



**İLKOKULLARDA VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALETE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
İLE MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ALİ EMİR

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM

Uşak

Nisan, 2017

**İLKOKULLARDA VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALETE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE
MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ali EMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü

Danışman: Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM

UŞAK

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Nisan, 2017

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

İLKOKULLARDA VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALETE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ali EMİR

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017

Danışman: Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM

Bu çalışmanın amacı, Uşak ili merkez ilçesinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma evrenini Uşak ili merkezinde bulunan 54 ilkokul ile 38 ortaokulda görev yapan toplam 1763 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi ise 393 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analiz ve çözümlenmesinde SPSS 17.0 İstatistik Programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar için *t*-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Ayrıca örgütsel adalet ölçeği ve motivasyon ölçeklerinin tümü ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla “Pearson Korelasyon” testi uygulanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet ile ilgili görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin öğrenim durumu lisans ve ön lisans olan öğretmenlere göre, öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin ise öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlere göre örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Motivasyonlarının hizmet yılına

göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin hem genel motivasyon düzeyleri, hem de dışsal ve içsel motivasyon düzeyleri hizmet yılı 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin motivasyonlarını orta düzeyde pozitif yönlü etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Örgütsel Adalet, Motivasyon, İlkokul öğretmenleri, Ortaokul öğretmenleri*



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' OPINIONS ON ORGANIZATIONAL JUSTICE AND MOTIVATION LEVELS IN THE PRIMARY SCHOOLS AND SECONDARY SCHOOLS.

Ali EMİR

Department Of Educational Sciences

Uşak University Institute Of Social Sciences,2016

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM

The purpose of this study is to investigate the relationship between teachers' opinions on organizational justice and motivation levels in the primary and secondary schools located in the central district of Uşak.

In this study, relational model has been used. The population of research is composed of 1763 teachers working in 54 primary and 38 secondary schools located in the central district of Uşak . Research sample consists of 393 teachers. The data has been analyzed by SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 17.0 package program. In the analyses of data ,for independent groups, t-test, one way analsis of variance (ANOVA) and in case any significant difference is found, in order to identify the difference between groups, the Tukey HSD analysis has been run .Also, the Pearson correlation test has been applied to identify the relationship between organizational justice scale and all the professional motivation scales and their subdivisions.

According to research findings obtained, it has been shown that while teachers's views on organizational justice vary greatly according to educational status variable,their motivation differs significantly according to professional seniority.Also,It has been concluded that teachers' opinions on organizational justice affects their motivation in a moderate and positive way.

Key Words: *Organizational Justice, Motivation, Primary school teachers, secondary school teacher*





UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Bilimleri/Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 144001022 No'lu öğrencisi Ali EMİR'in "İlkokullarda ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalete İlişkin Görüşleri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı tezi 13/04/2017 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	: Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM	
Üye	: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI	
Üye	: Doç. Dr. İbrahim Halil ÇANKAYA	
Üye	: Doç. Dr. Barış METİN	
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Gökhan DEMİRHAN	

Prof. Dr. Sedat BAYRAKAL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Uzun yıllardır Eğitim Yöneticisi olmam dolayısıyla okul içinde öğretmenler arasında adaletli olmanın ve onları motive etmenin eğitim ve öğretime neler kattığını hep gözlemlerdim. Tez çalışmamı da bu konu üzerinde yapmak istedim. Çıkan bilimsel sonuçlar, uygulamada gözlemlediklerimden çok farklı değildi.

Yapmış olduğum çalışmada, bana her zaman destek olan, bilgisiyle, fikir ve önerileriyle ve en önemlisi de tecrübesiyle beni yönlendiren; “olduğu gibi görünen ve görüldüğü gibi olan” tez danışmanım Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM ’ a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, araştırma süresince her zaman bana destek olan, beni motive eden aileme, sevgili eşim ve çocuklarıma teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ali EMİR

Doğum Yeri ve Tarihi : EŞME - 10.08.1977

Lisans Öğrenimi : Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yabancı Dil : İngilizce

İş Denevimi

2001 – 2002 Kınık İlköğretim Okulu – Sinanpaşa - Afyonkarahisar (Sınıf Öğrt.)

2002 – 2005 Karakuyu İlköğretim Okulu – Merkez - Uşak (Sınıf Öğrt.)

2005 – 2013 Malkoçoğlu İlköğretim Okulu - Merkez - Uşak (Müdür Yardımcılığı)

2013 - Mehmet Sadık Boz İlkokulu - Merkez - Uşak (Okul Müdürlüğü)

İletişim

e-posta adresi : aliemir6400@gmail.com

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
JURİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
KISALTMALAR.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
EKLER LİSTESİ.....	xviii
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
1.6. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....	5
1.7. ARAŞTIRMADAKİ TANIMLAR.....	5
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. ÖRGÜTSEL ADALET.....	7
2.1.1. Örgüt ve Adalet Kavramları.....	7
2.1.2. Örgütsel Adalet.....	7
2.1.3. Örgütsel Adaletin Boyutları.....	8
2.1.3.1. Dağıtımsal Adalet.....	9
2.1.3.2. İşlemsel (Süreç) Adalet.....	11
2.1.3.3. Etkileşimsel Adalet.....	11
2.1.4. Örgütsel Adalet ile İlgili Teoriler.....	12

2.1.4.1. Reaktif İçerik Teorileri (Reactive Content Theories).....	13
2.1.4.2. Proaktif İçerik Teorileri (Proactive Content Theories).....	14
2.1.4.3. Reaktif Süreç Teorileri (Reactive Process Theories).....	15
2.1.4.4. Proaktif Süreç Teorileri (Proactive Process Theories).....	16
2.2. MOTİVASYON.....	18
2.2.1. Motivasyonun Tanımı.....	18
2.2.2. Motivasyonun Önemi.....	18
2.2.3. Motivasyon Süreci.....	19
2.2.4. Motivasyon Türleri.....	20
2.2.4.1. İçsel Motivasyon.....	20
2.2.4.2. Dışsal Motivasyon.....	21
2.2.5. Motivasyonla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar.....	21
2.2.5.1. Kapsam Kuramları.....	21
2.2.5.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	22
2.2.5.1.2. Douglas Mc Gregor'un X ve Y Kuramı.....	23
2.2.5.1.3. Herzberg'in Güdüleme Kuramı.....	24
2.2.5.1.4. Alferder'in ERG Kuramı.....	25
2.2.5.1.5. McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı.....	26
2.2.5.2. Süreç Kuramları.....	27
2.2.5.2.1. Amaç Saptama Kuramı.....	27
2.2.5.2.2. Pekiştirme Kuramı.....	28
2.2.5.2.3. Eşitlik Kuramı.....	29
2.2.5.2.4. Beklenti Kuramı.....	30
2.2.5.2.5. Geliştirilmiş Beklenti Kuramı.....	30
2.2.6. Motivasyon Stratejilerinde Kullanılan Araçlar.....	31
2.2.6.1. Ekonomik Araçlar.....	32
2.2.6.1.1. Yüksek Ücret ve Ücret Artışı.....	32
2.2.6.1.2. Kâra Katılma.....	32
2.2.6.1.3. Ekonomik Ödül.....	33
2.2.6.1.4. Sosyal Yardımlar.....	33
2.2.6.2. Psiko-sosyal Araçlar.....	33
2.2.6.2.1. Çalışmada Bağımsızlık.....	34
2.2.6.2.2. Örgüt İçi İletişim.....	34
2.2.6.2.3. Takdir Edilme.....	34

2.2.6.2.4. Başarıyı Teşvik	34
2.2.6.2.5. Sosyal Etkinlikler	35
2.2.6.3. Örgütsel ve Yönetmel Araçlar	35
2.2.6.3.1. Amaç Birliği	35
2.2.6.3.2. Kararlara Katılım	36
2.2.6.3.3. İyi ve Uygun Çalışma Koşulları	36
2.2.6.3.4. İşin Yeniden Tasarlanması	36
2.2.7. Konu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	36
2.2.7.1. Örgütsel Adalet Konusunda Yapılan Bazı Araştırmalar	37
2.2.7.1.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	37
2.2.7.1.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	44
2.2.7.2. Motivasyon Konusunda Yapılan Bazı Araştırmalar	48
2.2.7.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	48
2.2.7.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	51
2.2.7.3. Örgütsel Adalet ve Motivasyonun Her İkisini De İçeren Araştırmalar	53
3. BÖLÜM: YÖNTEM	54
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	54
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	54
3.2.1. Evren	54
3.2.2. Örneklem	54
3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	55
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	55
3.3.2. Örgütsel Adalet Ölçeği	55
3.3.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği	56
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	57
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	57
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	59
4.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK VERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	59
4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	59
4.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	63
4.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	70

4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM...	74
4.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	83
5. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	86
5.1. SONUÇLAR.....	86
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	86
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	86
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	86
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	86
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	87
5.2. ÖNERİLER.....	87
5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	87
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	89
EKLER.....	90
KAYNAKÇA.....	101

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
n	: Eleman Sayısı (Adet)
SS	: Standart Sapma
vd.	: Ve diğerleri
Akt.	: Aktaran
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Örgütsel Adaletin Alt Boyutlarının İçerikleri Tablosu.....	8
Tablo 2.	Adams'ın Dağıtım Adaleti Oranlaması (Akgüney, 2011).....	10
Tablo 3.	Örgütsel Adalet Teorilerinin Sınıflandırılması (Greenberg, 1987).....	13
Tablo 4.	Adalet Teorilerinin Sınıflandırılması ve Örgütsel Adalet Teorileri (Özen, 2002).....	17
Tablo 5.	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Güney, 2011:321).....	22
Tablo 6.	Herzberg'in Hijyen ve Motive Edici Faktörleri (Bilge, Akman ve Kelecioğlu, 2007).....	25
Tablo 7.	Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları (<i>n</i> =393).....	59
Tablo 8.	Öğretmenlerin Örgütsel Adalete İlişkin Görüşleri (<i>n</i> =393).....	60
Tablo 9.	Öğretmenlerin Örgütsel Adalete İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	63
Tablo 10.	Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Adalete İlişkin Görüşleri.....	65
Tablo 11.	Öğretmenlerin Örgütsel Adalete İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Bakımından ANOVA Sonuçları.....	66
Tablo 12.	Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Bakımından Tukey HSD Testi Sonuçları.....	67
Tablo 13.	Öğretmenlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Örgütsel Adalete İlişkin Görüşleri.....	68
Tablo 14.	Öğretmenlerin Örgütsel Adalete İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	69
Tablo 15.	Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	71
Tablo 16.	Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	74
Tablo 17.	Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	76

Tablo 18. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 19. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Bakımından Motivasyon Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Dağılımı.....	78
Tablo 20. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	79
Tablo 21. Öğretmenlerinin Dışsal Motivasyon Alt Boyutunda Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Görüşlerinin Tukey HSD Testi Sonuçları.....	80
Tablo 22. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Alt Boyutunda Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları.....	81
Tablo 23. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Genel Olarak Mesleki Motivasyon Düzeyine İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları.....	82
Tablo 24. Öğretmenlerinin Örgütsel Adalete İlişkin Görüşleri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Güdüleme Süreci (Özkalp ve Kirel, 2013:279).....	19
Şekil 2. Lawler-Porter'in mit Kuramının Şematik Açıklaması (Eren, 2012:541).....	32



EKLER LİSTESİ

EK 1:	İlkokullarda ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalete İlişkin Görüşleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	90
EK 2:	Kişisel Bilgi Formu	91
EK 3:	Örgütsel Adalet Ölçeği.....	92
EK 4:	Öğretmen Motivasyon Ölçeği.....	94
EK 5:	MEB'E Bağlı Kurumlarda Araştırma İzni Dilekçesi.....	96
EK 6:	Anket ve Araştırma İzin Komisyonu Araştırma Ön İnceleme Formu.....	97
EK 7:	Örgütsel Adalet ve Motivasyon Ölçeklerinin Uygulanacağı Okullar.....	98
EK 8:	Akademik Çalışma Amaçlı Örgütsel Adalet Ölçeği Kullanım İzni	99
EK 9:	Ölçek Kullanım İzni İçin Yapılan E-Mail Yazışmaları.....	100

1. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Belirli amaçları olan ve bu amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen çalışanların koordineli ilişkilerinden oluşan sosyal birime örgüt denir. Örgüt içindeki koordinasyon ne kadar kendine özgü ve yaratıcı olursa, örgütün canlılığı ve etkililiği de artar. “Örgüt bir iletişim ağı olarak düşünülebilir” (Bursalıoğlu, 2012). Okullar da eğitim ve öğretimin yapıldığı ve eşgüdümlü ilişkilerin yaşandığı bir örgüttür.

Örgütsel adalet, çalışanların örgüte yaptıkları katkıya karşılık olarak örgütün onlara atfettiği değerle ilişkilidir (Bedük, 2011). Örgüt içinde yaşanan sorunlar; kaynakların çalışanlar arasında adil bir şekilde dağıtılmaması, adaletli ödül ve ceza dağılımı yapılmaması, aynı işi yapan çalışanlar arasındaki ücret dengesizlikleri, adam kayırma, torpil vb. sonucunda ortaya çıkmaktadır. Çalışanlar kendisine adil davranılmadığını hissettikleri örgütlerde çalışmak istememekte ve örgütten ayrılma isteği oluşmaktadır.

Motivasyon ise bireyin olumlu ya da olumsuz harekete geçmesini sağlayan düşünceleri, umutları ve inançlarıdır. Detaylandırılacak olunursa; bireyin amaç ve hedefleri, arzu ve istekleri, ihtiyaçları, dürtü, güdü ve davranışları, eğitimi, seçimi, tercihi, duyguları vb. gibi kavramların bir çoğu motivasyonun tanımı içerisinde yer almaktadır. (Şahin, 2004).

Eğitim kurumlarında hem örgütsel adalet hem de motivasyon son derece önemli konulardır. Çünkü eğitim kurumları insanları hayata ve geleceğe hazırlar onların umutlarına, ideallerine ve başarılarına etki eder. Eğitim kurumlarının da aktörleri; öğretmenler, yöneticiler ve okuldur. Okul ortamında bireyler arası iletişim, motivasyonu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örgüt içi adaletin sağlanabildiği okullarda öğretmenlerin performansını ve motivasyonunu yüksek düzeyde görmek mümkündür. Bu da daha nitelikli öğrencilerin yetişmesini sağlar. Sağlıklı bir toplumun oluşması buna bağlıdır. Adalet mekanizması iyi işleyen okullarda örgütsel bağlılık ve güven de artar. Dolayısıyla okulun başarısının da artması beklenir.

Tam tersine okul içinde kendisine adaletli davranılmadığını, adam kayırma, torpil vb. olduğunu düşünen bir öğretmenden de verim beklemek doğru olmaz.

Karşılıklı güven ilişkisinde gerçekleşen öğretmen ve yönetici iletişimi, okul yöneticileri için çok büyük kolaylık sağlar. Bürokrasinin olduğu, resmiyetçi ve esnek olmayan okul yöneticisi tarzı öğretmen ve yönetici arasındaki ilişkinin soğumasına, katı ast üst ilişkisinin doğmasına ve bu ilişkinin bir süre sonra soyutlaşmasına neden olur. Bir süre sonra da öğretmenler ve çalışan personel, yöneticiden psikolojik ve fiziksel olarak uzaklaşır. Bu tip yöneticiler öğretmenler odasına nadiren girer, öğretmenlerle aralarına adeta set çekmiş olurlar. Böyle bir yönetim tarzında örgüt başarısı mümkün olmayıp başarısız ve uyumsuz bir örgüt ortaya çıkmış olur.

Öğretmenlerin ekonomik durumu, sistemde meydana gelen sürekli değişiklikler, öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının yüksek olması, donanım malzemeleri eksiklikleri, veli baskısı, yönetici baskısı vb. öğretmen performansını etkileyen önemli unsurlardır. Basında ve kamuoyunda öğretmenlere güven kaybettiren haber ve yorumlar, öğretmenlerin toplum gözündeki itibarını yitirdiklerini düşünür hale getirmekte ve öğretmenlerin motivasyonlarında olumsuz etki yapmaktadır. Ancak sağlıklı nesillerin yetiştirilmesi için kutsal bir meslek olan öğretmenlik mesleğini yapan öğretmenlerin, motivasyonlarını ve performanslarını üst düzeyde tutmaları şarttır. Bunun içinde örgütsel adaletin olması şarttır.

Okul yöneticilerini benimseyen ve olumlu okul atmosferiyle bütünleşen öğretmenler, okulun amaçlarının gerçekleşmesi yönünde sürekli olarak çalışacaklar ve emek sarf edeceklerdir. İnsan unsurunu iyi kullanabilen bir yönetim, örgütün etkinliğini ve verimliliğini de artırarak başarıya ulaşabilir (Kaldırımcı, 1987).

Bu araştırma, öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ile öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin görüşlerini anlamlı düzeyde etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması noktasında önem taşımaktadır. Ayrıca, örgütsel adaletle ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ne derecede etkilediğini belirlemekte önemlidir. Bu çalışma sonucunda elde edilecek bulguların ülke politikalarında eğitim ile ilgili karar vericilere, okul yöneticilerine ve öğretmenlere ışık tutması ve yön göstermesi konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde yurt dışında örgütsel adaletin ve motivasyonun bir arada incelendiği çalışmaya sayısı çok azdır. Ülkemizde ise internet üzerinden yapılan literatür taramasında motivasyon ile örgütsel adaletin bir arada incelendiği az sayıda çalışma vardır. Bu çalışmalardan biri, İren (2015)' in yapmış olduğu çalışma

olarak bulunmuştur. Yurt içinde örgütsel adaletin tek başına incelendiği bir çok araştırma mevcuttur. Bunlardan bazıları şunlardır: “Uysal, M. (2014), Töremen, F. Ve Tan, Ç. (2010), Topakkaya, A. (2009), Özen, J. (2002), Kara, M. (2011), İçerli, L. (2009), Akgeyik, G. (2014).” Yine örgütsel adaletin örgütsel bağlılık, “Doğan, A. (2008), Ertan, H. (2008), Günce, S. (2013), Şentürk, N. (2014), Uğurlu, C. T. (2009), Çırak, S. (2013)”, tükenmişlik “Terkeş, N. (2015)”, iş doyumu “Yürür, S. (2008), Yıldırım, D. Ş. (2006), Söyük, S. (2007), Kılıç, Y. (2013), DüNDAR, T. (2011), Çelik, O. T. (2011)” örgüt kültürü ve yapısı “İçerli, L. (2009), Taşçıoğlu, H. (2010)”, örgütsel vatandaşlık “Polat, S. ve Celep, C. (2008), Polat, S. (2007), Oral, N. (2012), Akgüney, E. (2014)”, örgütsel güven “Polat, S. (2007), Polat, S. ve Celep, C. (2008)”, performans değerlendirme “Karaeminoğulları, A. (2006), Kahraman, Ü. (2014), Ertan, H. (2008)”, Çakmak, K.Ö. (2005), Bilsel, M. A. (2013), Aktaş, E. (2010)” örgütsel sinizm “Özcan, E. (2014)”, gibi konularla birlikte incelendiği bir çok çalışma mevcuttur. Yine yurt dışında da örgütsel adaletin farklı konularla birlikte incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Bunlardan bazıları; “Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2004), Greenberg, J. (1986), Greenberg, J. (1987), Greenberg, J. (1990)” yapmış oldukları çalışmalardır. Yine motivasyon alanında da hem yurt içinde hem yurt dışında bir çok çalışma mevcuttur. Bunlardan bazıları ise; “Bektaş, A. (2010), Bilegt, E. (2012), Canpolat, C. (2011), Çalış, H. (2012), Çiçek, A. (2002), Dur, B. (2014), Ertan, H. (2008), Hagemann, G. (1995), Karaboğa, M. (2007), Kırıcı, A. (2013), Koçak, O. (2013), Koçak, Y. (2002), Konur, D. Y. (2006), Korkmaz, S. (2008), Kurt, B. (2013), Küçük, E. (2008), Oral, S. ve Kuşluvan, Z. (1997), Palamutçu, D. (2004), Şahin, A. (2004), Yıldırım, D. Ş. (2006)” yapmış oldukları çalışmalardır. Ancak bu çalışmalar eğitim alanında az olmakla birlikte daha çok işletme alanındadır. Ayrıca örgütsel adalet ve motivasyonun bir arada ele alındığı çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu nedenle örgütsel adalet ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yetersiz olması bir problem olarak görülmüş, çalışmaya başlarken bu alanda çalışan araştırmacılara kaynak teşkil etmek ve alandaki bu eksikliği gidermek hedeflenmiştir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Uşak İli merkezinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Uşak İli merkezinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin “örgütsel adalete ilişkin görüşleri” ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu ve hizmet yılı değişkenleri bakımından anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, öğrenim durumu ve hizmet yılı değişkenleri bakımından anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çalışanlarda motivasyonu artırmak için, çalışanların isteklerinin ve çalıştıkları örgütten beklentilerinin karşılanması gerekir. Genel olarak çalışanların beklentileri hak edilen kazanımların örgüt içinde adil dağıtılması, örgüt ile ilgili kararlar alınırken, karar alma süreçlerinin adil bir şekilde uygulanması ve bunların çalışanlara tarafsız bir şekilde iletilebilmesidir (İçerli, 2010). Bunun içinde iş ortamında örgütsel adaletin tüm çalışanlar tarafından benimsenmiş ve içselleştirilmiş olması gerekir. Okullarda örgütsel adaletin varlığı öğretmenlerin motivasyonlarını ve performanslarını doğrudan etkilemektedir.

Örgüt çalışanları, yöneticilerinin adaletsiz davranışlarıyla karşı karşıya kaldıklarında; işlerine, çalışma arkadaşlarına, yöneticilerine ve örgütün tümüne karşı bağlılık ve sadakat duyguları azalır, aynı zamanda olumsuz duygu ve tutumlar geliştirirler (Eren, 2012).

Diğer mesleklere oranla ülke geleceğinin planlamasının yapılabilmesinde eğitimin, dolayısıyla öğretmenlerin rolü ve payı büyüktür. Yetiyecek olan kuşakların

özgür ve bağımsız düşünebilen, nitelikli, araştıran ve bilgiye ulaşabilen kuşaklar olması için öğretmenlerin de örgüt içindeki adalete güvenmeleri önem taşır. Motivasyonlarının da her zaman üst düzeyde olması gerekmektedir. Örgüt içi adaletin olduğuna inanan öğretmenler ile adaletin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin motivasyon düzeyleri aynı olmayacağı gibi yetiştireceği öğrenciler arasında da nitelik açısından mutlaka fark olacaktır. Bu nedenle okul yöneticilerinin, taşra ve merkez teşkilatındaki bakanlık yetkililerinin örgütsel adalet ve öğretmen motivasyonu konularında hassasiyet göstermeleri ülkemizin geleceğinin sağlam temellere oturtulması açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırma bulgularının bu konuda literatürdeki boşluğu dolduracağı ve eğitim yönetimi uygulamalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Aynı zamanda örgütsel adalet ve motivasyon konularında yurt içinde ve yurt dışında çok fazla araştırma yapılmamıştır. Yurt içinde İren (2015)'in yapmış olduğu “İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adaletle İlişkin Görüşleri Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Tuzla Örneği)” adlı çalışma mevcuttur. İki kavramın birlikte ele alındığı çalışma sayısı yetersizdir. Bu bakımdan yapılan bu çalışmada örgütsel adalet ve motivasyon ilişkisinin detaylı bir şekilde ele alınması, örgüt yöneticilerine, üst yöneticilere ve bundan sonra örgütsel adalet ve motivasyon konusunda çalışma yapacaklara ışık tutması ve yol göstermesi açısından önemlidir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Araştırma 2015 – 2016 Eğitim Öğretim yılında Uşak İli Merkez İlçeye bağlı ilkokullarda ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
- Araştırma sonucunda elde edilen veriler, kullanılan ölçek sonucunda elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Araştırmada kullanılacak olan ölçekleri araştırmaya konu olan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin samimi ve doğru cevaplandıracakları varsayılmaktadır. Ayrıca, veri toplama aracının tüm alanları kapsadığı ve görüşleri ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.7. ARAŞTIRMADAKİ TANIMLAR

Öğretmen: Bu araştırmada ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler olarak kullanılmıştır.

Örgütsel adalet: Okul içinde ve ortamında yönetim, denetim, ödöl ve ceza sisteminin, iletişim ve etkileşim sürecinin adil bir Şekilde uygulanmasına dair çalışanların görüşleridir.

Motivasyon: Öğretmenlerin okul içinde ihtiyacı olan davranışları içsel veya dışsal etkilerle gerçekteŐirdikleri aynı zamanda okulun da amaçlarına uygun sürecidir.



2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ÖRGÜTSEL ADALET

2.1.1. Örgüt ve Adalet Kavramları

Örgüt kavramı bir yapının oluşturulması süreci, örgütlenme demektir. “Örgüt, toplumdaki diğer varlıklar arasında bir sosyal sisteme verilen isimdir” (Koçel, 2003).

Adalet, günlük yaşamımızda sık kullanılan, bireylerarası ilişkilerde önemsenilen bir kavramdır. Çalışanlar arasında maaş ve ücret konuları, yöneticilerin söz, tavır ve davranışları ve bu davranışların kişiden kişiye değişip değişmediği ve dolayısıyla yöneticinin adaleti bireylerin çalışma ortamlarında en çok konuşulan konular arasındadır (Kahraman, 2014).

Kelime anlamı olarak adalet; “hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme ve herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk anlamına gelmektedir” (www.tdk.gov.tr).

Adalet kavramının, tarihsel gelişimi antik çağda yaşayan filozoflara kadar dayanmaktadır. Felsefi anlamda adalet kavramına ilişkin ilk sistematik değerlendirme Plato'ya aittir. Platon'un öğrencisi Aristo, adalet idealine (devlet) tepki olarak, kendi adaletini ve onun üzerine devlet anlayışını geliştirir. (Topakkaya, 2009). Adalet kavramının birden çok anlamından söz eden Aristoteles, anlaşılabilirliği bakımından adalet kavramını tam zıttı olan adaletsizlik kavramıyla birlikte tanımlamanın daha doğru olacağını söyler. Aristoteles'e göre yasaları kendi menfaatlerine göre kullanmak ve yasalara uymamak adaletsizlik, yasalara uygun davranmak ve eşitliği bozmamak ise adalettir (Topakkaya, 2009).

2.1.2. Örgütsel Adalet

Bilim adamları toplu yaşamın başlangıcından beri "sosyal adalet" ile ilgilenmişlerdir. Bu konuda ilk yazılı eserlerde; insanların birbirlerine nasıl davranmaları gerektiği ve insanlar arasında kaynakların nasıl paylaşılacağı konusu tartışılmaktadır. Bir toplulukta yaşamak ve aynı zamanda da kendi hedeflerine

ulaşmak isteyen kişi, bireyler arasındaki ilişkiler ve mevcut kaynakların dağılımı yasal düzenlemelerin yapılmasına neden olmuştur (Yürür, 2008).

Adalet; insan onurunu korumak, insanın özgürlüklerini gerçekleştirmek, kişinin düşüncelerini, haklarını ve çıkarlarını güvence altına almak olarak günümüze kadar kullanılmıştır.

Siyasal sistemlerin sürekliliği ve toplumların gelişimi daima adalet konularıyla başlamıştır. Toplumdaki adaletin öneminin anlaşılmasıyla birlikte, birçok bilim adamı bu konuyla ilgili araştırmalara başlamıştır. Sosyal bilimciler, siyaset bilimcileri, ekonomistler, sosyologlar, teologlar, pek çok farklı bilimden psikolog, adalet kavramının anlaşılması ve geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. (Karaeminoğulları, 2006).

Örgütsel adalet, sadece eşitlik kavramıyla değil aynı zamanda, çalışan ve yöneticilerin örgüt içi tutum ve davranışları, amaç ve değerler ile belirlenen strateji ve politikaların objektif uygulanmasıdır (Bedük, 2011). Maddi unsurların (ücret, ikramiye, ödül, prim vb.) yanı sıra manevi değerlerinde (takdir, güven, saygı, iletişim, ilişki vb.) örgütsel adalet kavramı içerisinde değerlendirilmesi gerekir (Bedük, 2011). Örgüte duyulan güven ve uygulamaların adilliği çalışanların çabalarını destekleyen ve motivasyonlarını sağlayan iki temel güdülenme aracıdır.

Örgütlerde adalet konusu son yarım asırdır önem kazanmaktadır. Çalışma ortamında adaleti tanımlama ve açıklama isteği ve çabaları örgütsel adalet adında yeni bir alanın ortaya çıkmasına ve literatürünün de gelişmesine neden olmuştur. Örgütsel adalet, organizasyon içinde kaynakların dağıtımını yani ödül ve ceza, bu dağıtım kararlarını belirlemek için kullanılan yöntemler ve kişiler arası ilişkilerde başvurulan araçların kullanımı sırasında adaletin nasıl gerçekleşmesi gerektiği konusunda bir takım kurallar ve sosyal normlar olarak tanımlanmaktadır (Çakmak, 2005).

2.1.3. Örgütsel Adaletin Boyutları

Bu araştırmada esas alınan örgütsel adalet boyutları dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, etkileşimsel adalet olup aşağıda her biri açıklanmıştır.

Tablo 1. Örgütsel Adaletin Alt Boyutlarının İçerikleri Tablosu

ÖRGÜTSEL ADALET		
Dağıtımsal Adalet	İşlemsel Adalet	Etkileşimsel Adalet
Denklik Hakkaniyet Karar ve kazanım memnuniyeti	Politikalar Prosedürler Sistem memnuniyeti	Kişilerarası tutum İlişki memnuniyeti

2.1.3.1. Dağıtımsal Adalet

Örgütsel adaletin alt boyutu olan dağıtımsal adalet, Adams'ın Eşitlik Teorisine (1965) dayanır. Adams'ın Eşitlik Teorisi, bireyin kazanımlarını diğer bireylerin kazanımlarıyla karşılaştırıp, aralarında eşitlik olup olmadığını araştırmasıdır. Temelini sosyal adalet konusundan alan dağıtım adaleti, toplumdaki ekonomik ve paylaşılabilir olan kaynakların, toplumdaki bireyler arasında herkesin kabiliyeti ve toplumdaki statüsüne göre dağıtılması olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel bir bakış açısıyla adalet, kaynakların örgüt üyeleri arasında paylaşımı ve bu paylaşımın örgüt üyeleri tarafından adil görülüp görülmediği anlamına gelir. Bu bağlamda, dağıtım adaleti örgütlerde adaletin başlangıç noktası olarak görülebilir (Çakmak, 2005).

Akgüney (2011)'in Adams (1965)'ten aktardığına göre, "Adams, eşitlik teorisini tarafların karşılıklı olarak kazanımda buldukları ve karşılıklı çıkar sağladıkları bir sosyal alışveriş ilişkisi olarak ifade etmektedir" Adams (1965), adalete ilişkin algılamaları kendi geliştirdiği eşitlik denklemi ile açıklamaya çalışmıştır

Tablo 2. Adams'ın Dağıtım Adaleti Oranlaması (Akgüney, 2011)

Kişinin Kazanımı	=	Kişinin Katkısı
Diğer Kişinin Kazanımı		Diğer Kişinin Katkısı

Eşitlik teorisinde önem verilmesi gereken noktalardan biri de ödüller, katkılar, gösterilen çabalar ve katkıların öznel bir değer taşıması ve bu değişkenlerin

eşitliğinin çalışanların algılamalarıyla anlam kazanıyor olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında birisinin eşit algıladığını, bir başkası adil bulmayacağı gibi birisinin adil bulmadığını, bir başkası eşit olarak algılayabilir. “Zaten, hakkaniyet veya eşitlik teorisinin varlığı da, bu konudaki belirsizlik ve izafiyettir” (Eroğlu, 2000:422).

Örgüt, kendi devamlılığını sağlamak ve başarılı olmak için çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılamakta, çalışanlarına katkı sağlamak ve bunların karşılığını almayı hedeflemektedir. İhtiyaçlarını karşılamak için örgütsel sistemin içinde yer alan çalışanlardan da örgütün etkin ve verimli bir şekilde çalışmasını ve aynı zamanda örgütün devamlılığını sağlamak için emek harcamaları beklenmektedir. Çalışanlar elde ettikleri kazanımları (ücret, prim, terfi, sosyal haklar vb.) adaletli veya adaletsiz olarak algılayabilir. Kendi kazanımları ile başkalarının kazanımları arasında kıyaslamalar yaparak kendilerine haksızlık yapıldığını düşünebilirler. Bu düşünce çalışanların tutumlarını etkiler ve davranışları da tutumları yönünde değişebilir. Dağıtımsal adalette esas olan, çalışanların, kazanım, ödül ve kaynakların adil şekilde dağıtıldığını düşünmeleri ve bu konuda olumlu tutum geliştirmeleridir (Özdevecioğlu, 2003).

Bilsel, (2013:19)' in İşcan ve Naktiyok (2002) den aktardığına göre dağıtım adaletini meydana getiren üç bileşen vardır. Bunlar; hakkaniyet, eşitlik ve ihtiyaçtır.

- Hakkaniyet kuralına göre çalışanlar çabaları oranında ödüllendirilirler. Prim sistemli ücret modeli buna örnek olarak gösterilebilir.
- Eşitlik kuralına göre her çalışana hemen hemen aynı ücret ödenir. Bir işyerinde her çalışanın aynı ücreti alması buna örnek gösterilebilir.
- İhtiyaç kuralına göre ise bireylerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ücretlendirme ya da ödüllendirme yapılır. Hastalığı ya da önemli bir işi olan kişiye ek ücret ödemek ya da çocuğu öğrenciyse ona burs ödemek buna örnek olarak verilebilir.

Sonuç olarak dağıtımsal adaleti amacına uygun olarak uygulayabilen yöneticiler, çalışanların performansına dayalı olarak eşit bir şekilde ödül ve cezaları dağıtırlar. Bu, herkesin aynı oranda kazanım veya eşit ödül ya da ceza alması demek değildir. Çalışanlar emekleri oranında, örgütün amaçlarına yaptıkları katkıya bakılarak ödüllendirilir veya cezalandırılırlar (Töremen ve Tan, 2010).

2.1.3.2. İşlemsel (Süreç) Adalet

İşlemsel adalet; örgütün karar alma süreçleri, uygulamaları, kuralları ile ilgili olup görev ve sorumluluklar ile bunların karşılığında elde edilen kazancın hakkaniyetli olup olmadığıyla ilgilenir. Çalışanlar için süreçlerin algılanma biçimleri ve işlemlerin adil uygulanıp uygulanmadığı örgütsel adaletin işlemsel boyutu olan işlem adaletini oluşturur (Bedük, 2011). Başka bir deyişle işlem adaleti; çalışanlara dağıtılan kazanımların, çalışanların çalışma koşullarının ve performans ölçümlerinin belirlenmesinde kullanılan yöntem ve prosedürlerin adil olması” olarak tanımlanmaktadır.

Prosedürel adalete ilişkin en kapsamlı çalışma, Thibaut ve Walker tarafından yapılmıştır. Thibaut ve Walker (1975) yasal prosedürler ve hukuki işleri üzerinde çalışmışlardır ve alınan kararların kamuoyunca kabul edilip edilmediğini ölçmeye çalışmışlardır. Folger ve Greenberg (1985) prosedür adaleti kavramlarını kuruluşlara uyarlayan ilk araştırmacılarıdır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013). Çalışanların operasyonel adalet algılamalarını etkileyen üç ana faktör; Karar verme yetkisine güven, karar alma sürecinin tarafsızlığı, güven, iyi niyet ve işbirliğidir (Greenberg, 1990).

2.1.3.3. Etkileşimsel Adalet

İşlemsel adaletle ilgili yapılan araştırma ve çalışmalar etkileşim adaletini ortaya çıkarmıştır. Etkileşimsel adalet, alınan kararların çalışanlara nasıl duyurulacağı ve örgüt içi ilişkilerin nasıl olacağı ile ilgili adalet algılamasıdır (Bedük, 2011). Etkileşimsel adalet, örgüt içinde çalışanların ilişkilerinin niteliğine önem veren bir kavramdır. Çalışanlara, birey olarak kendilerinin değerli ve önemli olduklarını hissettirmektir. Folger ve Cropanzano’ya göre (1998) kişiler arası ilişkilerin ahlaki ve etik değerler üzerine kurulması gerekir. Ahlaki ve etik değerlerin ön planda olduğu ilişkiler, karşılıklı saygı ve duyarlılığı da beraberinde getirecektir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013).

Bies ve Moag (1986), çalışanlara, tam ve doğru olarak bilgi verildiğinde ve alınan kararlarda mantıklı ve haklı açıklamalar yapıldığında, çalışanlar kendilerine adil olarak davranıldığını söylemişlerdir. Bu da örgütsel adaletin üçüncü boyutu olan “Etkileşim Adaleti” ni ortaya çıkarmıştır. Bu yönüyle etkileşim adaleti, örgütsel uygulamaların insani yönünü oluşturur (Oral, 2012:17).

Greenberg' in (1993) yapmış olduğu çalışma ile adalet algısına yeni boyutlar eklenmiş ve etkileşim adaleti 'kişilerarası' ve 'bilgisel' olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Akt:Oral, 2012). Bireylerarası adalet boyutu, karar verici yöneticilerin çalışanlara ne kadar saygılı, duyarlı, nezaket içinde ve ciddiyetle yaklaştığını ve davrandığını gösterir. Bilgisel adalet boyutu ise, yine karar verici yöneticilerin çalışanları süreç içinde tam ve doğru bilgilendirip bilgilendirmediği ile ilgilidir. (Aktaş, 2010).

Etkileşimsel adalet konusunda dört kural belirlemiştir. Bunlar şu şekilde ifade edilmiştir (İçerli, 2009):

- Saygı,
- Kurallara uygunluk,
- Dürüstlük,
- Doğruluk.

Sonuç olarak çalışanlar, yöneticilerinin söz, tutum ve davranışlarını olumlu bulurlarsa onlarda yöneticilerine ve yaptıkları işe karşı olumlu tutum geliştirecekler ve iş doyumları ve performansları da artacaktır.

2.1.4. Örgütsel Adalet ile İlgili Teoriler

Örgütsel adalet ile ilgili teoriler Greenberg tarafından reaktif-proaktif ve süreç-kapsam olarak sınıflandırılmış ve bu boyutlarıyla incelenmiştir.

Reaktif- proaktif boyut, adaletsizliği önlemek için verilen çaba ile adaleti yeniden sağlamak için verilen mücadele arasındaki ilişkiyi ifade eder. Bu teoriler haksızlığa ve adaletsizliğe karşı ortaya konulan tepkileri ve davranışları incelemektedir. Proaktif teoriler ise; mevcut var olan adaletin geliştirilmesi için ortaya konulan gayret ve çabalar üzerinde durur (Greenberg, 1987).

Süreç boyutu, örgüt içi kazanımların çalışanlara dağılımının nasıl olacağı, örgüt ve çalışanlarla ilgili kararlar alınırken ve uygulanırken adil davranılıp davranılmadığı ile ilgilenirken içerik boyutu ise yalnızca çalışanların elde ettiği kazanımların adil olup olmadığıyla ilgilenir. Çalışanlara örgüt içi dağıtılan kazanımların birbirleriyle karşılaştırılması ile ortaya çıkan ya da çalışanlarca algılanan adalet kavramını konu edinir (Greenberg, 1987).

Birbirinden bağımsız olarak ortaya çıkan dört adet örgütsel adalet boyutu vardır. Bunlar; reaktif içerik, proaktif içerik, reaktif süreç ve proaktif süreç teorileridir.

Tablo 3. Örgütsel Adalet Teorilerinin Sınıflandırılması (Greenberg, 1987).

Reaktif – Proaktif Boyut	İçerik – Süreç Boyutu	
	İçerik	Süreç
Reaktif	Reaktif İçerik Hakkaniyet Kuramı (Adams, 1965)	Reaktif Süreç İşlemsel Adalet Teorisi (Thibaut & Walker, 1975)
Proaktif	Proaktif İçerik Adalet Yargı Teorisi Leventhal (1976, 1980)	Proaktif Süreç Dağıtım Tercihi Teorisi (Leventhal, Karuza & Fry, 1980)

2.1.4.1. Reaktif İçerik Teorileri (Reactive Content Theories)

Reaktif-içerik teorileri, örgüt içindeki kazanımların, kaynakların, ödül ve cezaların adilane bir biçimde dağılıp dağılmadığı ve adil dağılmadığında ise çalışanların bu duruma nasıl tepki verdikleriyle ilgilenir. Örgütsel adaletle ilgili önemli teorilerin büyük kısmı bu sınıflandırmaya girmektedir. Homans'ın (1961) Dağıtım Adaleti Teorisi, Adams'ın (1965) Eşitlik Teorisi ve Walster'in (1973) geliştirdiği Eşitlik Teorisi bunlara örnektir (Yürür, 2005:113). Bu teorilerin ortak noktası, kendilerine adil davranılmadığında çalışanların verdikleri tepkilerdir.

Homans (1961), dağıtımda denkliğin adaletli olduğunu eşitliğin ise adaletsizlik oluşturduğunu, dağıtımda denkliğinin ise; “kazanç, yatırım ve kârın hesaplanması ve karşılaştırılması yoluyla belirlenebileceğini ifade etmiştir” (Çakır, 2006, Akt: İçerli, 2009:49). Homans bireylerin yaptıkları iş ile kazanımlarının doğru orantılı olduğu durumlarda adaletin sağlandığını ve bunun da bireylerde olumlu algı oluşturduğunu söylemektedir.

Adams'ın “Eşitlik Teorisi”, Homans'ın “Dağıtım Adaleti Teorisi”ne dayanmaktadır (İçerli, 2009:49). Adams'ın Eşitlik Teorisine göre çalışanlar aynı veya birbirine yakın işleri yapan çalışanlarla, kendi katkılarını ve kazanımlarını oransal olarak karşılaştırırlar ve örgüt yönetiminin adil olup olmadığına karar verirler. Eğer çalışanların kazanımları adaletli değilse bu çalışmada eşitsizlik duygusu hakim olur ve diğer çalışanlara karşı da kırgınlık ve kıskançlık duygusu geliştirirler. Bu durumunda örgüt içindeki kişilerarası ilişkileri de etkilemesi kaçınılmazdır. Yöneticiler bunun gibi durumları engellemek için çalışanların katkı ve kazanımlarını belirlerken denge unsurunu göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Colquitt vd. 2005, Akt; Taşçıoğlu, 2010).

Crosby' nin (1976) "Görelî Yoksunluk Teorisi", eşitlik teorisiyle ilişkilendirilen reaktif içerik teorilerinin sonucusudur. 2. Dünya Savaşı yıllarında elde edilen bulgulara dayanır. örgüt bilimciler arasında görelî yoksunluk teorisi gitgide önemini artırmaktadır. Görelî Yoksunluk Teorisine göre; bireyin kendi aldığı ödüllerle başkalarının aldığı ödüller arasında farklılık varsa ve bu farklılık birey için olumsuz yönde ise, kişi yoksunluk duygusuna kapılmaktadır. Görelî Yoksunluk Teorisinde, alt kademedeki bir çalışan, kendisini örgütün üst kademelerinde çalışan birisi ile kıyaslayabilir. Doğal olarak kişi de adaletsizlik algısı oluşur. Bu açıdan bakıldığında bu kuram Eşitlik Teorisinden ayrılır. Çünkü Eşitlik Teorisinde, çalışan kendisini aynı düzeyde veya çok yakın bireylerle kıyaslamaktadır (Douglas ve Levine, 1992, Akt. Söyük, 2007:39).

2.1.4.2. Proaktif İçerik Teorileri (Proactive Content Theories)

Proaktif içerik teorileri, çalışanların adil uygulamaların ve davranışların ortaya çıkarılmasına ilişkin çabalarını incelemektedir. Bu kategoride yer alan teorilerin temellerini Leventhal'in "Adalet Yargı Teorisi" oluşturur (Greenberg, 1987:13). Eşitlik teorisinin yetersiz kaldığını düşünen Leventhal daha kapsamlı bir teoriye ihtiyaç olduğunu düşünmektedir. Leventhal'e göre Eşitlik Teorisi'nin üç temel sorunu vardır. Bunlar adalet kavramının tek boyutlu ele alınması, kazanımlarda sadece son dağıtıma önem verilmesi ve sosyal ilişkilerde sürekli adalet vurgusu yapılmasıdır. (Leventhal, 1980, Akt; Taşcıoğlu, 2010:45).

Leventhal'e (1980) göre hakkaniyet kuralı; çalışanların çabalarına göre kazanımlarının belirlenmesidir. Eşitlik kuralı; çalışanların çabalarının önemsenmeyip, kazanımların herkese eşit dağıtılması kuralıdır. Ne bireylerin çabalarının ne de eşitliğin göz önünde bulundurulmadan, ihtiyacı fazla olanın daha fazla ihtiyacı az olanın da daha az kazanım elde etmesi ise ihtiyaç kuralıdır (Akt: Çakmak, 2005).

Bu üç kuralın her birinin örgütlere sağladığı değişik yararlar vardır. Hakkaniyet kuralının, ücretin çalışanın çabasına ve performansına göre belirlendiği örgütlerde temel alındığı görülmektedir. Böylece verimlilikte bu örgütlerde artar. Eşitlik kuralında ise, çalışanların kader birliği duygusu dayanışmayı arttırmaktadır. Bu nedenle örgütler, grup birliğinde uyum, yardımlaşma ve dayanışmayı hedeflediklerinde eşitlik kuralını temel alırlar (Çakmak, 2005:29).

Greenberg'e (1987) göre, proaktif-içerik teorileri grubunda değerlendirilen diğer bir teori de, Lerner'in "Adalet Güdüsü Teorisi"dir. Teori, örgütsel adaleti daha çok motivasyon yönü ile ele almıştır. "Adalet Güdüsü Teorisi"ne göre, kazanımların dağıtımını yapılırken uygulanacak adalet ilkesi, yönetici ya da karar verici ile çalışan arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Örneğin; yönetici ya da karar verici, çalışan yakın bir arkadaşı ise arkadaşının ihtiyaçları üzerinde duracaktır. Yine kendine daha mesafeli ilişkilerde olan bir çalışan ise o çalışanı bir birey olarak kabul edecekler ve eşit temelli paylaşım ilkesini izlemeleri beklenecektir. Örgüt içinde çalışanların, hak ettikleri kazanımları aldığını görmeleri, çalışanların motivasyonunu sağlamak adına son derece önemlidir. Lerner "Adalet Güdüsü Teorisi" ile ilgili olarak, "hak ediş adaleti" kavramını ortaya atmıştır. Bu kavramı açıklarken de; hem yöneticilerin hem de çalışanların birbirlerine karşı geliştirdikleri empatiden ya da kendilerini birbirleri ile özdeşleştirmekten bahsetmektedir. Lerner (1977) dağıtım uygulamalarını açıklamak için çeşitli adalet ilkeleri tespit etmiştir. Bunlardan öne planda olan dört ilke ise şunlardır:

- 1) **Rekabet:** Dağıtım, çalışanların performansına göre yapılmalıdır.
- 2) **Eşitlik:** Dağıtımlar, sayısal açıdan eşit olmalıdır.
- 3) **Eşit temelli paylaşım:** Dağıtım, çalışanların katkılarına göre yapılmalıdır.
- 4) **Marksist adalet ilkesi:** Dağıtımlar, çalışanların ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olmalıdır.

Aralarında küçük farklılıklar olmasına rağmen, adalet yargı teorisi ile adalet güdüsü teorisi, birbirine benzerlik gösterir ve proaktif içerik teorisi olarak sınıflandırılabilir. (Greenberg, 1987).

2.1.4.3. Reaktif Süreç Teorileri (Reactive Process Theories)

Alınan kararların ve ortaya çıkan sonuçların adil olup olmadığı ile ilgilenen içerik teorileri ile süreç teorileri birbirinden farklıdır. Süreç teorileri hukuktan beslenmektedirler. Yargısal kararların alınmasında kullanılan prosedürlerin, bu kararların toplum tarafından kabul edilmesinde önemli bir rolü olduğunu hukuk araştırmaları yapan bilim insanları ortaya çıkarmışlardır. (Greenberg, 1987).

En önemli reaktif süreç teorisi, Thibaut ve Walker'ın "İşlemsel Adalet Teorisi"dir. Teori birbirleriyle anlaşamayarak bozuşan iki taraftan yani davacı ve davalı kavramlarından bahseder. Aradaki anlaşmazlığı çözmeye çalışan yargıç, delilleri ve nihayetinde kararı ortaya koyar. Kişilerarası çatışmayı ortadan

kaldırmakta seçilecek olan deliller ve davanın ilerleyişini denetim altına alma, süreç kontrolü olarak yorumlanır. Çatışmayı çözmede kullanılan karar aşaması ise karar kontrolü olarak belirtilmektedir (Kılıç, 2013:22).

2.1.4.4. Proaktif Süreç Teorileri (Proactive Process Theories)

Bu kategorideki en önemli görüş Leventhal, Karuza ve Fry'nın (1980) "Dağıtım Tercihi Teorisi"dir. Bu teori Leventhal'in "Adalet Yargısı Modeli"ni baz alarak dağıtım davranışını açıklamaktadır. "Bu teoride dağıtım kararlarından çok süreçle ilgili kararlar ön plandadır ve bu yüzden de proaktif-süreç teorileri kategorisine dahil olmaktadır" (Greenberg, 1987:15).

"Dağıtım Tercihi Teorisi"ne göre dağıtıcıya, adaletli bir şekilde dağıtım yapması için prosedürler yol göstermelidir. Adalet sağlamaya yardımcı olabilecek prosedürlerin sekiz özelliğinden bahsedilmektedir (Greenberg, 1987). Bunlar:

- Çalışanlara karar verecek kişileri seçme imkanı tanıma,
- Tutarlı kurallara dayanma,
- Kesin bilgileri temel alma,
- Karar verme gücünün yapısını tanımlama,
- Çalışanları önyargılardan koruma,
- Çalışanların itirazlarına izin verme,
- Prosedürlerde değişiklik yapılmasına olanak sağlama,
- En geçerli ahlaki ve etik standartlara dayalı olmaktır.

Proaktif süreç adaleti kapsamında değerlendirilebilecek olan araştırmalardan bazıları Barrett-Howard ve Tyler'in süreç adaletinin rolü ile ilgili araştırmışları ve Sheppard, Lewicki ve Minton'ın; prosedürlerin, kararların ya da olayların adil değerlendirilmesini denge ve doğruluk gibi iki temel prensibe dayandırdıkları araştırmaları örnek olarak gösterilebilir (Çırak, 2013).

Aşağıda Tablo 4 de, adalet teorileri tablo halinde sunulmuştur (Özen, 2002).

Tablo 4. Adalet Teorilerinin Sınıflandırılması ve Örgütsel Adalet Teorileri
(Özen, 2002)

Adalet Teorisi Sınıflandırması	Adalet Teorisi	Teorinin Dayandığı Görüş	Teorinin Dayandığı Örgütsel Adalet Boyutu
Reaktif İçerik Teorileri	Eşitlik Teorisi (Adams, 1965)	Çalışanların emekleri ve emeklerinin karşılığı dengeli biçimde gerçekleşir.	Dağıtım Adaleti
	Görelî Yoksunluk Teorisi (Crosby, 1976)	Ödüllerin dağıtımının kıyaslanması çalışanlarda yoksunluk hissi oluşturabilir.	Dağıtım Adaleti
Proaktif İçerik Teorileri	Adalet Yargı Teorisi (Leventhal, 1976)	Kazanımların nasıl dağıtılacağına dair kararları belirleyen ve bu kararların adilliğine ilişkin algılamalar, çeşitli durumlarda farklılık gösterebilir.	Dağıtım Adaleti
	Adalet Güdüsü Teorisi (Lerner, 1980)	Dağıtım kararları alınırken izlenen ilke ve yöntemler, yönetici ve çalışanlar arasındaki ilişkiye göre değişiklik gösterebilir.	Etkileşim Adaleti
Reaktif Süreç Teorileri	Prosedür Adaleti Teorisi (Thibaut ve Walker, 1975)	Dağıtım kararlarının sonuçlarının çalışanlar için olumlu ya da olumsuz olması değildir. Önemli olan dağıtımda kullanılan süreçler ve bu süreçlerin kontrolüdür. Süreç kontrolü olduğu sürece alınan kararlar adil olarak algılanır.	Prosedür Adaleti (İşlemsel Adalet) (Süreç Adaleti)
Proaktif Süreç Teorileri	Dağıtım Tercihi Teorisi (Leventhal, Karuza ve Fry, 1980)	Dağıtım süreçleri dağıtım kararını veren kişiye adil bir uygulama gerçekleştirme fırsatı verdiği için daha çok tercih edilir. Adil bir süreç tutarlı ve ilkeli kurallara dayanmalı, karar alma gücü yasal olarak tanımlanmalı, kişilerin ön yargılarını kırmalı, kişilere şeffaf bir şekilde bilgi edinme hakkı vermeli, gerektiğinde sürecin yapısında değişiklik yapılmasını mümkün kılacak esnekliği sağlamalı ve herkesçe kabul edilen etik kurallara dayanmalıdır.	Prosedür Adaleti (İşlemsel Adalet) (Süreç Adaleti)

2.2. MOTİVASYON

2.2.1. Motivasyonun Tanımı

Motivasyon (güdüleme) kavramının dilimizde tam olarak karşılığı olmamakla birlikte bu kavram İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türetilmiştir. Motivasyon, Türkçeye; yöneltme, isteklendirme, teşvik etme, heveslendirme olarak aktarılabilir.

Motivasyon birey ya da bireyleri, belirli bir amaca doğru, sürekli bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır diye tanımlayabiliriz (Eren, 2012).

Motivasyon, bireyin örgüt içerisindeki verimli ve olumlu davranışlarını açıklamaya yarayan hem iç hem de dış enerji güçlerinin bir bileşkesidir (Şahin, 2004).

Bireyi harekete geçiren ve hareketlerinin yönünü belirleyen arzu, ihtiyaç ve korkulardır. Dolayısıyla bireylerin davranışlarını anlamlandırabilmek için onların gereksinimlerini iyi bilmek gerekir (Yıldırım, 2006).

2.2.2. Motivasyonun Önemi

Motivasyon çalışanları, işverenleri, yöneticileri ve liderleri doğrudan ilgilendiren, insan ilişkilerine yön veren ve bunun sonucu olarak insanların daha etkin ve verimli örgütler oluşturmasını sağlayabilen bir olgudur.

Motivasyon, hedeflerin gerçekleştirilmesinin en önemli anahtarıdır. Günlük yaşamda da davranışlarımızın çoğu belirli hedeflere ulaşmak içindir. Birey için yapılan bir işte ekonomik olarak doyumun gerekli olduğu söylenebilir ancak kesinlikle tek başına yeterli olduğu söylenemez (Özkalp ve Kirel, 2013).

Motivasyon sürecini iyi yönetmek gerekir. Çalışanların motivasyonunu etkileyen tüm faktörlerin bu süreçte dikkate alınması gerekir. Bireyler, sosyolojik ve psikolojik olarak birbirlerinden farklı olduklarından onları motive edecek araçlar da kişiden kişiye farklılık gösterir. Bu nedenle motivasyon araçları kullanılırken bu kişisel farklılıklar da dikkate alınmalıdır. Osmay (1995)'a göre psikologlar çalışanları altı ana psikolojik gruba ayırır (Akt:Yıldırım, 2006):

- Karşısındakine güvenmek isteyen işgören,
- En iyisi olmak isteyen işgören,
- Şahsına değer verilmesini arzulayan işgören,

- Sorumluluğa önem veren işgören,
- Prestiji yakalamak isteyen işgören,
- Çalışma arkadaşları ve yöneticiler tarafından benimsenmek isteyen işgören.

Buna göre değerlendirildiğinde her bir grupta faaliyet gösteren işgören farklı olduğundan motivasyon aracı da bu durum göz önüne alınarak uygulanmalıdır. Bir işletmede uygulanan motivasyon sürecinin belli başlı faydaları şunlardır (Yıldırım, 2006) :

- Çalışanlar işletme kültürüne bağlanır.
- İşletmede verimlilik artar.
- Motivasyonu yüksek olan çalışanın performansı da yüksek olur. Böylece işletmedeki çalışan sirkülasyonu azalır.
- Çalışanlardaki iş tatmin düzeyi artış gösterir.
- Çalışanlardaki işten kaytarma davranışlarında azalma görülür.
- İşletmenin maliyetlerine oranla kar marjları yükselir.
- İşletmenin ürün ve hizmet kalitesi artar.

Etkili motivasyon yönetimi, işletmenin amaçlarına ulaşmasını sağlar. Davranışlar sonucu, gereksinim gerçekleştiğinde; motivasyon süreci sona ermiş kabul edilir. Netice itibariyle ihtiyaçları giderilen çalışanlar durumdan memnun olurlar. İşletmelerde, çalışanların mutluluk ve huzur seviyelerini artırmaya çalışmak konusunda yöneticilere, önemli görevler düşmektedir (Özkalp ve Kırel, 2013:278).

2.2.3. Motivasyon Süreci

Motivasyon kavramının özünü güdü oluşturur. Güdü, bireyi bir amaca ulaşmak için harekete geçiren, bireyin yaptığı davranışları etkin kılan ve güçlendiren güce denilmektedir. Güdüler fizyolojik ya da psikolojik kaynaklı olabilmektedir. Kaynağı ne olursa olsun güdüler insanları çeşitli davranışlara yöneltirler.

Gereksinim →	Uyarılma →	Davranış →	Doyum Noktası
---------------------	-------------------	-------------------	----------------------

Şekil 1. Güdüleme Süreci (Özkalp ve Kırel, 2013:279).

Bireyleri motive etme kendiliğinden ve birdenbire meydana gelmez. Bireyleri motive etmek onların bazı özelliklerini bilmek ve sıra ile aşamalı olarak hareket etmek gerekir. Motivasyon sürecinin oluşmasında dört aşama vardır. Bunlar; ihtiyaç

duyma, uyarılma, davranış ve doyum aşamalarıdır. Motivasyon, ihtiyaç hissetme ile başlar, bu ihtiyacın bir şekilde karşılanması gereklidir. Aksi halde bozulan denge tekrar düzelmez. İhtiyaçlar karşılanmadığında ise kişide gerginlik oluşur, birey bu gerginlikten kurtulmak için uyarılır ve ihtiyacın karşılanmasına yönelik davranışta bulunur. Bunun için uygun bir ortamın olması aynı zamanda bireyde de istek olması gereklidir. Uygun ortam ve istek olduğu takdirde birey ihtiyacını karşılamak için seçenekler arar. Uygun seçeneği deneyerek bulur ve ihtiyaç karşılandığında doyuma ulaşır (Güney, 2011:317). Eğer birey doyuma ulaşamazsa, mutsuzlaşır ve boşluk hissi yaşar. İhtiyaçları karşılanan birey için denge sağlanmış olur ve birey ihtiyaçları karşılandığında mutlu olur. Ancak bu sürekli devam etmez çünkü bir ihtiyaç karşılandığında başka bir ihtiyaç ortaya çıkar ve motivasyon süreci her zaman aynı yolu izleyerek sürer gider (Özkalp ve Kirel, 2013:279).

2.2.4. Motivasyon Türleri

Güdülenme (motivasyon) literatüre bakıldığında iki tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar içsel motivasyon ve dışsal motivasyondur.

2.2.4.1. İçsel Motivasyon

Bireyin ihtiyaçları ve arzuları onu içten motive eder. Bu güçler, bireyin davranışını yönlendiren düşüncelerini etkiler. Bireyin bir işi yaparken kendi kendine motive olmasına içsel motivasyon denir (Çiçek, 2002). İç motivasyon kişisel çıkarları içerir. Bir kişi, ödül için değil, kendisi için faydalı olacağından dolayı harekete geçecektir. Örneğin; bireyin hoşuna giden bir spor türüne katılması, eğlenceli vakit geçirmek için bulmaca çözmesi, heyecan verici bulduğu için oyun oynaması v.b. Tüm bu örnekler kişinin davranışlarının içsel motivasyonla yapıldığını gösterir.

İçsel motivasyonda birey kendi isteği ile eyleme geçer. Bundan dolayı da en iyi motivasyon türü olarak kabul edilir. İçsel motivasyonda ihtiyaçlar, ilgiler, istek ve sevgiler bireyi davranışı gerçekleştirmek için harekete yönelten faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

İçsel motivasyonda çalışanları motive eden faktör işin kendisidir. Burada kişinin davranışını düzenleyen dışsal kontrol yoktur. İçsel motivasyon kişinin kendi yeteneklerini, iş ile ilgili kapasitesini ortaya koyma olarak tanımlanabilmektedir. İçsel motivasyon araçları işin kendiliğinden ortaya çıkan doğasıyla ilgili olup,

kapsam ve içeriğinden kaynaklanmaktadır. İşin çalışanların ilgisini çekmesi, zorluğu, önemi, çalışanın yetenek ve becerilerini ortaya koyabileceği bir iş olması, kişinin performansı ile ilgili doyurucu dönütler sunması gibi etkenler içsel motivasyon kavramı ile ifade edilmektedir. (Ertan, 2008)

İçsel motivasyonda birey yaptığı işe karşı ilgili, aynı zamanda işe karşı meraklıdır. Dolayısıyla birey işi severek ve isteyerek yapar. Dışsal motivasyonda ise birey yaptığı işin kendisine faydalı olmasını, bu işten kazanç, ücret kazanmayı beklediği için yapmaktadır. İçsel motivasyonu etkileyen faktörlerden bazıları; meydan okuma, merak, kontrol, imaj, rekabet, ortak çalışma ve takdir edilmedir. (Ertan, 2008:31)

Özetlemek gerekirse, bireyin herhangi bir zorlayıcı sebep olmadan bir işi yapmayı istemesine içsel güdülenme denir. Kişisel övme, işi sevme, güçlü iş ahlakı, ya da kişisel değerler gibi etmenler içsel motivasyona örnek verilebilir (Çiçek, 2002).

2.2.4.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon; kişinin dış çevresinden kaynaklanır, kişinin çevresinden gelen bir pekiştirme ya da ödüllendirme ile harekete geçmesini sağlar. Banger “olumlu dışsal motivasyon faktörlerini; ödül, mükafat, not, kupa, sertifika, madalya, tasdik edilme ve benimsenme duygusu, kulüp ve dernek üyeliği ve arkadaş baskısı olarak, olumsuz dışsal motivasyon faktörlerini ise sözlü olarak incitme, aşağılama, saldırma, haklarını geri alma, alay ve cezalandırma” olarak belirtmiştir (Banger, 2016).

Olumsuz davranışlara maruz kalan bireylerin motivasyonlarının da olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır. Hatta bu bireyler işten ayrılmaya kadar da gidebilirler. Oysaki her insan hata yapar. Bu hataları kişilerin yüzlerine vurmaktansa karşımıza alıp güzel bir şekilde ifade etmek daha doğru olacaktır (Korkmaz, 2008:22).

2.2.5. Motivasyonla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Motivasyon teorileri iki ana başlık altında ele alınacaktır. Bunlar kapsam kuramları ve süreç kuramlarıdır.

2.2.5.1. Kapsam Kuramları

Bireyleri motive eden faktörlerin neler olduğunu araştıran kapsam kuramları insanları fizyolojik ve psikolojik açılarından sürekli olarak gelişen varlıklar olarak görür ve inceler.

Kapsam kuramları içsel bazı etkenlerin davranışlarımıza yön verdiğini, bireyi motive ettiğini savunmaktadırlar. Maslow'un "İhtiyaçlar Hiyerarşisi", McGregor'un "X ve Y Kuramları", Herzberg'in "Çift Faktör Teorisi", Alderfer'in "ERG Kuramı" ve McClelland'ın "Öğrenilmiş Gereksinimler veya Başarı Teorisi" gibi kuramlar kapsam kuramlarını oluşturur.

2.2.5.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Abraham H. Maslow 1943 yılında ihtiyaçlar hiyerarşisi olarak bilinen teoriyi geliştirmiştir. Motivasyon teorileri arasında en çok bilinen teori budur. Maslow, insan davranışlarını yönlendirmede en önemli unsurun ihtiyaçlar olduğunu savunarak motivasyon kavramını açıklamak istemiştir. Maslow'un önerdiği bu teori iş motivasyonu teorisinden çok insan gelişimi ile ilgili bir teoridir. Bu teoriye göre, bireyin beş temel ihtiyacı vardır ve bu ihtiyaçlar hiyerarşik olarak düzenlenmiştir. En temel ihtiyaç karşılandığında, bir sonraki ihtiyaç hissedilecek ve yerine getirilecektir. En alt düzeyde temel fizyolojik ihtiyaçlar, daha sonra güvenlik ihtiyaçları, aidiyet ve sosyal ihtiyaçlar, bir sonraki adımda statü ve statüye duyulan gereksinim ve en üst düzeyde kendini tatmin etme ihtiyacıdır.

Bu teoriye göre bireyin 5 temel ihtiyacı vardır ve bu ihtiyaçlar hiyerarşik olarak sıralanmaktadır. En temel ihtiyaç karşılandıktan sonra bir sonraki ihtiyaç hissedilir ve karşılanması gerekir. En alt basamakta temel fizyolojik ihtiyaçlar, sonra güvenlik ihtiyacı, sonra aidiyet ve sosyal ihtiyaçlar, sonraki basamakta saygınlık ve statü ihtiyacı ve en üst basamakta kendini gerçekleştirme ve doyum ihtiyacı yer alır (Güney, 2011:321).

Tablo 5. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Güney, 2011:321).

İHTİYAÇLAR	İHTİYAÇ GİDERİCİ BAZI ÖNLEMLER
Kendini Gerçekleştirme Ve Doyum İşinin yaratıcı faaliyetlerini kullanabilmesi	Yaratıcılık cazip bir çalışma, kişisel gelişim ve tanıtım olanakları.
Saygı ve Statü Başarı, tanınma, statü sahibi olma, imkanlar, yapılan işin beğenilmesi.	Görevin adı, sorumluluğu, övgü, terfi ve itibar.
Aidiyet Ve Sosyal İhtiyaçlar Sevgi, aidiyet, kimlik duygusu, kazanma, benimseme	Dostça ilişkiler ortamı, sosyal faaliyetler.
Güvenlik İhtiyaçları Tehlikelerden korunma, korku duymama, güvenlik içinde olma.	Sigorta ve emeklilik planları, iş güvenliği, güvenilir ve sağlıklı çalışma koşulları, yetenekli ve ahenkli yönetim.
Temel Fizyolojik İhtiyaçlar Hayati ihtiyaçlar, hava, su, yiyecek, cinsellik.	Ücret, yan ödeme, iyi fiziksel çalışma koşulları.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan ihtiyaçlar aşağıdaki gibidir: (Özkalp ve Kirel, 2013:281).

Fizyolojik İhtiyaçlar: Acıkma, susama, barınma, cinsellik, dinlenme gibi temel fizyolojik ihtiyaçlardır.

Güvenlik İhtiyaçları: Güvenlik, fiziksel ve duygusal tehlikelerden korunma ihtiyaçlarını kapsar.

Sosyal İhtiyaçlar: Sevgi, ait olma, kabul görme, arkadaşlık ve ilişki ihtiyaçlarını kapsar.

Saygınlık İhtiyacı: Bireyin kendisine olan saygısını kazanması, özerklik, başarı, statü, şöhret gibi ihtiyaçları kapsar.

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Bireyin yeteneklerini sonuna kadar kullanıp geliştirecek en üst potansiyeline ulaşması ve kendini ifade etmesidir.

2.2.5.1.2. Douglas Mc Gregor'un X ve Y Kuramı

Mc Gregor, insanlara ilişkin iki görüş öne sürmüştür. Bir tanesi X teorisi olarak adlandırılan olumsuz; diğeri Y teorisi olarak adlandırılan olumlu görüştür (Aytaç, 2000).

X Kuramına göre:

- İnsanlar yapısı itibariyle çalışmayı sevmezler ve her fırsatta çalışmaktan kaçarlar.
- Bu nedenle insanlardan verim bekleniyorsa, yönlendirilmeli, çalışmaya zorlanmalı hatta ceza ve tehditle korkutulmalıdır.
- Standart bir insan çalışma ve işinde terfi etme heveslisi değildir, sorumluluk almaz, güvenli bir çalışma ortamı arar ve ekonomik kazancı yüksek bir iş yapar.
- İnsanların büyük bölümü yaratıcı olmadıkları gibi değişikliğe karşı da direnç gösterirler.
- Kişiler öncelikli olarak kendilerini düşünürler, örgütün amaçları onlar için ikinci plandadır.

“X teorisi katı mantığı ile insanları bir robottan farklı tutmamakta ve insanların duygu ve düşünceleriyle hareket ettiğini kabul etmemektedir” (Özkalp ve Kirel, 2013:282). Buna karşılık, Y teorisi şiddetle X teorisinin bu yaklaşımına karşı çıkmakta ve yeni yaklaşımlar getirmektedir. Dolayısıyla Y teorisi X'in alternatifi olarak gösterilir.

Y Kuramına göre:

- Bireylerin işte fiziksel ve zihinsel olarak harcadıkları çaba, oyun ya da dinlenme kadar normaldir. Bireyin çalışmaktan kaçtığı ya da pasif olduğu da doğru olmayıp gönüllü ve severek yapılan işten zevk alınırken, istenmeyen bir iş yapılırken işkence gibi gelebilir.
- Denetleme ve ceza ile tehdit etmek, örgütün amaçlarına ulaşması için tek araç olmayıp, insanların buldukları ortamda mutlu olmalarını sağlamak onları yaptıkları işi severek yapmaya yönlendirir.
- Kişi, (X teorisinde yönlendirme ve denetimin çalışan dışında geliştiği yerlerde) işe yerleştirme ile zaten kararlaştırdığı hedeflere ulaşmak için kendi kendine yön verecek ve denetleyecektir.
- Kişilerin başarılarının ödüllendirilip değerlendirilmesiyle kişi örgüt amaçlarını daha çok benimser ve örgütün amaçlarına kendini adar.
- Bireylerin sorumluluktan kaçtıkları da doğru değildir. Sorumluluktan kaçma, güvenliğe önem verme v.b. gibi konular zaten yöneticilerinde üzerinde hassasiyetle durması gereken konular olmalıdır.

- Yöneticiler çalışanlar için öyle ortam hazırlamalı ki çalışanlar hem kendi amaçlarını hem de örgütün amaçlarını gerçekleştirebilsinler (Çiçek, 2002).

X Kuramı; örgütün verimsizliğinin çalışanların niteliklerinden ve örgütün amaçları doğrultusunda çalışmadıklarından kaynaklandığını söyler. Bunu gerçekleştirmek içinse daha çok, sert ve insancıl olmayan tedbirlerin uygulanması gerektiğini düşünür. Ancak Y Kuramı ise X Kuramının tersine örgütteki verimsizliğin yönetimden kaynaklandığını ve yönetimin çalışanları örgüt amaçları doğrultusunda bütünleştirme ya da kaynaştırma ilkesi ile yönetmesi gerektiğini bu sayede örgütün ve bireyin amaçlarının bütünleştirildiğinde başarının daha çabuk geleceğini söyler (Çiçek, 2002).

2.2.5.1.3. Herzberg'in Güdüleme Kuramı

Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden sonra literatürde en iyi bilinen kapsam teorilerinden biridir ve aynı zamanda iş tatmini ile ilgili parmakla gösterilen teorilerdendir.

Frederic Herzberg kuramında, insanların iş ilişkilerinin ve işe karşı tutumun işinde başarılı veya başarısız olmasıyla ilgili olduğunu ileri sürmüştür. Herzberg, "İnsanlar işlerinden ne isterler?" sorusuna cevap aramış, çalışanlardan, işlerinde, rahatsız ya da mutsuz oldukları veya çok mutlu oldukları zamanları tanımlamalarını istemiştir. Herzberg çalışanlardan aldığı cevapları gruplandırıldığında, insanların kendilerini mutlu ve mutsuz hissettikleri zamanların birbirinden çok farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır (Özkalp ve Kırel, 2013:284).

Herzberg'in araştırma sonuçları iki grupta incelenebilir:

Tablo 6. Herzberg'in Hijyen ve Motive Edici Faktörleri (Bilge, Akman ve Kelecioğlu, 2007).

Motive Edici Faktörler	Hijyen Faktörler
1. Başarı	1. Maaş ve Ücret
2. İşin Kendisi	2. İşletme Politikaları
3. Sorumluluk Alma	3. Kişilerarası İlişkiler
4. İlerleme ve Terfi	4. Çalışma koşulları
5. Takdir Ve Ödüllendirme	5. Statü
6. Tanınma	6. Yönetim Uygulamaları
	7. Şahsi Hayat

Herzberg'e göre iş tatmini sağlayan faktörler iş tatminsizliğine yol açan faktörlerden farklıdır. Buna göre, huzurlu bir çalışma ortamı oluşturmak isteyen yöneticiler iş tatminsizliğine sebep olan etmenleri ortadan kaldırmayı hedeflemelidirler. Bu etmenler hijyen faktörler olarak adlandırılmıştır. Örneğin, yönetim politikaları, kişilerarası ilişkiler ve ücret gibi faktörler çalışanlar için uygunsa tatminsizliği ortadan kaldırmakta ancak doğrudan tatmini sağlamamaktadır. "Herzberg'e göre çalışanların işe motive olup iyi çalışmalarını için ise, başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk ve ilerleme gibi faktörlerin önemsenmesi ve sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır" (Özkalp ve Kırel, 2013:286).

2.2.5.1.4. Alferder'in ERG Kuramı

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine dayanan ve onun daha sadeleştirilmiş hali olan bu teoriyi Clayton Alderfer ortaya atmış ve geliştirmiştir. Bu teoride de, alt basamaktaki ihtiyaçların önceliği vardır ve alt taraftaki ihtiyaçlar giderilmeden üst basamaktaki ihtiyaçlara geçilmemektedir. ERG Teorisine göre, insanların ihtiyaçları üç gruba ayrılır. Bu ihtiyaçlar (Özkalp ve Kırel, 2013:286):

- Var Olma İhtiyacı (Existence)
- İlişki Kurma İhtiyacı (Relatedness)
- Gelişme İhtiyacı (Growth)

ERG kuramının içerdiği boyutlar şu şekilde açıklanabilir:

- **Varolma ihtiyacı:** Bu, hayatta kalmak ve kuşağını ayakta tutmak için bireyin her türlü tehlike ve sıkıntıdan uzak durmasıdır.

- **İlişkisel ihtiyaçlar:** Bu ihtiyaçlar, insanların çalışma ortamındaki insanlarla ve diğer tüm alanlarla ilişki kurması, düşüncelerini paylaşması, sosyal çevre kazanması ve bir grupta olma gereksinimini içermektedir.

- **Gelişme ve büyüme ihtiyaçları:** Bu ihtiyaç çalışanların kişisel becerilerini ve potansiyellerini arttırmalarına olanak tanır. Bu ihtiyaçlar arasında gelişim, statüye ulaşma ve kariyer sahibi olma ile kendine güven sağlanma yer alır (Acuner, 2010, Akt:Koçak, 2013).

2.2.5.1.5. McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı

David McClelland ve arkadaşları tarafından öne sürülen başarı güdüsü kuramında, ihtiyaçların öğrenme sonucunda önem kazanmaya başladığı vurgulanmaktadır. “Teorik olarak, bu ihtiyaçlar; birlikte olmak, güç kazanmak ve güce ulaşmaktır. Bu teoriye göre en büyük ihtiyaç başarılı olmaktır. Bu nedenle başarılı olmakla çalışanların motivasyonu mümkündür.

Teoride, bu ihtiyaçlar; birlikte olma, güç kazanma ve başarma ihtiyacı olarak belirtilmektedir. Bu teoriye göre, en büyük ihtiyaç başarılı olmaktır. Bu nedenle çalışanları en fazla başarı ihtiyacını kullanarak motive etmek mümkündür” (Güney, 2011:323).

- **Başarılı Olma İhtiyacı (Need for Achievement):** Bireyler yaptıkları işlerde başarılı olmayı isterler. Ancak başarısız olmaktan da çok korkarlar ve çekingenlik duyarlar. Bu korkuyu bireyler yendikleri takdirde başarıya giden yolun önü açılmış olur. Yenemedikleri takdirde ise başarılı olamayacaklardır.

McClelland' a göre başarıya dönük bireylerin üç özelliği vardır. Bunlar; başarı sonundaki kişisel tatmin, kişisel sorumluluk ve kendine güven, başarılabilecek hedefler seçme. Başarıya yönelen birey başaramayacağı üst hedefler veya kolayca üstesinden gelebileceği basit hedefler seçmekten kaçınır (Eren, 2012).

- **Güç Kazanma İhtiyacı (Need for Power):** İnsanın çevresine hakim olma isteğinin bir sonucu olarak doğar. Güçlü olma ihtiyacı aynı zamanda diğer insanlarla çatışma ve kavgayı da getireceğinden güçlü olma ihtiyacının şiddeti insandan insana farklılık gösterir.

- **Birlikte Olma İhtiyacı (Need for Affiliation):** Birlikte olma ihtiyacı, bir gruba dahil olma ve sosyal ilişkiler geliştirmeyi ifade etmektedir. Her insanın belli insanlara bağlılık ve az ya da çok arkadaşlık ilişkileri vardır. Bu ihtiyacı güçlü olan bireyler, kişilerarası ilişki kurmaya ve geliştirmeye önem verirler (Güney, 2011:324).

Yapılan araştırmalara göre bu üç faktörün genelde her bireyde bulunmasıyla birlikte yoğunlukları kişiden kişiye değiştiği görülmüştür. Bireylerin kendi iş sahasında iyi olma ve en iyiyi arama duygusunun altında başarı ihtiyaçı yatmaktadır.

2.2.5.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları için güdülenmenin nasıl oluştuğu önemlidir. Kısacası bireylerin davranışlarının harekete geçme durumunu, davranışın devamlılığını ve yine davranışın yönünü incelerler. Bu bölümde sırasıyla süreç kuramları adı altında ele alınan teoriler incelenecektir.

2.2.5.2.1. Amaç Saptama Kuramı

Amaç kuramı 1968 yılında Edwin Locke tarafından geliştirilmiştir. Amaç kuramına göre, bireysel ve örgütsel amaçlar bireylerin motivasyon derecelerini belirlemede etkindir. Bireyin hedefi yüksekse o hedefi elde etmek için göstereceği çaba ve motivasyonu da yüksek olacaktır. Hedefi küçükse motivasyonu da düşük olacaktır (Güney, 2011:328).

Belirlenen amaçların gdlemedeki rolü çok önemlidir. Amaçların gdlemedeki rollerini şöyle sıralamak mümkündür:

- Belirlenen amacın açık seçik ve anlaşılır olması motivasyon ve başarıyı artırır.
- Kolay ve basit gerçekleşecek amaçlar yerine gerçekleştirilmesi zor amaçlar belirlemek bireyi hırslandırıp daha iyi motive edecektir.
- Bireysel amaçlar ile örgütsel amaçlar birbiriyle uyumlu ve çatışmayacak şekilde olmalı, uyum derecesi yüksek bir amaç hem bireysel olarak hem de örgütsel olarak başarıyı getirecektir (Eren, 2012:530).

Locke, rgtsel amaçların bireysel amaçlar üzerindeki ilişkisini etkileyen dört etmenden bahsetmektedir (Tınaz, 2013):

1. Amaca katılım: Bireylerin amaçları benimsemeleri için alınan kararlarda ya da belirlenen amaçlarda söz sahibi olmaları gerekmektedir.

2. z yeterlilik: Bireyin yapacağı işte başarılı olma konusunda kendine güvenmesi ve zgven hissetmesi önemlidir.

3. Yapılan işin zellikleri: Açık, anlaşılır ve iyi öğrenilerek ustalaşılmış işler, çalışanların performansını yükseltme de etmede çok önemlidir.

4. Ulusal kültürün özellikleri: Örgüt kültürü ile ulusal kültür birbiriyle uyumlu olmalıdır (Eren, 2012:531).

2.2.5.2.2. Pekiştirme Kuramı

Skinner ve Pavlov tarafından hayvanlar üzerinde yapılan çalışmalardan yola çıkılarak geliştirilmiştir. Organizma gerçekleşen davranıştan memnunsu bu davranışın tekrarlandığı, memnun değilse ve acı hissettiyse bu davranışın tekrarlamadığını görmüşlerdir. Bu teorinin özü davranışın sonucuna göre şartlanma olup olmadığıdır. Bireyler belirli ihtiyaçları ve amaçlarını gerçekleştirmek için davranış gösterirler. Tabi burada önemli olan davranışın sonucu olup birey bu sonuca göre davranışı tekrarlar ya da tekrarlamaz (Özkalp ve Kirel, 2013:290-291).

Olumlu davranışları pekiştirmek aynı zamanda alışkanlık haline getirmek ve yine olumsuz davranışları ise tekrarlamamak için yönetim biliminde dört yöntemden söz edebiliriz (Eren, 2012:545-546). Bunlar olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, ortadan kaldırma ve cezalandırmadır.

Olumlu Pekiştirme: İstenilen bir davranış yapıldığında, olumlu pekiştirecin verilmesidir. Olumlu pekiştirme dediğimizde aklımıza ilk ödüller gelmektedir. Bireyin başarısından dolayı mutlu olması, çevresinde takdir edilmesi, prestij kazanması içsel ödüllerdir. Yine bireyin başarısından dolayı yönetimin prim, zam, ikramiye terfi, derece v.b. ödüller vermesi de dışsal ödüllere örnek gösterilebilir.

Olumsuz Pekiştirme: Daha önce birey tarafından yapılan olumsuz bir davranış veya tutumun önlenmesi ve istenen davranışa yönlendirilmesi için alınan önlemlerden oluşur. Bireyin davranışı olumsuzsa bunun yönetim tarafından bireye hissettirilmesi ve böylece olumsuz davranışın ortadan kaldırılması gerekmektedir. Örnek verecek olursak; olumsuz davranışta bireyi cezalandırmak yerine isimde belirtmeden davranışın olumsuz yönlerini ve neden olacağı olumsuz sonuçlarını anlatmak etkili olacaktır.

Son Verme: Davranışı komple ortadan kaldırma, ortaya çıkışını tümüyle yok etmedir. Böylece yapılmış olan, fakat istenmeyen bir hareket bir daha tekrarlanmayacaktır. Burada caydırıcılık ve istenmeyen davranışı terk ettirmeden bahsedilebilir. Örneğin; işe geç kalan bir çalışanın yıl sonu performans değerlendirmesinde önemli bir zamdan mahrum edilmesini söylemek onun olumsuz davranışı tekrarlama olasılığını oldukça düşürecektir. Yine bu tür çalışanlara

gelecekle ilgili beklentilerinin (terfi, yükselme v.b.) karşılanmayacağını bilmeleri de olumsuz davranıştan vazgeçmelerini sağlayacaktır.

Cezalandırma: Daha çok yöneticilere karşı kinlenme, kızgınlık ve moral bozukluğuna neden olan bu yöntem, olumsuz davranışı ortadan kaldırmak için çalışanı cezalandırmaktır. Böylece istenmeyen davranışlar tekrarlanmayacak ve onlardan vazgeçilecektir. Ancak bu yöntem çok hassas olarak kullanılmalı aksi halde arzulan davranışların gerçekleşmediği görülecek, ers tepme meydana gelecektir (Eren, 2012).

Son verme ve cezalandırma istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya yönelik tutumlardır. Pekiştirme ile ilgili yöntemlerin kullanılması daha uygun olacaktır.

2.2.5.2.3. Eşitlik Kuramı

Adams, bireylerin, işlerinde göstermiş oldukları gayret ve çabalarının sonucunda kazandıkları ödülleri bir başka arkadaşının çabası ve karşılığında aldığı ödülle kıyaslamasıdır. Temelinde doğruluk, hak, adalet ve eşitlik vardır. Eğer çalışan dengesizlik varsa ve bun u gideremediyse bu durumu dengeleyecek gayretler içerisine girer (Özkalp ve Kırel, 2013:291).

Çalışanlar bir eşitsizlik algıladıklarında aşağıdaki altı seçenekten birini uygulayabilir: (Özkalp ve Kırel, 2013:291- 292).

- Saefedilen emek ve çabanın değiştirilmesi,
- Üretilen ürünün sonuçlarının değiştirilmesi,
- Bireyin iş ile ilgili kendi algı ve tutumlarının değişmesi,
- Kendi olumsuz tutumu yetmiyormuş gibi bir de çevresindeki diğer çalışanların fikirlerini etkileyerek onların harcadığı emeği azaltması,
- Örnek ve model alınan grubun ya da bireyin değiştirilmesi,
- İşten istifa etme.

Adams'ın Eşitlik Teorisini kendi işletmelerinde uygulamak isteyenlerin dikkat etmesi gereken özellikler aşağıdaki gibidir: (Özkalp ve Kırel, 2013:293)

- Eşit şekilde emek veren personel eşit şekilde ödüllendirilmelidir.
- Bireyde oluşan eşitlik veya eşitsizlik algısı kendi kendine yaptığı karşılaştırmalar sonucu oluşur.
- Eşitsizliğe karşı gösterilebilecek tepkiler farklı şekillerde olabilir.

2.2.5.2.4. Beklenti Kuramı

Victor Vroom' un geliştirdiği en önemli motivasyon teorilerinden biri olan beklenti teorisine göre, insanların işlerinde başarılı olmaları, kendi ihtiyaçlarından ziyade, onların ödüllendirilmiş davranışlarının sonucudur. Kişi başarıyı sonucunda ödüllendirileceğini biliyorsa ve bu ödüllendirmenin kendi göstereceği emek ve çabaya değeceğini düşünüyorsa güdülenmesi yüksek olur. İş sonundaki ödül ve beklenti düşükse motivasyonda düşük olur. Teori üç değişkeni içermektedir: Teori üç değişkeni içermektedir (Özkalp ve Kırel 2013:293; Güney, 2011:326):

Çekicilik: Birey yaptığı işte başarılı olup sonucunda kazanacağı ödüllere istek duymalıdır ve bu isteğin derecesi yüksek olmalıdır. Ödüller birey için bir değer (valence) ifade etmeli, çekici olmalıdır. Yüksek değer atfettiği bir ödül, örneğin terfi etmeyi çok istiyorsa, bu terfiye ulaşmak için birey daha fazla çaba gösterecektir.

Performans ve Ödül İlişkisi: gösterilen emek ve çabanın sonucunda kazanılacak ödül bireyi tatmin etmelidir.

Performans ve Güç İlişkisi: Bireyin işinde sonuca ulaşmak için göstermesi gereken gayret ve çabayı algılaması, ve bilmesi onu belirli bir güç ve performans ortaya koymaya yöneltecektir.

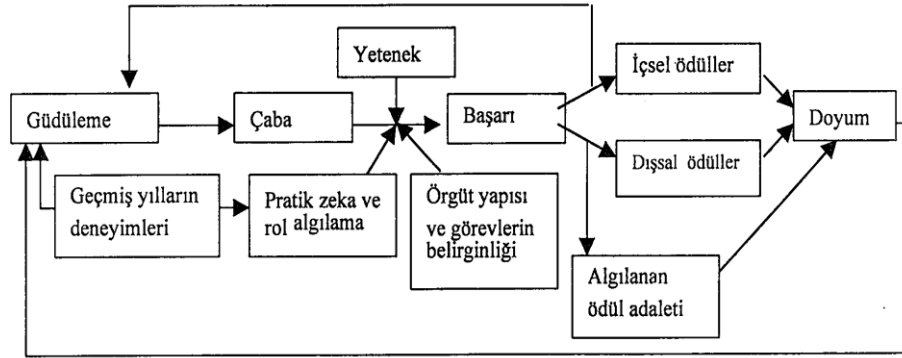
Beklenti teorisinin temel düşüncesini, bireyin amaçları, amaçlarına ulaşabilmek için gösterdiği çaba ve performans, bu performans sonucunda kazandığı ödül ve bu ödüllerden tatmin olup olmadığı ilişkisi olarak açıklayabiliriz (Güney, 2011:326).

2.2.5.2.5. Geliştirilmiş Beklenti Kuramı

Vroom'un beklenti teorisini baz alarak geliştiren Lawler ve Porter, bireyin bilgisi, emeği, kabiliyeti ve algılamaları oranında ödüllendirilmesi üzerinde durmuştur. Lawler ve Porter'ın diğer bir katkısı bireyin kendini nasıl gördüğü ile ilgili algısıdır. Bu teoriye göre bireyin çok çaba sarfederek çalışması performansı yükseltmeyebilir. Birey yeterli bilgi beceri ve donanıma sahip değilse istediği kadar çabalasın yeterli performansa ulaşamayacaktır (Eren, 2012).

Bu teoriye göre, çalışan bireyler için yaptıkları işten tatmin olmaları, ya da başka bir deyişle iş doyumuna ulaşmaları tamamen dağıtılan ödüllerin adilliği ile ilgilidir. Bireyin çalışmalarında elde edilmesi gereken sonuç ile gerçekte elde edilen sonuç arasında yapılan karşılaştırma iş tatmini açasından belirleyici olmaktadır. Birey, ulaşmayı hedeflediği sonuçtan daha kötü bir sonuçla karşılaşırsa doyumsuzluk

algılar; ulaşmayı hedeflediği sonuca ulaşabilirse tatmin algılar; ulaşmaya çalıştığı sonuçtan daha büyük bir sonuç elde ederse de suçluluk duygusuna kapılabilir ve rahatsız olabilir (Güney, 2011).



Şekil 2. Lawler-Porter'in Ümit Kuramının Şematik Açıklaması (Eren, 2012:541).

Şekil 2'de görüldüğü üzere hem başarının hem de doyumun yüksek olması için bireyin beklentisiyle ödül arasında bir denge olmalı ve verilen ödüllerinde adaletli dağıtılması gereklidir.

2.2.6. Motivasyon Stratejilerinde Kullanılan Araçlar

Yöneticiler çalışanlarını iş yapmaları ve verimli çalışmalarını için motive ederken ortamın ve motivasyonu teşvik edici araçların doğru seçilmesi gerekir. Çünkü bireyin kişilik özellikleri, bulunduğu toplumsal çevre, sahip olduğu değer yargıları kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Birbirinden çok çok farklı bireyleri çalışma ortamında örgütün amaçları doğrultusunda biraraya getirebilmek ve en üst verimi elde etmek için kullanılması gereken bazı araçlar vardır (Bilegt, 2012).

Motivasyonun ana amacı çalışanları, istekli ve verimli kılmaktır. Ne var ki bir kişi için özendirici bir motivasyon aracı başkası için bir anlam taşımayabilir. Denilebilir ki özendirici araçlar, kişilerin değer yargılarına, çevresel faktörlere, kişinin sosyal ve eğitim seviyesine göre farklılık göstermektedir. Özendirici araçların etkililiği bir taraftan toplumsal yapıya göre şekilleneceği gibi diğer taraftan da yöneticinin anlayış ve davranışına da bağlılık gösterebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

Kısaca motivasyon konusunda tüm dünyaca kabul görmüş özendirici araçlar olsa bile topluma, işletmeye ve kişiye göre motivasyon modelleri geliştirmek

mümkün değildir. Ancak yapılan bazı araştırmalarla genel geçerliliği kabul edilmiş, fakat önem sırası değişebilen motivasyon araçları mevcuttur. Bunlar ekonomik, psiko-sosyal, örgütsel ve çalışma koşullarına bağlı yönetsel araçlar olarak üç bölüme ayrılıp incelenmektedir (Tınaz, 2013).

2.2.6.1. Ekonomik Araçlar

Özellikle gelişmekte olan ülkeler açısından bakıldığında kişilerin yaşamlarını belli bir düzeyde devam ettirmelerine fırsat veren ekonomik gelir önemli bir motivasyon aracıdır. İş hayatında bireysel ve kurumsal anlamda ekonomik nedenlerin ilk sırada olduğunu düşünürsek motive edici araçlar içerisinde ne kadar önemli olduğunu anlarız. Bu nedenle özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde çalışanlar için en önemli özendirici araç ekonomik araçlardır (Küçük, 2008).

2.2.6.1.1. Yüksek Ücret ve Ücret Artışı

Ekonomik motivasyon araçlarından ilki, parasal (ücret) kaynaklardır. Çalışan motivasyonunda işverenin elindeki en büyük koz, gelirdir (Can, 2002). Motivasyon için yüksek ücretin önemi şu şekilde ifade edilebilir. Çalışan ne kadar az para kazanıyorsa ücreti o kadar değerli ve alacağı her kuruşa bağımlı olacaktır. Yüksek ücretle çalışanlar ise yaptıkları işi daha çok benimseyerek parayı ikinci planda tutarlar. Maddi kaygısı olmayan bir çalışan, paradan çok insan ilişkileri, karşılıklı güven, işverenin adaletli yaklaşımı, yeni şeyler öğrenme ve işe yarama duygusu gibi faktörlerle ilgilenerek kendini iyi hissetmeye çalışır (Hagemann, 1995).

2.2.6.1.2. Kâra Katılma

Çalışan motivasyonunu sağlamada bir başka araç ise kâra katılımdır. Kâra katılım, ekonomik gelişmeden elde edilen kârın önemli bir miktarının çalışan katkısını gözeterek biçimde dengeli olarak çalışanlara dağıtılmasıdır. Burada, her bilanço dönemi sonunda elde edilen kârın bir bölümü paydaş işgörenlerle paylaşılır ve paylaşmaya dayalı bir sistemin varlığı göze çarpar. Gerekeceği kadar elde edilen başarının sadece sermaye ile değil sarf edilen emeğin de payı olması gösterilebilir. Çalışana sadece ücret değil, beraberinde kâr payı verilmesi eskiden beri geçerliliğini yitirmemiş bir yöntemdir. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

2.2.6.1.3. Ekonomik Ödül

Ekonomik motivasyon araçlarından biri de istenen davranışlar ve beğenilen çalışma çıktılarını pekiştirme amacıyla uygulanan ekonomik ödüllerdir (Helvacı, 2002). Ekonomik ödüllerin etkisi diğer araçlara oranla daha uzun vadedir. Bunun sebebi ise çalışanların gayretlerinin fark edilmesi ve bu başarıda payı olanların tespit edilerek takdir edilmiş olmasıdır (Nelson, 1999). Ödül vermek, çalışanların doğasından getirdiği yaratıcı ve yapıcı özelliklerin ortaya çıkmasına vesile olurken, çalışanlara, hangi davranışlarına karşılık ne tür ödüller verileceğinin önceden tespit edilmesi ve adil bir dağılım oluşturulması çok önemlidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

2.2.6.1.4. Sosyal Yardımlar

Ekonomik motivasyon araçlarından sonuncusu olan sosyal yardımlar; özel sağlık sigortası, servis, özel günlerde yapılan yiyecek-içecek yardımları vb. şeklindedir. Konuyla ilgili yapılan araştırma bulguları göstermektedir ki, bu tip sosyal yardımlar, yöneticiler tarafından önemsenmeyen ekonomik motivasyon araçları sınıfına girmektedir (Şahin, 2004)

2.2.6.2. Psiko-sosyal Araçlar

“İşgörenin çalıştığı örgütten doyumak istediği ihtiyaçları yalnız fizyolojik ihtiyaçlar değildir. Başka bir deyişle bir işgören yalnız paraya, maddeye ilişkin ihtiyaçlar peşinde değildir. Bir işgören psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının bir kısmını da bulunduğu örgütten sağlamak ister” (Başaran, 1984, Akt. Yıldırım 2006:22).

2.2.6.2.1. Çalışmada Bağımsızlık

Bu motivasyon aracı, çalışanın sınırsız özgürlüğünü ifade etmemekle beraber yeteneklerinin, bilgi ve becerilerinin saptanması için çalıştığı alanda, belirli sınırlar içerisinde özgürce çalışmasını ifade eder.

Çünkü çalışanlar, aşırı baskıdan, her işlerine karışılmasından ve emir verilmesinden hoşlanmazlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

2.2.6.2.2. Örgüt İçi İletişim

Motivasyonu sağlamak öncelikle açık bir iletişim yolundan geçer. Açık iletişim, örgütte, yönetimden çalışana yani aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya

serbest ve sağlıklı bir şekilde gerçekleşen akışı ifade eder. Açık iletişim çalışanların birbirleri ile ilgili, dikkatli ve saygı çerçevesinde iletişim kurmalarıyla mümkündür. Ayrıca açık iletişimde karşılıklı geribildirim ve güven ortamına ihtiyaç vardır. Çalışanlar, yöneticinin kendilerinden ne beklediğini, neyi neden yapmaları gerektiğini, bilmek isterler (Us, 2007).

2.2.6.2.3. Takdir Edilme

En önemli psiko-sosyal motivasyon araçlarından birisi takdir edilme davranışdır. Takdir edilme, çalışanın istenen bir davranışı gösterme durumunda davranışın kalıcılığını sağlamak için verilen pekiştirici (takdir) anlamındadır, davranışı sürekli hale getirebilir (Kırcı, 2013).

Çalışanların olumlu eleştiri almaları veya takdir edilmeleri motivasyon açısından çok önemlidir. Yönetici, eleştiriyi iyi niyetle yaptığını çalışana hissettirmeli, hangi amaçla eleştiri yaptığından emin olmalı, söylediklerini somut, içten en önemlisi de dolaysız olarak ifade etmelidir. Eleştiri için en uygun zaman beklenmeli; ancak takdir hiç zaman kaybetmeden, davranış gerçekleşikten hemen sonra olmalıdır. Olumlu değişiklik takdir edilirken olumsuz değişiklik eleştirilmeli, sonucun ne olacağı, nasıl ceza verileceği açıklanmalı ve bu sonuç çalışana yaşatılmalıdır (Us, 2007).

2.2.6.2.4. Başarıyı Teşvik

Psiko-sosyal motivasyon araçlarından biri de terfi olanaklarıdır. Terfi (yükselme), başarıma isteğini artırma yönüyle önemli bir motivasyon aracı olarak kabul edilir (Oral ve Kuşlvan, 1997).

Çalışan işyerinde hatalı bir davranışta bulunduğu ya da başarısız bir sonuçla karşılaştığında yönetici, yapıcı davranışlar sergilemelidir. Ayrıca çalışana, hata yapmanın utanılacak ve vazgeçmeyi gerektirecek bir durum değil, aksine öğrenmeye giden bir yol olduğunu açıklamalı, onu yüreklendirmelidir (Kaya, 2011).

2.2.6.2.5. Sosyal Etkinlikler

Bir örgütte çalışanlar için sosyal etkinlikler oldukça önemlidir. Çünkü belli zamanlarda gerçekleştirilen sosyal organizasyonlar çalışanların hem kendi aralarında hem de yöneticileriyle kaynaşmalarına vesile olur. Aynı zamanda bu etkinlikler,

çalışanların işyeriyle bağlarını güçlendiren, sevdiren ve özendiren nitelikler taşır. Sosyal etkinlikler kısaca şöyle özetlenebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005):

1. Sportif uğraşlar (Turnuvalar, spor tesisi kurulması vs.)
2. Geziler,
3. Özel günler ve eğlenceler.

2.2.6.3. Örgütsel ve Yönetmel Araçlar

Motivasyonda özendirici araçlar olarak örgütsel ve yönetmel içerikli bazı araçlardan faydalanılabilir. Bu araçları kararlara katılma, çalışma koşulları, terfi ve yükselme olanakları, performans değerlendirme, işlerin yeniden tasarımı, grup çalışması, iyi bir iletişim sistemi, yetki ve sorumluluk verme, iyi bir eğitim sistemi, iyi bir oryantasyon sistemi, adaletli ve sürekli bir disiplin sistemi, rekabet, kurumun vizyonu, iyi bir kariyer sistemi, esnek zaman uygulamaları, özel yaşama saygılı olma ve müzikten yararlanma başlıkları altında toplayabiliriz.

2.2.6.3.1. Amaç Birliği

Amaç birliği motivasyon aracının en büyük belirleyicisi yönetici davranışdır. Şöyle ki otoriter yönetici astlarına neyi nasıl yapmaları gerektiğini ayrıntılı olarak açıklar. Çağdaş yönetim teorilerine göre çalışanlar, işletmenin hedef ve amaçlarını bilmelidir. Yönetici hedef ve amaçları çalışana anlatmazsa çalışanlar sürekli olarak soru sorar. Buna karşılık yönetici sinirlenir ve eleştirel bir yaklaşım gösterebilir. Bu durum hem işletme hem de yöneticinin çöküşü anlamına gelmektedir. Kısacası örgütün çalışnlardan verim alması, hedef ve amaçların onlara kavratılmasıyla mümkündür, denilebilir (Us, 2007).

2.2.6.3.2. Kararlara Katılım

Yöneticilerin karar alma süreçlerine çalışanlarını da dâhil etmesi, işletmede daha başarılı sonuçlar alınmasına vesile olacaktır. Çalışanların düşüncelerini önemsememek yöneticiye hiçbir fayda sağlamaz. Bilakis çalışanın fikrine saygı gösteren, onu dinleyen, onunla tartışarak karar veren yönetici hem çalışanlarıyla sağlıklı ilişkiler kuracak hem de işyeri verimliliğine doğrudan olumlu katkı sağlayacaktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

2.2.6.3.3. İyi ve Uygun Çalışma Koşulları

İyi çalışma koşulları denilince akla ilk olarak iş düzeni gelmektedir. İş düzeni kavramından iş yerinin fiziki iç ve dış yapısıyla ilgili düzenini anlıyoruz. Bir başka deyişle, binaların standartlara göre yapılması, yer döşemeleri, pencere ve kapı girişleri, geçiş yolları, rampalar, merdivenler, kullanılan araçların bakım ve temizliği gibi durumlar uygun çalışma ortamının bileşenleri olarak kabul edilebilir (Camkurt, 2007).

Bir örgütte sürekli personel olarak çalışan kişi, evinden sonra en fazla zamanını işyerinde geçirmektedir. Bu nedenle çalışan, işyeri ortamının iç açıcı, çalışma zevki verecek şekilde düzenlenmesini arzulamaktadır. Örneğin, ışıklandırma, havalandırma ve gürültü, çalışanın temposunu önemli ölçüde etkilemektedir. Bundan ötürü çalışanın istekleri de dikkate alınarak çalışma ortamı ve koşulları çok iyi seçilmeli ve düzenlenmelidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

2.2.6.3.4. İşin Yeniden Tasarlanması

Bir örgütsel ve yönetsel motivasyon aracı olarak “işin yeniden tasarlanması”, çalışana yeteneğine uygun, güçlü yönlerine uygun işler tasarlanmasıdır. Bu yöntem çalışanın zayıf yönlerini düzeltmeye çalışmaktan daha verimli ve etkilidir. Çalışanlar her zaman güçlü yönlerinin ön plana çıkarılarak çalıştırılmayı tercih etmektedirler. İşletme yönetimi de buna uygun hareket ederek çalışanların güçlü yönlerini test edecek, geliştirecek, onları zorlayacak işler, değişik çalışma ekipleri oluşturmalıdır (Us, 2007).

2.2.7. Konu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Bu başlık altında yurt içinde ve yurt dışında “Örgütsel Adalet” alanında yapılan çalışmalar, “Motivasyon” alanında yapılan çalışmalar ve aynı zamanda “Örgütsel Adalet ve Motivasyon” konularının her ikisini de kapsayan çalışmalardan ulaşılabilenler, alt başlıklarda açıklanmıştır.

2.2.7.1. Örgütsel Adalet Konusunda Yapılan Bazı Araştırmalar

2.2.7.1.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

İşbaşı (2000), “Çalışanların Yöneticilerine Duydukları Güvenin ve Örgütsel Adaletle İlişkin Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Oluşumundaki Rolü: Bir

Turizm Örgütünde Uygulama” adlı çalışmasında, çalışanlar ve yöneticiler arasındaki adalet ve vatandaşlık davranışı ve bu ikisinin dengeleyicisi olan güven kavramlarının yöneticiler lehine geliştiği ve yönetici davranışlarına ilişkin sorunların görmezden gelindiği sonucuna varılmıştır.

Doğan (2002) tarafından yapılan “İşgörenlerin Adalet Algılamalarında Örgüt İçi İletişim ve Prosedürel Bilgilendirmenin Rolü” adlı çalışmada, örgütteki iletişimin ve çalışanları doğru ve düzenli bilgilendirmenin önemine dikkat çekilmiştir. Tekstil alanında uygulamalı bir araştırma yapılarak örgüt içi sağlıklı iletişimin önemi vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda; bilgilendirme ve örgüt içi iletişim değişkenlerinin çalışanların, genel adalet algılamalarında yüksek düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

Özdevecioğlu (2003) tarafından yapılan “Algılanan Örgütsel Adaletin Bireylerarası Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma” isimli çalışmada bireylerin en çok sırasıyla kızgın bakışlar, sessiz kalma, dedikodu yapma, söylenti çıkarma, sözlü tacizde bulunma gibi davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Daha sonra ise eylemsel saldırgan davranışlar olan vurma, itme, çekme, ısırma, vb. gibi saldırgan davranışlar sergileme olduğu belirlenmiştir. Saldırgan davranışlara yol açan adaletsizlerin sıralamasında ise işlem adaleti, dağıtım adaleti, son olarak etkileşim adaletinden kaynaklanan adaletsizlikler gelmektedir.

İşçan ve Naktiyok (2004) “Çalışanların Örgütsel Bağdaşmalarının Belirleyicileri Olarak Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Adalet Algıları” isimli çalışmalarında; çalışanların uyum ve adalet algılarının örgütsel bütünleşme üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet açısından dağıtımsal ve işlemsel adalet konusundaki normatif ve duygusal bağlılığın, çalışanların örgütsel ilişkilerini daha fazla etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Çolak ve Erdost (2004) “Örgütsel Adalet: Literatür İncelemesi ve Gelecek Çalışmalar İçin Bazı Öneriler” isimli çalışmalarında, örgütsel adalet ana başlığında örgütsel adalet kavramının boyutlarını incelemiştir. Aynı zamanda bunları etkileyen faktörleri ve sonuçlarını ayrıntılı olarak değerlendirmiştir.

Ateş (2004) tarafından yapılan “Organizasyonlarda Algılanan Örgütsel Adaletin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkileri ve Kayseri’de Bir Araştırma” adlı çalışmasında örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının

arasında çok güçlü pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiş, alt boyutlar arasında ise işlemsel adaletin diğerlerine göre daha güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kayseri’deki 33 farklı okulda görev yapan 449 öğretmen oluşturmuştur.

Atalay (2005) “Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Adalet” adlı çalışmasında; örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Örgütsel adaletin vatandaşlık davranışı üzerinde doğrudan bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara göre öğretmenlerin, etkileşimsel adaletsizlikten prosedürel ve dağıtımsal adalet eksikliklerine göre daha fazla etkilendiğini ortaya koymaktadır. Etkileşim adaleti mevcutsa, öğretmenler dağıtım ve işlem adaletinin yokluğunda bile örgütsel yurttaşlık davranışı gösterebilirler.

Tan (2006) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları” adlı çalışmasında kendilerince oluşturdukları adalet algısı çerçevesinde olayları değerlendiren çalışanlar, eğer adalet algıları düşük seviyede ise; örgütlerdeki uygulamalardaki adaleti de düşük seviyede algılamaktadırlar. Yöneticiler, çalışanların adaletle ilgili algılarını dikkate almaları gerekmekte, ödül ve cezalar dağıtılırken bireylerin kişilik yapılarının göz ardı edilmemelidir. Sonuç olarak; bu çalışmada, bireyin kendisi hakkında algılaması, algılanan adaletin iş yerinde önemli bir belirleyicisidir.

Karaeminoğulları (2006) “Öğretim Elemanlarının Örgütsel Adalet Algıları İle Sergiledikleri Üretkenliğe Aykırı Davranışlar Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma” isimli çalışmasında örgütsel adalet algılarının, çalışanlar tarafından sergilenen aykırı davranışlar ile ilişkisini incelemiştir. Bu tezin temel amacı, örgütsel adalet algılamaları ile olumsuz örgütsel davranış sonuçları arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmadır. Söz konusu amaçla, öğretim elemanları üzerinde yürütülen bir araştırma ile örgütsel adalet algıları prosedür, dağıtım ve etkileşim adaleti olmak üzere üç boyut üzerinden ve üretkenliğe aykırı davranışlar çalışanlara ve örgüte yönelik üretkenliğe aykırı davranışlar olmak üzere iki temel boyut üzerinden ölçülmüştür. Sonuçlar, iki kavramsal yapı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır, ancak düşük korelasyon katsayıları, üretkenliğe karşı davranışları etkileyen bazı başka bireysel ve örgütsel faktörlerin olduğunu göstermektedir.

Polat’ın (2007) yapmış olduğu “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin

örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesi; bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları hakkındaki algılarının birbiriyle ilişkili olduğu ve birbirlerini etkilediği görülmektedir. Örgütsel adalet örgütsel vatandaşlık davranışını doğrudan ve dolaylı olarak örgütsel güven vasıtasıyla etkiler.

Pirali (2007), “Türk Eğitim Sektöründe İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Adalet Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi” (The Influence of Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Perceptions of Organizational Justice on Organizational Citizenship Behavior in Turkish Education Sector) adlı çalışmasında özellikle işlemsel adalet ve örgütsel bağlılık kavramlarının özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini saptamıştır.

Polat ve Celep (2008) “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları” adlı çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel adalet, güven ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları yüksek düzeydedir. Örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile tüm alt boyutların birbirleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını göstermelerinde örgütsel adalet ve örgütsel güven önemli bir etkiye sahip olduğuda ortaya çıkmıştır.

Doğan (2008) tarafından hazırlanan “İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi (Elazığ İli Örneği)” yüksek lisans tezinde elde edilen verilere göre örgütsel adalet boyutlarının örgütsel bağlılık boyutlarını etkilediği bulunmuştur ve bazı demografik değişkenlerin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık boyutlarında farklılık yarattığı saptanmıştır.

Cömert, Demirtaş, Üstüner ve Özer (2008) tarafından “Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları” isimli araştırmanın amacı, liselerde çalışan öğretmenlerin iş ortamlarını ne ölçüde adil olarak algıladıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin görüşlerinin, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı; kıdem değişkenine göre ise anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Özellikle kıdem yılı 21 yıl ve üstü öğretmenlerin örgütsel adalet algısının diğer kıdem yılına sahip öğretmenlere göre çok daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Uğurlu (2009), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi” adlı doktora tezinde etik liderlik ve örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde ve olumlu bir ilişki olduğu sonucu çıkmıştır.

Yılmaz (2010)’ın yapmış olduğu “Devlet Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları” isimli çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenler ortaöğretim okullarında örgütsel adalet ile ilgili olarak olumlu bir algıya sahiptir. Öğretmenlerin algıları yaş, kıdem ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre değişirken cinsiyet, branş, eğitim durumu ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre ise değişiklik göstermemektedir.

Baş (2010), yaptıkları çalışmada ilkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin "örgütsel adalet" ve "örgütsel güven" algılamaları olumlu bir düzeydedir. Ayrıca, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Laçinoğlu (2010), “İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları İle Bazı Örgütsel Davranışlar Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ve örgütsel adaletin tüm alt boyutları ile pozitif yönde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Dündar (2011) tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarındaki örgütsel adalet algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin algılarına göre belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre örnekteki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgütsel adalet ‘çoğunlukla’ adil algılanmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algıları en yüksek etkileşimsel adalet boyutundadır. Örgütsel adalet ile iş doyum arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Örgütsel adalet algısı cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve yaş değişkenleri açısından farklılık göstermemektedir.

Özgan ve Bozbayındır (2011) yaptıkları “Okullarda Adil Olmayan Uygulamalar ve Etkileri” adlı çalışmalarında; yöneticiler, işlem, interaktif ve dağıtılmış adalet boyutlarında öğretmenlere adil değildir. Yöneticiler öğretmenlerin ödüllendirilmesi, müfredat, karar alma sürecine katılım, ödev, kurallar ve ceza, nöbet

yerleri, ilişkiler vs. konularında adil davranmalıdırlar. Haksız uygulamalar öğretmenlerin; performans, iş tatmini, sadakat, güven ve motivasyonunu olumsuz etkilemekte, öğretmenlerde strese, çatışmaya ve tükenmişliğe sebep olmaktadır.

Çelik (2011)'in "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, iş doyumlarını anlamlı düzeyde etkilemektedir. Yöneticilerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları, iş doyumlarının %11'ini etkilerken; bu oran öğretmenlerde %18 düzeyindedir.

Oğuz (2011), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki" isimli araştırmasında elde edilen bulgulara göre, katılımcıların okullarında örgütsel adalet algıları ile ilgili olarak olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların algıları cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre değişirken, kıdeme göre değişmediği görülmüştür.

İmamoğlu (2011)'nin "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında örgütsel adalet algısı boyutlarında, demografik değişkenlere göre farklılık gözlenmemiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre etkileşimsel adalet algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, örgütsel adalet algısı boyutlarının, örgütsel bağlılık boyutlarının tümünde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Baş ve Şentürk (2011)'ün, yaptıkları "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Güven Algıları" adlı çalışmalarında öğretmenlerin okullarında örgütsel adalete, örgütsel vatandaşlığa ve örgütsel güvene ilişkin olarak olumlu algılara sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyete ve mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı, ancak eğitim durumuna göre farklılaştığını saptamışlardır. Hem örgütsel vatandaşlık hem de örgütsel güven algılarının cinsiyetve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı ancak kıdeme göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çırak (2013)'ün "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı (Ankara/Yenimahalle)" başlıklı çalışmasında örnekleme alınan öğretmenlerin

örgütsel adalet ve örgütsel adaletin alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri araştırılmış ve öğretmenlerin okul müdürlerini yüksek düzeyde adil buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, örgütsel adaletin her boyutunda okul müdürlerinin adil davrandığını düşünmektedirler. Okul müdürlerinin en fazla adaletli bulunduğu alt boyut etkileşim adaletidir.

Günce (2013), “İlköğretim Okullarında Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıklarını tespit etmeyi ve örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır.

Kılıç (2013)’ın “Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki”yi sorguladığı çalışmasında, iş doyumunu ile örgütsel adaletin üç boyutu (dağıtımsal, işlemsel, etkileşimsel) ve bu üç boyutun kendi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İş doyumunu ile dağıtımsal adalet işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet boyutları arasındaki ilişki orta düzeyde olmakla beraber örgütsel adaletin alt boyutlarının birbirleri arasındaki ilişki, bu boyutların iş doyumunu ile olan ilişkisinden daha güçlüdür.

2.2.7.1.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Greenberg (1986) yapmış olduğu “Determinants of Perceived Fairness of Performance Evaluations” adlı makalesinde performans değerlendirmenin işgörenler tarafından adil algılanmasının önemini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmasında dağıtım faktörlerinin önemini işgörenler açısından daha önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Alexander ve Ruderman (1987)’in prosedürel ve dağıtımsal adaletin örgütsel davranış üzerine etkisine ilişkin araştırmalarında; hem dağıtımsal adaletin hem de prosedürel adaletin iş doyumunu, çatışma, uyum, yönetime duyulan güven gibi örgütsel değişkenler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Konovsky ve Cropanzano (1991) yaptıkları çalışmada işlemsel adalet ile çalışanların performansı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Yine araştırma sonucuna göre işlemsel adalet algılarının çalışanların tutum (iş tatmini, bağlılık ve yöneticiye güven) ve davranışları (ayrılma niyeti ve performans) üzerinde etkili olduğu ancak dağıtımsal adaletin etkili olmadığı sonucuna varmışlardır.

Moorman ve arkadaşlarının (1991), yaptığı çalışmanın amacı örgütsel adalet anlayışı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın sonucunda örgütsel adalet algılaması ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında sebebe dayalı ilişkilerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Orpen (1994) tarafından yapılan “İşlemsel ve Dağıtımsal Adalet Arasındaki İlişkinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi (The Effect of Organizational Commitment on Relation between Procedural and Distributive Justice)” isimli araştırmada; işlemsel ve dağıtımsal adaletin örgütsel bağlılık üzerine, etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre örgütsel bağlılığın işlemsel ve dağıtımsal adaletle orta derecede ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Schappe (1998) çalışmasında örgütsel adaletin tüm alt boyutlarının iş tatminini anlamlı biçimde etkilediğini, fakat dağıtım adaleti ile kişilerarası işlem adaletinin diğer adalet algılarına göre daha güçlü bir belirleyici olduğu bulunmuştur.

Colquitt, Conlon, Wesson, Porter ve Ng (2001) örgütsel adaletle ilgili yaptıkları çalışmalarının sonucunda, örgütsel adaletin alt boyutları olan dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet ile örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Kickul, Lester ve Finkl (2002), psikolojik sözleşme ihlali, işlemsel adalet ve etkileşimsel adaletin çalışanların tutum ve davranışlarını belirlemedeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, etkileşimsel adaletin sözleşme ihlaline etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Saunders ve Thornhill (2003) yaptıkları araştırmada, dağıtımsal adalet boyutu ile çalışanların şüpheliği ve güven duygusu arasında küçük bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, güven ve işlemsel adalet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tarter ve Hoy’ un (2004) yapmış oldukları “Organizational Justice in Schools: No Justice without Trust” adlı çalışmalarında, okullarda örgütsel adalet ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmada, örgütsel adalet ve örgütsel güven kavramları arasında olumlu yönde bir korelasyon ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Olkkonen ve Lipponen (2004), yaptıkları çalışmada örgütle özdeşleşme ve iş ile özdeşleşme arasındaki farkı incelemektedir. Araştırmada “Moorman” in geliştirdiği ölçekler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çalışanların adalet algısı ve örgütle özdeşleşme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca olumlu bir örgüt

içi işlemsel adalet ve yönetici kaynaklı etkileşimsel adalet iş ve örgütle özdeşleşmede en iyi yoldur.

McDowall ve Fletcher (2004) “Çalışan Geliştirme: Bir Örgütsel Adalet Perspektifi (Employee Development: An Organizational Justice Perspective)” adlı çalışmalara uyguladıkları çalışmalarda adalet alt boyutları ile örgütsel sorumluluk arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığı sonucuna varmışlardır.

Lambert ve arkadaşları (2005) tarafından “The Impact of Distributive and Procedural Justice on Social Service Workers” adlı çalışmada sosyal hizmetlerde çalışan işçilerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre, örgütsel adaletin alt boyutlarından olan dağıtımsal ve işlemsel adalet örgütsel bağlılığı etkilemekte olup işlemsel adaletin etkisinin dağıtımsal adaletten daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Hubbell ve MChory-Assed (2005) tarafından yapılan “Motivating Factors: Perceptions of Justice and Their Relationships with Managerial and Organizational Justice - Motive Eden Faktörler: Adalet Algıları ve Yönetimsel ve Örgütsel Adaletle İlişkileri” isimli çalışmalarda örgütsel adalet boyutlarının örgütsel güven ve örgütsel yönetim ile ilişkisini bulmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre işlemsel adaletin diğer adalet alt boyutlarına göre örgütsel ve yönetimsel güven üzerinde daha belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır.

Clay-Warner, Reynolds ve Roman (2005) “Organizational Justice and Job Satisfaction: A Test of Three Competing Models” adlı çalışmalarda dağıtımsal ve işlemsel adaletin iş doyumu ile ilişkisini araştırmışlardır. Bulgularına göre, işlemsel adaletin dağıtımsal adalete göre iş tatmini üzerinde daha önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Spell ve Arnold (2007) örgütsel adalet iklimi ve yapısının çalışanların ruh sağlığına etkisini araştırdıkları çalışmalarda, çalışanların kaygı ve depresyon durumlarının büyük oranda örgüt içindeki işlemsel ve dağıtımsal adalet ile ilgili olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Simpson ve Kaminski (2007)’nin yapmış oldukları “Cinsiyet, Örgütsel Adalet Algıları ve Organizasyon Birliği (Gender, Organizational Justice Perceptions, And Union Organizing)” isimli çalışmada, cinsiyet ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin kadınları örgütlenme üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Kadınlarda etkileşim adaletinin, dağıtımsal ve işlemsel adalete göre daha etkili olduğunu gözlemlemişlerdir.

Bakhshi, Kumar ve Rani (2009), “Örgütsel Adalet Algılarının Belirleyicisi Olarak İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık (Organizational Justice Perceptions as Predictor of Job Satisfaction and Organization Commitment)” adlı çalışmalarında, örgütsel adaletin alt boyutları ile iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bulgularına göre, dağıtımsal adalet ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, işlemsel adalet ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin ise düşük düzeyde anlamlı olduğu ortaya çıkmış ve yine her iki adalet boyutunda örgütsel bağlılık ile ilişkisinin yüksek düzeyde anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Chegini (2009) örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, örgütsel adaletin alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

DeConinck’in (2010) ise dört yıldan fazla bir sürede yapmış olduğu araştırmada, örgütsel adalet algıları ile çalışanların çalışma tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma daha önceki araştırmaları destekler niteliktedir. Etkileşim adaletinin yönetici desteği ve yöneticiye duyulan güven, işlem adaletinin ise örgütsel destek ve örgütsel güven ile birebir ilişkide olduğu bulunmuştur. Dağıtım adaletinin ise yönetici desteği ile birlikte örgütsel güveni dolaylı olarak etkilediği ancak yöneticiye olan güven üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

Fatimah, Amiraa ve Halim (2011), “İş Doyumu, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkiler” isimli araştırmalarında, Malezya Selangor’da lise öğretmenleri arasında iş doyumunu ile birlikte örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlara göre, hem örgütsel adalet ve iş doyumunu hem de örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.7.2. Motivasyon Konusunda Yapılan Bazı Araştırmalar

2.2.7.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Çiçek (2002), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerini Güdülemede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” isimli doktora tezinde konuyu üç boyut olarak ele almış ve değerlendirmiştir. Bu boyutlar psiko-sosyal, örgütsel-yönetimsel ve maddi boyutlardır. Bu araştırmaya göre bu üç boyutta, olumlu olarak öğretmen lehinde kullanılmalıdır.

Koçak (2002), “İlköğretim Okullarında Öğretmen Motivasyonu (Keçiören İlçesi Örneği)” konulu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya göre ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin motive oldukları temel motivasyon unsurlarının iş güvenliği, takdir edilmek, kendini geliştirmek ve öğrencilerine bir şeyler vermek, öğrencilerinin bir yerlere geldiklerini görmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada yöneticiler öğretmenlerin motive olduklarını düşündükleri motivasyon unsurlarını; takdir edilmek ve kendini geliştirme olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin motive edilmek için yöneticilerden beklentileri içinde en önemli unsuru: birlikte karar verilmeli ögesi oluşturmaktadır. Okul yöneticilerine göre öğretmeni motive etmek için öncelikli olarak yapılması gerekenin, güler yüzlü davranış ve güven ortamları oluşturulmalıdır etkeni söylenmiştir. Yine bu araştırmaya göre öğretmeni motive etmek için ekonomik yönleri çok öne çıkarmaya gerek olmadığı, öğretmenlerimizin küçük şeylerden mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Palamutçu (2004), “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi” adlı araştırmasında, ölçeğe katılan sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun sağlanmasında ekonomik özendirici araçların katkı sağladığı örgütsel ve yönetsel içerikli özendirme araçlarının ise fazla etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konur (2006), “İşyerlerinde Motivasyon Teorileri ve Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma” konulu çalışma yapmıştır. Bu çalışmada çalışan motivasyonuna ve çalışana önem verilmesi vurgulanmış, tüm çalışanlar için aynı motivasyon araçlarını kullanarak sonuç almanın çok zor olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla motivasyon konusunun bireye özgü ele alınması gerektiği ve çalışana önem ve değer verilmesinin önemli bir motivasyon faktörü olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldırım (2006), “Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminini Etkileyen Faktörler” konulu bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada öğretmenleri motive etme öncelikleri arasında farklılıklar saptanmıştır. Öğretmenleri işlerinde en çok motive eden faktörlerin, psiko-sosyal faktörler olduğu saptanmıştır. İkinci sırada ekonomik faktörler ve daha sonra örgütsel ve yönetsel faktörler sıralanmıştır. Öğretmenlerin işlerini yaparken temel itici gücün, "mesleği sevme", "mesleğin toplum için yararlı olması", "öğrenci ve velilerden gelen olumlu tepkiler" gibi unsurları içeren psikososyal faktörler olduğu belirtilmiştir.

Öztay (2006), “Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Politikasıyla Oluşturulan Kurum Kültürünün Öğretmen Motivasyonuna Etkisi” konulu çalışmada okulları insan kaynakları yönetimi olan okullar ve olmayan okullar olarak ayırmış insan kaynakları yönetimi olan okullar kurum kültürü oluşturma açısından daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu kurumlarda öğretmenlerin kendilerine ve kuruma olan güvenlerinin arttığı tespit edilmiştir.

Yıldırım (2006)’ın “Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminini Etkileyen Faktörler” konulu araştırmasında öğretmenleri motive etmede çeşitli farklılıklar saptanmıştır. Öğretmenleri işlerinde en çok motive eden faktörlerin, psiko-sosyal faktörler olduğu daha sonra sırasıyla ekonomik faktörler ve örgütsel ve yönetsel faktörler gelmektedir.

Yurdakul (2007) tarafından yapılan “Büyükçekmece İlçesi Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Çalışanların Motivasyonuna Etkisi” adlı çalışmada okul yöneticilerinin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının öğretmenler tarafından “kısmen” düzeyinde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin göstermiş olduğu liderlik tarzlarından vizyoner, ilişkisel, demokratik ve öncülük eden liderlik tarzlarının öğretmenler üzerinde motivasyonlarını artırıcı pozitif yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karaboğa (2007) tarafından yapılan çalışmada Avcılar ilçesi ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin motivasyonlarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi” incelenmiştir. Bu bağlamda ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler ile kendilerine bağlı öğretmenlerin motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin işin kendisi ile ilgili bölümlerde motivasyonlarının anlamlı fark olduğu, işin kendi dışında kalan bölümlerde motivasyon düzeyleri ile ilgili anlamlı bir fark görülmediği gözlemlenmiştir.

Küçük (2008), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Çağdaş Denetim Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Eyüp İlçesi Örneği) çalışmasında öğretmenler okul müdürlerinin daha çok okul işletmesi ile ilgili hizmetlerin denetimi yerine getirdikleri düşüncesindedirler. İlköğretim okulu öğretmenlerinin psiko-sosyal motivasyon düzeyleri iyi düzeyde iken ekonomik ve örgütsel-yönetsel motivasyonları düşük seviyededir.

Turunç ve Kabak (2009), motivasyondaki etkenleri analitik hiyerarşi metodu ile belirlemişler, buna göre de motivasyona etki eden faktörlerin %50’sinin

ekonomik faktörler, diğer %50'sinin ise ise psiko-sosyal ve örgütsel faktörler olduğunu bulmuşlardır.

Polat (2010)'ın “Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin genelde yüksek olduğu bulunmuştur. Motivasyonun alt boyutları açısından ise, öğretmenlerin içsel motivasyonlarının, dışsal motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda mesleklerini icra ederken yöneticilerinin davranışlarının motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ancak öğretmenlerin mesleklerine ilişkin bireysel motivasyon düzeylerinin yöneticilerin olumlu katkıları olmasa bile yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan bir tanesi, öğretmenlerin işlerini “yapılmaya değer” bulmaları ancak çalıştıkları kurumdan emekli olmaya yönelik kaygılarının olmasıdır.

Bektaş (2010) tarafından “İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu” adlı çalışma yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin motivasyonunun cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin öğrenim durumuna göre yapılan karşılaştırmanın sonucunda da anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak motivasyon düzeylerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Canpolat (2011)'in yatığı, “Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması ile Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmasında, öğretmenlerin genel olarak motivasyon ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması yüksek düzeydedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyonları diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksektir. Hizmet süresi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri hizmet süresi daha az olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Uzman öğretmenlerin içsel motivasyonları, normal öğretmen statüsünde olanlardan daha yüksektir. Buradan hareketle kariyer basamakları uygulamalarının öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılabilir. İçsel motivasyon boyutu ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev yeri, çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bilegt (2012), “Örgüt Kültürü İle Çalışan Motivasyonu Arasındaki İlişki Ve Bir Araştırma” adlı çalışmasında, örgüt kültürünün, çalışanların motive olmalarında belirli bir rol oynadığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca örgüt kültürü ile motivasyon arasında bir ilişkinin var olduğunu ve bu ilişkinin pozitif yönde olduğunu kanıtlamıştır.

Dur (2014), “Lise Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında, okul kültürünün motivasyonu doğrudan etkilediğini gözlemlemiştir. Motivasyon düzeyi düşük bulunan yerlerde okul kültürünün düzenlenmesine yönelik çalışmaların yapılması faydalı olacaktır sonucuna ulaşmıştır.

2.2.7.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Karniol ve Ross (1977), 4-9 yaş grubundaki çocukların içsel motivasyonları üzerine yaptıkları çalışmalarında performansa bağlı ödüllerin içsel motivasyonu artırdığını ortaya çıkarmışlardır.

Harackiewicz, vd., (1984), Tarafından yapılan çalışmada performansa bağlı ödüllerin içsel motivasyona olan etkileri araştırılmış, performansa dayalı ödüllerin içsel motivasyonu düşürdüğü ortaya çıkmıştır.

Rowley, J. (1996) tarafından yapılan “Motivation and Academic Staff in Higher Education” adlı çalışmada akademik personelin motivasyonunu etkileyen sorunlar belirlenmeye çalışılmış, rasyonel-ekonomik modelin, sosyal modelin, kendini gerçekleştiren modelin personel motivasyonunu etkilediği ortaya çıkmıştır. Maddi imkânlarla yaklaşımlar, öğretim ve yüksek öğrenim kültürü, personel deneyim ve rol çeşitliliği, kişisel özerklik ve organizasyon yapısı da dahil olmak üzere motivasyonu etkileyen çevresel faktörleri tartışılmıştır.

Moon, M. J. (2000) tarafından yapılan “Organizational commitment revisited in new public management: Motivation, organizational culture, sector, and managerial level” adlı çalışmada, yeni kamusal yönetim (NPM) bağlamında motivasyon faktörleri ve örgütsel bağlılık konularını incelemiştir. Bu çalışma, içsel ve dışsal motivasyon faktörlerinin, örgüt kültürü, sektör, yönetim seviyesi ve bireysel özelliklerin ortak bir ürünü olarak örgütsel bağlılık ile ilişkilerini ortaya koymaktadır. Bulgulara göre içsel motivasyon faktörlerinin, örgütsel taahhüt ile kamu sektöründeki dışsal motivasyon faktörlerinden daha önemli bir şekilde ilişkili olduğu sonucu vardır.

Castillo ve Cano (2004), yaptıkları araştırmada, çalışanların genel olarak işinden memnun olduğunu ancak kadın çalışanların erkeklere oranla daha az memnun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışanlar için “İşin kendisi” faktörü en motive edici özellik iken “çalışma koşulları” ise en az motive edici özellik olarak ortaya çıkmıştır. İş motivasyonu ve hijyen faktörlerinin büyük oranda mesleki tatminle ilişkili olduğu sonucunu belirlemişlerdir.

Bandana Nayak & Others 2011, Organizational Culture as Related to Motivation: A Study on Steel Manufacturing Industries in India. Bu çalışmanın konusu, örgüt kültürünün motivasyon ile ilişkisi, amacı ise örgüt kültürünün çalışan motivasyonu ile ilişkisinin araştırılmasıdır. Sonuç olarak, örgüt kültürünün çalışan motivasyonuna çok önemli etkisinin olduğu bulunmuştur.

Papi M. ve Abdollahzadeh E. (2011) tarafından yapılan “Teacher Motivational Practice, Student Motivation and Possible L2 Selves: An Examination in the Iranian EFL Context” adlı çalışmanın amacı, İran'ın yabancı dil olarak İngilizce (EFL) bağlamında öğretmenlerin motivasyon stratejileri ve öğrencilerin motive edici davranışları arasındaki ilişkiyi ölçmektir. Sonuçlar, öğretmenlerin motivasyonel uygulamalarının öğrencilerin motive edici davranışlarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

2.2.7.3. Örgütsel Adalet ve Motivasyonun Her İkisini De İçeren

Araştırmalar

İren (2015), İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Tuzla Örneği) 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. Yani öğretmenler, yöneticilerini en fazla etkileşimsel adalet alanında etkin görmektedirler. Denilebilir ki ilkokul öğretmenleri genel olarak yöneticilerinin adil ve tarafsız olduğunu düşünmektedirler. Ancak bayan öğretmenlerin yöneticilerinin kendilerine karşı etkileşimsel açıdan adil davranmadıkları algısı da önemli bir sonuç olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin genel motivasyon düzeyleri, orta düzeyin üstünde bulunmuştur. Bununla birlikte içsel motivasyon boyutu puanları, dışsal motivasyon puanlarına göre daha yüksek düzeyde cereyan etmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin genel olarak motivasyon düzeylerinin yüksek sayılabileceği; özellikle içsel motivasyonlarının

daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle yüksek lisans mezunu öğretmenlerin işine daha çok motive oldukları ortaya çıkmıştır. Korelasyon analizi de örgütsel adalet algısı ile motivasyon düzeyi arasında çok güçlü bir ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde örgütsel adalet ve motivasyon ilişkisini birlikte inceleyen araştırmalara ulaşılamamıştır.



3. BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik betimsel, ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2015). Bu bağlamda bu araştırma, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri gibi iki kavram arasındaki ilişkiyi olduğu gibi ortaya koymayı amaçladığı için ilişkisel, bu kavramların bazı değişkenler tarafından nasıl etkilendiğini göstermek bakımından da betimsel niteliktedir.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

3.2.1. Evren

Araştırmanın çalışma evreni, 2015–2016 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 1763 öğretmenden oluşmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Örneklem seçiminde ise kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgede 5000 kişilik evrende %95’lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5’lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 357 kişi olarak belirtilmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Uşak il merkezindeki 54 ilkokuldaki 837 öğretmen ve 38 ortaokuldaki 926 öğretmenden oluşan toplam 1763 öğretmen evren olarak alındığında %95’lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5’lik hoşgörü düzeyi için örneklem büyüklüğü 316 öğretmen olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini için, basit tesadüfi örneklem yöntemi seçilmiş olup gerekli örneklem sayısına ulaşabilmek için zamandan tasarruf ve maliyeti düşürmek adına merkezde bulunan ilk ve ortaokullardan kura ile belirlenen 30 ilk ve ortaokula 500 adet ölçek dağıtılmıştır. Bu ölçeklerden 409 tanesi geri dönmüştür. Araştırma sonuçlarından bir

yargıya varılabilmesi için ölçeklerin % 80 oranında geri dönmesi gerekmektedir (Balcı, 2011). Çalışmada geri dönen 409 ölçek toplam dağıtılan ölçek sayısının yaklaşık %81,8' ini oluşturduğundan bu koşul sağlanmış ve evren ile ilgili bir yargıya varılabileceği düşünülmüştür. Geri dönen ölçekler araştırmacı tarafından dikkatle incelenmiş, cevapları eksik olan ya da uygun doldurulmamış 16 ölçek araştırmadan çıkarılarak, 393 tanesi değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Adalet Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılı, öğrenim durumu özelliklerini belirlemeye dayalı sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2.Örgütsel Adalet Ölçeği

Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen “Örgütsel Adalet Ölçeği” Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları neticesinde kendisinin doktora tezinde kullanmıştır. Yine aynı ölçek Polat (2009), Polat ve Celep (2008), tarafından yapılan çalışmalarda da kullanılmıştır. Likert tipli bu ölçek, 5 derecelendirmeden oluşmuş olup, “Hiç Katılmıyorum” ile “Tam Katılıyorum” arasında derecelendirilmiştir.

Örgütsel adalet ölçeğine ilişkin Polat (2007) tarafından gerçekleştirilen güvenirlik analizi neticesinde, ölçeğin bütünü için güvenirlik Cronbach's Alpha katsayısı 0.96 çıkmıştır. Dağıtımsal adalet 0.89, işlemsel adalet 0.95 ve etkileşimsel adalet boyutunda 0.90 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinde ölçek üç boyutlu olarak bulunmuş ve hiçbir faktör yükü 0.45 altında çıkmadığından bütün maddeleri ölçeğe almıştır.

Uğurlu (2009) yaptığı araştırmada güvenirlik madde analizi neticesinde ölçeğin tamamı için Alpha katsayısını 0.97 olarak bulunmuş, Dağıtımsal adalet alt boyutunda 0.95, işlemsel adalet alt boyutunda 0.95 ve etkileşimsel adalet alt boyutunda 0.92 olarak bulunmuştur.

Çelik (2011) yaptığı araştırmada güvenilirlik madde analizi neticesinde ölçeğin tamamı için Alpha katsayısını 0.95 olarak bulmuş, Dağıtımsal adalet alt boyutunda 0.88, işlemsel adalet alt boyutunda 0.94 ve etkileşimsel adalet alt boyutunda 0.85 olarak bulmuştur.

İren (2015) tarafından yapılan uygulama sonucunda; örgütsel adalet ölçeğine ilişkin gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde ölçeğin geneli için güvenilirlik Cronbach's Alpha katsayısı 0.96 çıkmıştır. Alt boyutlar için güvenilirlik katsayıları ise dağıtımsal adalette 0.88, işlemsel adalette 0.95 ve etkileşimsel adalet boyutunda ise 0.92 olarak bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında örgütsel adalet ölçeğinin tümü ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla ölçeğin tümü için 0.97, dağıtımsal adalet alt boyutu için 0.92, işlemsel adalet alt boyutu için 0.96, etkileşimsel adalet alt boyutu için 0.93 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler ölçümlerin güvenilirliği için yeterli olduğunu ($>.70$) göstermektedir. Ayrıca Polat (2007) yaptığı çalışmanın faktör analizi bu araştırma için de baz alınmıştır.

3.3.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Ölçeğin ikinci bölümünde, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini araştırmak üzere 24 maddelik Öğretmen Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Likert tipi bu ölçek, Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT danışmanlığında Polat (2010) tarafından "Okul Öncesi Yöneticilerinden Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezi çalışmasına uyarlanmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin "1=Hiçbir zaman ile 5= Her zaman" arasında 5' li derecelendirme ile değerlendirilmiştir.

Ölçeğin orijinali Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde, Yrd. Doç. Dr. Süleyman DÜNDAR danışmanlığında, Fatih TAŞPINAR' ın yüksek lisans çalışması kapsamında geliştirilen motivasyon ölçeğidir. Ölçeğin ilk hali araştırmanın amacına yönelik ifadeleri içermediğinden mevcut durumu ölçebilecek şekilde revize edilmiştir.

Polat (2010)'ın araştırmasında yapısal faktör analizi neticesinde ölçek iki faktörlü olarak belirlenmiş; birinci faktör 12; ikinci faktör de 12 maddeden meydana gelmektedir. Faktör analizleri sonrası elde edilen alt boyutlarda yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için Alpha modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri hesaplanmıştır. $0.40 \leq \alpha < 0.60$ aralığında ölçeğin güvenilirliği düşük, $0.60 \leq$

$\alpha < 0.80$ aralığında oldukça güvenilir ve $0.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006 s.405). Polat (2010), birinci alt boyut için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha=0.872$ olarak bulunmuş; ikinci alt boyut için ise $\alpha=0.876$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısını 0.917 olarak hesaplamıştır. Dolayısıyla ölçek yüksek güvenilir olarak bulunmuştur. Her bir maddenin alfa (α) katsayısı 0.45'ten büyük olduğundan hiçbir madde testten çıkarılmamıştır. Birinci alt boyut "*içsel motivasyon*", ikinci alt boyut ise "*dışsal motivasyon*" olarak adlandırılmıştır.

İren (2015) tarafından gerçekleştirilen uygulama sonucunda; öğretmen motivasyon ölçeğine ilişkin yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin bütünü için güvenilirlik Cronbach's Alpha katsayısı 0.89 çıkmıştır. Alt boyutları için güvenilirlik katsayıları ise içsel motivasyon boyutu için 0.82; dışsal motivasyon boyutunda ise 0.89 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen Motivasyon Ölçeğine ilişkin araştırmacının yaptığı faktör yapısı ve güvenilirlik analiz çizelgeleri aşağıdaki şekildedir.

Bu araştırmada motivasyon ölçeğinin ve alt boyutlarından elde edilen ölçümlerin güvenirliliği için hesaplanan Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı sırasıyla ölçeğin tümü için 0.94, içsel motivasyon alt boyutu için 0.89, dışsal motivasyon alt boyutu için 0.90 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer ölçümlerin güvenirliliği için yeterli olduğunu ($>.70$) (Büyüköztürk, 2003) göstermektedir. Bu araştırma için Polat (2010)'ın yapmış olduğu faktör analizi baz alınmıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmayı yapmak için gereken izinler alındıktan sonra, Uşak merkezde bulunan ilkokullara ve ortaokullara gidilerek, müdürleriyle araştırma hakkında konuşulmuştur. Araştırmanın amacı anlatıldıktan sonra, katılım sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere öğretmenler odasında ölçeklerini doldurmadan önce araştırma ile ilgili bilgi verilip araştırmanın önemi anlatılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Adalet Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği; ilkokullarda ve ortaokullarda farklı branşlarda görev yapan öğretmenlere, araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada kullanılan ölçekten elde edilen verilerin analizinde SPSS 17.0 istatistik programı kullanılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin birinci bölümünde yer

alan katılımcıların demografik bilgilerinin analizi frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo ile sunulmuştur.

Ölçeğin ikinci ve üçüncü bölümünde yer alan örgütsel adalet ölçeği ve motivasyon ölçeklerinde yer alan her bir maddeye verilen yanıtlar 1'den (Hiç Katılmıyorum) 5'e (Tam Katılıyorum) doğru puanlanmıştır. Ölçeklerde yer alan her bir madde için betimsel istatistik bağlamında ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Ölçeklerden elde edilen puanların yorumlanmasında aşağıdaki puan aralığı kullanılmıştır.

<u>Ölçek Ortalama Puanı</u>	<u>Katılma Düzeyi</u>
1.00-1.79	Hiç Katılmıyorum
1.80-2.59	Katılmıyorum
2.60-3.39	Orta Düzeyde Katılıyorum
3.40-4.19	Katılıyorum
4.20-5.00	Tam Katılıyorum

Her iki ölçek ve alt boyut puanları normal dağılım gösterdiği için her iki ölçek ve alt boyut puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre karşılaştırılmasında Bağımsız İki Örneklem “*t*-testi”, öğrenim durumu ve hizmet yılı değişkenlerine göre karşılaştırılmasında “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” testi uygulanmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla “*Tukey HSD*” testinden yararlanılmıştır. Ölçek ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla “*Pearson Korelasyon*” testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

4.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK VERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu araştırma kapsamında ölçeğe cevap veren katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları ($n=393$)

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	213	54.2
	Erkek	180	45.8
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	38	9.7
	Lisans	331	84.2
	Lisans Üstü	24	6.1
Hizmet Yılı	1-5 yıl	25	6.4
	6-10 yıl	78	19.8
	11-15 yıl	76	19.3
	16-20 yıl	96	24.4
	21 yıl ve üzeri	118	30.0

Tablo 7’de görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin %54.2’si kadın %45.8’i erkek olup, %9.7’si ön lisans, %84.2’si lisans ve %6.1’i lisans üstü eğitime sahiptir. Katılımcıların hizmet yılı bakımından dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin %6.4’ü 1-5 yıl, %19.8’i 6-10 yıl, %19.3’ü 11-15 yıl, %24.4’ü 16-20 yıl ve %30’u 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler.

4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmada birinci alt problem “Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalete

ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan örgütsel adalet ölçeğinden elde edilen verilerin betimsel istatistik değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Adaletle İlişkin Görüşleri ($n=393$)

No	Madde	\bar{x}	SS
M1.	Okul yöneticilerimizin ders programlarımızı adil bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum.	4.02	1.01
M2.	Okul yöneticilerimiz öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır.	4.09	0.95
M3.	Okuldaki ders dışı işlerin öğretmenlere eşit dağıtıldığını düşünüyorum.	3.91	0.96
M4.	Okulda öğretmenlere verilen ödüllerin adil dağıtıldığını düşünüyorum.	3.76	1.02
M5.	Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum.	3.85	0.95
M6.	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili kararları tarafsız bir şekilde verir.	3.96	0.89
M7.	Okul yöneticilerimiz bizi ilgilendiren konularda ayırım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır.	4.06	0.89
M8.	Okul yöneticilerimiz okulla ilgili kararlar vermeden önce tüm öğretmenlerden tam ve doğru bilgi toplar.	3.90	0.95
M9.	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararları tüm öğretmenlere açıklar; eğer öğretmenler isterse, bu kararın gerekçelerini açıklar.	3.97	0.92
M10.	Okul yöneticilerimiz yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular.	4.07	0.88
M11.	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararların ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenler tarafından sorgulanmasına izin verir.	3.99	0.88
M12.	Okul yöneticilerimiz tüm öğretmenlere karşı nazik ve anlayışlı davranır.	4.26	0.84
M13.	Okul yöneticilerimiz işle ilgili kararlar verirken öğretmenlere karşı saygılı ve onurlu davranır.	4.25	0.80
M14.	Okul yöneticilerimiz işle ilgili kararları verirken öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır.	4.16	0.86
M15.	Okul yöneticilerimiz bizimle ilgili kararlar verirken yasal haklarımızı göz önünde bulundurur.	4.21	0.82
M16.	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdikleri kararların içeriğini ve uygulamalarını her birimizle konuşur.	4.05	0.87

M17.	Okul yöneticilerimiz verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayırım yapmaksızın eksiksiz sunar.	4.07	0.90
M18.	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdiği kararlara ilişkin tüm öğretmenlere mantıklı açıklamalar yapar.	4.06	0.90
M19.	Okul yöneticilerimiz okulla ilgili verdikleri tüm kararları gizlemeden herkese çok açık bir şekilde açıklar.	4.02	0.90
Örgütsel Adalet Ölçek Alt Boyutları		Ort.	SS
	Dağıtımsal Adalet (M1,M2, M3,M4, M5, M6)	3.93	0.82
	İşlemsel Adalet (M7, M8, M9, M10, M11, M16, M17, M18, M19)	4.02	0.77
	Etkileşimsel Adalet (M12, M13, M14, M15)	4.22	0.75
Örgütsel Adalet Ölçek Genel Puanı		4.03	0.73

Tablo 8'deki maddelerin aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında öğretmenlerinin örgütsel adalet ölçeği bağlamında en çok M12. "Okul yöneticilerimiz tüm öğretmenlere karşı nazik ve anlayışlı davranır ($\bar{x}=4.26$, $SS=0.84$)", M13. "Okul yöneticilerimiz işle ilgili kararlar verirken öğretmenlere karşı saygılı ve onurlu davranır ($\bar{x}=4.25$, $SS=0.80$)", M15. "Okul yöneticilerimiz bizimle ilgili kararlar verirken yasal haklarımızı göz önünde bulundurur ($\bar{x}=4.21$, $SS=0.82$)", M14. "Okul yöneticilerimiz işle ilgili kararları verirken öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır ($\bar{x}=4.16$, $SS=0.86$)", M2. "Okul yöneticilerimiz öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır ($\bar{x}=4.09$, $SS=0.95$)", M10. "Okul yöneticilerimiz yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular ($\bar{x}=4.07$, $SS=0.88$)" ve M17. "Okul yöneticilerimiz verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayırım yapmaksızın eksiksiz sunar ($\bar{x}=4.07$, $SS=0.90$)" M7. "Okul yöneticilerimiz bizi ilgilendiren konularda ayırım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır ($\bar{x}=4.06$, $SS=0.89$)", M18. "Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdiği kararlara ilişkin tüm öğretmenlere mantıklı açıklamalar yapar ($\bar{x}=4.06$, $SS=0.90$)", M16. "Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdikleri kararların içeriğini ve uygulamalarını her birimizle konuşur ($\bar{x}=4.05$, $SS=0.87$)", M19. "Okul yöneticilerimiz okulla ilgili verdikleri tüm kararları gizlemeden herkese çok açık bir şekilde açıklar

($\bar{x}=4.02$, $SS=0.90$)” ve M1. “Okul yöneticilerimizin ders programlarımızı adil bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum ($\bar{x}=4.02$, $SS=1.01$)” görüşlerine katılmaktadırlar.

Diğer taraftan öğretmenler örgütsel adalet ölçeği bağlamında en az katıldıkları görüşler sırasıyla M4. “Okulda öğretmenlere verilen ödüllerin adil dağıtıldığını düşünüyorum ($\bar{x}=3.76$, $SS=1.02$)”, M5. “Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum ($\bar{x}=3.85$, $SS=0.95$)”, M8. “Okul yöneticilerimiz okulla ilgili kararlar vermeden önce tüm öğretmenlerden tam ve doğru bilgi toplar ($\bar{x}=3.90$, $SS=0.95$)”, M3. “Okuldaki ders dışı işlerin öğretmenlere eşit dağıtıldığını düşünüyorum ($\bar{x}=3.91$, $SS=0.96$)” şeklindedir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmenler “Örgütsel Adalet” ölçeğinin alt boyutları bakımından okul yöneticilerinin en çok *Etkileşimsel Adaleti* ($\bar{x}=4.22$, $SS=0.75$) gerçekleştirdiklerini, daha sonra *İşlemsel Adalet* ($\bar{x}=4.02$, $SS=0.77$) ve *Dağıtımsal Adalet* ($\bar{x}=3.93$, $SS=0.82$) davranışlarını sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin “Örgütsel Adalet” ölçeği puan ortalaması ($\bar{x}=4.03$, $SS=0.73$) olup, örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Polat’ın (2007) yapmış olduğu “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada öğretmenlerin örgütsel adaleti algılama düzeyleri incelendiğinde dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaletini algılama düzeyleri yüksek derecedir. Öğretmenlerin etkileşimsel adalet algısı, işlemsel ve dağıtım adaleti algılarına göre daha yüksektir.

Kahraman’ın (2014) “İlkokullarda Performans Yönetimi Uygulamaları ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında da öğretmenlerin örgütsel adaletin üç alt boyutunu da “yüksek” düzeyde algıladığı görülmektedir. Boyutlar arasında karşılaştırma yapıldığında, öğretmenlerin etkileşim adaleti algısı, işlemsel adalet ve dağıtım adaleti algılarına göre daha yüksektir.

Yine İren’in (2015) “İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Tuzla Örneği)” adlı araştırmasında da sıralama değişmemekte etkileşim adaleti, işlemsel adalet ve dağıtım adaleti olarak gerçekleşmektedir.

Buradan da anlaşılmaktadır ki; okul yöneticileri ile öğretmenler aralarındaki iletişimin sağlıklı olmasını daha çok önemsemektedirler. Ödül ve cezaların adaletli olarak dağıtılmasını ikinci planda tutmaktadırlar.

4.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmada ikinci alt problem, “Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu ve hizmet yılı değişkenleri bakımından anlamlı bir fark göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin, örgütsel adalete ilişkin görüşlerine ait betimsel istatistikler ile cinsiyet, öğrenim durumu ve hizmet yılı değişkenlerine öğretmen görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular Tablo 9-10-11-12-13 ve 14’te verilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin cinsiyet bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Örgütsel Adalete İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre *t*-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Dağıtımsal Adalet Alt Boyutu	Kadın	213	3.98	0.81	391	1.141	.255
	Erkek	180	3.88	0.82			
İşlemsel Adalet Alt Boyutu	Kadın	213	4.05	0.77	391	.923	.356
	Erkek	180	3.98	0.77			
Etkileşimsel Adalet Alt Boyutu	Kadın	213	4.24	0.78	391	.643	.521
	Erkek	180	4.19	0.72			
Örgütsel Adalet Ölçeğinin Tümü	Kadın	213	4.07	0.74	391	1.007	.315
	Erkek	180	3.99	0.72			

Tablo 9’da görüldüğü gibi kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin “Örgütsel Adalet” ölçeği bağlamında “*dağıtımsal adalet* [*t* (391) = 1.141, *p* > .05]”, “*işlemsel adalet* [*t* (391) = .923, *p* > .05]” ve “*etkileşimsel adalet*

[$t(391) = .643, p > .05$]” alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet bakımından anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Genel toplamda bakıldığında da kadın ($\bar{x}=4.07, SS=.74$) ve erkek ($\bar{x}=3.99, SS=.72$) öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(391) = 1.007, p > .05$]. Buna göre öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Kahraman’ın (2014) yaptığı çalışmada da yine cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yine Özcan’ın (2014) yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin örgütsel adalet ölçeğinin toplam puanı ile örgütsel adaletin dağıtım, işlemsel ve etkileşimsel alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

İren (2015) yaptığı çalışmada, Örgütsel Adalet Ölçeğinin dağıtım, işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutu puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilemezken, etkileşimsel adalet boyutunda erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Akgüney’in (2014) çalışmasında ise öğretmenlerin işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamışken, öğretmenlerin dağıtım, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılamaları cinsiyete göre anlamlı bir ilişki göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin dağıtım, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılamaları bayan öğretmenlere göre daha olumludur.

Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre dağılımlarını gösteren betimsel istatistik değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Adaletle İlişkin Görüşleri

Değişken	Öğrenim Durumu	<i>n</i>	\bar{x}	SS
Dağıtımsal Adalet Alt Boyutu	Ön lisans	38	3.58	1.04
	Lisans	331	3.92	0.77
	Lisans üstü	24	4.63	0.61
İşlemsel Adalet Alt Boyutu	Ön lisans	38	3.69	1.03
	Lisans	331	4.01	0.72
	Lisans üstü	24	4.68	0.51
Etkileşimsel Adalet Alt Boyutu	Ön lisans	38	3.97	0.98
	Lisans	331	4.21	0.72
	Lisans üstü	24	4.73	0.49
Örgütsel Adalet Ölçeğinin Tümü	Ön lisans	38	3.71	0.98
	Lisans	331	4.02	0.69
	Lisans üstü	24	4.68	0.52

Tablo 10 incelendiğinde öğrenim durumu değişkenine göre *dağıtımsal adalet* ($\bar{x}=4.63$), *işlemsel adalet* ($\bar{x}=4.68$), *etkileşimsel adalet* ($\bar{x}=4.73$) alt boyutları ile *ölçeğinin tümü* ($\bar{x}=4.68$) bağlamında lisansüstü düzeydeki öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Örgütsel Adaletle İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Bakımından ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Dağıtımsal Adalet Alt Boyutu	Gruplar arası	16.521	2	8.261	13.139	.000
	Gruplar içi	245.190	390	.629		
	Toplam	261.711	392			
İşlemsel Adalet Alt Boyutu	Gruplar arası	14.543	2	7.272	13.037	.000
	Gruplar içi	217.535	390	.558		
	Toplam	232.078	392			
Etkileşimsel Adalet Alt Boyutu	Gruplar arası	8.684	2	4.342	7.968	.000
	Gruplar içi	212.543	390	.545		
	Toplam	221.227	392			
Örgütsel Adalet Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	13.775	2	6.888	13.627	.000
	Gruplar içi	197.116	390	.505		
	Toplam	210.891	392			

Tablo 11'deki ANOVA sonuçları öğretmenlerin “*dağıtımsal adalet* [$F(2-390) = 13.139, p < .01$]”, “*işlemsel adalet* [$F(2-390) = 13.037, p < .01$]” ve “*etkileşimsel adalet* [$F(2-390) = 7.968, p < .05$]” ile “*örgütsel adalet ölçeğinin tümü* [$F(2-390) = 13.627, p < .01$]” kapsamındaki görüşlerinin öğrenim durumu bakımından anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır. Anlamlı bulunan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Bakımından Tukey HSD Testi Sonuçları

Değişken	Öğrenim Durumu (I)	Öğrenim Durumu (J)	Ortalama Fark	Std.Hata	p
Dağıtımsal Adalet	Ön lisans	Lisans	-.34262*	.13581	.032
		Lisans üstü	-1.05272*	.20674	.000
	Lisans	Lisans üstü	-.71010*	.16762	.000
İşlemsel Adalet	Ön lisans	Lisans	-.31809*	.12792	.035
		Lisans üstü	-.98700*	.19473	.000
	Lisans	Lisans üstü	-.66891*	.15788	.000
Etkileşimsel Adalet	Ön lisans	Lisans	-.24286	.12644	.134
		Lisans üstü	-.76206*	.19248	.000
	Lisans	Lisans üstü	-.51920*	.15606	.003
Örgütsel Adalet Ölçeğinin Tümü	Ön lisans	Lisans	-.31004*	.12177	.030
		Lisans üstü	-.96068*	.18536	.000
	Lisans	Lisans üstü	-.65064*	.15029	.000

Tablo 12’de görüldüğü gibi, yapılan Tukey HSD testi sonucunda öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin *dağıtımsal adalet*, *işlemsel adalet* alt boyutları ile *örgütsel adalet ölçeğinin tümü* bakımından ön lisans mezunlarına göre daha olumlu görüş ortaya koydukları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin *dağıtımsal adalet*, *işlemsel adalet* ve *etkileşimsel adalet* alt boyutları ile *örgütsel adalet ölçeğinin tümü* bakımından lisans ve ön lisans mezunlarına göre daha olumlu görüşe sahip oldukları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Buna göre öğretmenlerinin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığı ve öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin diğerlerine nazaran örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırma bulgularını destekler nitelikteki araştırmalardan biri olan Terkeş’in (2015) yapmış olduğu çalışmada da öğrenim durumunun ortalama sırası kontrol edildiğinde; lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin en yüksek

örgütsel adalet algısına sahip oldukları söylenebilir. Diğer araştırmalarda da lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin daha yüksek örgütsel adalet algısına sahip oldukları görülmekte olup anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Buradan lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenlerin örgütsel adaletle ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları ve kurum içi adalete objektif baktıkları söylenebilir.

İren'in (2015) yapmış olduğu araştırmada örgütsel adalet ölçeğinin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutlarında öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Akgüney'in (2014) araştırmasında da öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine aynı şekilde Akgeyik'in (2014) yapmış olduğu araştırmada da öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin hizmet yılı bakımından dağılımlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Örgütsel Adaletle İlişkin Görüşleri

Değişken	Hizmet Yılı	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>
Dağıtımsal Adalet Alt Boyutu	1-5 yıl	25	3.95	0.92
	6-10 yıl	78	3.86	0.84
	11-15 yıl	76	4.00	0.74
	16-20 yıl	96	3.91	0.85
	21 yıl ve üzeri	118	3.94	0.81
İşlemsel Adalet Alt Boyutu	1-5 yıl	25	3.93	0.77
	6-10 yıl	78	3.97	0.85
	11-15 yıl	76	4.06	0.65
	16-20 yıl	96	3.98	0.86
	21 yıl ve üzeri	118	4.08	0.72
Etkileşimsel Adalet Alt Boyutu	1-5 yıl	25	4.12	0.82
	6-10 yıl	78	4.16	0.80
	11-15 yıl	76	4.28	0.56
	16-20 yıl	96	4.20	0.85
	21 yıl ve üzeri	118	4.25	0.73

Örgütsel Adalet Ölçeğinin Tümü	1-5 yıl	25	3.98	0.80
	6-10 yıl	78	3.98	0.79
	11-15 yıl	76	4.09	0.61
	16-20 yıl	96	4.00	0.80
	21 yıl ve üzeri	118	4.07	0.70

Tablo 13 incelendiğinde hizmet yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran *dağıtımsal adalet* alt boyutu ($\bar{x}=4.00$), *etkileşimsel adalet* ($\bar{x}=4.28$) alt boyutu ve *örgütsel adalet ölçeğinin tümüne* ($\bar{x}=4.09$) ilişkin görüşlere daha çok katıldıkları görülmektedir. Diğer taraftan hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran *işlemsel adalet* ($\bar{x}=4.08$) alt boyutuna ilişkin görüşlere daha çok katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet ölçeği bağlamındaki bu görüşlerinin öğretmenlerin hizmet yılı bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Örgütsel Adaletle İlişkin Görüşlerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Dağıtımsal Adalet Alt Boyutu	Gruplar arası	.813	4	.203	.302	.877
	Gruplar içi	260.899	388	.672		
	Toplam	261.711	392			
İşlemsel Adalet Alt Boyutu	Gruplar arası	1.152	4	.288	.484	.748
	Gruplar içi	230.926	388	.595		
	Toplam	232.078	392			
Etkileşimsel Adalet Alt Boyutu	Gruplar arası	1.044	4	.261	.460	.765
	Gruplar içi	220.184	388	.567		
	Toplam	221.227	392			
Örgütsel Adalet Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	.871	4	.218	.402	.807
	Gruplar içi	210.020	388	.541		
	Toplam	210.891	392			

Tablo 14’ te görüldüğü gibi yapılan ANOVA testi sonuçları, öğretmenlerin “*dağıtımsal adalet* [$F(2-390) = .302, p > .05$], “*işlemsel adalet* [$F(2-390) = .484, p > .01$]” ve “*etiklemsel adalet* [$F(2-390) = .460, p > .05$]” alt boyutları ile “*örgütsel adalet ölçeğinin tümüne* [$F(2-390) = .402, p > .05$]” ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur.

Yürür (2008), Şentürk (2014), Kara (2011) ve Uysal’ın (2014) yapmış oldukları çalışmalar bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olup yaptıkları araştırmalarda hizmet yılına göre örgütsel adaletin tümü ve alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığını saptamışlardır.

Ancak Kılıç’ın (2013) lise öğretmenleri ile yaptığı araştırmada kıdem açısından örgütsel adalet alt boyutlarından dağıtımsal adalet boyutuna ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu fark, 1-5 ile 6-10 yıl kıdem grubundaki katılımcıların 16-20 yıl kıdem grubundakilere göre daha düşük puanlara sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak puanlama bağlamında her üç boyutta da 21 yıl ve üstü kıdemi olan iş görenler daha yüksek puana sahipler.

Kahraman’ın (2014) araştırmasında da mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, örgütsel adaletin alt boyutundaki dağıtım adaleti algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık mesleki kıdemi 1-10 yıl ($=4,01$) ve 11-20 ($=3,94$) yıl olan öğretmenlerin puan ortalamasının, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamasından ($=3,70$) daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Polat (2007) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretimde görevli 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler ($X=3,79$) ile 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($X=3,58$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, düşük kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranlara daha olumlu adalet algısına sahip olduğu saptanmıştır.

Buradan da anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça örgütsel adaletin bütünü ve alt boyutlarındaki görüşlerinde düşüş meydana gelmektedir. Bunun nedeni hizmet yılı arttıkça örgütsel adalet ile ilgili beklentilerinin artması olabilir.

4.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmada üçüncü alt problem, “Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğindeki maddelere ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

No	Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	\bar{x}	SS
M17.	Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmeme neden oluyor.	4.16	0.95
M10.	Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor.	3.97	0.99
M9.	Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	3.95	0.92
M3.	İş arkadaşlarımla tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	3.89	0.85
M19.	Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor.	3.86	1.06
M15.	Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi artırıyor.	3.80	0.95
M21.	Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi artırıyor.	3.66	1.22
M22.	Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımla yardımcı olması beni rahatlatıyor.	3.52	1.21
M23.	Bu iş yerimden emekli olabileceğime inanıyorum.	3.47	1.31
M20.	Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmesi çalışma isteğimi artırıyor.	3.31	1.35
M18.	İşimde terfi imkânımın olması çalışma isteğimi artırıyor.	3.27	1.30
M24.	Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.	3.09	1.35
No	İçsel Motivasyon Alt Boyutu	\bar{x}	SS
M4.	İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	4.34	0.84
M6.	Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.	4.24	0.94
M8.	Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor.	4.19	0.82
M5.	İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor.	4.18	0.84
M14.	Çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmam, işe keyifle gelmemi sağlıyor.	4.17	0.86
M1.	Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum.	4.08	0.74
M16.	Çalıştığım kurumun ileriki yıllarda şuan ki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.	4.05	0.91
M7.	Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	4.00	0.88
M2.	Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.	3.96	0.85

M12.	Yemek, çay- kahve, ulaşım imkânlarının sağlanması verimli çalışmamı sağlıyor.	3.93	1.04
M11.	Çalışma ortamında fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum.	3.75	1.09
M13.	İş yerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	3.68	1.06
Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları		\bar{x}	<i>SS</i>
	Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	3.66	0.75
	İçsel Motivasyon Alt Boyutu	4.05	0.62
Motivasyon Ölçeğinin Tümü		3.86	0.64

Tablo 15'deki motivasyon ölçeğinin dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin maddelerinin aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında öğretmenler; dışsal motivasyon düzeyleri bağlamında M24, M18 ve M20 maddelerine “bazen” düzeyinde katılırken, diğerlerine ise “çoğunlukla” düzeyinde katılmaktadırlar.

Öğretmenler dışsal motivasyon alt boyutu bakımından en çok M17. “Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmeme neden oluyor ($\bar{x}=4.16$, $SS=0.95$)”, M10. “Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor ($\bar{x}=3.97$, $SS=0.99$)”, M9. “Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor ($\bar{x}=3.95$, $SS=.92$)”, M3. “İş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor ($\bar{x}=3.89$, $SS=0.85$)”, M19. “Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor ($\bar{x}=3.86$, $SS=1.06$)” ve M15. “Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb. faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi artırıyor ($\bar{x}=3.80$, $SS=0.95$)” görüşlerine katılmaktadırlar.

Buna karşın öğretmenler; dışsal motivasyon alt boyutu bakımından en az sırasıyla M24. “Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor ($\bar{x}=3.09$, $SS=1.35$)”, M18. “İşimde terfi imkânının olması çalışma isteğimi artırıyor ($\bar{x}=3.27$, $SS=1.30$)” ve M20. “Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmesi çalışma isteğimi artırıyor ($\bar{x}=3.31$, $SS=1.35$)” görüşlerine katılmaktadırlar.

Tablo 15'deki motivasyon ölçeğinin içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin maddelerinin aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında, öğretmenler içsel motivasyon düzeyleri bağlamında M4. “İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum ($\bar{x}=4.34$, $SS=0.84$)” ve M6. “Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum

($\bar{x}=4.24$, $SS=0.94$)” maddelerine “*Her Zaman*” düzeyinde görüş ifade ederken, diğerlerine ise “*Çoğunlukla*” düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler içsel motivasyon alt boyutu bakımından en çok M4. “İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum ($\bar{x}=4.34$, $SS=0.84$)”, M6. “Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum ($\bar{x}=4.24$, $SS=0.94$)”, M8. “Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor ($\bar{x}=4.19$, $SS=.82$)”, M5. “İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor ($\bar{x}=4.18$, $SS=0.84$)”, M14. “Çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmam, işe keyifle gelmemi sağlıyor ($\bar{x}=4.17$, $SS=.86$)” ve M1. “Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum ($\bar{x}=4.08$, $SS=0.74$)” görüşlerine katılmaktadırlar.

Buna karşın öğretmenler içsel motivasyon alt boyutu bakımından en az sırasıyla M13. “İş yerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum ($\bar{x}=3.68$, $SS=1.06$)”, M11. “Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum ($\bar{x}=3.75$, $SS=1.09$)” ve M12. “Yemek, çay-kahve, ulaşım imkânlarının sağlanması verimli çalışmamı sağlıyor ($\bar{x}=3.93$, $SS=1.04$)” görüşlerine katılmaktadırlar.

Tablo 15’te görüldüğü gibi, öğretmenlerinin motivasyon ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{x}=3.86$), standart sapması $SS=.64$ olup motivasyonlarının “*Çoğunlukla*” düzeyinde olduğu söylenebilir. Motivasyon ölçeğine ilişkin alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin “*içsel motivasyon*” ($\bar{x}=4.05$, $SS=.62$) düzeylerinin “*dışsal motivasyon*” ($\bar{x}=3.66$, $SS=.75$) düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Yine Polat’ın (2010) yapmış olduğu araştırmada bu araştırma bulgularını destekler nitelikte olup, öğretmenler, motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından dışsal motivasyon boyutunu “*Çoğunlukla*” düzeyinde puanlarken, içsel motivasyon boyutunu “*Her zaman*” düzeyinde puanlamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin, dışsal motivasyon düzeyinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Canpolat’ın (2011) yaptığı araştırmada da aynı şekilde bu araştırma bulgularını destekler nitelikte bir sonuçla karşılaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin tümüne ilişkin verdikleri cevapların ortalamasının *yüksek düzeyde* olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin

yüksek olduğu, dışsal motivasyon boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının ise orta düzeyde olduğu görülmüş, bu nedenle öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin içsel motivasyona göre daha düşük seviyede olduğu saptanmıştır.

Dur'un (2014) araştırmasında ise lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri genel anlamda orta düzeyde bulunmuştur (2,60 -3,39=*Orta Düzey*).

Yine Karaboğa'nın (2007) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyon düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin elde ettikleri puanlar anlamlı düzeyde birbirinden farklıdır. Buna göre okul yöneticilerinin ana boyutlar itibarıyla motivasyon düzeylerinin öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmada dördüncü alt problem, “Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri cinsiyet, öğrenim durumu ve hizmet yılı değişkenleri bakımından anlamlı bir fark göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin, motivasyon düzeylerinin değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgular Tablo 16-17-18-19-20-21-22-23'te verilmiştir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre *t*-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Kadın	213	3.65	0.74	391	-.313	.754
	Erkek	180	3.68	0.78			
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Kadın	213	4.07	0.61	391	.723	.470
	Erkek	180	4.02	0.63			
Motivasyon Ölçeğinin Tümü	Kadın	213	3.86	0.63	391	.164	.870
	Erkek	180	3.85	0.66			

Tablo 16’da görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda kadın ($\bar{x}=3.65$, $SS=.74$) ve erkek ($\bar{x}=3.68$, $SS=.78$) öğretmenlerin “*dışsal motivasyon*” alt boyutu bakımından görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$t(391) = -.313$, $p > .05$]. Benzer şekilde kadın ($\bar{x}=4.07$, $SS=.61$) ve erkek ($\bar{x}=4.02$, $SS=.63$) öğretmenlerin “*içsel motivasyon*” alt boyutu bakımından da görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$t(391) = .723$, $p > .05$].

Tablo 16’da görüldüğü gibi yapılan *t*-testi sonucunda öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin tümüne ilişkin kadın ($\bar{x}=3.86$, $SS=.63$) ve erkek ($\bar{x}=3.85$, $SS=.66$) öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(391) = .164$, $p > .05$]. Buna göre öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri cinsiyet bakımından anlamlı farklılaşmamaktadır.

İren’in (2014) çalışmasında da motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan içsel motivasyon ve dışsal motivasyonda anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Çalış’ın (2012) yapmış olduğu araştırmada cinsiyete göre mesleki motivasyon ölçeğinden alınan puanların ortalamaları açısından ($p>0.05$ olduğu için) anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Ancak Polat’ın (2010) araştırmasında ise kadın ve erkek öğretmenlerin, dışsal motivasyon düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farkın kadınlar lehine olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin, dışsal motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($X Kadın=3,8$ ve $X Erkek=3,59$). Kadın ve erkek öğretmenlerin, içsel motivasyon düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farkın yine kadınlar lehine olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin, içsel motivasyon düzeylerinin de erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X Kadın=4,41$ ve $X Erkek=4,12$).

Sonuç olarak yapılan araştırmalarda ortaya çıkan fark anlamlı olsa da olmasa da bu farkın kadınlar lehine olduğu görülmekte ve bu durumun nedeninin ise kadın öğretmenlerin işlerini erkek öğretmenlere göre daha severek yapmaları olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin öğrenim durumu bakımından dağılımlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Öğrenim Durumu	<i>n</i>	\bar{x}	SS
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Ön lisans	38	3.75	0.87
	Lisans	331	3.64	0.74
	Lisans üstü	24	3.90	0.74
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Ön lisans	38	4.12	0.77
	Lisans	331	4.02	0.60
	Lisans üstü	24	4.29	0.64
Motivasyon Ölçeğinin Tümü	Ön lisans	38	3.94	0.79
	Lisans	331	3.83	0.62
	Lisans üstü	24	4.09	0.65

Tablo 17’de öğretmenlerin motivasyon düzeylerine ilişkin görüş ortalamaları incelendiğinde; lisans üstü öğrenime sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran “*dışsal motivasyon*” ($\bar{x}=3.90$) ve “*içsel motivasyon*” ($\bar{x}=4.29$) alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile *motivasyon ölçeğinin tümüne* ($\bar{x}=4.09$) ilişkin görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin öğrenim durumu bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Gruplar arası	1.775	2	.888	1.549	.214
	Gruplar içi	223.522	390	.573		
	Toplam	225.297	392			
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Gruplar arası	1.831	2	.916	2.406	.091
	Gruplar içi	148.375	390	.380		
	Toplam	150.206	392			
Motivasyon Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	1.800	2	.900	2.193	.113
	Gruplar içi	160.090	390	.410		
	Toplam	161.890	392			

Tablo 18’deki ANOVA sonuçları öğretmenlerin “*dışsal motivasyon*” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir [$F(2-390) = 1.549, p > .05$]. Benzer şekilde öğretmenlerin “*içsel motivasyon*” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin de öğrenim durumu bakımından anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur [$F(2-390) = 2.406, p > .05$].

Tablo 18’de görüldüğü gibi yapılan ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin *motivasyon ölçeğinin tümüne* ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu bakımından anlamlı fark göstermediği saptanmıştır [$F(2-390) = 2.193, p > .05$]. Bu sonuçlara göre öğretmenlerinin motivasyonlarının öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı; ancak her bir alt boyutta lisansüstü mezunlarının ön lisans ve lisans mezunlarına oranla daha yüksek bir motivasyon algısına sahip oldukları da görülmektedir.

Kurt’un (2013) araştırmasında, öğretmenlerin motivasyonunun eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden yüksektir.

Yine Polat'ın (2010) yaptığı araştırmada eğitim durumu, sadece içsel motivasyon boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya nedendir. Öğretmenlerin eğitim durumlarının, dışsal motivasyon düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür ($F=1,95$ ve $p>0,05$).

Yine Canpolat'ın (2011) araştırmasında da eğitim durumu değişkenine göre içsel motivasyon boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler birbirine yakın cevaplar vermişlerdir. Ancak; eğitim durumu değişkenine göre dışsal motivasyon boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ön lisans mezunu öğretmenlerin dışsal motivasyona daha açık oldukları söylenebilir.

İren'in (2015) araştırması ise bu araştırma bulgularını desteklemekte ve öğrenim durumuna göre öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları ($p<05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin hizmet yılı bakımından dağılımlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Bakımından Motivasyon Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Dağılımı

Değişken	Hizmet Yılı	<i>n</i>	\bar{x}	SS
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	1-5 yıl	25	3.66	0.91
	6-10 yıl	78	3.46	0.71
	11-15 yıl	76	3.61	0.70
	16-20 yıl	96	3.69	0.88
	21 yıl ve üzeri	118	3.81	0.66
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	1-5 yıl	25	3.89	0.82
	6-10 yıl	78	3.91	0.64
	11-15 yıl	76	3.94	0.60
	16-20 yıl	96	4.09	0.59
	21 yıl ve üzeri	118	4.21	0.56
Motivasyon Ölçeğinin Tümü	1-5 yıl	25	3.78	0.84
	6-10 yıl	78	3.69	0.63
	11-15 yıl	76	3.78	0.60
	16-20 yıl	96	3.89	0.69
	21 yıl ve üzeri	118	4.01	0.56

Tablo 19 incelendiğinde hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran “*dışsal motivasyon*” ($\bar{x}=3.81$) ve “*içsel motivasyon*” ($\bar{x}=4.21$) alt boyutu ile motivasyon ölçeğinin tümüne ($\bar{x}=4.01$) ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin hizmet yılı bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Gruplar arası	5.982	4	1.496	2.646	.033
	Gruplar içi	219.315	388	.565		
	Toplam	225.297	392			
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Gruplar arası	6.001	4	1.500	4.037	.003
	Gruplar içi	144.205	388	.372		
	Toplam	150.206	392			
Motivasyon Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	5.727	4	1.432	3.557	.007
	Gruplar içi	156.163	388	.402		
	Toplam	161.890	392			

Tablo 20’de görüldüğü gibi yapılan ANOVA testi sonuçları öğretmenlerin “*dışsal motivasyon*” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin hizmet yılı bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F(4-388) = 2.646, p < .05$]. Benzer şekilde öğretmenlerin “*içsel motivasyon*” alt boyutuna ilişkin görüşleri de hizmet yılı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. [$F(4-388) = 4.037, p < .05$].

Öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri incelendiğinde de hizmet yılı değişkenine göre toplamda anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(4-388) = 3.557, p < .05$]. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerinin Dışsal Motivasyon Alt Boyutunda Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Görüşlerinin Tukey HSD Testi Sonuçları

Değişken	Hizmet Yılı (I)	Hizmet Yılı (J)	Ortalama Fark	Std.Hata	p
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	1-5 yıl	6-10 yıl	.19734	.17279	.784
		11-15 yıl	.05383	.17334	.998
		16-20 yıl	-.03305	.16881	1.000
		21 yıl ve üzeri	-.14912	.16553	.896
	6-10 yıl	11-15 yıl	-.14351	.12118	.760
		16-20 yıl	-.23039	.11461	.263
		21 yıl ve üzeri	-.34645*	.10971	.015
	11-15 yıl	16-20 yıl	-.08688	.11544	.944
		21 yıl ve üzeri	-.20294	.11058	.355
	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri	-.11606	.10334	.794

Tablo 21’de görüldüğü gibi yapılan Tukey HSD testi sonucunda öğretmenlerin hizmet yılı bakımından “*dışsal motivasyon*” alt boyutuna ilişkin görüşlerine bakıldığında, hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{x}=3.81$) hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlere ($\bar{x}=3.46$) göre daha olumlu olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Diğer meslek yılına sahip öğretmenlerin dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin görüşler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 22. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Alt Boyutunda Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

Değişken	Hizmet Yılı (I)	Hizmet Yılı (J)	Ortalama Fark	Std.Hata	p
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	1-5 yıl	6-10 yıl	-.02066	.14011	1.000
		11-15 yıl	-.05408	.14056	.995
		16-20 yıl	-.19738	.13689	.601
		21 yıl ve üzeri	-.31574	.13422	.131
	6-10 yıl	11-15 yıl	-.03343	.09826	.997
		16-20 yıl	-.17672	.09293	.318
		21 yıl ve üzeri	-.29508*	.08896	.009
	11-15 yıl	16-20 yıl	-.14329	.09360	.543
		21 yıl ve üzeri	-.26165*	.08967	.030
		16-20 yıl	-.11836	.08379	.620

Tablo 22’de görüldüğü gibi yapılan Tukey HSD testi sonucunda öğretmenlerin hizmet yılı bakımından “içsel motivasyon” alt boyutuna ilişkin görüşlerine bakıldığında, hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{x}=4.21$) hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlere ($\bar{x}=3.91$) göre daha olumlu olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Ayrıca hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{x}=4.21$) hizmet yılı 11-15 yıl olan öğretmenlere ($\bar{x}=3.94$) göre “içsel motivasyon” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Diğer hizmet yılına sahip öğretmenlerin içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 23. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Genel Olarak Mesleki Motivasyon Düzeyine İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

Değişken	Hizmet Yılı (I)	Hizmet Yılı (J)	Ortalama Fark	Std.Hata	p
Motivasyon Ölçeğinin Tümü	1-5 yıl	6-10 yıl	.08895	.14581	.973
		11-15 yıl	-.00032	.14627	1.000
		16-20 yıl	-.11504	.14245	.928
		21 yıl ve üzeri	-.23239	.13968	.458
	6-10 yıl	11-15 yıl	-.08926	.10225	.907
		16-20 yıl	-.20399	.09671	.218
		21 yıl ve üzeri	-.32134*	.09258	.005
	11-15 yıl	16-20 yıl	-.11473	.09741	.764
		21 yıl ve üzeri	-.23207	.09331	.096
	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri	-.11735	.08720	.663

Tablo 23'te görüldüğü gibi; yapılan Tukey HSD testi sonucunda, öğretmenlerin hizmet yılı bakımından *motivasyon ölçeğinin tümüne* ilişkin görüşleri arasında, hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{x}=4.01$) hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlere ($\bar{x}=3.69$) oranla daha olumlu olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Diğer hizmet yılına sahip öğretmenlerin motivasyon ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$). Sonuç olarak öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri hizmet yılı bakımından farklılaşmaktadır. Buna göre hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Çalışma süresi arttıkça öğretmenler yaptıkları işi daha çok benimsemekte ve işle ilgili memnuniyet düzeyleri de artmaktadır diyebiliriz.

Canpolat'ın (2011) araştırma bulguları bu araştırma bulguları ile yakınlık göstermektedir. Hizmet süresi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin hem içsel motivasyon düzeyleri hem de dışsal motivasyon düzeyleri, hizmet süresi daha az olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Polat'ın (2010) araştırmasında ise; öğretmenlerin mesleki kıdeminin, içsel motivasyon düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı ($F=2,41$ ve $p>0,05$), dışsal motivasyon düzeyinde ise anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F=7,93$ ve $p<0,001$). 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinin, diğer öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeylerinden daha düşük olduğu görülmektedir

Kurt'un (2013) araştırmasında öğretmenlerin motivasyon ölçeği ortalamalarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,178$; $p>.05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri kıdem yıllarına bağlı olarak değişmemektedir.

Yine aynı şekilde Dur'un (2014) araştırmasında da öğretmenlerin motivasyon ölçeğine verdikleri cevapların mesleki kıdem değişkenine göre ($F=0.82$, $p>.05$) anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Çalış'ın (2012) araştırmasında da kıdeme göre öğretmenlerin motivasyonunda ($p>0.05$ olduğu için) anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Anlamlı bir fark olmamasına rağmen, 16-20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyon ortalamaları genel ortalamanın (67,2) üstündedir.

İren'in (2015) araştırmasında da hem içsel motivasyon alt boyutu hem de dışsal motivasyon alt boyutu mesleki kıdem açısından farklılık göstermemektedir.

4.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmada beşinci alt problem olarak “Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmış olup, elde edilen sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmenlerinin Örgütsel Adalete İlişkin Görüşleri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişken	Ort.	SS.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1.Örgütsel Adalete İlişkin Görüşleri	4.03	0.73	1	.920**	.973**	.894**	.576**	.545**	.530**
2.Dağıtımsal Adalete İlişkin Görüşleri	3.93	0.82		1	.829**	.722**	.519**	.486**	.482**
3.İşlemsel Adalete İlişkin Görüşleri	4.02	0.77			1	.853**	.564**	.534**	.518**
4.Etkileşimsel Adalete İlişkin Görüşleri	4.22	0.75				1	.526**	.502**	.478**
5.Motivasyon Düzeyi	3.86	0.64					1	.946**	.918**
6.Dışsal Motivasyon	3.66	0.76						1	.741**
7.İçsel Motivasyon	4.05	0.62							1

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 24'te görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ($\bar{x}=4.03$, $SS=.73$) ile motivasyon düzeyleri ($\bar{x}=3.86$, $SS=.64$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır [$r = .576$, $p<.01$]. Benzer şekilde öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ($\bar{x}=4.03$, $SS=.73$) ile dışsal motivasyon düzeyleri ($\bar{x}=3.66$, $SS=.76$) arasında [$r=.545$, $p< .01$] ve öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ($\bar{x}=4.03$, $SS=.73$) ile içsel motivasyon düzeyleri

($\bar{x}=4.05$, $SS=.62$) [$r=.530$, $p < .01$] arasında da pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 24'te görüldüğü gibi motivasyon ölçeğinin alt boyutları bakımından öğretmenlerin dağıtımsal adalete ilişkin görüşleri ($\bar{x}=3.93$, $SS=.82$) ile dışsal motivasyon düzeyleri ($\bar{x}=3.66$, $SS=.76$) [$r=.486$, $p < .01$] ve içsel motivasyon düzeyleri ($\bar{x}=4.05$, $SS=.62$) [$r=.482$, $p < .01$] arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin işlemsel adalete ilişkin görüşleri ($\bar{x}=4.02$, $SS=.77$) ile dışsal motivasyon düzeyleri ($\bar{x}=3.66$, $SS=.76$) [$r=.534$, $p < .01$] ve içsel motivasyon düzeyleri ($\bar{x}=4.05$, $SS=.62$) [$r=.518$, $p < .01$] arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin etkileşimsel adalete ilişkin görüşleri ($\bar{x}=4.22$, $SS=.75$) ile dışsal motivasyon düzeyleri ($\bar{x}=3.66$, $SS=.76$) [$r=.502$, $p < .01$] ve içsel motivasyon düzeyleri ($\bar{x}=4.05$, $SS=.62$) [$r=.478$, $p < .01$] arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 24'teki bulgular öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin hem genel motivasyon düzeylerini, hem de dışsal motivasyon ve içsel motivasyonlarını olumlu yönde orta düzeyde etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri olumlu olarak arttıkça motivasyon düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

İren'in (2015) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına bakacak olursak; örgütsel adalet ölçeğinin dağıtımsal adalet alt boyutu, işlemsel adalet alt boyutu ve etkileşimsel adalet alt boyutu puanları ile motivasyon ölçeğinin içsel motivasyon alt boyutu ve dışsal motivasyon alt boyutu puanlarının kıyaslanmasıyla elde edilen bulgular, bu boyutların hepsinin arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü, kuvvetli bir ilişki bulunduğunu göstermektedir ($r=.00$; $p < ,01$). Yani öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları yükseldikçe içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinde de artış görülmektedir. Bu da bu araştırma bulgularını desteklemekte olup örgütsel adalet ile motivasyon arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu güçlendirmektedir.

5. BÖLÜM: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına göre ulaşılan sonuçlar, sonra da öneriler sunulmuştur.

5.1. SONUÇLAR

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin “katlıyorum” düzeyinde olumlu ve yüksek düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Örgütsel adalet alt boyutlarında ise sırasıyla “Etkileşimsel Adalet, İşlemsel Adalet ve Dağıtımsal Adalet” olarak sıralandığı tespit edilmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

2. Öğrenim durumu değişkeninin örgütsel adalet üzerinde etkisinin olduğu, öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığı ve öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin diğerlerine oranla örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

3. Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin hizmet yılı bakımından farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerinin motivasyonlarının “yüksek” olduğu sonucuna varılmış olup, alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin “içsel motivasyon” düzeylerinin “dışsal motivasyon” düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

2. Öğretmenlerin motivasyonlarının öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı; ancak her bir alt boyutta lisansüstü mezunlarının ön lisans ve lisans mezunlarına oranla daha yüksek bir motivasyon algısına sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

3. Öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri hizmet yılı bakımından farklılaşmaktadır. Buna göre hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin hem genel motivasyon düzeyleri, hem de dışsal ve içsel motivasyon düzeyleri hizmet yılı 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri olumlu olarak arttıkça motivasyon düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak getirilen öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel adalet konusunda en az katıldıkları maddelerle ilgili eğitim önerileri şu şekilde getirilebilir:

a) Yöneticiler, verilen ödül ve cezalarda adil davranmalı, okul içinde başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve diğer öğretmenleri de teşvik edici bir mekanizmanın oluşturulması tüm öğretmenlerle beraber yapılmalıdır ve onlara benimsetilmelidir. Öğretmenler hangi davranışlarının ödüllendirileceğini bilmeli, hangi davranışlarının sonucunda da cezalandırılacaklarından şüphelerinin olmaması gerekir.

b) Yöneticiler görev ve sorumlulukları tüm öğretmenlere eşit olarak paylaşmalı, işini planlı ve düzenli yapan, görev ve sorumluluklarının bilincinde olan öğretmenlere diğerlerine göre daha fazla iş yükü getirilmemelidir.

c) Okul ve öğretmenlerle ilgili kararlar alınmadan önce konu ile ilgili tüm öğretmenlerle mini toplantılar düzenlenip onlarında görüşleri alınmalıdır. Alınacak ve uygulanacak olan kararlar bu toplantılardan çıkan sonuçlara göre belirlenmelidir.

d) Ders dışı görevler (öğretmenlerce angarya olarak kabul edilen) öğretmenlere eşit paylaşılmalı bununla ilgili çizelge hazırlanmalı verilen görevler bu çizelgeye göre öğretmenlere eşit olarak dağıtılmalıdır.

Bu önerilerin uygulanması öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin pozitif yönde artmasına yardımcı olacaktır.

2. Yine araştırmamızın bulgularına göre öğretmenlerin öğrenim durumları arttıkça örgütsel adalet ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri de olumlu olarak artmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yüksek lisans yapması teşvik edilmeli (ödül, ekders artırımı, yöneticilikte puan verilmesi vb.), yüksek lisans yapan öğretmenlere kolaylık sağlanmalıdır. Yine aynı şekilde ön lisans mezunu öğretmenlere de lisans tamamlama zorunluluğu getirilmelidir.

3. Araştırmanın bulgularına göre dışsal motivasyon ve içsel motivasyon boyutlarında öğretmenlerin en az katıldıkları maddelerle ilgili eğitim önerileri şu şekilde getirilebilir:

Dışsal Motivasyon:

a) Öğretmenler yaptıkları işin karşılığı olan ücreti alamadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin aldıkları ücret, ekders en azından OECD ülkelerinin ortalamalarına getirilmelidir. Bununla ilgili düzenlemeler öğretmenlerin ekonomik olarak rahatlayacağı şekilde yapılmalıdır.

b) Öğretmenler mesleklerinde terfi imkanlarının olmadığını düşünmektedirler. Bundan dolayı diğer mesleklerde olan kariyer basamakları öğretmenlikte de adil bir şekilde düzenlenip uygulanmalı, öğretmenlerin önüne hedef konularak kendilerini geliştirme imkanı verilmelidir.

c) Alanında üstün çaba ve başarı göstermiş olan öğretmenleri teşvik etmek ve motive etmek için ekstra ücret verilmelidir. Bununla ilgili şeffaf ve adil bir kanuni düzenleme yapılmalıdır.

d) Öğretmenlerin ekstradan yaptıkları başarılı çalışmalar ödüllendirilmeli, ödül mekanizması işlerlik kazandırılmalıdır.

İçsel Motivasyon:

a) Öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki araç gereç vb. eksiklikleri giderilmeli, eğitim ortamları öğretmenlerin başarıya ulaşmasında yardımcı olacak şekilde düzenlenmelidir.

b) Okulların fiziki şartları iyileştirilmelidir. Fiziki şartların iyileştirilmesi öğretmenlerin çalıştıkları ortamlara sevecek ve isteyerek gelmelerini ve daha etkili olmalarını sağlayacaktır.

c) Yine öğretmenlerin önemsedikleri konulardan birisi de yemek, çay, ulaşım gibi ihtiyaçlarının çözüme kavuşturulmasıdır. Bu tip küçük gibi görünen sosyal hakların sağlanması öğretmenlerin motivasyonunu artıracaktır.

7. 20 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmeleri, onlara deneyimlerini anlatmalarının sağlanması gerekmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Sadece Uşak'ta değil Türkiye'nin diğer illerinde de konu ile ilgili geniş kapsamlı, nitel araştırmaların yapılması yararlı olabilir.

2. Araştırmada kullanılan değişken sayısı artırılabilir. Örneğin sendika, okul türü vb. eklenebilir.

EKLER

EK 1: İlkokullarda ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalete İlişkin Görüşleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değerli meslektaşım,

Bu ölçek çalışması, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi alanında, Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK danışmanlığında yürüttüğüm yüksek lisans tezi için hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ölçmektir. Vereceğiniz bilgiler araştırmanın amacı dışında hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Bu nedenle, sorulan *soruların tümünü, gerçek duruma uygun olarak* cevaplamanız yeterli olup ayrıca isminizi belirtmenize gerek yoktur.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla, Ali EMİR

EK 2: Kişisel Bilgi Formu

Açıklama: Bu bölümde kişisel bilgiler istenmektedir. Lütfen, size uygun olan seçeneği (x) işareti koyarak işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Meslekteki Hizmet Süreniz:

0-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 ve üzeri yıl

3. Eğitim Durumunuz:

Ön lisans Lisans Lisansüstü

EK 3: Örgütsel Adalet Ölçeği

Açıklama: Aşağıdaki ifadelerin gerçekleşme sıklığı ile ilgili cümle sonlarındaki rakamlardan sizin için uygun olanını daire içine alınız.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Katılıyorum	Tam Katılıyorum
1.	Okul yöneticilerimizin ders programlarımızı adil bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2.	Okul yöneticilerimiz öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır.	1	2	3	4	5
3.	Okuldaki ders dışı işlerin öğretmenlere eşit dağıtıldığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4.	Okulda öğretmenlere verilen ödüllerin adil dağıtıldığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5.	Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6.	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili kararları tarafsız bir şekilde verir.	1	2	3	4	5
7.	Okul yöneticilerimiz bizi ilgilendiren konularda ayırım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır.	1	2	3	4	5
8.	Okul yöneticilerimiz okulla ilgili kararlar vermeden önce tüm öğretmenlerden tam ve doğru bilgi toplar.	1	2	3	4	5
9.	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararları tüm öğretmenlere açıklar; eğer öğretmenler isterse, bu kararın gerekçelerini açıklar.	1	2	3	4	5
10.	Okul yöneticilerimiz yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular.	1	2	3	4	5
11.	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararların ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenler tarafından sorgulanmasına izin verir.	1	2	3	4	5
12.	Okul yöneticilerimiz tüm öğretmenlere karşı nazik ve anlayışlı davranır.	1	2	3	4	5
13.	Okul yöneticilerimiz işle ilgili kararlar verirken öğretmenlere karşı saygılı ve onurlu davranır.	1	2	3	4	5
14.	Okul yöneticilerimiz işle ilgili kararları verirken öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır.	1	2	3	4	5
15.	Okul yöneticilerimiz bizimle ilgili kararlar verirken yasal haklarımızı göz önünde bulundurur.	1	2	3	4	5
16.	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdikleri kararların içeriğini ve uygulamalarını her birimizle konuşur.	1	2	3	4	5

17.	Okul yöneticilerimiz verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayırım yapmaksızın eksiksiz sunar.	1	2	3	4	5
18.	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdiği kararlara ilişkin tüm öğretmenlere mantıklı açıklamalar yapar.	1	2	3	4	5
19.	Okul yöneticilerimiz okulla ilgili verdikleri tüm kararları gizlemeden herkese çok açık bir şekilde açıklar.	1	2	3	4	5



EK 4: Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Açıklama: Aşağıdaki ifadelerin gerçekleşme sıklığı ile ilgili cümle sonlarındaki rakamlardan sizin için uygun olanını daire içine alınız.		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1.	Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2.	Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.	1	2	3	4	5
3.	İş arkadaşlarımdan tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	1	2	3	4	5
4.	İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
5.	İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor.	1	2	3	4	5
6.	Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum	1	2	3	4	5
7.	Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
8.	Yaptığım işle ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
9.	Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	1	2	3	4	5
10.	Gerektiğinde izin kullanabilmem beni rahatlatıyor.	1	2	3	4	5
11.	Çalışma ortamımda fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
12.	Yemek, çay- kahve, ulaşım imkânlarının sağlanması verimli çalışmamı sağlıyor.	1	2	3	4	5
13.	İş yerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14.	Çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmam, işe keyifle gelmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5
15.	Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb faaliyetlerle eğitim almam etkililiğimi artırıyor.	1	2	3	4	5
16.	Çalıştığım kurumun ileriki yıllarda şuan ki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.	1	2	3	4	5
17.	Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmemi neden oluyor.	1	2	3	4	5
18.	İşimde terfi imkânının olması çalışma isteğimi artırıyor.	1	2	3	4	5
19.	Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor.	1	2	3	4	5

20.	Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmesi çalışma isteğimi artırıyor.	1	2	3	4	5
21.	Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi artırıyor.	1	2	3	4	5
22.	Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımdan yardımcı olması beni rahatlatıyor.	1	2	3	4	5
23.	Bu iş yerimden emekli olabileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
24.	Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.	1	2	3	4	5



EK 5: MEB'E Bağı Kurumlarda Araştırma İzni Dilekçesi

T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Handwritten signature

Sayı : 29425508-42-E.158949
Konu: MEM'e bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni.

06.01.2016

UŞAK ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgil: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)
b) 22/12/2015 tarih ve 58066181-605.01-E.6162 sayılı yazımız.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili mühürlü anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) genelge gereğince değerlendirilmesi yapılarak "Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışması okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması ve araştırma sonucunda proje raporunun dijital ortamda müdürlüğümüze teslim edilmesi, araştırma sonuçlarının Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Bülent ŞATIN
İl Millî Eğitim Müdürü

Adı-Soyadı	Unvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarihi ve Sayısı
ELİ EMİR	Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi	Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki	29/12/2015 13436817.



Millî Eğitim Bakanlığı Uşak
Elektronik Adı: <http://usak.meb.gov.tr>
e-posta: isulusak64@meb.gov.tr

AZULUĞLU İsmail ÇEMEN Müdür
Tel: (0276) 213 39 96
Faks: (0276) 217 55 89

EK 6: Anket ve Araştırma İzin Komisyonu Araştırma Ön İnceleme Formu

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

EK-2

Adı Soyadı : Ali Emir

Kurumu/Üniversitesi : Uşak Üniversitesi

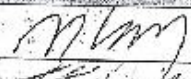
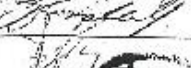


İletişim Bilgisi : 5054474500

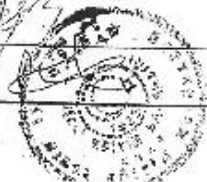
Konu : Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

Başvuru Tarihi : 29.12.2015

Veri toplama araçları : Var

MERKÜZ/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzitlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu açısından;	✓		
Millî ve manevi değerler açısından;	✓		
Kişilik hakları açısından (kişisel bilgiler istenilmemeli, adı-soyad vb.);	✓		
Cinsiyet, din, dil ve renk gibi farklılıklar istismar etmeme açısından;	✓		
İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si ve Uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerde suç kabul edilmiş hususları içermeme açısından;	✓		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması açısından;	✓		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik tehdit veya tacitim gibi ifade ve öge bulunmaması açısından;	✓		
Araştırma öne idisi ile veri toplama amaçlarının tamamlanma idareye sunulması açısından;	✓		
Yayımlama, okuma ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması açısından (anket çalışmaları en alt düzeyde Ocak ve Haziran aylarında yapılması açısından);	✓		

Komisyon Üyeleri		Uygun	Uygun Değil	İmza
Başkan	Mural CAN	✓		
Üye	Sefa KENDİRLİ	✓		
Üye	Serap DEĞİRMENCİ ARKAN	✓		
Üye	Mehmet Fatih ÇÜMEN	✓		



EK 7: Örgütsel Adalet ve Motivasyon Ölçeklerinin Uygulanacağı Okullar

UŞAK - MERKEZ - 23 Nisan Ortaokulu
UŞAK - MERKEZ – Ahmet Ali Aşçı Ortaokulu
UŞAK - MERKEZ – Alper Günbayram Ortaokulu
UŞAK - MERKEZ - Atatürk İlkokulu
UŞAK - MERKEZ - Atatürk Ortaokulu
UŞAK - MERKEZ – Barış Güneşhan İlkokulu
UŞAK - MERKEZ – Bir Eylül İlkokulu
UŞAK - MERKEZ – Cumhuriyet İlkokulu
UŞAK - MERKEZ – Dikilitaş İlkokulu
UŞAK - MERKEZ – Ergenekon İlkokulu
UŞAK - MERKEZ - Ergenekon Ortaokulu
UŞAK - MERKEZ - Eşe ve Halil Erdoğan İlkokulu
UŞAK - MERKEZ - Eşe ve Halil Erdoğan Ortaokulu
UŞAK - MERKEZ - Fatih Ortaokulu
UŞAK - MERKEZ – Ganime Özadam İlkokulu
UŞAK - MERKEZ – Hasan Hilmi İlkokulu
UŞAK - MERKEZ - Karaağaç Ortaokulu
UŞAK - MERKEZ - Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu
UŞAK - MERKEZ – Mehmet Emin Hoşgör Ortaokulu
UŞAK - MERKEZ – Mehmet Sadık Boz İlkokulu
UŞAK - MERKEZ - Mehmet Sesli Ortaokulu
UŞAK - MERKEZ – Müjde İlkokulu
UŞAK - MERKEZ – Müjde Ortaokulu
UŞAK - MERKEZ – Nuri Şeker İlkokulu
UŞAK - MERKEZ - Şefkat İlkokulu
UŞAK - MERKEZ - Şefkat Ortaokulu
UŞAK - MERKEZ – Timur Ertürk İlkokulu
UŞAK - MERKEZ – Turhan Akçay İlkokulu
UŞAK - MERKEZ - Uşak İmam Hatip Ortaokulu
UŞAK - MERKEZ – Yaşar Akar İlkokulu

EK 8: Akademik Çalışma Amaçlı Örgütsel Adalet Ölçeği Kullanım İzni

2007 Yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki” adlı doktora tezimde Türkçeye uyarlayarak hazırlamış ve kullanmış olduğum Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen “Örgütsel Adalet Ölçeği” ni Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans öğrencisi Ali EMİR’in araştırmasında veri toplama aracı olarak kullanmasına aşağıdaki kaynaklara atıfta bulunması şartıyla izin veriyorum.

14.01.2015

İMZA

Doç. Dr. SONER POLAT

EK 9: Ölçek Kullanım İzni İçin Yapılan E-Mail Yazışmaları

Re: ölçek kullanma izni

Sultan POLAT

12.01.2016

Kime: Ali EMİR

Ali Bey merhaba,

"Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetmel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Alguları İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki " adlı tez çalışmamda kullandığım **Öğretmen Motivasyonu Ölçeğini "Öğretmenlerin Örgütsel Adalete İlişkin Görüşleri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki (Uşak İli Örneği)"** konulu tez çalışmanızda kullanmanıza onay veriyorum.

Kolaylıklar,

Saygılar

12 Ocak 2016 11:52 tarihinde Ali EMİR <aliemir_64@hotmail.com> yazdı:

Sultan Hanım merhaba;

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Sizin **"Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetmel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Alguları İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki "** adlı çalışmanızda kullandığınız **Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinizi "Öğretmenlerin Örgütsel Adalete İlişkin Görüşleri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki (Uşak İli Örneği)"** konulu tez çalışmamda kullanmak için izin istiyorum.

Saygılarımla.

Ali EMİR

0.505.447.4500

aliemir_64@hotmail.com

KAYNAKÇA

- Akgeyik, G. (2014). *Anadolu Liselerinde Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları*. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Akgüney, E. (2014). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algulamaları İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Aktaş, E. (2010). *Performans Değerlendirme Sistemlerinin Örgütsel Adalet Algısı Üzerine Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Alexander, S. ve Ruderman, M. (1987). The Role of Procedural And Distributive Justice in Organizational Behavior. *Social Justice Research*, 1(2), 177-198.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Adalet*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Ateş, Z. (2004). *Organizasyonlarda Algılanan Örgütsel Adaletin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkileri ve Kayseri’de Bir Araştırma*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Ay, G. (2013) *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Aytaç, S. (2000). *İnsanı Anlama Çabası*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Bakhshi, A., Kumar, K., & Rani, E. (2009). Organizational Justice Perceptions As Predictor Of Job Satisfaction And Organization Commitment. *International Journal of Business and Management*, 4(9), 145.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baş, G. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 1(2), 17-36.

- Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Güven Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 29-62.
- Bedük, A. (2011). *Örgüt Psikolojisi Yeni Yaklaşımlar Güncel Konular*. Atlas Akademi.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bilegt, E. (2012). *Örgüt Kültürü İle Çalışan Motivasyonu Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Bilge, F., Akman, Y. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretim Elemanlarının İş Doyumlarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 32-41.
- Bilsel, M. A. (2013). *Örgütsel Adalet Algısının Banka Çalışanlarının Performans ve Motivasyonlarına Etkisi: Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk Ş. (2003). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Camkurt, M. Z. (2007). İşyeri Çalışma Sistemi ve İşyeri Fiziksel Faktörlerinin İş Kazaları Üzerindeki Etkisi. *Tühis İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 20, 80-106.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cano, J., & Castillo, J. X. (2004). Factors Explaining Job Satisfaction Among Faculty. *Journal of Agricultural Education*, 45(3), 65-74.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması ile Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Chegini, M. G. (2009). The Relationship Between Organizational Justice And Organizational Citizenship Behavior. *American Journal of Economics and Business Administration*, 1(2), 173.
- Clay-Warner, J., Reynolds, J., & Roman, P. (2005). Organizational Justice And Job Satisfaction: A Test Of Tthree Competing Models. *Social Justice Research*, 18(4), 391-409.

- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice At The Millennium: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Organizational Justice Research.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. (2008). Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(13), 3-22.
- Çakır, Ö. (2006). *Ücret Adaletinin İş Davranışları Üzerinde Etkileri*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Çakmak, K.Ö. (2005). *Performans Değerlendirme Sistemlerinde Örgütsel Adalet Algısı ve Bir Örnek Olay Çalışması*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen Motivasyonunda Yönetici Yaklaşımlarının İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Çırak, S. (2013). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Çiçek, A. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerini Güdülemede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Çolak, M. ve Erdost, H. (2014). Organizational justice: a review of the literature and some suggestions for future research. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (2).
- DeConinck, J. B. (2010). The Effect of Organizational Justice, Perceived Organizational Support, and Perceived Supervisor Support on Marketing Employees' Level of Trust. *Journal of Business Research*, 63(12), 1349-1355.
- Doğan, A. (2008). *İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Doğan, H. (2002). İşgörenlerin Adalet Algılamalarında Örgüt İçi İletişim Ve Prosedürel Bilgilendirmenin Rolü. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2 (2), 71-78.

- Dur, B. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyi ve Motivasyon Düzeyi İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Eker G. (2006). *Örgütsel Adalet Algısı Boyutları ve İş Doyumu Üzerindeki Etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış Bilimleri*. İstanbul:Beta Yayıncılık,
- Ertan, H. (2008). *Örgütsel Bağlılık, İş Motivasyonu, ve İş Performansı Arasındaki İlişki: Antalya'da Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir İnceleme*. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Afyonkarahisar.
- Fatimah, O., Amiraa, A. M., & Halim, F. W. (2011). The Relationships Between Organizational Justice, Organizational Citizenship Behavior and Job Satisfaction. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum*, 19, 115-121.
- Gök, D. (2014). *İlkokul ve Ortaokullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Greenberg, J. (1986). Determinants of Perceived Fairness of Performance Evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 71 (2), 340-342.
- Greenberg, J. (1987). A Taxonomy of Organizational Justice Theories. *The Academy of Management Review*, 12 (1), 9-22.
- Greenberg, J. (1990). Organizational Justice: Yesterday, Today And Tomorrow. *Journal of Management*, 16 (2), 399-432.
- Günce, S. (2013). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hagemann, G. (1995). *Motivasyon El Kitabı*. (Çev. Göktuğ Aksan) İstanbul: Rota Yayınları.

- Harackiewicz, J. M., & Manderlink, G. (1984). A Process Analysis of the Effects of Performance-Contingent Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20(6), 531-551.
- Helvacı, M. A. (2002). Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.
- Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2004). Organizational Justice In Schools: No Justice Without Trust. *Interactional Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Hubbell, A. P., & Chory-Assad, R. M. (2005). Motivating Factors: Perceptions Of Justice And Their Relationship With Managerial And Organizational Trust. *Communication Studies*, 56(1), 47-70.
- İçerli, L. (2009). *Örgüt Yapısı ve Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkiler*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım. *Journal Of Entrepreneurship And Development*, 5, 68-88.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- İren, S. (2015). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- İşbaşı, Ö.J. (2000). *Çalışanların Yöneticilerine Duydukları Güvenin ve Örgütsel Adalet İlişkin Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Oluşumundaki Rolü: Bir Turizm Örgütünde Uygulama*. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Antalya.
- İşcan, Ö.F. ve Naktiyok A. (2004). Çalışanların Örgütsel Bağdaşımının Belirleyicileri Olarak Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Adalet Algıları. *Ankara Üniversitesi, SBF Dergisi*, 59 (1), 181-201
- Kahraman, Ü. (2014). *İlkokullarda Performans Yönetimi Uygulamaları ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı Arasındaki İlişki*. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Uşak.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kaldırımçı, N. (1987). Motivasyon İçin Anahtar Bir Kavram: Psikolojik Sözleşme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1).
- Kara, M. (2011). *Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları*. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa.
- Karaboğa, M. (2007). *Avcılar İlçesi Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Motivasyonlarının Çalışan (Öğretmen) Motivasyonu Üzerindeki Etkileri*. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Karaeminoğulları, A. (2006). *Öğretim Elemanlarının Örgütsel Adalet Algıları İle Sergiledikleri Üretkenliğe Aykırı Davranışlar Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karniol, R., & Ross, M. (1977). The Effect of Performance-Relevant and Performance-Irrelevant Rewards on Children's Intrinsic Motivation. *Child Development*, 482-487.
- Kaya, Y. (2011). *Motivasyon Stratejileri*, İstanbul: Gerekli Kitap Yayınları.
- Kılıç, Y. (2013). *Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Kırcı, A. (2013). *Sağlık Çalışanlarının Motivasyonunu Etkileyen Faktörler*. Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kickul, J., Lester, S. W., & Finkl, J. (2002). Promise Breaking During Radical Organizational Change: Do Justice Interventions Make A Difference?. *Journal Of Organizational Behavior*, 23(4), 469-488.
- Koçak, O. (2013). *Ortaokullarda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle Branş Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sivas.
- Koçak, Y. (2002). *İlköğretim okullarında öğretmen motivasyonu (Keçiören ilçesi örneği)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara

- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyonlarda Davranış Klasik-Çağdaş-Modern ve Güncel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Konovsky, M. A. ve Cropanzano, R. (1991). Perceived Fairness of Employee Drug Testing As a Predictor of Employee Attitudes And Job Performance. *Journal of Applied Psychology*, 76(5), 698.
- Konur, D. Y. (2006). *İşyerlerinde Motivasyon Teorileri ve Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, S. (2008). *Hastanelerde Doktor, Hemşire ve Ebelerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler. Bir Uygulama*. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tarsus/Mersin.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Küçük, E. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Çağdaş Denetim Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Laçinoğlu, Z. (2010). *İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Alguları İle Bazı Örgütsel Davranışlar Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Lambert, E. G., Cluse-Tolar, T., Pasupuleti, S., Hall, D. E., & Jenkins, M. (2005). The Impact Of Distributive And Procedural Justice On Social Service Workers. *Social Justice Research*, 18(4), 411-427.
- Leeuwis, C., Hamilton, N. A. & Moorman, G. (1991). Developing Extension Support Systems in Agriculture. *sVo* «^, 165.
- Leventhal, G. S. (1976). What Should Be Done With Equity Theory? New Approaches to the Study of Fairness in Social Relationships. *National Science Foundation, Washington, D.C.*
- Lipponen, J., Olkkonen, M. E., & Myyry, L. (2004). Personal Value Rientation As A Moderator İn The Relationships Between Perceived Organizational Justice And Its Hypothesized Consequences. *Social Justice Research*, 17(3), 275-292.

- McDowall, A., & Fletcher, C. (2004). Employee Development: An Organizational Justice Perspective. *Personnel Review*, 33(1), 8-29.
- Memduhoğlu, H.B. ve Yılmaz K. (2013). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Moon, M. J. (2000). Organizational Commitment Revisited in New Public Management: Motivation, Organizational Culture, Sector, and Managerial Level. *Public performance & management review*, 177-194.
- Nayak, B., Padhi, M., Barik, A. K., Mohanty, A., & Pradhan, S. (2011). Organizational Culture as Related to Motivation: A Study on Steel Manufacturing Industries in India. *European Journal of Social Sciences*, 26(3), 323-334.
- Nelson B. (1999). *Çalışanlarınızı Ödüllendirmenin 1001 Yolu*. (Çev. Serra Egeliler) İstanbul: Rota Yayınları.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Oral, N. (2012). *Örgütsel Adalet Algısı İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi: Sağlık Örgütünde Bir Uygulama*. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Oral, S. Ve Kuşluvan, Z. (1997). Motivasyon Konusunda Oluşturulan Yaklaşımlar ve İşletmelerde Motivasyonu Artırmaya Yönelik Olarak Kullanılan Araçlar. *Verimlilik Dergisi*, 3, 94
- Orpen, C. (1994). The Effects of Organizational And Individual Career Management on Career Success. *International Journal of Manpower*, 15(1), 27-37.
- Özcan, E. (2014). *Örgütsel Adalet Alguları İle Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki*. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Adaletin Bireylerarası Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (21), 77-96.
- Özen, J. (2002), Adalet Kuramlarının Gelişimi ve Örgütsel Adalet Türleri, *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arşivi* 5, 107-117.
- Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2011). Okullarda Adil Olmayan Uygulamalar ve Etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66-85.

- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2013). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Öztay, F. E. (2006). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi İle Oluşturulmuş Kurum Kültürünün Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Palamutçu, D. (2004). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi*. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.
- Papi M. ve Abdollahzadeh E. (2011). Teacher Motivational Practice, Student Motivation and Possible L2 Selves: An Examination in the Iranian EFL Context, *A Journal of Research in Language Studies* 7/2. 154.
- Pirali, J. (2007). *Türk Eğitim Sektöründe İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Adalet Algulamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Alguları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli.
- Polat, S. (2010). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Alguları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yeditepe Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Alguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 307-331.
- Rowley, J. (1996). Motivation and Academic Staff in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 4(3), 11-16.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Saunders, M. N., & Thornhill, A. (2003). Organisational Justice, Trust And The Management Of Change: An Exploration. *Personnel Review*, 32(3), 360-375.
- Schappe, S. P. (1998). The Influence of Job Satisfaction, Organizational Commitment, And Fairness Perceptions on Organizational Citizenship Behavior. *The Journal of Psychology*, 132(3), 277-290.

- Simpson, P. A., & Kaminski, M. (2007). Gender, Organizational Justice Perceptions, And Union Organizing. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 19(1), 57-72.
- Söyük, S. (2007). *Örgütsel Adaletin İş Tatmini Üzerine Etkisi ve İstanbul İlindeki Özel Hastanelerde Çalışan Hemşirelere Yönelik Bir Çalışma*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Spell, C. S., & Arnold, T. J. (2007). A Multi-Level Analysis Of Organizational Justice Climate, Structure, And Employee Mental Health. *Journal of Management*, 33(5), 724-751.
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 524-525.
- Şentürk, N. (2014). *Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi*, Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Tan, Ç. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Taşcıoğlu, H. (2010). *Örgüt Kültürünün Örgütsel Adalet Üzerine Etkisi: Bir Örnek Olay*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Terkeş, N. (2015). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Tınaz, P. (2013). *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar*. İstanbul: Beta Yayıncılık, 3. Baskı.
- Topakkaya, A. (2009). Aristoteles'te Adalet Kavramı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 628-634.
- Töremen, F. Ve Tan, Ç. (2010). Eğitim Örgütlerinde Adalet: Kavramsal Bir Çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-70.
- Turunç, Ö., & Kabak, M. (2009). Değişen Çalışma Yaşamında Motivasyon Faktör Önceliklerinin Analitik Hiyerarşi Yöntemiyle (AHY) Belirlenmesi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (34), 315-337.

- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi*. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Malatya.
- Us, A. T. (2007). *İşletmelerde Motivasyon*. İstanbul: İgiad Yayınları.
- Uysal, M. (2014). *Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, D. Ş. (2006). *Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminini Etkileyen Faktörler*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.
- Yurdakul, R. (2007). *Büyükçekmece İlçesi Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Çalışanların Motivasyonlarına Etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yürür, S. (2005). *Ödüllendirme Sistemleri İle Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkilerin Analizi ve Bir Uygulama*. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa.
- Yürür, S. (2008). Örgütsel Adalet ile İş Tatmini ve Çalışanların Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişkilerin Analizine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 295-312.

Atıf Kaynakları

- Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.(The Relationship between Organizational Justice Perceptions, Level of School and Administrator Trust, and Organizational Citizenship Behaviors of Secondary School Teachers in Turkey ERİC:ED507710)

- Polat, Soner (2009). "Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 1, Issue 1, 2009, Pages 1591-1596 elsevier doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.280
- Polat, Soner ve Celep, Cevat (2008). "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54 bahar, 307-331.
- Polat, Soner ve Celep, Cevat (2008). "Relation Between Justice Perception And Perception Of Confidence In School Of Secondary School Vice-Directors", 11. International Conference On Further Education In The Balkan Countries , (2008) Konya



İnternetten Alınan Kaynakları

Banger G. (2016). <http://www.tumevarim.org>. kaynağından 20.06.2016 tarihinde alınmıştır.

www.tdk.gov.tr. kaynağından 28.01.2016 tarihinde alınmıştır.

