneyim süresi değişkenleri arasındaki farkın incelenmesiyle bazı sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcıların örgütsel adalete ilişkin algılarının, yaş değişkenine göre incelenmesi sonucunda: Katılımcıların dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, kişilerarası ilişkide adalet ve bilgisel adalet alt boyutuna ait algıları ile yaş arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Katılımcıların örgütlerine ilişkin adalet algıları, onların yaşları açısından, örgütsel adaletin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bulgular incelendiğinde; katılımcıların yaşlarının, örgütlerine ilişkin adalet algılarının olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine neden olmadığı ya da katılımcıların örgütlerine ilişkin adalet algılarının, katılımcı gruplar arasında aynı düzeyde olduğu sonucunu ortaya

çıkarmaktadır. O halde, katılımcıların örgütsel adalet algılarının üzerinde yaş değişkeninin etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yaş değişkeninin, farklı yaş grupları arasında, örgütsel adaletin, dağıtımsal adalet yani kazanımların dağıtılması; işlemsel adalet yani kazanımların dağıtılması ile ilgili kararların alınmasında kullanılan prosedürler; kişiler arası adalet yani bireyler arasındaki etkileşim sonucunda oluşan (Eker, 2006) davranışların adilliği (Serinkan ve Erdiş, 2014) ve bireylere süreç hakkında yapılan açıklama ile bilgilerin adilliği yani bilgisel adalet (Eker, 2006) alt boyutlarında anlamlı bir farkın bulunmayışına yönelik olarak, bu gruplar arasında örgütsel adalet düzeyinin aynı olduğu ya da etkilenmediği söylenebilir.

Bu araştırmadaki sonuca benzer olarak Çelik (2011) ve Dündar (2011), resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel adaletin alt boyutlarının yaş değişkenine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların örgütsel adalet algıları üzerinde yaş değişkeninin etkili olduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Kılıç (2013), örgütsel adaletin dağıtımsal boyutunda istatistiksel bağlamda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın 31-40 yaş grubundaki katılımcıların 21-30 yaş grubundakilere göre daha yüksek puanlara sahip olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların örgütsel adaletle ilişkin algılarının, mesleki deneyim süresi değişkenine göre incelenmesi sonucuna: Katılımcıların dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve kişilerarası ilişkide adalet alt boyutuna ait algıları ile mesleki deneyim süresi arasında anlamlı bir fark bulunamamışken; katılımcıların mesleki deneyim süresi ile bilgisel adalet algıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Katılımcıların örgütlerine ilişkin adalet algıları, onların mesleki deneyim süreleri açısından, örgütsel adaletin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve kişilerarası ilişkide adalet alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bulgular incelendiğinde; katılımcıların mesleki deneyim sürelerinin çok ya da az oluşu örgütlerine ilişkin adalet algılarının olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine neden

olmadığı ya da katılımcıların örgütlerine ilişkin adalet algılarının aynı düzeyde olduğu sonucunu ortaya çıkartmaktadır. O halde, katılımcıların örgütsel adaletin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve kişilerarası ilişkide adalet alt boyutlarına ait algılarının üzerinde mesleki deneyim süresi değişkeninin etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Mesleki deneyim süresi değişkeninin, deneyim süresi az ya da çok olan gruplar arasında, örgütsel adaletin dağıtımsal adalet yani kazanımların dağıtılması; işlemsel adalet yani kazanımların dağıtılması ile ilgili kararların alınmasında kullanılan prosedürler; kişiler arası adalet yani bireyler arasındaki etkileşim sonucunda oluşan (Eker, 2006) davranışların adilliği (Serinkan ve Erdiş, 2014) anlamına gelen alt boyutlarında anlamlı bir farkın bulunmayışına yönelik olarak, bu gruplar arasında örgütsel adalet düzeyinin aynı olduğu ya da etkilenmediği söylenebilir.

Katılımcıların örgütlerine adalet algıları, onların mesleki deneyim süresi açısından, örgütsel adaletin sadece dağıtılan sonuçlar ve kullanılan prosedürler hakkında (Arslantaş ve Pekdemir, 2007), zamanında ve doğru şekilde (Atalay, 2012) bilgilendiren açıklamalar (Arslantaş ve Pekdemir, 2007) anlamına gelen bilgisel adalet alt boyutunda negatif anlamlı düşük bir fark bulunmaktadır. Bulgular incelendiğinde; katılımcıların mesleki deneyim sürelerinin az ya da çok oluşu örgütlerine ilişkin bilgisel adalet algılarının olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine yani katılımcıların örgütsel adalet algıları üzerinde mesleki deneyim süresi değişkeninin etkisi olduğu yapılan analizler sonucunda ortaya çıkmıştır. Buna göre, mesleki deneyim süresi çok olan katılımcıların bilgisel adalet algılarının, mesleki deneyim süresi az olan katılımcılara göre daha düşük düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Yani mesleki deneyim süresi arttıkça, bilgisel adalet algısı düşmektedir.

Katılımcıların mesleki deneyim süreleri ile örgütsel adaletin alt boyutu olan bilgisel adalet arasında bulunan negatif yönde anlamlı olan bu farklılığın anlaşılması için bazı açıklamaların yapılması gerekli bulunmaktadır:

Bilgisel adalet alt boyutunda, çalışanların çalıştıkları örgütteki bireylerin birbirleriyle olan iletişimlerinde dürüst ve açıklayıcı oldukları inancına sahip olması yukarıdaki açıklamaya örnek olarak verilebilir.

Algılanan adaletsizlik algısı sonucunda stres yaşayan bireyin kendi kabuğuna çekilerek; psikolojik ve fiziksel sağlık sorunları yaşadığı, bunun sonucunda ise çalışanların daha sık ve daha uzun süreler devamsızlık yapması sonucu örgütte; önemli miktarlarda iş gücü kaybı, bireysel performansın, verimliliklerinin etkilendiği; işten ayrılma niyetinin, iş yeri saldırganlığının, çalışan hırsızlığının artması gibi davranışsal sonuçlar, araştırmalarla desteklenmektedir. Oluşan bu bireysel sonuçlar örgütün amaçlarına ulaşmayı etkilediğinden, çalışanların beden - ruh sağlığının yüksek tutulması ve adaletin sağlanması gerekmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Mesleki deneyim süresi fazla olan katılımcıların bilgisayarlı adalet algılarının düşük olması onların örgütlerinde alınan kararların çalışanlara iletilmesinde yöneticilerinin dürüst ve açıklayıcı olmadıkları inancından kaynaklanabilir. Yöneticilerin alınan kararlarla ilgili olarak çalışanlara bilgi vermemesinden en çok mesleki deneyim süresi fazla olan katılımcıların etkilenmesinin sebebi ise bu katılımcıların zamanla yöneticilerinin dürüst olmadıkları için açıklama yapmadıkları inancından kaynaklanmaktadır. Bu durum da mesleki deneyim süresi çok olan katılımcıların yöneticilerine güvenmemeleri sonucunu doğurmaktadır. Mesleki deneyim süresi fazla olan katılımcıların bilgisayarlı adalet algılarının düşük olması sonucunda ise onların davranış ve tutumları, bireysel performans ve verimlerini olumsuz etkileyebilir. Bireysel performans ile verimlerinin düşmesi ise bütün toplumu ilgilendiren eğitim hizmetinin sunulduğu okullarda, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasını zorlaştırabilir.

Katılımcıların örgütsel adalet algıları üzerinde, mesleki deneyim süresi değişkeninin etkili olduğu başka araştırmalar da bulunmaktadır. Kılıç (2013) mesleki deneyim süresi açısından dağıtımsal adalet boyutu algılamalarında, 1-5 ile 6-10 sene grubundaki katılımcıların, 16-20 sene grubundakilere göre daha düşük puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mesleki deneyim süresi fazla katılımcıların, dağıtımsal adalet algılamaları daha yüksek düzeydedir. Akgeyik (2014) ise bu araştırma

sonucundan farklı olarak, mesleki deneyim süresi daha az olan öğretmenlerin, işlemsel adalete yönelik daha olumlu algılara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dündar (2011) ise, katılımcıların örgütsel adalet algıları üzerinde, mesleki deneyim süresi değişkenin etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların örgütsel adalete ilişkin algılarının, katılımcıların yöneticilik deneyimi süresi değişkenine göre incelenmesi sonucunda: Katılımcıların dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve kişilerarası ilişkide adalet alt boyutlarına ait algıları ile yöneticilik deneyimi süresi arasında anlamlı bir fark bulunamamışken; katılımcıların bilgisel adalet alt boyutuna ve örgütsel adalet toplam puanına ait algılamaları yöneticilik deneyimi süresine göre anlamlı bir fark göstermektedir.

Katılımcıların örgütlerine ilişkin adalet algıları, onların yöneticilik deneyimi süresi açısından, örgütsel adaletin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve kişilerarası ilişkide adalet alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bulgular incelendiğinde; katılımcıların yöneticilik deneyimi süresinin az ya da çok oluşunun örgütlerine ilişkin adalet algılarının, olumlu veya olumsuz yönde değişmesine neden olmadığı ya da katılımcıların örgütlerine ilişkin adalet algılarının, yöneticilik deneyimi süresi az ya da çok olanlarda aynı düzeyde olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. O halde, katılımcıların bu üç alt boyuta ait olan örgütsel adalet algılarının üzerinde yöneticilik deneyimi süresi değişkeninin etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yöneticilik deneyim süresi değişkeninin, deneyim süresi az ya da çok gruplar arasında, örgütsel adaletin, dağıtımsal adalet yani kazanımların dağıtılması; işlemsel adalet yani kazanımların dağıtılması ile ilgili kararların alınmasında kullanılan prosedürler; kişiler arası adalet yani bireyler arasındaki etkileşim sonucunda oluşan (Eker, 2006) davranışların adilliği (Serinkan ve Erdiş, 2014) anlamına gelen alt boyutlarında anlamlı bir farkın bulunmayışına yönelik olarak, bu gruplar arasında örgütsel adalet düzeyinin aynı olduğu ya da birbirinden etkilenmediği söylenebilir.

Katılımcıların örgütlerine ilişkin adalet algıları, onların yöneticilik deneyim süreleri açısından, Örgütsel Adalet Ölçeği'nden alınan toplam ve bilgisel adalet puanı açısından düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bulgular

incelendiğinde; katılımcıların yöneticilik deneyim sürelerinin az ya da çok oluşu onların örgütlerine ilişkin adalet algılarının olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine yani katılımcıların örgütsel adalet algıları üzerinde yöneticilik deneyim süresi değişkeninin etkisi olduğu, yapılan analiz sonunda ortaya çıkmıştır. Buna göre, yöneticilik deneyim süresi çok olan katılımcıların bilgisel adalet ve toplam adalet algılarının yöneticilik deneyim süresi az olan katılımcılara göre daha düşük düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Yani yöneticilik deneyim süresi arttıkça, bilgisel adalet ve toplam adalet algısı düşmektedir.

Katılımcıların yöneticilik deneyim süresi ile örgütsel adalet ve örgütsel adaletin alt boyutu olan bilgisel adalet arasında bulunan düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı farklılığın anlaşılması için bazı açıklamaların yapılması gerekli bulunmaktadır:

Örgütsel adalet; bireyler bağlı oldukları örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için çalışmalarının karşılığı olan ödül ve ceza dağıtımıyla bu dağıtım kararlarını belirlemede kullanılan prosedürlerin ve bu prosedürlerin yürütülmesi sırasında gerçekleşen kişiler arası davranışların nasıl olması gerektiği ile ilgili kuralların uygulanmasında örgütlerine ilişkin kendilerinde oluşan adalet algısı (Serinkan ve Erdiş 2014) olarak ifade edilmektedir. Örgütsel adaletin bilgisel adalet alt boyutu ise, dağıtılan sonuçlar ve kullanılan prosedürler hakkında (Arslantaş ve Pekdemir, 2007), zamanında ve doğru şekilde (Atalay, 2012) bilgilendiren açıklamaları ifade etmektedir (Arslantaş ve Pekdemir, 2007). Bilgisel adalet alt boyutunda çalışanların, çalıştıkları örgütteki bireylerin birbirleriyle olan iletişimde dürüst ve açıklayıcı oldukları inancına sahip olmasını örnek olarak verebiliriz.

Örgütün bireylerden oluştuğu düşüncesinden hareketle; adalet algısının bireysel sonuçları, toplumu etkileyen bazı örgütsel sonuçlara sebep olmaktadır. Bireylerin örgütlerine karşı geliştirdikleri, düşük adalet algısının oluşturduğu örgütsel sonuçları Serinkan ve Erdiş (2014); örgütsel güvenin, örgütsel bağlılığın, iş tatmininin, motivasyonun (Erim ve Çalışkan, 2010), performansın azalması ve örgütsel vatandaşlık davranışının gelişmemesi şeklinde ifade etmektedir.

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Yöneticilik deneyim süresi fazla olan katılımcıların örgütsel adalet ve örgütsel adaletin bilgisayarlı adalet alt boyutuna ait algılarının düşük olması; onların örgütlerinde elde edilen kazanımların dağıtımının, dağıtımı belirleyen işlemlerin adil olarak gerçekleşmediği, bu işlemlerin uygulanması sürecinde yöneticilerinin çalışanlarına nezaketli davranmaması ve alınan kararların çalışanlara iletilmesinde, örgütlerinin dürüst ve açıklayıcı olmadıkları inancından kaynaklanabilir. Örgütlerinin alınan kararlarla ilgili olarak çalışanlara bilgi vermemesinden en çok yöneticilik deneyim süresi fazla olan katılımcıların etkilemesinin sebebi ise bu katılımcıların zamanla örgütlerinin dürüst olmadıkları için açıklama yapmadıkları inancından kaynaklanabilir. Bu durum da onların örgütlerine güvenlerinin azalması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yöneticilik deneyim süresi fazla olan katılımcıların toplam örgütsel adalet algısının, bilgisayarlı adalet algısının düşüklüğünden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü bilgisayarlı adalet algısının yüksek olması, daha önce de belirtildiği gibi, diğer alt boyutların olumsuz etkilerini olumlu etkiye dönüştürmektedir. Yöneticilik deneyim süresi fazla olan katılımcıların toplam örgütsel ve bilgisayarlı adalet algılarının düşük olması sonucunda ise davranış ve tutumları, onların bireysel performans ve verimlerini olumsuz etkileyebilir. Bireysel performans ile verimlerinin düşmesi ise örgütsel ve bütün toplumu ilgilendiren toplumsal bağlamda olumsuz sonuçlara sebep olabilir. En önemlisi de yöneticilik deneyimi fazla olan katılımcıların olumsuz adalet algıları, eğitim hizmetinin sunulduğu okullarda, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasını zorlaştırabilir.

5.1.2. Katılımcıların Motivasyon Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların motivasyonları ve motivasyonun alt grupları ait sonuçların anlaşılması için bazı açıklamaların yapılması gerekli bulunmaktadır:

Motivasyonu; kişinin ihtiyaçları, düşünceleri, inançları ve korkuları gibi güçlerin birleşimi (Eren, 2004) ya da etkisiyle, insanı belli bir amaç için harekete geçme ve gerçekleştirme süreci olarak açıklamak mümkündür (Şenturan, 2014).

Motivasyon, literatüre bakıldığında, “içsel motivasyon” ve “dışsal motivasyon” olmak üzere iki alt boyut olarak ele alınarak incelenmektedir. J.E.Barbutto ve

R.W.Scholl tarafından geliştirilen ve araştırmada kullanılan Motivasyon Ölçeği'nde; içgüdüsel, araçsal, dış benlik kavramı, içsel benlik kavramı ve hedef içselleştirme olmak üzere beş alt grup bulunmaktadır. Bu alt grupları içsel ve dışsal sınıflandırmak mümkündür. İçsel motivasyon ise içgüdüsel, içsel benlik kavramı ve hedef içselleştirme olmak üzere kendi içinde üç alt gruba; dışsal motivasyon ise araçsal ve dış benlik kavramı olmak üzere kendi içinde iki alt gruba ayrılmaktadır. Bu sınıflandırmadan hareketle, içsel ve dışsal motivasyon türlerinin içinde yer alan bu alt boyutlara ait açıklamalara yer verilmesi, araştırmanın bu bölümünde yapılacak yargıların anlaşılmasında gerekli bulunmaktadır.

İnsanın, bir güdüsünü ya da ihtiyaçlarını doymak için içtenlikle çaba harcamaya yönelmesi anlamına gelen *içsel motivasyon*; insanı etkinliğe iten, istediğini elde edinceye kadar etkin kılan ve doyuma ulaştıran doğal bir itici güç olarak bilinmektedir (Başaran, 2000).

Bireyin kendi amaçlarına ulaşması için çaba göstermesi yani içsel olarak motive olması, bireysel gereksinimlerinin doymulmasına bağlı olduğundan, böyle bir beklentisinin olmaması durumunda ise çabaya girişmesinin olanaksız olduğu ifade edilmektedir (Başaran, 2000).

Örgütsel amaçlar bağlamında ise, birey yine kendi ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgilenmektedir. Örgüt tarafından belirlenen amaçlar için bireyin içsel olarak motive olması, doğasına aykırı olduğu ifade edilmektedir. İnsanın doğasına aykırı olmasına rağmen, örgütün belirlediği amaçlar için çaba harcamayı benimsemesinin nedeni ise örgütün amacı değil kendi gereksinimlerinin karşılanmasıdır. Buda insanların, kendi amacı ile örgütün amaçlarının özdeşleştirmesine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Yani birey kendi amaçlarının gerçekleşmesi için örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik içsel olarak motive olmaktadır (Başaran, 2000).

Dışsal motivasyonun da içsel motivasyon gibi bireyin amaçlarına yönelik çaba göstermesinde etkili olduğu fakat; bu etkinin içsel motivasyon sürecindeki gibi süreklilik göstermediği ifade edilmektedir. Çünkü bireyin çabasının süreklilik

göstermesi, sürekli olarak bireyde istek yaratılmasına yönelik dışarıdan yapılan etkilerle mümkün olmaktadır (Başaran, 2000).

Motive etme ya da güdüleme anlamına gelen dışsal motivasyon; insanın gereksinmesini doyumaya ya da yeni bir gereksinme yaratmaya yönelik, dışarıdan yapılan bir etkiyle bireyde eyleme geçirecek düzeyde istek yaratılması olarak tanımlanmaktadır. Motive etme, yönetsel bir strateji olması sebebiyle örgütün yöneticisi tarafından gerçekleştirilir (Başaran, 2000).

Yönetici, geliştireceği strateji ve yapacağı dıştan etki yardımıyla bireyi, örgütsel amaçlara gönüllü hale getirerek bireyin, etkili bir şekilde çalışmasını sağlamaktadır. Yani yönetici gerçekleştirmek istediği amaçları için, dışsal motivasyon yoluyla iş görenleri harekete geçirmektedir (Başaran, 2000).

Yöneticinin iş göreni ifade edilen amaçlara ulaştırması, iş görenin bireysel ve çevre etkenlerine uygun dışsal motive yöntemlerini uygulamasıyla mümkün olmaktadır. Tanınması gereken bu bireysel etkenler; kişilik özellikleri, görevindeki yeterlilikleri, örgüte karşı tutumu, diğer kişilerle olan ilişkileri ve davranışları olarak ifade edilmektedir. Her iş görenin kendine özgü güdüsel örüntüsünü tanımak zordur fakat yöneticinin, tanımaya çalıştığı bu özelliklerin sentezi, iş göreni motive etmede yardımcı olmaktadır. Bu sayede yöneticinin, iş görenlerin güçlerini, örgütsel amaçlara yönlendirmek için özendiriciler kullanmayı denemesi gerekmektedir. Bu özendiricilerin faydalı olması, yöneticinin çalışanlar üzerindeki etki derecesine paralel olarak gerçekleşmektedir (Başaran, 2000).

İçsel motivasyon türü; içgüdüsel, içsel benlik kavramı ve hedef içselleştirme olmak üzere kendi içinde üç alt gruba ayrılmaktadır. Dışsal motivasyon türü ise, araçsal ve dış benlik kavramı olmak üzere kendi içinde iki alt gruba ayrılmaktadır. Bu gruplara ait açıklamalar sayesinde sonuç ve tartışmaya yönelik yargıların anlaşılması kolaylaşacağından, alt gruplara ait açıklamalara yer verilmektedir.

Katılımcıların motivasyon ve motivasyonun alt gruplarına ilişkin düzeylerini belirlemek için uygulanan Motivasyon Ölçeği'ne ait bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutlarına ait aritmetik ortalama puanları karşılaştırıldığında, ortalama puanların en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla; içsel benlik, hedef içselleştirme, dış benlik kavramı, araçsal süreç, içgüdüsel süreç alt boyuttur.

Motivasyon Ölçeği toplam puanların aritmetik ortalaması ise $X_{ort}=4,40$ aralığında *orta* düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların örgütlerine yönelik motivasyon ve motivasyonun alt gruplarına ilişkin düzeylerini belirlemek için yapılan analizler madde düzeyine indirildiğinde; Motivasyon Ölçeği'ne ait düzeyin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, düşük ile yüksek düzey arasında, ılımlı bazen de vasat bir düzeyi ifade etmektedir.

Motivasyonu; kişinin ihtiyaçları, düşünceleri, inançları ve korkuları gibi güçlerin birleşimi (Eren, 2004) ya da etkisiyle, insanı belli bir amaç için harekete geçme ve gerçekleştirme süreci olarak açıklamak mümkündür (Şenturan, 2014).

Çalışanın işine karşı tutumunun olumlu olması öncelikle çalışanın kendi mutluluğunu sonrasında işine bağlılığını, motivasyonunu ve verimli çalışmasını arttırmaktadır. Aksi durumlarda ise örgütler bir dizi olumsuz davranışsal sorun yaşamaktadır. Örgütün amaçlarının gerçekleşmesini engelleyen, olumsuz davranışların neden olduğu; işten ayrılma, devamsızlık, performans düşüklüğü, işçi sağlığı ve iyilik halinin bozulması, öfke ve sabotaj gibi sonuçlar gerçekleşmektedir (Keser, 2006).

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Katılımcıların büyük çoğunluğunun örgütlerine ve görevlerine yönelik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olması, düşük ile yüksek düzey arasında daha ılımlı fakat aynı zamanda da vasat bir sonuç olduğu söylenebilir. Bu durum katılımcıların, örgütlerinin gerçekleşmesini beklediği amaç için harekete geçme çabalarının bazen ılımlı bazen de vasat olması, örgütlerine ve görevlerine yönelik, ılımlı bazen de vasat olan inanç ve düşüncelerinden kaynaklanabilir. Bireylerin ihtiyaçlarının örgüt tarafından doyurulması veya örgütün amaçlarına yönelik olarak bireyin harekete geçmesi için bazen ılımlı bazen de vasat düzeyde istek yaratılması sonucu bu inanç ve düşünceler oluşabilir. Bu inanç ve düşüncelerin orta düzeyde olması; örgüt amaçlarının da bazen ılımlı bazen de vasat düzeyde gerçekleşmesine neden olabilir.

Bu araştırmadaki sonuca benzer olarak Ertürk (2014) ve Kurt (2013) da öğretmenlerin görevlerine yönelik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğunu saptamıştır.

Motivasyon Ölçeği'nde, katılımcıların iç güdüsel süreç alt boyutuna ilişkin algılarını belirlemek amacıyla ise: “İşimde yalnızca hoşuma giden şeyleri yapmaktan hoşlanırım.”, “İşimi yaparken, daha çok hoşlandığım başka bir işi yapabilmek için sık sık elimdeki işimi ertelerim.”, “İşi seçerken genellikle bana en hoş görünen işi seçerim.”, “İşte zamanımı birlikte geçirmeyi seğtiğim kişi, birlikte olmaktan en çok hoşlandığım kişidir.”, “İki kişi arasında seçim yaparken, en önemli etken hangisinden daha çok hoşlandığımdır.”, ve “Çalıştığım yerde yaptığım işten hoşlanmazsam, işten ayrılırım.” gibi önermeler kullanılmıştır. Katılımcıların örgütlerine yönelik motivasyon ve motivasyonun alt gruplarına ilişkin düzeylerini belirlemek için yapılan analizler, madde düzeyine indirildiğinde; içgüdüsel süreç alt grubuna ilişkin düzeyin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İç güdüsel süreç alt grubu, bireylerin doğuştan gelen; akıl ve düşünceden bağımsız olarak, her türlü bilinçsiz hareket ve davranışla doyum sağlamak istemesi anlamına gelmektedir (S. Bayram, 2010). İç güdüsel alt boyutuna, bireyin işinde sadece yapmaktan hoşlandığı şeyleri yapmak istemesini örnek olarak verebiliriz.

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Katılımcıların iç güdüsel süreç alt grubuna ilişkin düzeylerinin orta düzeyde olması, örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmek üzere görevlerinden bazen ılımlı bazen de vasat düzeyde doyum almasından ve yaptığı işin bireylerin doğasına uygun olmamasından kaynaklanabilir. Katılımcıların yaptığı işten bazen zevk alması bazen de almaması durumu ise, örgüt amaçlarının da ılımlı ya da vasat düzeyde gerçekleşmesine neden olabilir. Aynı zamanda bu durum ise bütün toplumu ilgilendiren eğitim hizmetinin sunulduğu okullarda, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasını zorlaştırabilir.

Motivasyon Ölçeği'nde, katılımcıların araçsal süreç alt grubuna ilişkin algılarını belirlemek amacıyla ise: “İşim esnasında ne kadar gayret sarf edeceğimi, işin gereksinimleri (iş yapılması gerekenler) belirler.”, “Bir günlük ücret veriliyorsa, bir

günlük iş yaparım.”, “Göstereceğim gayretin bana daha yüksek ücret olarak döneceğimi bilsem, daha fazla çalışabilirim.”, “İş seçiminde genellikle en fazla ücret ödenen işi seçerim.”, “İşte en sevdiğim gün, ücret ödendiği gündür.” ve “İnsanlar daha iyi iş fırsatları yakalamak için gözlerini ve kulaklarını daima açık tutmalıdır.” gibi önermeler kullanılmıştır. Katılımcıların örgütlerine yönelik motivasyon ve motivasyonun alt gruplarına ilişkin düzeylerini belirlemek için yapılan analizler madde düzeyine indirildiğinde; araçsal süreç alt grubuna ilişkin düzeyin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araçsal süreç alt grubu, bireylerin yapacakları işlerde kendilerine doyum sağlayan faktörlere yani ücret, kıdem, vs. önem vermesi anlamına gelmektedir (S. Bayram, 2010). Araçsal süreç alt boyutuna, çalışanın sahip olduğu “Bir günlük ücret veriliyorsa, bir günlük iş yaparım.” düşüncesi örnek olarak verilebilir.

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Bireylerin yaptığı işten elde ettiği ücret, terfi, kıdem, ödül, ceza gibi kazanımların bazılarının doyum sağlaması; bazılarının ise doyum sağlamaması bireylerin araçsal süreç alt grubuna ilişkin düzeylerinin orta düzeyde olmasına neden olabilir. Ya da bireylerden bir kısmının yaptığı işten elde ettiği ücret, terfi, kıdem, ödül, ceza gibi kazanımlardan memnun iken; bir kısmının bu kazanımlardan memnun olmadığı sonucundan hareketle bu iki grubun birbirini orta düzeyde dengelediği düşünülebilir. Çünkü, bireyler yaptığı işlerin bir kısmının karşılığını aldığını düşünürken; geriye kalan bazı işlerin karşılığını alamadığı inancından hareketle araçsal süreç alt grubuna ilişkin düzeylerinin orta düzeyde olduğu düşünülebilir. Katılımcılar okulda derse girdiği zaman dilimin karşılığı olan ücreti aldığı için ders süresince yaptığı çalışmadan doyum sağlarken ders dışında işi ile ilgili harcadığı zamanın karşılığını alamadığı için program hazırlama, derse hazırlık, sınavlara soru hazırlama ve sınavları değerlendirme yani mesai saatleri dışında yapılan iş ve işlemlerden katılımcılar doyum sağlamadığı için motivasyonlarının orta düzeyde olmasına neden gösterilebilir. Katılımcıların yaptığı işten bazen zevk alması bazen de almaması durumu ise, örgüt amaçlarının da ılımlı ya da vasat düzeyde gerçekleşmesine neden olabilir. Aynı zamanda bu durum ise bütün toplumu ilgilendiren

eğitim hizmetinin sunulduğu okullarda, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasını zorlaştırabilir.

Motivasyon leği'nde, katılımcıların dış benlik alt boyutuna ilişkin algılarını belirlemek amacıyla ise: *“Benim için, davranışlarımı diğer insanların onaylaması önemlidir.”*, *“Kararlarımı sık sık diğer insanların ne dışüneceğine dayanarak alırım.”*, *“Eğer bir projeye çevremdekiler değer veriyorsa, o projede daha fazla çalışırım.”*, *“İş seçerken başarımla tanınmamı sağlayacak olan işi seçerim.”*, *“İş çevresinde çok arkadaşı olanlar, hayatlarını dolu dolu yaşarlar.”* ve *“abama kurumdaki en yetkili kişiler tarafından değer verililiğini bilirsem, var gücümle çalışırım.”* gibi önermeler kullanılmıştır. Katılımcıların örgütlerine yönelik motivasyon ve alt gruplarına ilişkin düzeylerini belirlemek için yapılan analizler madde düzeyine indirildiğinde; dış benlik kavramı alt boyutuna ilişkin düzeyin *orta* düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dış benlik kavramı alt grubu, bireylerin başkaları tarafından takdir ve saygı görmek istemesi anlamına gelmektedir (S. Bayram, 2010). Dış benlik süreç alt boyutuna, çalışanın sahip olduğu *“Benim için, davranışlarımı diğer insanların onaylaması önemlidir.”* düşüncesini örnek olarak verebiliriz.

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Bireylerin yaptđđ iş sonucunda başkaları tarafından takdir edilmek ve saygı görmek istemeleri gibi beklentilerinin bazen karşılanması bazen de karşılanmaması bireylerin dış benlik kavramı alt boyutuna ilişkin düzeylerinin orta düzeyde olmasına neden olabilir. Ya da bireylerden bir kısmının yaptđđ iş dolayısıyla takdir edilip saygı görürken geriye kalan bir kısmının ise yaptđđ iş sonucunda takdir alamayarak saygı görmemesi sonucundan hareketle bu iki grubun birbirini orta düzeyde dengelediği düşünülebilir. Çünkü, bireyler yaptđđ işlerin bir kısmından olumlu dönüt yani saygı ve takdir kazanırken ve kendince karşılığını aldığını düşünürken; geriye kalan bir kısmı ise bazı işleri sonucunda saygı ve takdir alamadığı inancından hareketle bireylerin dış benlik alt boyutuna ilişkin düzeylerinin orta düzeyde olmasına sebep olabilir. Eğitim alışanları da bazen yöneticilerinden ve içinde bulunduğu çalışma ortamında bulunan paydaşlardan yaptđđ iş ve işlemler karşısında takdir edilme ve yaptđđ işe saygı beklemektedir. Bu

saygı ve takdir bazen verilip bazen verilmiyorsa ya da bazı davranışları için takdir ve saygı görürken bazı davranışları için takdir ve saygı göremiyorsa bu durum onun dış benlik alt grubuna ilişkin düzeyini orta seviyede tutabilir. Katılımcıların yaptıkları iş dolayısıyla bazen takdir edilmesi bazen de edilmemesi durumu ise, örgüt amaçlarının da ılımlı ya da vasat düzeyde gerçekleşmesine neden olabilir.

Motivasyon Ölçeği'nde, katılımcıların içsel benlik alt boyutuna ilişkin algılarını belirlemek amacıyla ise: *“Aldığım kararlar, kendim için koyduğum yüksek hedefleri yansıtır.”*, *“Yetenek ve becerilerimi kullanmama izin verecek bir kurumda çalışmak benim için önemlidir.”*, *“Kişisel davranış standartlarımla (kişiliğimle) tutarlılık gösteren kararlar almaya çalışırım.”*, *“Kendi kendini motive edebilen bir insan olduğumu düşünüyorum.”*, *“Bana kişisel başarı duygusu veren şeyleri yapmaktan hoşlanırım.”* ve *“Benim beceri ve değerlerimin kurumun başarısını etkilediğini bilmek isterim.”* gibi önermeler kullanılmıştır. Katılımcıların örgütlerine yönelik motivasyon ve alt gruplarına ilişkin düzeylerini belirlemek için yapılan analizler madde düzeyine indirildiğinde; içsel benlik alt boyutuna ilişkin düzeyin *yüksek* düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İçsel benlik kavramı alt grubu, bireylerin başkalarının takdirine ihtiyaç duymadan, kendi yaptıklarıyla tatmin olacağını bilerek yaptıkları davranışlar anlamına gelmektedir (S. Bayram, 2010). İçsel benlik süreç alt boyutuna, çalışanın sahip olduğu *“Yetenek ve becerilerimi kullanmama izin verecek bir kurumda çalışmak benim için önemlidir.”* düşüncesini örnek olarak verebiliriz.

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Bireylerin başkalarının takdirine ihtiyaç duymadan, kendi yaptıklarıyla tatmin olduğu anlamına gelmesi, onların yaptığı işten doyum sağlaması bireylerin içsel benlik alt grubuna ilişkin düzeylerinin yüksek olmasına neden olabilir. Çünkü bireyler yaptığı işlerin sonucunda içsel tatmini yaşar ve doyuma ulaşırlar. Bu bireyler başkasının takdirine veya yaptığı iş sonucunda dışsal bir takdir ya da araçsal bir kazanım beklemezler. Onlar için önemli olan iş tatmini ve kendi kriterlerine uygun iş yapabilmeleridir. Eğer yaptıkları iş kendi beklentilerini karşılıyor ve onlar bu işten zevk alıyorsa bu onlara doyum sağlar ve içsel motivasyonlarını artırır. Bu durumu eğitim öğretim ortamlarına taşıyacak olursak

eğitimciler ve yöneticiler maddi bir karşılık, terfi ve takdir beklemeden yaptıkları işten zevk alıyor ve bu onları memnun ediyorsa, o bireylerin bulunduğu örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için çaba harcamaya istekli olmasını sağlayabilir.

Motivasyon Ölçeği'nde, katılımcıların hedef içselleştirme alt boyutuna ilişkin algılarını belirlemek amacıyla ise: *“Bir kurumun üstlendiği / benimsediği görevi (misyonu) onaylamıyorsam o kurumda çalışmam.”*, *“Kurumun hedeflerine ulaşması için çok çalışmam gerekiyorsa önce bu çalışmanın nedenine / gereğine inanmam gerekir.”*, *“Bu nedene inanmıyorsam çok çalışmam.”*, *“Çalışacağım kurumu seçerken, inanç ve değerlerimi savunmanı ararım.”*, *“Çok çalışmam için bir organizasyonun misyonunun benim değerlerimle uyumlu olması gerekir.”* ve *“Eğer bir kurum onayladığım hedefler doğrultusunda çalışıyorsa, böyle bir kurumun başarısındaki payımın ön plana çıkıp çıkmaması önemli değildir.”* gibi önermeler kullanılmıştır. Katılımcıların örgütlerine yönelik motivasyon ve alt gruplarına ilişkin düzeylerini belirlemek için yapılan analizler madde düzeyine indirildiğinde; hedef içselleştirme alt boyutuna ilişkin düzeyin *çok yüksek* düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hedef içselleştirme alt grubu, bireylerin yapacakları işte kendi inanç, değer ve hedeflerine göre hareket etmek istemesi anlamına gelmektedir (S. Bayram, 2010). Hedef içselleştirme alt grubuna, çalışanın sahip olduğu *“Bir kurumun üstlendiği / benimsediği görevi (misyonu) onaylamıyorsam o kurumda çalışmam.”* düşüncesini örnek olarak verebiliriz.

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Bireylerin yaptığı işin hedefleri, hedef içselleştirme alt grubunu etkileyebilmektedir. Bireyin kendi hedefleri ile kurumun hedeflerinin örtüşmesi durumunda hedef içselleştirme alt grubu düzeyi yükselirken; kurumun hedefleri ile bireyin hedeflerinin çelişmesi durumunda hedef içselleştirme alt grubu düzeyi düşebilir. Eğitim kurumları, öğretmenler ve yöneticiler için düşünecek olursak bireylerin yani eğitimcilerin hedefleri ile okulun hedeflerinin örtüşmesi bireyin motivasyonunu yükselterek onun daha çok çaba harcamasına sebebiyet vermektedir. Tersini düşünecek olursak okulun ve eğitim programlarının hedefleri ile bireyin hedeflerinin birbirine uymaması durumunda ise eğitimcilerin motivasyonu azalmakta ve hedeflere ulaşma düzeyi düşmektedir. Bütün bu

verilerden hareketle diyebiliriz ki bir öğretmen ya da eğitim yöneticisi kendi hayat görüşüne ve ideallerine yakın bir eğitim programı uygulayan bir okulda ya da kurumda çalıştığında onun hedef içselleştirme alt grubu düzeyi yükselmekte bu da eğitim öğretim faaliyetlerinin başarı düzeyini yükseltmektedir.

Okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin ve yardımcılarının, Motivasyon Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile katılımcıların; görev durumu, cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul seviyesi, yaş, mesleki ve yönetimsel deneyim süresi gibi bağımsız değişkenler arasındaki farka ait bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.2.1. Görev Durumu Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bireyin işteki statüsü ve konumu ile motivasyon düzeyi arasında net bir ilişki bulunmamakla birlikte bazı araştırmalarda, çalışanın statüsünün yüksekliği motivasyon düzeyini yükseltirken, bazı araştırmalarda da tam tersi ilişki saptandığı görülmektedir. Çalışanın görev durumu gibi, doğrudan çalışma hayatıyla ilişkili olmayan fakat bireyin kendisi ve çevresiyle ilişkili olan çalışanların motivasyonunu etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Çalışanın görev durumu ile motivasyon arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Keser, 2006).

Katılımcıların motivasyon düzeyi içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, içsel benlik, hedef içselleştirme alt boyutları ve motivasyon düzeyi toplam puanı ile görev durumu değişkeni arasındaki farkın incelenmesiyle bazı sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcıların görev durumu değişkenine göre motivasyon düzeylerinin incelenmesi sonucunda: Katılımcıların içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, hedef içselleştirme alt grubuna ve Motivasyon Ölçeği'nden alınan toplam puanlar açısından motivasyon düzeyleri ile görev durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamışken; katılımcıların sadece içsel benlik alt grubuna ait motivasyon düzeyi ile görev durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Anlamli farklılık bulunmayan bulgular incelendiğinde; katılımcıların görev durumlarına ait, okul yöneticileri ve yardımcıları ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmen grupları arasında görevlerine ilişkin içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, hedef içselleştirme alt grubu ve toplam motivasyona ilişkin düzeylerinin, olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine neden olmadığı ya da katılımcıların görevlerine ilişkin motivasyonlarının, bu gruplar arasında aynı düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. O halde, katılımcıların içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, hedef içselleştirme alt grubu ve toplam motivasyona ilişkin düzeylerinin üzerinde görev durumu değişkeninin etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Anlamli farklılık bulunan bulgular incelendiğinde; katılımcıların görev durumu değişkeninin müdürlükten ayrılıp öğretmenliğe başlayan okul yöneticileri ve müdür yardımcısı gruplarının görevlerine ilişkin içsel benlik motivasyon düzeylerinin olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine yani bu katılımcıların motivasyonları üzerinde görev durumu değişkeninin etkisi olduğu yapılan analiz sonunda ortaya çıkmıştır. Buna göre, müdürlükten ayrılıp öğretmenliğe başlayan okul yöneticilerinin içsel motivasyon düzeylerinin okul yöneticisi yardımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların görev durumu değişkeni ile motivasyonun içsel motivasyon alt grubu arasında bulunan anlamli farklılığın anlaşılması için bazı açıklamaların yapılması gerekli bulunmaktadır:

İçsel benlik kavramı alt grubu, bireylerin başkalarının takdirine ihtiyaç duymadan, kendi yaptıklarıyla tatmin olacağını bilerek yaptıkları davranışlar anlamına gelmektedir (S. Bayram, 2010). İçsel benlik süreç alt boyutuna, çalışanın sahip olduğu “Yetenek ve becerilerimi kullanmama izin verecek bir kurumda çalışmak benim için önemlidir.” düşüncesini örnek olarak verebiliriz.

Örgütsel amaçlardan yüksek verim elde edilmesi bireyin içsel olarak motive olmasına bağlı olmaktadır. Bireyin içsel olarak motive olması için ise örgütsel amacın bireyin yeterlikleriyle eşit olması gerekmektedir (Başaran, 2000).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar sonucunda çalışan tatmini ile işten ayrılma eğilimi arasında çok kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Bu araştırmalarda çalışanların, tatmin olma ile aynı işten ayrılma eğilimlerinin arasında negatif bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Keser, 2006).

Yapılan açıklamalardan ve bu çalışmadan elde edilen sonuç beklenenin aksine retmenlerin içsel benlik düzeyinin müdür yardımcılarının içsel benlik düzeyinden yüksek çıkmasıdır. Beklenilenin tam tersi bir durum olduğu dşnlen bu sonucun ortaya çıkmasında şu nedenler etkili olmuş olabilir: İlk olarak retmenlerin sahada ve eğitimin mutfağı ya da tezgâhı diyebileceğimiz sınıfta bulunması ve rencilerle doğrudan etkileşim kurabiliyor olmanın verdiği haz ve doyum olabilir. İkincisi ise retmenlerin eğitim hayatları boyunca planladıkları icraatları uyguluyor olabilmesi ve müdür yardımcılara göre daha az sorumluluğa sahip olmaları olabilir. nc neden olarak müdür yardımcılarının görev ve sorumluluklarının fazla olmasının onları yoruyor olması olabilir. Özellikle iş yükünün yorgunluğu ve gerek tatil dönemlerinde gerekse eğitim dönemlerinde müdür yardımcılarının yeterince dinlenememesi ve sürekli okul çevresinde bulunmaları onlarda içsel motivasyonu düşürmüş olabilir. Dördüncüsü müdür yardımcılığı yapacak kişiler belirlenirken bu işe uygun kişilerin görevlendirilmemesi ya da müdür yardımcılarının bu göreve talip olurken yapılacak işlere kendilerinin uygun olup olmadığının dikkate alınmaması olabilir. Beşincisi hem müdür yardımcılarının hem retmen hem renci hem veli hem de okul ve okulun yönetimi ile ilgili her türlü konuda sorumluluğun bulunması ve buna karşılık iş yükü ile sorumluluğu lsnde saygı ve takdir görmemesi onların içsel güdülenmelerini düşürmüş olabilir.

Müdür yardımcıları ve retmenlerin içsel güdülenme düzeylerinin nedenleri hakkında yukarıda anlatılan gerekçeleri dikkate alarak bir sonuca varmamız gerekirse: Eğitim kurumlarında görev yapan retmenlerin içsel motivasyonunun yüksek çıkması onların başarısını arttırdığından eğitimin hedeflerine ulaşma derecelerini yükseltir ve üretmenler yaptıkları işten daha çok zevk alırlar. Buna karşılık müdür yardımcılarının içsel motivasyonlarının düşük olması ise onların bıkkınlığını arttırarak iş verimlerini azaltır hatta onları görevden istifaya kadar götürebilir.

5.1.2.2. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Doğrudan çalışma hayatıyla ilişkili olmayan fakat bireyin kendisi ve çevresiyle ilişkili olan çalışanların motivasyonunu etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Cinsiyet ile motivasyon arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Keser, 2006).

İş hayatında erkeklerin egemen olması durumunun, bulunduğumuz yüzyıl içinde, teknolojinin gelişimine paralel olarak kadının ev işlerine ayırdığı zamanın azalması ve iş olanaklarının artması sonucu değiştiği ifade edilmektedir. Bu durumun değişmesiyle kadınların iş hayatına katılımı, cinsiyet ve işe ilişkin tutumları belirlemeye yönelik araştırmaların yapılmasına neden olduğu bilinmektedir (Keser, 2006).

Motivasyon araştırmalarının pek çoğunda, cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olmadığı fakat erkek çalışanlarda kadın çalışanlara oranla daha yüksek motivasyon düzeyine rastlandığı araştırmalar bulunmaktadır. Bu sonuç, kadınların hem ev hem de iş yaşamı arasında yaşanan çatışma sonucu doğal olarak kabul edilmektedir. Bazı çalışmalarda ise kadın çalışanların daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonuç ise ailenin ekonomik sorumluluğunu tam olarak yüklenmeyen kadınların iş yaşamına ilişkin beklentilerinin daha az olmasıyla açıklanmaktadır (Keser, 2006).

Katılımcıların motivasyon düzeyi alt gruplarıyla cinsiyet değişkeni arasındaki farkın incelenmesiyle bazı sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre motivasyon düzeylerinin incelenmesi sonucunda: Katılımcıların motivasyonun araçsal süreç, dış benlik kavramı, hedef içselleştirme alt boyutu ve toplamına ait motivasyon düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamışken; katılımcıların motivasyonun işgüdüsel süreç ve içsel benlik alt grubuna ait düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir.

Anlamlı bir farklılık bulunmayan bulgular incelendiğinde; katılımcıların cinsiyetlerinin kadın ya da erkek oluşu onların görevlerine ilişkin motivasyon

düzeylelerinin olumlu ya da olumsuz yönde değışmesine neden olmadığı ya da katılımcıların görevlerine ilişkin motivasyonlarının, bayan ve erkeklerde aynı düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. O halde, katılımcıların araçsal süreç, dış benlik kavramı, hedef içselleştirme alt grubu ve toplam motivasyon düzeylerinin üzerinde cinsiyet değışkeninin etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Anlamalı farklılık bulunan bulgular incelendiğinde; katılımcıların cinsiyetlerinin kadın ya da erkek oluşu görevlerine ilişkin içgüdüsel süreç ve içsel benlik alt grubuna ait motivasyon düzeylerinin olumlu ya da olumsuz yönde değışmesine, yani katılımcıların, motivasyonları üzerinde cinsiyet değışkeninin etkisi olduğu yapılan analiz sonunda ortaya çıkmıştır. Buna göre, erkek katılımcıların içgüdüsel süreç alt grubu motivasyon düzeylerinin bayan katılımcılara göre; bayan katılımcıların ise içsel benlik alt grubu motivasyon düzeylerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların cinsiyet değışkeni ile motivasyonuna ait iç güdüsel süreç ve dış benlik alt grupları arasında bulunan anlamalı farklılığın anlaşılması için bazı açıklamaların yapılması gerekli bulunmaktadır:

İç güdüsel süreç alt grubu, bireylerin doğuştan gelen; akıl ve düşünceden bağımsız olarak, her türlü bilinçsiz hareket ve davranışla doyum sağlamak istemesi anlamına gelmektedir (S. Bayram, 2010). İç güdüsel alt boyutuna, bireyin işinde sadece yapmaktan hoşlandığı şeyleri yapmak istemesini örnek olarak verebiliriz. İçsel benlik kavramı alt grubu, bireylerin başkalarının takdirine ihtiyaç duymadan, kendi yaptıklarıyla tatmin olacağını bilerek yaptıkları davranışlar anlamına gelmektedir (S. Bayram, 2010). İçsel benlik süreç alt boyutuna, çalışanın sahip olduğu “Yetenek ve becerilerimi kullanmama izin verecek bir kurumda çalışmak benim için önemlidir.” düşüncesini örnek olarak verebiliriz.

Çalışan tatmini ile performans arasında ilişkinin olduğu varsayılmışsa da bu ilişkinin varlığını ve etki yönünü tutarlı bir biçimde destekleyici bulgulara ulaşılmamıştır. Bazı araştırmalarda iki değışken arasında pozitif ve anlamalı ilişki -yani çalışan tatmini performansına ya da performansın tatmine yol açması - bulunmaktadır.

Fakat tatmin düzeyi yüksek olan her çalışanın performansının da yüksek olmayacağına sebep olarak performansı engelleyen durumların varlığı gösterilmektedir. Konuyla ilgili araştırma yapan psikologlar, çalışan tatminsizliğinin ciddi sağlık problemlerine ve genel iyilik halinde olumsuz değişimlere neden olabileceği iddia edilmektedir. Tatminsizlik durumunda çalışanlarda uyku problemi ve mide ağrısı şikâyetlerine daha sık rastlanmaktadır (Keser, 2006).

Yapılan açıklamalardan ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle: İçgüdüsel benlik alt boyutunun erkeklerde yüksek kadınlarda ise düşük çıktığı sonucu üzerine düşünüldüğü zaman, erkeklerin iç güdüsel davranışlara önem verdiği yani erkeklerin içinden geldiği gibi hareket etme eğiliminde olduğu söylenebilir. Erkeklerin içinde bulunduğu koşullardan kendine uygun olanları seçerek onlar üzerinde yoğunlaştığı ve bu şekilde içsel doyuma ulaştığı görülür. Her ne kadar ortam istediği gibi olmasa da erkeklerin ortamın kendine uygun özellikleri üzerinde yoğunlaştığı görülebilir. Kadınlarda ise iç güdüsel benliğin erkeklere göre daha düşük olduğu dikkat çeker. Kadınların iç güdüsel benliğinin düşük olma nedeni ise erkeklere göre daha kuralcı olmalarından kaynaklanabilir. Kadınlar ortamda kendilerinden beklenen etkinliklerin tamamını yerine getirmeye çalışırlar. Bu durum sonucunda kendilerini istenmeyen şeyleri de yapmak zorundaymış gibi hissederek onlarda hoşnutsuzluk oluşur. Sonuç olarak erkek katılımcıların iç güdüsel benliğinin yüksek olması eğitim öğretim faaliyetlerini ve hedef davranışlara ulaşma düzeyini yükseltirken; kadınların içgüdüsel benliğinin düşük olması onların motivasyonunu ve performanslarını düşürürken eğitim öğretim süreçlerine olumsuz etki edebilir.

İçsel benliğe bakıldığında çalışanların cinsiyete göre ayrı ayrı ele alınması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlara göre kadınların içsel benliğinin yüksek olduğu görülmektedir. Yine burada yukarıdaki paragrafta izah edildiği üzere kadınların ortamı kendilerine uyarlama yerine kendilerine uygun ortamlar arayıp bulma eğilimi içerisinde oldukları görülmektedir. Kadınlar erkeklere göre daha seçici davranmakta ve kendi içsel süreçlerine uygun ortamlarda ve kurumlarda çalışmak istemektedir. Erkeklerde ise içsel güdülenmenin kadınlardan daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonucun nedeni üzerinde durulacak olursa erkeklerin ortamı

değiştirip kendine uygun yer aramakla uğraşmak yerine içinde bulunduğu koşulları kullanarak istediği ortamı yaratma eğiliminde olduğu görülür. Kadınlarla erkekler arasındaki bu farklılık iki benlik türünde de değişik sonuçların çıkmasına sebep olur.

Bulduğu ortamı kendine uyarlamaya çalışan erkeklerle; kendine uygun ortamı arayan kadın katılımcıların içsel güdülenme düzeyleri eğitim öğretim faaliyetlerini ciddi anlamda etkileyebilir. Düşük içsel güdülenme, bireyin çalışma isteğini azaltırken performansını düşürmekte hatta başarısız olmasına bile sebebiyet verebilmektedir. Bu süreç bireyin işinden soğumasına hatta psikolojik ve fizyolojik rahatsızlıkların ortaya çıkmasına bile neden olabilmektedir. Öte yandan içsel benliğin yüksek olması bireyi teşvik edici olduğu gibi eğitimin hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırıcı etki yaratmakta, bireyin daha büyük hedefler koymasına bu sebeple de onu mutlu etmeye varan olumlu sonuçlar doğurabilmektedir.

Bu araştırmadaki sonuca benzer olarak Kulpçu (2008) ve Ertürk (2014) ise kadın ve erkeklerde motivasyonunun farklı alt grupları açısından anlamlı sonuçlar elde etmişlerdir. Ertürk (2014) araştırmasında kadın öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının erkek öğretmenlerin içsel motivasyon algılarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların görevlerine yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde, cinsiyet değişkeninden farklı sonuçların elde edildiği araştırmalar da bulunmaktadır. Kurt (2013) öğretmen katılımcıların motivasyon ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Doğrudan çalışma hayatıyla ilişkili olmayan fakat bireyin kendisi ve çevresiyle ilişkili olan, çalışanların motivasyonunu etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlardan birisi de eğitim düzeyi durumudur (Keser, 2006).

Eğitim düzeyi, çalışma hayatına yönelik beklenti ve bakış açısını etkileyen önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir. Araştırmalarda herkes için geçerli olmasa da eğitim düzeyi yüksek çalışanların, iyi bir işe sahip olacağı düşüncesine bağlı olarak motivasyonlarının daha iyi düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Keser, 2006).

Katılımcıların motivasyon düzeyi ve motivasyonun alt gruplarıyla eğitim düzeyi değişkeni arasındaki farkın incelenmesiyle bazı sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcıların motivasyona ilişkin düzeylerinin, katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi sonucunda: Katılımcıların motivasyon ölçeğinin alt boyutları ve toplam motivasyon düzeyleri ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anlamlı farklılık bulunmayan bulgular incelendiğinde; katılımcıların eğitim düzeyinin lisans ya da yüksek lisans olmasının, görevlerine ilişkin alt boyut ve toplam motivasyon düzeylerinin olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine neden olmadığı görülür. Katılımcıların görevlerine karşı motivasyonlarının, lisans ya da yüksek lisans grubundakiler arasında aynı düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. O halde, katılımcıların motivasyon düzeyi üzerinde eğitim düzeyi değişkeninin etkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Motivasyonu; kişinin ihtiyaçları, düşünceleri, inançları ve korkuları gibi güçlerin birleşimi (Eren, 2004) ya da etkisiyle, insanı belli bir amaç için harekete geçme ve gerçekleştirme süreci olarak açıklamak mümkündür (Şenturan, 2014).

Yapılan bu çalışma sonucunda eğitimcilerin eğitim düzeyleri ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır. Yani lisans ya da yüksek lisans eğitimi almış olan eğitimciler arasında motivasyon açısından ciddi bir fark görülmemiştir. Bu duruma neden olarak MEB bünyesinde görev yapan eğitimci ve yöneticilerin arasında eğitim düzeyine göre bir fark bulunmaması gösterilebilir. Yani eğitimcilere, eğitim seviyelerine göre ciddi bir ayrıcalık tanınmaması, yüksek lisans yapmış olsalar dahi bu durumun eğitimcilerin motivasyonunu etkilemediği görülür. Gerek kariyer basamaklarının yeterli olmaması, gerekse eğitimcinin mezuniyet durumunun önemsenmemesi eğitimciler arasında gözle görülür bir fark yaratmamaktadır. Bir eğitimci ya da idareci her ne kadar iyi bir üniversiteden mezun olmuşsa ya da yüksek lisans yapmış olsa bile onun diğer eğitimcilerden farklı bir kazanım elde edememesi onun motivasyonunu düşürmektedir. Biraz daha basitleştirecek olursak idealist bir öğretmen ile sıradan bir öğretmenin aynı pozisyonda olması, aynı özlük haklarına sahip

olması, aynı maaşı alması daha çok çalışan ve emek harcayan eğitimcilerin motivasyonunu düşürmektedir. Bu durum neticesinde birbirine benzer eğitimciler ortaya çıkmaktadır. Bu durumun eğitime yansması ise istenmeyen sonuçlar doğurmaktadır. Çok çalışarak başarılı olmak isteyen bir eğitimcinin veya idarecinin bu çabası yeterince iltifat görmeyince birey zamanla bu azmini yitirmekte ve potansiyellerinin altında bir performans ortaya koymaktadır. Halk arasında “Marifet iltifata tabidir.” sözü bu durumu çok iyi ifade etmektedir. Kabiliyet ve becerinin takdir edilerek ödüllendirilmesi başarının devamını getirirken; ödüllendirilmemesi ise başarının devam etmemesi sonucunu doğurur. Günümüzde eğitim kurumlarındaki durum bu anlayışla şekillenmiş olabilir.

Bu araştırmadaki sonuca benzer olarak Yılmaz (2014) da katılımcıların motivasyon düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık görmediği sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların görevlerine yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde, eğitim düzeyi değişkeninin etkili olduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Kurt (2013) öğretmenlerin motivasyon düzeyinin eğitim durumu değişkeninden etkilendiği; ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2.4. Görev Yaptıkları Okul Seviyesi Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların motivasyon düzeyi alt gruplarıyla görev yaptıkları okul seviyesi değişkeni arasındaki farkın incelenmesiyle bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların motivasyona ilişkin düzeylerinin, görev yaptıkları okul seviyesi değişkenine göre incelenmesi sonucuna: Katılımcıların içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, içsel benlik alt boyutu ile toplam motivasyona ilişkin düzeyleri ile görev yaptıkları okul seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunamamışken; katılımcıların hedef içselleştirme alt motivasyon düzeyleri, görev yaptıkları okul seviyesine göre anlamlı bir fark göstermektedir.

Anlamalı bir farklılık bulunmayan bulgular incelendiğinde; katılımcıların görev yaptıkları okul seviyesinin ilkokul, ortaokul ya da lise oluşu görevlerine ilişkin içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, içsel benlik alt boyutu ile toplam motivasyon düzeylerinin olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine neden olmadığı ya da katılımcıların görevlerine ilişkin motivasyonlarının, ilkokul, ortaokul ya da lisede görev yapan gruplar arasında aynı düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. O halde, katılımcıların belirtilen alt grup ve toplam motivasyon düzeylerinin üzerinde onların görev yaptıkları okul seviyesi değişkeninin etkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Anlamalı farklılık bulunan bulgular incelendiğinde; katılımcıların görev yaptıkları okul seviyesinin ilkokul, ortaokul ya da lise oluşu görevlerine ilişkin hedef içselleştirme alt grubuna ait motivasyon düzeylerinin olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine yani katılımcıların hedef içselleştirme alt grubuna ait motivasyonları üzerinde görev yaptıkları okul seviyesi değişkeninin etkisi olduğu yapılan analiz sonunda ortaya çıkmıştır. Buna göre, ortaokulda görev yapan katılımcıların hedef içselleştirme motivasyon düzeylerinin lisede görev yapan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların görev yapılan okul değişkeni ile motivasyonun hedef içselleştirme alt boyutu arasında bulunan anlamlı farklılığın anlaşılması için bazı açıklamaların yapılması gerekli bulunmaktadır

Hedef içselleştirme alt grubu, bireylerin yapacakları işte kendi inanç, değer ve hedeflerine göre hareket etmek istemesi anlamına gelmektedir (S. Bayram, 2010). Hedef içselleştirme alt boyutuna, çalışanın sahip olduğu “Bir kurumun üstlendiği / benimsediği görevi (misyonu) onaylamıyorsam o kurumda çalışmam.” düşüncesini örnek olarak verebiliriz.

İşe geç kalma ve gelmeme, işten kaçma şeklinde gerçekleşen bu olumsuz tepki; bireyin yaşadığı tatminsizlik sonucu oluşmaktadır. Bu tepkiyi veren bireyin amacı; işte geçirdiği süreyi mümkün olduğunca azaltmaya çalışmaktır (Keser, 2006).

Çalışan tatmini ile devamsızlık ilişkisi arasındaki ilişkinin düşük olduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Fakat bunun nedeni iş yerinin uyguladığı devamsızlık politikasıyla ilgili olmaktadır. Devamsızlık politikasının katı olduğu ve sonucunda yaptırım uygulanan bir işyerinde; devamsızlık politikasının esnek ve tutarsız olduğu bir işe göre tatminsizlik sonucu devamsızlığın daha düşük olduğu ifade edilmektedir. Bu durumda ise tatminsiz çalışan; işyerinde özel işlerini yapması, uzun molalar vermesi, iş yapmaksızın meşgul görünmesi, iş arkadaşları ile önemsiz konularda sohbet etmesi, işi geciktirmesi, kurallara uymaması, saldırgan davranışlar sergilemesi, öç alması, misilleme yapması gibi başka tepkiler geliştirmektedir (Keser, 2006).

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Katılımcıların çalıştığı okul seviyesi değişkenine göre katılımcılar arasında içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, içsel benlik alt grubu bakımından ciddi bir farklılık olmadığı göze çarpar. Bu durumun nedeni olarak okul seviyelerinin ve farklı okullardaki yapıların benzer özellikler göstermesidir. İlkokul, ortaokul ya da lise eğitimi veren kurumlar arasında ciddi bir farklılık bulunmaması bu sonucun temel nedeni olabilir. Çünkü her üç eğitim seviyesinde de -ilkokul, ortaokul, lise- yönetmelik ve genelgelerin aynı oluşu, kurumların işleyiş biçiminin benzer oluşu bu sonucu doğurmuş olabilir.

Hedef içselleştirme boyutundan olaya bakılacak olursa tek anlamlı fark bu boyutta ortaokullarla liseler arasında çalışan katılımcılarda ortaya çıkar. Bu farklılığın çok çeşitli nedenleri olabilir ancak bizce bu farkın en önemli nedeni öğrencilerin yaş grubu ve gelişim düzeyi olarak görülmektedir. Öğrencilerdeki bu farklılık öğretmenlere de yansımakta ve hedef içselleştirme sürecinde farklılık olarak ortaya çıkmaktadır. Hedef içselleştirme düzeyi yüksek olan katılımcıların kuruma bağlılığı daha yüksek olup verimlilikleri de bu oranda yüksektir. Hedef içselleştirme düzeyi düşük olan eğitim kurumu mensuplarının ise motivasyonu azalmakta onları iş ortamından uzaklaştırmaktadır. Böyle bir ortamda da eğitimde verimlilikten bahsetmek zor olsa gerek.

Kurt (2013), Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre grupların farklılaştığını, farklılığın ise ilkökul öğretmenlerinin

motivasyon düzeylerinin ortaokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2.5. Yaş, Mesleki Deneyim ve Yönetimsel Deneyim Süresi Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların motivasyon düzeylerinin, katılımcıların yaş değişkenine göre incelenmesi sonucunda: Katılımcıların içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, içsel benlik, hedef içselleştirme alt boyutu ve toplam motivasyona ilişkin düzeyleri ile yaş arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anlamlı bir farklılık bulunmayan bulgular incelendiğinde; katılımcıların yaşlarının görevlerine ilişkin motivasyon düzeylerinin olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine neden olmadığı ya da katılımcıların görevlerine ilişkin motivasyonlarının, yaş değişkeninin grupları arasında aynı düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. O halde, katılımcıların motivasyon düzeylerinin üzerinde yaş değişkeninin etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Doğrudan çalışma hayatıyla ilişkili olmayan fakat bireyin kendisi ve çevresiyle ilişkili olan çalışanların motivasyonunu etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda yaş değişkeni ve motivasyon arasında kuvvetli bir ilişki gözlenmektedir. Araştırmacılar tarafından pozitif doğrusal ilişkinin nedeni, artan yaşın çalışanların işle ilgili gerginliğinin azaltması ve zorluklarla başa çıkma yollarının geliştirmesi; genç olanların ise sisteme ayak uydurmakta zorlanması şeklinde ifade edilmektedir (Keser, 2006).

Motivasyonu; kişinin ihtiyaçları, düşünceleri, inançları ve korkuları gibi güçlerin birleşimi (Eren, 2004) ya da etkisiyle, insanı belli bir amaç için harekete geçme ve gerçekleştirme süreci olarak açıklamak mümkündür (Şenturan, 2014).

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Yaş değişkeninin katılımcıların motivasyonlarına ciddi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu sonucun nedeni ise yaşları bakımından incelenen katılımcıların motivasyon düzeylerinin birbirine yakın olmasıdır.

Bu araştırmadaki sonuca benzer olarak Yılmaz (2014) ve Kurt (2013) Öğretmenlerin motivasyon ölçeği puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir yaş değişkenin katılımcıların görevlerine yönelik motivasyon düzeyleri açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların görevlerine yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde, yaş değişkenin etkili olduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Ertürk (2014) tarafından 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin içsel motivasyon algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların motivasyona ilişkin düzeylerinin, katılımcıların mesleki deneyim süresi değişkenine göre incelenmesi sonucunda: Katılımcıların içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, içsel benlik, hedef içselleştirme alt boyutu ve toplam motivasyona ilişkin düzeyleri ile mesleki deneyim süresi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anlamlı bir farklılık bulunmayan bulgular incelendiğinde; katılımcıların mesleki deneyim sürelerinin, görevlerine ilişkin motivasyon düzeylerinin olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine neden olmadığı ya da katılımcıların görevlerine ilişkin motivasyonlarının, mesleki deneyim süresi grupları arasında aynı düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. O halde, katılımcıların motivasyon düzeyleri üzerinde mesleki deneyim süresi değişkeninin etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Doğrudan alışma hayatıyla ilgili olmayan fakat bireyin kendisi ve çevresiyle ilgili olan çalışanların motivasyonunu etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Kıdem ile motivasyon arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Keser, 2006).

Yapılan araştırmalarda kıdem artmasıyla çalışanların; işini daha iyi kavraması, örgüt ve işi ile bütünleşmesi ve örgütün çalışanlarına daha geniş olanaklar sunarak çalışanlarının ihtiyaçlarını daha çok karşılması gibi nedenlerden dolayı motivasyon düzeyinin de artacağı ileri sürülmektedir. Kimi araştırma sonuçlarında ise çalışma süresinin artmasıyla bireyin, kendini örgüt içinde rahat hissetmesi ve zamanla örgüte dönük olumsuz tutumların oluşması motivasyonun düşmesine neden olmaktadır.

Bazı araştırmalarda ise bu iki değişken arasında bir ilişkinin bulunmadığı ifade edilmektedir (Keser, 2006).

Motivasyonu; kişinin ihtiyaçları, düşünceleri, inançları ve korkuları gibi güçlerin birleşimi (Eren, 2004) ya da etkisiyle, insanı belli bir amaç için harekete geçme ve gerçekleştirme süreci olarak açıklamak mümkündür (Şenturan, 2014).

Yapılan açıklama ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Mesleki deneyim süresi değişkeninin mesleki deneyim süresi az ya da çok olan katılımcıların motivasyonlarına ciddi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu sonucun nedeni ise mesleki deneyim süresi bakımından incelenen katılımcıların motivasyon düzeylerinin birbirine benzemesi ya da birbirine yakın olmasıdır.

Ertürk (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; katılımcıların mesleki deneyim yıllarının motivasyon düzeylerini etkilemede anlamlı bulgular tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyim süresi değişkenine göre içsel motivasyona yönelik algıları incelendiğinde, değişken gruplarından 16 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurt (2013), Yılmaz (2014) ve Kulpçu (2008)'nun araştırma sonuçları mesleki deneyim süresi değişkenine göre katılımcıların görevlerine yönelik motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığı yönündedir.

Katılımcıların motivasyona ilişkin düzeylerinin, katılımcıların yönetimsel deneyim süresi değişkenine göre incelenmesi sonucunda: Katılımcıların içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, içsel benlik, alt boyutu ve toplam motivasyona ait düzeyleri ile yönetimsel deneyim süresi arasında anlamlı bir fark bulunamamışken; katılımcıların hedef içselleştirme motivasyonuna ait düzeyleri yönetimsel deneyim süresi göre anlamlı negatif yönlü bir fark göstermektedir.

Anlamlı bir farklılık bulunmayan bulgular incelendiğinde; katılımcıların yönetimsel deneyim süresi grupları arasında görevlerine ilişkin içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, içsel benlik, alt boyutu ve toplam motivasyona ait düzeylerinin olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine neden olmadığı ya da katılımcıların görevlerine ilişkin motivasyonlarının, yönetimsel deneyim süresi grupları

arasında aynı düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. O halde, katılımcıların içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, içsel benlik, alt gruba ve toplam motivasyona ait düzeylerinin üzerinde yönetimsel deneyim süresi değişkeninin etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Anlamli farklılık bulunan bulgular incelendiğinde; katılımcıların yönetimsel deneyim süresi grupları arasında görevlerine ilişkin hedef içselleştirme motivasyon düzeylerinin olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine yani katılımcıların hedef içselleştirme motivasyonları üzerinde yönetimsel deneyim süresi değişkeninin etkisi olduğu yapılan analiz sonunda ortaya çıkmıştır. Yöneticilik deneyim süresi ile hedef içselleştirme motivasyon düzeylerinin arasında bulunan negatif yönde anlamlı düşük fark sonucundan hareketle; yöneticilik deneyim süresi arttıkça, katılımcıların hedef içselleştirme motivasyon düzeylerinin düştüğü ya da yöneticilik deneyim süresi az olan katılımcıların, hedef içselleştirme motivasyon düzeylerinin yükseldiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Doğrudan çalışma hayatıyla ilişkili olmayan fakat bireyin kendisi ve çevresiyle ilişkili olan çalışanların motivasyonunu etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Kıdem ile motivasyon arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Keser, 2006). Yapılan araştırmalarda kıdem artmasıyla çalışanların; işini daha iyi kavraması, örgüt ve işi ile bütünleşmesi ve örgütün çalışanlarına daha geniş olanaklar sunarak çalışanlarının ihtiyaçlarını daha çok karşılaması gibi nedenlerden dolayı motivasyon düzeyinin de artacağı ileri sürülmektedir. Kimi araştırma sonuçlarında ise çalışma süresinin artmasıyla bireyin, kendini örgüt içinde rahat hissetmesi ve zamanla örgüte dönük olumsuz tutumların oluşması motivasyonun düşmesine neden olmaktadır. Bazı araştırmalarda ise bu iki değişken arasında bir ilişkinin bulunmadığı ifade edilmektedir (Keser, 2006).

Katılımcıların yöneticilik deneyim süreleri ile motivasyonun hedef içselleştirme alt boyutu arasında bulunan anlamlı farklılığın anlaşılması için bazı açıklamaların yapılması gerekli bulunmaktadır:

Hedef içselleştirme alt grubu, bireylerin yapacakları işte kendi inanç, değer ve hedeflerine göre hareket etmek istemesi anlamına gelmektedir (S. Bayram, 2010). Hedef içselleştirme alt boyutuna, çalışanın sahip olduğu “Bir kurumun üstlendiği / benimsediği görevi (misyonu) onaylamıyorsam o kurumda çalışmam.” düşüncesini örnek olarak verebiliriz.

Örgütsel amaçlardan yüksek verim elde edilmesi bireyin içsel olarak motive olmasına bağlı olmaktadır. Bireyin içsel olarak motive olması için ise örgütsel amaçların; örgütün değerleriyle bireyin değerlerinin eşit olması, örgütsel hedeflerin birey için anlamlı olması ve örgütsel amacın bireye sorumlulukları ve yetkileri anlamında özgürlük sağlaması gerekmektedir (Başaran, 2000).

Bireyin içsel olarak motive olmasını engelleyen dış faktörler çalışanların tatminsizlik duygusu yaşamalarına sebep olmaktadır. Çalışan tatminsizliği, bireyin genellikle iş yerindeki mutsuzluğundan kaynaklanan, öfke ve sabotaj gibi normal dışı tepkiler vermesine yol açmaktadır. Bu normal dışı öfke kaynaklı tepkiler; çalışanın iş yerindeki üretimi engellemesi, kullanılan alet ya da makinalara zarar vermesi ya da iş kazasına sebep olması şeklinde ifade edilmektedir (Keser, 2006).

Yapılan açıklamalardan ve bu çalışmadan elde edilen sonuçtan hareketle: Yöneticilik deneyim süresi fazla olan katılımcıların motivasyonun hedef içselleştirme alt grubuna ait düzeylerinin düşük düzeyde olmasının nedeni; örgütün hedef ve değerlerinin, bireyin hedef ve değerleriyle eşit olmaması olabilir. Bu nedenin yanında, örgütsel hedeflerin birey için anlamlı olmaması ve örgütsel hedeflerin katılımcıya, sorumluluk ve yetkileri anlamında özgürlük ve inisiyatif tanımaması gibi başka nedenler de yöneticilik deneyim süresi fazla olan katılımcıların hedef içselleştirme alt boyutuna ait düzeyin düşük olmasında etkili olabilir. Yöneticilik deneyimi az olan katılımcıların hedef içselleştirme alt boyutuna yönelik düzeylerinin yöneticilik deneyim süresi fazla olan katılımcılara göre yüksek çıkmasının sebebi ise; örgüt içi yaşantılarının daha az olmasından kaynaklanabilir. Yani yöneticilik deneyimi az olan katılımcının örgüt içi yaşantısının daha az olması kendi hedeflerini gerçekleştirebileceği inancının olması etkili olabilir. Deneyim süresi fazla olan katılımcıların kendi hedeflerinin gerçekleştirebileceği inancından uzaklaşmak zorunda kalması ve sadece örgütün

gerçekleşmesini beklediği hedeflere yönelmesi, bireylerde iş tatminsizliğine yol açabilir. İş tatminsizliği yaşayan bireyin tutum ve davranışlarının olumsuz etkilenmesi sonucunda ise ülkenin eğitim sistemini temsil eden ve eğitim hizmeti veren katılımcıların, eğitimsel amaçları gerçekleştirme olumsuz etkilenebilir.

5.1.3. Örgütsel Adalet ile Motivasyon Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizinin bulgularının incelenmesiyle bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların örgütsel adalet ve motivasyon faktörlerinin birbirleriyle ilişkilerinin incelenmesine yönelik yapılan korelasyon analizlerinin sonucuna göre, örgütsel adaletin alt boyutları olan; dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, bilgisel adalet, kişilerarası ilişkide adalet ve motivasyon alt boyutları olan; içgüdüsel süreç, araçsal süreç, dış benlik kavramı, içsel benlik, hedef içselleştirme faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmaması, katılımcıların motivasyon düzeyleri ile adalet algılarının, aynı düzeyde olduğu ya da uygulanan korelasyon analiz sonucunda, katılımcıların örgütsel adalet algılarının veya motivasyon düzeylerinin yüksek veya alçak oluşu, motivasyon düzeylerinin veya adalet algılarının olumlu ya da olumsuz yönde değişmesine neden olmadığı anlamına gelmektedir. Yani katılımcıların örgütsel adalet algıları ile motivasyonlarının birbirine etkisi olmadığı sonucunu doğurmaktadır.

Örgütsel tutum ve davranışların önemli bir bölümü doğrudan çalışanların adalet algılarından etkilenmektedir (Serinkan ve Erdiş, 2014). Bu görüşten hareketle, örgütlerde adalet algısının örgütsel bağlılık, verimlilik, örgütte çalışmaya devam etme, örgütsel vatandaşlık gibi olumlu tutum ve davranışlara sebep olabileceği; adaletsiz bir durumun algılanması sonucunda ise örgütsel bağlılığın zayıfladığı, işten ayrılmaları kolaylaştırdığı, verimliliğin ve motivasyonun düştüğü, çalışanları saldırgan davranışlara yönelttiği (Şenturan, 2014); “ücretim aşırı derecede düşük ve diğer çalışanların çoğundan daha az ücret alıyorum” gibi nedenlerden dolayı “çalışan hırsızlığı” gibi

olumsuz davranışlara yol açabileceğini ifade etmek mümkündür (Serinkan ve Erdiş, 2014). Yapılan araştırmalar sonucunda; örgütsel destek, iş doyumunu, iş performansı ve örgütsel vatandaşlık (İçerli, 2009), örgütsel güven gibi örgütsel davranışların da çalışanların tutumlarıyla yakından ilgili olduğu ortaya çıkmıştır (Eker, 2006).

Pek çok çalışma, örgütsel adaletin hem örgüt hem de çalışanlar açısından önemli sonuçları olduğunu göstermektedir. Kuşkusuz ki adalet, çalışanlar için önemli bir motivasyon aracı olarak görülmektedir. Bu çalışmanın konusu olmasından hareketle çalışanların adalet algısı düşük olduğu zaman morallerinin düştüğünü, çalışanların örgütten ayrılma olasılıklarının arttığını hatta örgüt aleyhine birtakım davranışlarda bulunabildikleri araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Şenturan, 2014).

Katılımcıların örgütsel adalet algılarının düzeyi, motivasyonlarını ya da motivasyon düzeyleri örgütsel adalet algılarını olumlu ya da olumsuz olarak birbirini etkilemediği söylenebilir. Katılımcıların örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmayışı, beklenen bir sonuç olmamasının yanında, örgütsel yani eğitim hizmeti alan öğrenciler ve toplumsal yani eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması bağlamında ise olumlu bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Çünkü örgütsel adaletsizliğin motivasyon düzeyini etkilememesi, eğitim sisteminin de örgütsel adaletsizliğin bir dizi olumsuz sonuçlarına maruz kalmayarak olumsuz olarak etkilemediği anlamına gelebilir. Yani bu araştırma sonucunda, örgütsel adaletsizliğin katılımcılar dolayısıyla toplum açısından bir sorun teşkil etmemesi olumlu bir sonuç olarak düşünülebilir.

Katılımcıların örgütlerine yönelik adalet algılarının, görevlerine yönelik motivasyon düzeylerini etkilediği araştırmalar bulunmaktadır. İren (2015) örgütsel adalet algısı ile motivasyon düzeyi arasında çok güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Abbasoğlu (2015) ise Devlet Hastanesinde gerçekeştirdiği araştırmasında, örgütsel adalet boyutları ile motivasyon boyutları arasındaki ilişkiyi görebilmek için yaptığı korelasyon analizi sonucunda; dağıtımsal adalet ile içgüdüsel motivasyon, içsel motivasyon ve dışsal motivasyonla arasında aynı yönde düşük düzeyli bir ilişki bulunmuştur.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına yönelik olarak uygulayıcılar ve bu sonuçlara ilişkin yeni araştırmalar yapacak araştırmacılar için bazı öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

Okul yöneticilerinin, yardımcılarının ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin; araştırmanın sonuçlarına yönelik olarak örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeylerini arttırmaya yönelik olarak yeni araştırmalar yapacak araştırmacılar için bazı öneriler geliştirilmiştir.

1. İlişkisel tarama modeli ile düzenlenen araştırma sonucunda, katılımcıların örgütsel adalet algılamaları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öncelikle bilim dünyasına ardından eğitim yönetimi ve denetimi alanına önemli katkılar sağlayacağı düşüncesiyle; bu araştırmanın amaçlarına yönelik olarak, aynı örneklem ve konu üzerinden nitel bir araştırma yapılabilir.

2. Önerilen bu nitel araştırma, örneklemin örgütsel algılarının motivasyon düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla, katılımcıların performanslarının motivasyon düzeylerini yordama etkisinden faydalanılarak yapılabilir.

3. Yapılan bu araştırmadan genelleyici sonuçlar elde edilmesi için, örneklem grubunun genişletilmesiyle kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

4. Katılımcıların örgütsel adalet algılarının ve motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla, öğretmen ve okul yöneticilerinin fikir ve önerilerinin alındığı bir araştırma yapılabilir.

5. Örgütsel adalet algısının sonucunda ortaya çıkan diğer ilişkili örgütsel davranışlar, aynı zamanda örgütsel adalet algısını etkileme gücüne de sahiptir. Yani bu davranışlar hem örgütsel adalet algılarından etkilenmekte hem de örgütsel adalet

algısını etkilemektedir. Bu düşünceden hareketle, örgütsel adalet algısının oluşumunda etkili ve sebep olan diğer örgütsel davranışları içeren araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Okul yöneticilerinin, yardımcılarının ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin; araştırmanın sonuçlarına yönelik olarak örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeylerini arttırmaya yönelik olarak uygulayıcılar için bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler:

1. Araştırmanın en dikkat çekici sonucu olduğu düşünülen; görev durumu değişkeni içinde yer alan, yöneticilik deneyimine sahip öğretmenler ile okul yöneticisi yardımcılar grubunun, örgütsel adalet algısının diğer gruplara kıyasla düşük olmasından hareketle, okulların yöneticilerini belirlemeye yönelik eğitim politikaları geliştirilebilir. Geliştirilecek yönetici belirleme politikaları, öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütlerine yönelik adalet algıları ve motivasyon düzeyleri üzerinde olumlu etki sağlayacağından önemli bulunmaktadır.

2. Okul yöneticilerini belirleyen politikalara, okul yöneticisi adaylarının okul yönetimi görevini yerine getirmeleri için uygun eğitim-öğretim programlarıyla yetişmesi zorunluluğu getirilebilir.

3. Okul yöneticiliği alanı, ilişkili bilimlerden faydalanılarak, kuram ve uygulama arasında bağ kurulmaya dönük yönelik olarak geliştirilmiş, zengin yetiştirme programlarının düzenlenmesiyle meslek haline getirilebilir.

4. Okul yöneticiliğinin meslek haline gelmesine yönelik olarak üniversitelerde lisans programları açılabilir ya da bu alanda yüksek lisans yapma zorunluluğu getirilebilir.

5. Yapılan araştırmada, katılımcıların örgütsel adalet algılarının düşük ve motivasyon düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Düşük ve orta

düzeyde puanlara sahip olan katılımcıların durumları değerlendirilerek adalet algılarının ve motivasyonlarının arttırılmasına yönelik iyileştirme çalışmaları yapılabilir.

6. Katılımcıların örgütsel adalet algılarının ve görevlerine ilişkin motivasyon düzeylerinin iyileştirilmesi çalışmasına yönelik olarak, katılımcıların görüşleri alınarak hedeflenen örgüt yapısı oluşturulabilir.

7. Mesleki ve yönetsel deneyim süresi fazla olan katılımcıların, diğer gruplardaki katılımcılara oranla düşük düzeyde bulunan örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeylerinin arttırılmasına yönelik olarak, deneyim süresi az olan katılımcılarla bilgi, fikir ve deneyim alışverişinin yapıldığı ortamlar sağlanabilir.

8. Katılımcıların görev yapılan okul seviyesine göre motivasyon düzeyleri arasındaki farka göre; lisede görev yapan katılımcıların motivasyon düzeylerinin düşük, ortaokulda görev yapan katılımcıların düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle; gruplar arasında bu farklılığa neden olabilecek nedenler tespit edilerek gerekli önlemler alınabilir.

KAYNAKÇA

Abbasoğlu, Ő. (2015). İŞ G6renlerde 6rg6tsel Adalet Algısı ve 6rg6tsel Adaletin alıŐanların İŞ Motivasyonu 6zerindeki Etkisi (Bir Devlet Hastanesi 6rneği), *Yayınlanmamış Y6ksek Lisans Tezi*. Ankara: Atılım 6niversitesi.

Aıkalkın, A. (1998). *Toplumun Kurumsal ve Toplumsal Y6nleriyle Okul Y6neticiliği*. (4.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Aıkg6z, A. (2009). Okul Y6neticilerinin atıŐma Y6netim Stilleri İle 6đretmenlerin 6rg6tsel Adalet Algısı Arasındaki İlişki, *Yayınlanmamış Y6ksek Lisans Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal 6niversitesi, Sosyal Bilimler Enstit6s6, Eğitim Y6netim ve Denetimi Ana Bilim Dalı.

Ada, S. ve Baysal, N.(2010).*T6rk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Y6netimi*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.

Adair, J. (2013). *Etkili Motivasyon*. S. Uyan (ev.). Ankara: Babalı K6lt6r Yayıncılık. (orijinal baskı tarihi :2003).

Akgeyik, G. (2014). Anadolu Liselerinde G6revli Y6netici ve 6đretmenlerin 6rg6tsel Adalet Algıları, *Yayınlanmamış Y6ksek Lisans Tezi*. Diyarbakır: Dicle 6niversitesi.

Akın, U. (2012). Okul Y6neticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi: T6rkiye Ve SeçilmiŐ 6lkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar. *AİB6 Sosyal Bilimler Enstit6s6 Dergisi*. Cilt: 2, 1-30.

Aky6z, Y. (2007). *T6rk Eğitim Tarihi*. (11.Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

Alper, F. (2007). Çalışanların 6rg6tsel Bağlılıklarının Belirleyicisi Olarak 6rg6tsel Adalet Algılamaları: Antalya B6lgesinde Bulunan Beş Yıldızlı Otel

İşletmelerine Yönelik Bir Araştırma, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arıcı, H. (2006). *İstatistik*. 16. Baskı. Ankara: Meteksan Baskı.

Arslan, M. C. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

Arslantaş, C. ve Pekdemir, I. (2007). Dönüşümcü Liderlik, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Görgül Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 7/1, 261-286.

Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (24-26 Mayıs, 2012). Sınavla Okul Müdürü Atamasına İlişkin Okul Müdürü Görüşleri. 7. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*. (Bildiri No: 58). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Atalay, G., C. (2012). “Örgütsel Adalet”, *Örnek Olaylarla Örgütsel Davranış*. Özler, E. D. (Drl.). (1.Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Atalay, İ. (2005). Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Adalet, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Gazi Kitapevi.

Balcı, A. (16-17 Mayıs, 2002). Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. S. 327-329.

Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.

Baysal, C. Ve Tekaslan, İ. (1998). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Dönence Basım Ve Yayın.

Bilegt, E. (2012). Örgüt Kültürü ile Çalışan Motivasyonu Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bilim Dalı.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç., E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 20. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Büyükses, L. (2010). Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

Can, H. (1994). *Organizasyon ve Yönetim*. (3.Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Canpolat, C. (2012). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması İle Öğretmen Motivasyonu Ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Var Olan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler Ve Sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 25/2, S. 249-274.

Çağ, A. (2011). Algılanan Örgütsel Adaletin, Örgütsel Sinizme ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı.

Çelik, O. T. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki, *Yayınlanmamış Yüksek*

Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetim ve Denetimi Ana Bilim Dalı.

Çırak, S. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı (Ankara/Yenimahalle), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.

Dilek, H. (2005). Liderlik Tarzlarının ve Adalet Algısının; Örgütsel Bağlık, İş Tatmini ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Kocaeli: Gebze Yüksek Teknoloji Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı.

Doğan, H. (2002). İşgörenlerin Adalet Algılamalarında Örgüt İçi İletişim ve Prosedürel Bilgilendirmenin Rolü. *Ege Akademik Bakış*. Cilt:2/2, 71-78.

Dündar, T. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Eker, G. (2006). Örgütsel Adalet Algısı Boyutları ve İş Doyumu Üzerindeki Etkileri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Programı.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği*. (2.Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. (3.Baskı). İstanbul: Alfa Basım.

Eren, E. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. (3.Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (8.Baskı). İstanbul: Beta Basım.

Erim, A. ve Çalışkan, S. C. (2010). İş-Aile Çatışmasının Duygusal Tükenmişlik Üzerindeki Etkisi ve Örgütsel Adalet Algısının Bu Etkileşimde

Düzenleyici Rolü Üzerine Bir Araştırma. 9. *Ulusal İşletmecilik Kongresi Bildiriler Kitabı*, 370-384

Erkutlu, H. (2008). Örgütsel Vatandaşlık Davranımları İle Örgütsel Adalet Kavramları Arasındaki İlişkide Örgüt Kültürünün Düzenleyici Rolü. 16. *Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongre Bildiriler Kitabı*. İstanbul: 224-230

Eroğlu, Ş.G. (2009). Örgütsel Adalet Algılaması Ve İş Tatmini Hakkında Bir Araştırma, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı.

Ertürk, E. (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgütsel Adalet Algısı İle Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.

Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. (3.Baskı). İstanbul: Beta Basım.

Ertürk, R. (2014). Öğretmenlerin İş Motivasyonları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gözübüyük, Ş.(2004). *Yönetim Hukuku*. (20.Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.

Günce, S. (2013). İlköğretim Okullarında Örgütsel Adalet İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

Gürsel, M. (1997). *Kuramsal ve Uygulamalı Okul Yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları

Irak, D. U. (2004). Örgütsel Adalet: Ortaya Çıkışı, Kuramsal Yaklaşımlar ve Bugünkü Durumu. *Türk Psikoloji Yazıları*. Cilt: 7/13, 25-43.

İçerli, L. (2009). Örgüt Yapısı ve Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkiler, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı.

İçerli, L. (2010). Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*. Cilt: 5/1, 67-93.

İren, S. (2015). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Tuzla Örneği, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.

İşcan, Ö. F. (2005). Siyasal Arena Metaforu Olarak Örgütler ve Örgütsel Siyasetin Örgütsel Adalet Etkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. Cilt: 60/1.

Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. (1.Baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Kılıç, Y. (2013). Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Kulpcu, O. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticileri Motive Etmede Kullanılabilecek Motivasyon Araçları Üzerine Bir Araştırma, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurt, B. (2013). İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı.

Küçükahmetoğlu, M. (2012). Türkiye’de Okullara Yönetici Yetiştirmenin Gerekliliği, *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Laçinoğlu, Z. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları İle Bazı Örgütsel Davranışlar Arasındaki İlişki: Sakarya İli Örneği, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MEB. (1998). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik*. Resmi Gazete. Sayı: 23472, 23 Eylül 1998.

MEB. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. Resmi Gazete. Sayı: 25343, 11 Ocak 2004.

MEB. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği*. Resmi Gazete. Sayı: 26492, 13 Nisan 2007.

MEB. (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik*. Resmi Gazete. Sayı: 27318, 13 Ağustos 2009.

MEB. (2010). *Türk Millî Eğitim Sistemi İçerisinde Ortaöğretim Kademesi* (<http://rdb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13>, 22.11.2014 tarihinde erişildi)

MEB. (2014a). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. MEB Mevzuat Bankası: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html. 22.11.2014 tarihinde erişildi.

MEB. (2014b). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. MEB Mevzuat Bankası: <http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.aspx?MevzuatKod=7.5.18812&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=orta%C3%B6%C4%9Fretim>. 22.11.2014 tarihinde erişildi.

MEB. (2014c). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik. MEB Mevzuat Bankası: <http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.aspx?MevzuatKod=7.5.19771&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=y%C3%B6netici>. 22.11.2014 tarihinde erişildi.

Önderoğlu, S. (2010). Örgütsel Adalet Algısı, Aile Çatışması ve Algılanan Örgütsel Destek Arası Bağlantılar, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı.

Özdevecioğlu, M. (2003). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İle Üniversite Öğrencilerinin Bazı Demografik Özellikleri ve Akademik Başarıların Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 117-135.

Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (1999). *Örgütsel Davranış*. (1.Baskı). Eskişehir: Etam Matbaa Tesisleri.

Özmen, N.T.Ö., Arbak, Y. ve Özer, S. P. (2007). Adalet Verilen Değerin Adalet Algıları Üzerindeki Etkisinin Sorgulanmasına İlişkin Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış*. Cilt:7/1, 17-33.

Polat, S. (2007). Orta Öğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Polat, S. (2007). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.

S. Bayram, G. (2010). İbn-İ Sina Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Stres ve Motivasyon Durumları, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı.

Serinkan, C. ve Ürkek, E. Y. (2014). *Dönüşümcü Liderlik Bağlamında Örgütsel Vatandaşlık ve Adalet*. (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Şimşek, H. (16-17 Mayıs, 2002). Türkiye’de Eğitim Yöneticisi Yetiştirilemez. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. S. 307-312.

Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*. (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Şişman, M. Ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Özden, Y. (Ed.). (1.Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Tan, Ö. (2009). Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Adalet Algısının Sistemden Duyulan Memnuniyet Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı.

Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. (7.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Titrek, O., Bayrakçı, M. ve Zafer, D. (2009). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Akademik Bakış*. Sayı: 17, 1-28.

Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim Örgütlerinde Adalet: Kavramsal Bir Çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 14, 58-70.

Turhan, M. ve Yaraş, Z. (24-26 Mayıs, 2012). Eğitim Yönetimi Alanındaki Lisansüstü Programların Öğretmenlerin Ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Yeterlik Düzeylerine Etkisi. 7. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*.(Bildiri No: 204). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Tuzcuoğlu, N. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Oktay, A. (Ed.). (1.Baskı). İstanbul : Kriter Yayınevi.

Yazıcıoğlu, İ.G. ve Topaloğlu, İ.G. (2009). Örgütsel Adalet ve Bağlılık İlişkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *İşletme araştırmaları dergisi*. Cilt: 1, 3-16.

Yeniçeri, Ö., Y. Demirel ve Z. Seçkin. (2009). Örgütsel Adalet İle Duygusal Tükenmişlik Arasındaki İlişki: İmalat Sanayi Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*. 11/6, 83-99.

Yıldırım, F. (2007). İş Doyumu İle Örgütsel Adalet İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasi Bilimler Fakültesi Dergisi*. Cilt: 62/1, 253-278.

Yılmaz, M. (2014). Ortaokul Öğretmenlerinin Güdülenme ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yürür, Ş. (2008). Örgütsel Adalet İle İş Tatmini ve Çalışanların Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişkilerin Analizine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*. Cilt: 13/2, 295-312.



EKLER

EK-1: Kısım Kişisel Bilgiler Formu

Sayın Katılımcı,

Bu soru formu, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalında yüksek lisans programında yürütülen “Okul Yöneticileri ile öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki “ konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı MEB’e bağlı eğitim kurumlarında görevlendirilen yöneticilerin örgütsel adalet algılarının belirlenerek motivasyonlarına olan etkisi belirlemektir. Soru formundaki ifadelerin yanında bulunan seçeneklerden, sizin için en uygun olanı işaretleyiniz. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve araştırma amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Samimiyetiniz ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Yrd. Doç. Dr. Faruk LEVENT
Tez Danışmanı

Zeynep KAHRAMAN
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Doğum yılınız?

.....

2. Cinsiyetiniz?

a) Bay ()

b) Bayan ()

3. Öğrenim düzeyiniz?

a) Lisans ()

b) Yüksek lisans ()

c) Doktora ()

4. Çalıştığınız kurumdaki göreviniz?

a)Öğretmen ()

b)Okul Müdürü ()

c)Baş Müdür Yardımcısı()

d)Müdür Yardımcısı ()

5. Çalıştığınız kurumun türü nedir?

a) Anaokulu ()

b) İlkokul ()

c) Orta okul ()

d) Lise ()

6. Meslek hayatınızın kaçınıcı yılındasınız?

.....

7. Okul yöneticiliği görev süreniz kaç yıl ?

.....

8. Eğitim yönetimi ve denetimi alanında eğitim aldınız mı?

a) Evet ()

b) Hayır ()

EK-2: ÖRGÜTSEL ADALET ÖLÇEĞİ

Aşağıda bireylerin çalıştıkları kurumları hakkında sahip olabilecekleri duyguları temsil eden bir dizi ifade 1’den 5’e kadar derecelendirilmiştir. “1” (**kesinlikle katılmıyorum**) ile “5” (**kesinlikle katılıyorum**) arasında gösterilmekte olan “2,3,4” rakamları belirtilen ifadelere katılım derecesini ifade etmektedir. Her ifade için katılma derecenize uygun olan puanı işaretleyiniz.

Örgütsel Adalet Ölçeği		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	MEB’te terfi kararları adil bir şekilde alınmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	MEB’te işe alma (istihdam) kararları adildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	MEB’te ödül ve ceza dağıtımında adalet vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	MEB’te ücretlendirme politikası adildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	MEB’te mesleki gelişim ve kariyer imkanları adildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	MEB’te karar verme mekanizmasına ilgili herkes katılabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	MEB’te bir şekilde yanlış verilmiş olan kararlar, daha sonra düzeltilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	MEB’in kural ve politikaları tutarlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Bu MEB’te kararlar tarafsızca alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Benim bir istek ya da şikayetle ilgili olarak çözüm ortaya konulması sürecinde MEB bana nazik davranılır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Benim bir istek ya da şikayetle ilgili olarak çözüm ortaya konulması sürecinde MEB bana saygı gösterilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Benim istek ya da şikayetle ilgili eleştiri veya uyarılar kaba bir şekilde değil, nezaket ölçüleri içerisinde gerçekleştirilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	MEB’te çalışanlar ve yöneticiler benimle iletişimde bulunurken dürüst davranırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Yöneticilerim, bir istek ya da şikayetle ilgili olarak aldıkları kararları nasıl ve neden aldıklarını bana açıklarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	İstek ya da şikayetle ilgili alınan kararların sebepleri makuldür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

16	İstek ya da şikayetimle ilgili alınan kararlar, zamanında alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	İstek ya da şikayetimle ilgili kararlarda benim ihtiyaçlarım her zaman dikkate alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



EK-3: MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Aşağıda bireylerin çalıştıkları kurumları hakkında sahip olabilecekleri duyguları temsil eden bir dizi ifade 1'den 7'ye kadar derecelendirilmiştir. “1” (**kesinlikle katılmıyorum**) ile “7” (**kesinlikle katılıyorum**) arasında gösterilmekte olan “2,3,4,5,6” rakamları belirtilen ifadelere katılım derecesini ifade etmektedir. Her ifade için katılma derecenize uygun olan puanı işaretleyiniz.

Motivasyon Ölçeği J.E.Barbuto ve R.W.Scholl (1998)		1	2	3	4	5	6	7
1	İşimde yalnızca hoşuma giden şeyleri yapmaktan hoşlanırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
2	İşimi yaparken , daha çok hoşlandığım başka bir işi yapabilmek için sık sık elimdeki işimi ertelerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
3	İşi seçerken genellikle bana en hoş görünen işi seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
4	İşte zamanımı birlikte geçirmeyi seçtiğim kişi, birlikte olmaktan en çok hoşlandığım kişidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
5	İki kişi arasında seçim yaparken, en önemli etken hangisinden daha çok hoşlandığımdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
6	Çalıştığım yerde yaptığım işten hoşlanmazsam , işten ayrılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7	İş esnasında ne kadar gayret sarf edeceğimi ,işin gereksinimleri (iş yapılması gerekenler) belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
8	Bir günlük ücret veriliyorsa, bir günlük iş yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
9	Göstereceğim gayretin bana daha yüksek ücret olarak döneceğimi bilsem, daha fazla çalışabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
10	İş seçiminde genellikle en fazla ücret ödenen işi seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
11	İşte en sevdiğim gün, ücret ödendiği gündür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
12	İnsanlar daha iyi iş fırsatları yakalamak için gözlerini ve kulaklarını daima açık tutmalıdır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
13	Benim için, davranışlarımı diğer insanların onaylaması önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

14	Kararlarımı sık sık diğer insanların ne düşüneceğine dayanarak alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
15	Eğer bir projeye çevremdekiler değer veriyorsa, o projede daha fazla çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
16	İş seçerken başarılarımla tanınmamı sağlayacak olan işi seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
17	İş çevresinde çok arkadaşı olanlar, hayatlarını dolu dolu yaşarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
18	Çabama kurumdaki en yetkili kişiler tarafından değer verilmesini bilirim ,var gücümle çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
19	Aldığım kararlar, kendim için koyduğum yüksek hedefleri yansıtır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
20	Yetenek ve becerilerimi kullanmama izin verecek bir kurumda çalışmak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
21	Kişisel davranış standartlarımla (kişiliğimle) tutarlılık gösteren kararlar almaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
22	Kendi kendini motive edebilen bir insan olduğumu düşünüyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
23	Bana kişisel başarı duygusu veren şeyleri yapmaktan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
24	Benim beceri ve değerlerimin kurumun başarısını etkilediğini bilmek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
25	Bir kurumun üstlendiği / benimsediği görevi (misyonu) onaylamıyorsam o kurumda çalışmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
26	Kurumun hedeflerine ulaşması için çok çalışmam gerekiyorsa önce bu çalışmanın nedenine / gereğine inanmam gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
27	Bu nedene inanmıyorsam çok çalışmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
28	Çalışacağım kurumu seçerken, inanç ve değerlerimi savunmanı ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
29	Çok çalışmam için bir organizasyonun misyonunun benim değerlerimle uyumlu olması gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
30	Eğer bir kurum onayladığım hedefler doğrultusunda çalışıyorsa ,böyle bir kurumun başarıdaki payımın ön plana çıkıp çıkmaması önemli değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

EK – 4 :ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI OKULLAR LİSTESİ

Pendik Okullar Listesi

Sıra No.	Okulun Adı	Sıra No.	Okulun Adı
1.	M. C. Beyzadeoğlu Anaokulu	22.	Abdurrahmangazi Ortaokulu
2.	Abdurrahmangazi İlkokulu	23.	Adil Erdem Beyazıt Ortaokulu
3.	Ahmet Yesevi İlkokulu	24.	Alemdarpaşaa Ortaokulu
4.	Atatürk İlkokulu	25.	Atatürk Ortaokulu
5.	Ayazma İlkokulu	26.	Ayazma Ortaokulu
6.	Buhara İlkokulu	27.	Cemile opuroğlu Ortaokulu
7.	ameşme İlkokulu	28.	ameşme İmam Hatip Ortaokulu
8.	Ertuğrugazi İlkokulu	29.	E. Turgut Reis İ. H. Ortaokulu
9.	Esenyalı Turgut Reis İlkokulu	30.	Kılıçaslan Ortaokulu
10.	Fuat Kprölü İlkokulu	31.	Muhsin Yazıcıoğlu Ortaokulu
11.	Gölizar Zeki Obdan İlkokulu	32.	Namık Kemal Ortaokulu
12.	Kavakpınar İlkokulu	33.	Orhan Sinan Hamzaoğlu Ortaokulu
13.	Mareşal Fevzi akmak İlkokulu	34.	Öğretmenevleri Ortaokulu
14.	Pendik Merkez İlkokulu	35.	Prof.Dr.Erol Güngör Ortaokulu
15.	Milli Eğitim Vakfı İlkokulu	36.	Zübeyde Hanım Ortaokulu
16.	Mustafa Karuşaoğı İlkokulu	37.	Alparslan Anadolu Lisesi
17.	Namık Kemal İlkokulu	38.	Ayazma Anadolu İ. H. Lisesi
18.	Öğretmenevleri İlkokulu	39.	Esenler Kız Anadolu İ. H. Lisesi
19.	Süreyyapaşaa İlkokulu	40.	Gölizar Zeki Obdan Anadolu Lisesi
20.	Yıdırım Beyazıt İlkokulu	41.	Göllübağlar İMKB Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
21.	Zübeyde Hanım İlkokulu	42.	Kavakpınar Anadolu İ. H. Lisesi

Sıra No.	Okulun Adı
43.	Kaynarca Şevket Sabancı Ticaret Meslek Lisesi
44.	Melek Aknıl Kız Anadolu Teknik ve Meslek Lisesi
45.	Pendik Anadolu İmam Hatip Lisesi
46.	Pendik Anadolu Lisesi
47.	Tarık Buğra Anadolu Lisesi

Sancaktepe Okullar Listesi

Sıra No.	Okulun Adı	Sıra No.	Okulun Adı
1.	60. Yıl Sarıgazi İlkokulu	13.	Perran Kutman Sarıtaş İlkokulu
2.	75. Yıl Cumhuriyet İlkokulu	14.	Sabedin Türker İlkokulu
3.	Ayşe Çarmıklı İlkokulu	15.	Samandıra İlkokulu
4.	Beyhan Şenyuva İlkokulu	16.	Samandıra Veysel Karani İlkokulu
5.	Cengiz Topel İlkokulu	17.	Sancaktepe İlkokulu
6.	Hüseyin Temizel İlkokulu	18.	Sancaktepe Safa İlkokulu
7.	İbni Sina İlkokulu	19.	Sancaktepe Şakir Demir İlkokulu
8.	Kemal Türkler İlkokulu	20.	S. Şht. Er Hasan Genç İlkokulu
9.	Küçük Ülkü İlkokulu	21.	Sultanlar İlkokulu
10.	Mustafa Karasahin İlkokulu	22.	Şht. Öğrt. Nurgül Kale İlkokulu
11.	Osmangazi İlkokulu	23.	Turgut Aydın İlkokulu
12.	Paşaköy İlkokulu	24.	Yenidoğan 19 Mayıs İlkokulu

Sıra No.	Okulun Adı	Sıra No.	Okulun Adı
25.	Yenidoğan Fatih İlkokulu	49.	Hüseyin Temizel Ortaokulu
26.	Yenidoğan İlkokulu	50.	Hüseyin Temizel İ. H.Ortaokulu
27.	Yenidoğan Mevlana İlkokulu	51.	Hüseyin Tolgacan Ortaokulu
28.	Hisar Yapı İlkokulu	52.	H. Tolgacan Sipahi İ. H. Ortaokulu
29.	Sarıgazi Ahmet Keleşoğlu İlkokulu	53.	İbni Sina Ortaokulu
30.	Sarıgazi Peyami Safa İlkokulu	54.	Kemal Türkler Ortaokulu
31.	60. Yıl Sarıgazi Ortaokulu	55.	Küçük Ülkü Ortaokulu
32.	60. Yıl Sarıgazi İ. H.Ortaokulu	56.	Mustafa Kardeşin Ortaokulu
33.	75. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu	57.	Nermin Ahmet Hasoğlu Ortaokulu
34.	Ayşe Çarmıklı Ortaokulu	58.	N. A. Hasoğlu İ. H. Ortaokulu
35.	Beyhan Şenyuva Ortaokulu	59.	Osmangazi Ortaokulu
36.	Beyhan Şenyuva İ. H.Ortaokulu	60.	Paşaköy Ortaokulu
37.	Cengiz Topel Ortaokulu	61.	Samandıra V. Karani Ortaokulu
38.	Perran Kutman Sarıtaş Ortaokulu	62.	Turgut Aydın Ortaokulu
39.	Sabedin Türker Ortaokulu	63.	Yenidoğan 19 Mayıs Ortaokulu
40.	Samandıra Ortaokulu	64.	Tolga Çınar M. T. A. Lisesi
41.	Samandıra İmam Hatip Ortaokulu	65.	Sarıgazi M. T. A. Lisesi
42.	Sarıgazi Peyami Safa Ortaokulu	66.	Yenidoğan Çok Prog. Ana. Lisesi
43.	Sarıgazi A. Keleşoğlu Ortaokulu	67.	Samandıra M. T. A. Lisesi
44.	Yenidoğan Ortaokulu	68.	Sancaktepe Anadolu Lisesi
45.	Yenidoğan Mevlana Ortaokulu	69.	Samandıra Kız Ana. İ. H. Lisesi
46.	Hisar Yapı Ortaokulu	70.	Fehmi Yılmaz M. T. A. Lisesi
47.	Yenidoğan Fatih Ortaokulu	71.	Sancaktepe Fatih Borsa İstanbul M. ve T. A. Lisesi

Sıra No.	Okulun Adı
72.	75. Yıl Devlet Malzeme Ofisi M. ve T. A. Lisesi
73.	Sancaktepe Aziz Bayraktar Ana. İ. H. Lisesi
74.	Sancaktepe Eyüp Sultan M. ve T. A. Lisesi



EK-5: İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/1255285
Konu: Araştırma İzni

04/02/2015

Sayın: Zeynep KAHRAMAN
Esenler Mah. Hatem Sok. No: 8 D.24 Uslu Sitesi C Blok
Pendik/İSTANBUL

İlgi: a) 26.01.2015 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 04.02.2015 tarih ve 1224073 sayılı oluru.

"Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Algılarının Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi" konulu tezinize dair araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçeniz ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Murat ADALI
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmzalı Aslı Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı:	Mualla CELEPİ
Önvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	04.02.2015
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad.No:13 Çağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0c37-2cd6-339c-936d-f8e3 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/1224073
Konu: Zeynep KAHRAMAN

04/02/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) 26.01.2015 tarihli dilekçe.

- b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 02.02.2015 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Zeynep KAHRAMAN'ın "*Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Algularının Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Pendik ve Çekmeköy ilçelerindeki lise, ilkökul, ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere kişisel bilgi formu, örgütsel adalet ölçeği ve motivasyon ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr.Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
04/02/2015

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKi
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52