



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
ADALET ALGI DÜZEYLERİ İLE
MOTİVASYONLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ:
KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ**

Nefise DOĞAN DEMİRKAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
TEMMUZ - 2023**



T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
ADALET ALGI DÜZEYLERİ İLE
MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ: KAHRAMANMARAŞ İLİ
ÖRNEĞİ**

DANIŞMAN: Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ

Nefise DOĞAN DEMİRKAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
TEMMUZ-2023**

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGI
DÜZEYLERİ İLE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ: KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ**

Nefise DOĞAN DEMİRKAN

Danışman : Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ

Yıl : 2023, Sayfa: 65+X

Jüri : Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ (Başkan)
: Doç. Dr. Ramazan YİRCİ (Üye)
: Prof. Dr. Adem BAYAR (Üye)

Bu araştırmanın amacı kamu ve özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyleri ile öğretmen motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup ilişkisel tarama yöntemi ile modellenmiştir. Araştırmanın evreni, Kahramanmaraş'ın merkez ilçeleri olan Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde 2021-2022 yılı eğitim öğretim dönemlerinde özel ve devlet anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 8957 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem oluşturulurken de “basit seçkisiz örnekleme yöntemi” kullanılarak 370 öğretmen seçilmiştir. Araştırmada örgütsel adalet ölçeği ve öğretmen motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi Jamovi 2.3.18 programı ile yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için bağı ortaya çıkarmak için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek adına Levene's Testi Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Bağımsız Gruplar için t-Testi, Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile motivasyonları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın okul yöneticileri açısından farkındalık oluşturacağı ve eksiklerini görmelerinde yol gösterici nitelikte olacağı öngörülmektedir. Ayrıca konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara da yol göstereceği için önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Adalet, Motivasyon, Öğretmen.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

ABSTRACT

MA THESIS

**THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS'
PERCEPTION OF ORGANIZATIONAL JUSTICE AND
THEIR MOTIVATION: THE EXAMPLE OF
KAHRAMANMARAŞ**

Nefise DOĞAN DEMİRKAN

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ

Year : 2023, Pages: 65+X

Jury : Assoc. Prof. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ (Chairperson)
: Assoc. Prof. Dr. Ramazan YİRCİ (Member)
: Prof. Dr. Adem BAYAR (Member)

The purpose of this research is to examine the relationship between the organizational justice levels of teachers working in public and private institutions and their teacher motivation levels. Quantitative research method was used in the study and it was modeled with the relational survey method. The universe of the research consists of 8957 teachers working in private and public kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in the 2021-2022 academic year in Onikişubat and Dulkadiroğlu districts, which are the central districts of Kahramanmaraş. While collecting data, 370 teachers were selected by using the "simple random sampling method". Organizational justice scale and teacher motivation scale were used in the research. The analysis of the data was done with the Jamovi 2.3.18 program. Pearson Correlation analysis was conducted to reveal the relationship between teachers' organizational justice perception levels and their motivation. In addition, Levene's Test One-Way Analysis of Variance (ANOVA), t-Test for Independent Groups, Mann Whitney-U Test and Kruskal Wallis-H test were used in the study to determine whether the organizational justice perceptions and motivations of teachers differ according to various variables. According to the results of the study, it was determined that there is a moderately significant relationship between teachers' organizational justice perception levels and their motivation. It is predicted that the research will create awareness for school administrators and will guide them to see their deficiencies. It is also important because it will guide the researchers who will work on the subject.

Keywords: Organizational Justice, Motivation, Teacher.

ÖN SÖZ

Adalet ve motivasyon kavramları örgütler için önemli bir yere sahiptir. Örgütlerdeki adalet beklentisinin öğretmen motivasyonunu doğrudan etkilediği görülmektedir. Örgütsel adalet algısı yüksek olan öğretmenlerin örgütün hedeflerine ulaşması için istekli bir şekilde çaba gösterdikleri görülür iken örgütsel adalet algısı düşük olan öğretmenlerin isteksiz davranışlarının örgütleri amaçlarından uzaklaştırdığı görülmektedir. Bu sebeple öğretmen motivasyonunun yüksek tutulması için okul yöneticilerine büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin motivasyonları ile ilişkisi ortaya konulmuştur. Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemine yer verilmiştir. İkinci bölümünde konuyla ilgili önceki araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümünde örgütsel adalet, motivasyon kavramları ve eğitim örgütlerine yansımalarının kavramsal çerçevesi ele alınmıştır. Dördüncü bölümünde araştırmanın yöntemine ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Beşinci bölümünde araştırma için ulaşılan bulgulara yer verilmiş olup altıncı bölümde ise araştırmanın sonucu, tartışma ve önerilere değinilmiştir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve motivasyonları üzerine yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve motivasyonları birlikte ele alınmıştır. Bu çalışmayla ortaya konulan sonuçların eğitim politikalarının belirlenmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

Nefise DOĞAN DEMİRKAN
KAHRAMANMARAŞ-temmuz2023

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında ve yazımında desteğini eksik etmeyen, bilgi ve birikiminden faydalandığım, beni daima cesaretlendiren çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ' a teşekkür ederim. Bunun yanında yüksek lisans eğitimim sürecinde eğitim yönetimi alanında gelişimime katkıda bulunan bütün hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecim boyunca beni destekleyen okul yöneticilerime, ölçek sorularıma içtenlikle cevap vererek çalışmama katkı sağlayan çok değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her anında desteklerini hissettiğim, ilk öğretmenlerim canım annem ve babama, varlıklarıyla bana güç veren abilerim Sedat DOĞAN ve Murat DOĞAN' a yüksek lisans eğitimim boyunca destekleri, sabrı ve anlayışı için değerli eşim Şamil DEMİRKAN' a teşekkürü borç bilirim.

Nefise DOĞAN DEMİRKAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	II
ÖN SÖZ	III
TEŞEKKÜR	IV
İÇİNDEKİLER	V
TABLolar LİSTESİ	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ	VIII
EKLER LİSTESİ	IX
KISALTMALAR LİSTESİ	X
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Sayıtlar	3
1.4. Sınırlılıklar	3
1.5. Tanımlar	4
2. KONUyla İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Örgütsel Adalet ile İlgili Yapılmış Çalışmalar	5
2.2. Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	7
3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
3.1. Örgütsel Adalet	10
3.1.1. Adalet Kavramı	10
3.1.2. Örgütsel Adalet Kavramı	11
3.1.3. Örgütsel Adaletin Boyutları	12
3.1.3.1. Dağıtımsal Adalet	12
3.1.3.2. İşlemsel Adalet	13
3.1.3.3. Etkileşimsel Adalet	14
3.1.4. Örgütsel Adalet Teorileri	15
3.1.4.1. Reaktif İçerik Teorileri	15
3.1.4.2. Proaktif İçerik Teorileri	16
3.1.4.3. Reaktif Süreç Teorileri	16
3.1.4.4. Proaktif Süreç Teorileri	17
3.1.5. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet	17
3.2. Motivasyon	19
3.2.1. Motivasyon Kavramı	19
3.2.2. Motivasyon Türleri	20
3.2.3. Motivasyon Teorileri	21
3.2.3.1. Klasik Yaklaşımlar ve Kapsam Teorileri	22
3.2.3.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	22
3.2.3.1.2. McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı	23
3.2.3.1.3. Herzberg Çift Faktör Kuramı	24
3.2.3.1.4. Alderfer'in ERG Kuramı	24
3.2.3.2. Süreç Teorileri	25
3.2.3.2.1. Beklenti Teorisi	25
3.2.3.2.2. Eşitlik Teorisi	26
3.2.3.2.3. Hedef Belirleme Teorisi	27
3.2.4. Öğretmen Motivasyonu	28
3.2.5. Örgütlerde Motivasyon	29

4. YÖNTEM	30
4.1. Araştırmanın Modeli	30
4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	30
4.3. Veri Toplama Araçları	32
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	32
4.3.2. Örgütsel Adalet ölçeği	32
4.3.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği	33
4.4. Verilerin Toplanması	33
4.5. Verilerin Analizi	33
5. BULGULAR	35
5.1. Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular	35
5.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular	36
5.3. Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular	37
5.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri	37
5.3.2. Öğretmenlerin Görevli Olduğu Okul Değişkenine İlişkin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri	38
5.3.3. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Sektör Değişkenine İlişkin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri	39
5.3.4. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri	40
5.4. Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular	42
5.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Motivasyon Düzeyleri	42
5.4.2. Öğretmenlerin Görevli Olduğu Okul Değişkenine İlişkin Motivasyon Düzeyleri	43
5.4.3. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Sektör Değişkenine İlişkin Motivasyon Düzeyleri	44
5.4.4. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Motivasyon Düzeyleri	45
5.5. Beşinci Alt Problemle İlgili Bulgular	46
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	48
6.1. Sonuç ve Tartışma	48
6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	48
6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	49
6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	50
6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	50
6.1.5. Beşinci Alt Problemle İlgili Sonuçlar	51
6.2. Öneriler	52
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	52
6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	52
KAYNAKLAR	53
ÖZ GEÇMİŞ	
EKLER	

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.1. Kullanıcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Analizi	31
Tablo 5.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri	35
Tablo 5.2. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri	36
Tablo 5.3. Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Cinsiyete göre Levene's Testi Sonuçları	37
Tablo 5.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	38
Tablo 5.5. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Görevli Olduğu Okula Göre Levene's Testi Sonuçları	38
Tablo 5.6. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Görevli Olduğu Okula Göre ANOVA Sonuçları	39
Tablo 5.7. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Sektörüne Göre Levene's Testi Sonuçları	39
Tablo 5.8. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Sektörüne Göre t-Testi Sonuçları	40
Tablo 5.9. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Çalıştığı Kuruma Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları	40
Tablo 5.10. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Hizmet Süresine Göre Levene's Testi Sonuçları	41
Tablo 5.11. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Hizmet Süresine Göre ANOVA Sonuçları	41
Tablo 5.12. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Levene's Testi Sonuçları	42
Tablo 5.13. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney–U Sonuçları	43
Tablo 5.14. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Görevli Olduğu Okula Göre Levene's Testi Sonuçları	43
Tablo 5.15. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Görevli Olduğu Okula Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları	44
Tablo 5.16. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Sektörüne Göre Levene's Testi Sonuçları	44
Tablo 5.17. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Sektörüne Göre Mann Whitney–U Sonuçları	45
Tablo 5.18. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Hizmet Süresine Göre Levene's Testi Sonuçları	45
Tablo 5.19. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları	46
Tablo 5.20. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri ile Motivasyonları arasındaki İlişki	47
Tablo 5.21. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile Motivasyon Düzeylerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki	47

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	23
Şekil 3.2. Mc. Clelland'ın İhtiyaçlar Sınıflaması	24
Şekil 3.3. Hedef Belirleme teorisi	27



EKLER LİSTESİ

- Ek 1 İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazıları
- Ek 2 Ölçek Kullanım İzni
- Ek 3 Ölçek Kullanım İzni
- Ek 4 Demografik Bilgiler Formu
- Ek 5 Öaö
- Ek 6 Ömö
- Ek 7 Etik Kurul Onayı



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
F	: Frekans
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
N	: Örneklem Sayısı
T	: t-Testi Sonucu için Elde Edilen Değer
p	: Anlamlılık Düzeyi
r	: Korelasyon Katsayısı
S.O	: Sıra Ortalama
S.T	: Sıra Toplam
Ss	: Standart Sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
U	: Mann Whitney–U Testi Sonucu İçin Elde Edilen Değer
ÖAÖ	: Örgütsel Adalet Ölçeği
ÖMÖ	: Öğretmen Motivasyon Ölçeği

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve gerekli tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Örgütler belli amaçlar doğrultusunda insanların bir araya gelerek oluşturduğu topluluklardır. Bu yüzden insan örgütler için en önemli varlıktır. İnsanlara farklı kültürlerden geldiği ve farklı değer yargılarının olduğu göz önünde bulundurularak gereken önem verilmeli, önem verildiği hissettirilmelidir(Genç, 2005).

Adalet kavramı insan yaşamının her aşamasında olmazsa olmaz bir yere sahiptir (Eker, 2006). Hayatımızın büyük bir vaktini geçirdiğimiz örgütlerde de adalet arayışımız önemli bir faktördür (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016). Örgütlerde önemli bir yere sahip olan adalet kavramı ise insanların emeklerinin karşılığını alabilme beklentisidir. Bu beklentinin sağlanması için örgüt içerisinde adil bir ortam oluşturulabilir. Örgüt içerisinde adaletli bir ortamın sağlanması için de yaşanan problemlerin çözülmesi ve kişilerarası ilişkilerde düzenin sağlanması gerekmektedir (Altınkurt, 2010). Burada asıl mesele çalışanların örgüte karşı olan adalet algılarının nasıl olduğudur. Örgüte karşı geliştirilen bu algı çalışanların davranışını doğrudan etkilemektedir (Özdevecioğlu, 2003). Çalıştığı örgütün adil olduğunu düşünen çalışanlar örgüt için emek vererek örgüte katkı sağlarken, çalıştığı örgütün adil olmadığını düşünen çalışanlar olumsuz davranışlar sergilemektedir (Yürür, 2008).

İnsanların mutlu ve refah içinde yaşayabilmesi için kaliteli bir eğitim almaları gerekmektedir (Başaran, 1994). Kaliteli eğitim için gerekli olan en önemli faktörlerden biri öğretmendir. Öğretmenlerden maksimum verim elde edilebilmesi için gereken koşulların sağlanması gerekmektedir (Polat, 2007). Bu bağlamda eğitim örgütlerinin belirledikleri hedefe ulaşabilmeleri için yapmaları gereken en önemli şey, öğretmenlerin adalet algı düzeylerini yükseltmektir (Özgan ve Bozbayındır, 2011). Örgütsel adalet, yöneticilerin örgüt çalışanlarına nasıl davrandıklarıyla ilgili zihinlerinde oluşturdukları algıdır. Algının yüksek olması, çalışanların davranışlarını doğrudan etkileyecek ve örgütün işleyişi açısından faydalı olacaktır (Polat, 2007).

Okul yöneticilerinin adaletli davranması, ayrımcılık yapmaması öğretmenlerin örgüte olan güvenlerinin artmasıyla adalet algılarını da arttıracaktır. Böylece öğretmenler kendilerini örgüte ait hissedecekler ve bu doğrultuda çaba göstereceklerdir (Baş, 2010)

Motivasyon, insanları amaçlarını elde etmek için çalışmaya heveslendiren güçtür (Karagöz, 2010).Çalışanlar motivasyon güçlerini kullanarak örgüt çıkarları doğrultusunda davranırlar. İnsanların hedeflerine ulaşması için yapması gerekenler adalet algıları ve motivasyon düzeylerinden doğrudan etkilemektedir (Yavuz ve

Karadeniz, 2009: 508). Örneğin, bir örgütte yöneticilerin örgüt için verdikleri kararlar, kullandıkları yöntemler, kişilerarası ilişkilerin adil olup olmaması örgüt çalışanlarının motivasyonunu etkilemektedir. Yani örgütte örgütsel adaletin olması, çalışanların motivasyonunu olumlu olarak etkilemekte ve bu durum örgütün başarısını artırmaktadır (Acar, 2011).

Sosyal sistemlerdeki bütün grup ve örgütler kaynakların, cezaların ve ödüllerin çalışanlara dağıtılmasıyla ilgilenmektedirler (Akyüz vd., 2013). Ödül ve cezaların dağıtılmasında ortaya çıkabilecek eşitsizlik, çalışanlar üzerinde olumsuz bir algı oluşturmaktadır. Bu durum çalışanların örgütlerine olan güvenlerini sarsabilmektedir. Adaletine güvenmediği bir örgütte çalışanların çalışma isteği de olumsuz etkilenebilir. Bu durum birey ve örgütlerin hedeflerini gerçekleştirme de etkili güç olan motivasyon düzeylerini örgütlerde çalışanlar adaletin yeterince sağlanmadığını hissettiklerinde motivasyonları düşebilmektedir.

Bu bağlamda toplum içerisinde önemli bir yeri olan örgütlerden olan okullardaki iş ve işlemlerin dağıtımında, ödül ve ceza dağıtımında yöneticiler adaletli olması durumunda öğretmenlerin motivasyonu da yüksek olacak ve bunun sonucunda öğretmenler eğitim sistemine olumlu katkı sağlayabilecektir. Bu nedenle bu çalışmada adalet ve motivasyon kavramları birlikte ele alınmıştır. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın literatüre fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin merkez ilçeleri olan Dulkadiroğlu ve Onikişubat'ta kamu ve özel kurumlarda anaokulu ile lise düzeyleri ile bu düzeyler arasında kalan ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyleri ile öğretmen motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın genel amacı kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Okul türü
 - c. Çalıştığı kurum
 - d. Hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Okul türü

c. Çalıştığı kurum

d. Hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyleri ile öğretmen motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

“Örgütsel adalet, çalışanların kurumlarındaki herkese ne derecede adil davranıldığını belirlemede kullandıkları yöntemler ve adalet algılarının çalışmalarıyla alakalı olan durumları nasıl etkilediğiyle alakalı bir konudur” (Moorman, 1991). Adalet algısı fazla olan kişiler; örgütte daha iyi bir ortamda çalışacak, örgütün işleyişinin daha verimli olmasını sağlayacaktır (Çetin ve Polat, 2021). Literatüre bakıldığında örgütsel adalet algısının üç boyutta ele alındığı görülmektedir. Bunlar; dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalettir (Greenberg, 1990).

Örgütlerin hedefleri için çalışanları motive etmek adına yaptığı uygulamaların algılanma şeklinin, örgütsel adalet konusunun merkezinde olduğu ifade edilebilir (Argon, 2010). Örgütlerde adalet ortamı oluşturulursa öğretmenlerin motivasyon algıları da yükselir. Böylece motivasyonu yüksek olan öğretmen daha etkili öğrenme ortamları oluşturabilir. Motivasyon, kişilerin beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanarak örgütlerin hedefleri doğrultusunda yönlendirilmesi şeklinde tanımlanabilir (Karaköse ve Kocabaşı, 2006). Eğitim alanında ortaya koyulan araştırmalara bakıldığında, adalet ve motivasyon kavramları ayrı ayrı birçok çalışmada yer almıştır. Ancak ülkemizde öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve motivasyonları üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve motivasyonları birlikte incelenmiştir. Bu çalışmayla ortaya konulan sonuçların eğitim politikalarının belirlenmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.3. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyleri ile öğretmen motivasyon düzeylerini ortaya koyucu nitelikte olduğu ön görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 370 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırmanın sonuçları “Örgütsel Adalet Ölçeği” ile “Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin” ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Örgütsel adalet: Yöneticilerin, örgütlerde görev yapan bireylerle ilgili almış oldukları kararların ve örgütlerdeki uygulamaların görev yapan bireyler tarafından olumlu olarak algılanması şeklinde tanımlanabilir (İçerli, 2010).

Motivasyon: Bireylerin belirlemiş oldukları hedeflerine ulaşması için gerekli olan içsel ve dışsal güç olarak tanımlanabilir (Kaplan, 2007).



2. KONUYLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde literatür taraması sonucu ulaşılabilen kaynaklar neticesinde, örgütsel adalet ve öğretmen motivasyonu üzerine yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Örgütsel Adalet ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Örgütsel adalet, bir araştırma konusu olarak araştırmacıların yoğun ilgi gösterdiği bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Polat ve Celep (2008) tarafından yapılan “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları” isimli çalışmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili algı düzeylerini belirleyerek; aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 721’i genel ve 560’ı mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 1281 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma neticesinde katılımcıların adalet algı düzeylerinin okullarda çalışan öğretmen sayısına göre farklılık gösterdiği görülmekte, öğretmen sayısının az olan okullarda öğretmenlerin adalet algı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin kurum yöneticilerinin davranışlarına göre örgütsel adalet algıları değişim gösterdiği, okul müdürlerinin ödül ve cezaları eşitlik ilkesine göre uyguladığı kurumlarda öğretmenlerin adalet algılarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Baş ve Şentürk (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Güven Algıları” isimli çalışmada örgütlerin adalet, vatandaşlık ve güven algıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışmaya ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenler katılmıştır. Araştırmanın örneklemini Niğde ilinde çalışan toplam 401 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin okullarında adalet, güven ve vatandaşlık algılarına yönelik olumlu algılara sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları kıdem ve cinsiyete göre farklılaşmadığı fakat eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmenleri vatandaşlık algıları ise kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.

Nojani ve diğerleri (2012) tarafından gerçekleştirilen “Genel, Özel ve Üstün Yetenekliler Eğitim Sistemlerinde Görev Yapan Öğretmenlerde Örgütsel Adalet İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (The Study on Relation ship between Organizational Justice and Job Satisfaction in TeachersWorking in General, Special and Gifted Education Systems)” isimli araştırmada, öğretmenler açısından örgütsel adaletin örgütsel süreçlerde ve iş tatminindeki rolünü araştırmışlardır. 1380 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda öğretmenlerde örgütsel adalet ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.

Akyüz ve diğerleri (2013) tarafından yapılan “Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütündeki Yöneticilerin Örgütsel Adalet Algıları” isimli çalışmada yöneticilerin adalet algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel bir yöntem ile yapılan çalışmada çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığında çalışan 15 yönetici oluşturmaktadır. Veriler görüşme yoluyla ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda yöneticilerin çoğu örgütsel adaleti “örgütte makam, statü, ödül ve kaynakların dağıtımında adalet” şeklinde algılamışlardır. Ayrıca kamu örgütlerinde dağıtım adaletine pek fazla dikkat edilmediği belirlenmiştir. Elde edilen bir diğer sonuç ise görev yapan bireylerin saygı ve nezaket üstten asta doğru azaldığıdır. Çalışanlar alınan kararlarda yeteri kadar adaletin gözetilmediğini de ifade etmişlerdir.

Köybaşı ve diğerleri (2017) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma nicel bir çalışma ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Sivas iline bağlı çalışan toplam 313 öğretmen oluşturmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin örgütlerindeki adalet algılarıyla sinizm arasında negatif yönlü orta düzey ilişki olduğu bulunmuştur.

Tevfik (2018) tarafından yapılan “Okullarda Algılanan Örgütsel Adalet, Yönetici Desteği ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki” isimli çalışma Giresun ilinde çalışan 292 öğretmenden oluşturulmuştur. Değişkenler arasındaki ilişki düzeyi yapısal eşitlik yöntemiyle ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel adalet ile yönetici destek algıları arasında pozitif ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin adalet algıları, örgütsel özdeşleşmeleriyle yönetici destek algılarını pozitif yönlü etkilediği görülmüştür. Öğretmenler okul idaresinin uygulamalarına yönelik adil bir algılama beklentisinin olduğu ve herkese eşit davranıldığını bildiklerinde kendilerini okullarına ait olduklarını hissettiği, kendilerini okulun bir parçası olduğu gördüğü, bu durumdan gurur duydukları ve okulun amaçlarını benimsedikleri sonucu elde etmiştir.

Jameel, Mahmood ve Jwmaa (2020) tarafından yapılan “Ortaokul öğretmenleri arasında örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık (Organizational Justice and Organizational Commitment Among Secondary School Teachers)” adlı çalışmada örgütsel adalet boyutları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dağıtımsal adalet alt boyutu ile örgütsel bağlılık arasında ise yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çetin ve Polat (2021) “Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri İle Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmada örgütsel adalet algısı ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu nicel çalışmanın örneklemini Kocaeli merkez ilçesinde çalışan 533 öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel mutluluk düzeylerini

yordadığı görülmüştür. Örgütsel adaletin alt boyutlarından “işlemsel adalet” örgütsel mutluluğun anlamlı şekilde yordayıcısı olduğu fakat “etkileşimsel adalet” alt boyutunun örgütsel mutluluğu anlamlı şekilde yordamadığını tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek olması örgütsel mutluluğu da arttıracak sonucunu elde edilmiştir.

Zhou ve Ma (2022) tarafından yapılan “İlk ve Orta Okullarda Örgütsel Adalet ve Öğretmenlerin Devir Niyeti: Sürdürülebilir Maaş Yönetiminin Önemi (Organizational Justice and Teachers’ Turnover Intention in Primary and Secondary Schools: The Importance of Sustainable Salary Management)” isimli çalışmada öğretmenlerden toplanan veriler üzerine yapılan analiz sonucunda işten ayrılma niyeti için en büyük etkiye sahip değişkenin ise örgütsel adalet olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Öğretmen Motivasyonu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Karaköse ve Kocabaş(2006) tarafından yapılan“Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri” isimli çalışmada öğretmenlerin isteklerinin iş doyumu ile motivasyonlarına olan etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nicel yöntem ile yapılan çalışmanın örneklemini Gaziantep ve Kahramanmaraş illerinde görev yapan toplam 296 öğretmen olmaktadır. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin tutum ve davranışlarının onları işlerinde doyuma ulaşımlarına ve işlerine motive olmalarını olumlu şekilde etkilediği fakat resmi okullarda görev yapan öğretmenler bu duruma daha az katılım sağladıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca özel okullarda görev yapan öğretmenler iş konusunda kendilerini risk altında görmeleri strese düzeylerinin artmasına neden olurken, resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerde ise böyle bir durum olmadığı görülmüştür.

Gökçe (2011) tarafından yapıla “İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri” isimli çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini resmi okullarda çalışan 453 öğretmen, özel okullarda çalışan 245 ve etüt merkezlerinde çalışan 395 ve toplamda 1093 öğretmenden olmaktadır. Çalışmada Abraham Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi doğrultusunda hazırlanan toplam 58 maddeden oluşan bir ölçek kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenler ihtiyaçlarını çok önemserken bu ihtiyaçlar orta seviyede karşılanmaktadır. Bu durum öğretmenlerin okula motive olmasını negatif yönde etkilemektedir. Etkili eğitim ortamlarının oluşmasında öğretmenlerin motivasyon düzeyinin yüksek olmasının etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ada ve diğerleri (2013) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri” isimli çalışmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen içsel ve dışsal etkenleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda

öğretmenlerin motivasyonun azaltan etkenleri bulup bunlara çözüm yolları getirmek ve öğretmenlerin motivasyonunu arttıran etkenleri ise daha uygulanabilir hale getirmek istenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ile desenlenen bu çalışmada bir çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda 19 içsel motive edici ve 63 dışsal motive edici etken, 9 motivasyonu azaltan dışsal ve 82 içsel motivasyon bozucu olduğu sonucu elde edilmiştir. Güçlü bir yönetim desteğinin öğretmenlerin motivasyonunu artmasında önemli rol oynadığı bulunmuştur. Ayrıca başarılı olma duygusu öğretmenlerin motivasyonunu arttıran önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir.

Doğan ve Koçak (2014) “Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmada okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin demografik özelliklere göre nasıl değiştiği araştırılmıştır. Nicel araştırma yöntemi ile desenlenen çalışmanın örneklemini olarak Sivas merkez ilçesine bağlı ortaokullarda görev yapan toplam 531 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analizi sonucunda ortaokullarda çalışan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyonu arasında yüksek seviyede, pozitif ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir.

Boyle (2014) tarafından gerçekleştirilen “Lise Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyon Faktörlerine İlişkin Algıları (High School Teachers' and Administrators' Perceptions of Teacher Motivation Factors)” isimli çalışmada öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretmen motivasyonu algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için gerçekleştirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel motivasyon algıları arasında yedi alt ölçeğin üçünde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Aksel ve Elma (2018) tarafından yapılan “Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki” isimli çalışma nicel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Samsun iline bağlı toplam 493 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan analizler neticesinde öğretmen motivasyonu ve alt boyutları yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmen motivasyonu, eğitimde hedeflenen başarıya ulaşılabilmesinde mühim bir faktördür. Dönüşümcü liderlik ve öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasında pozitif zayıf ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Okul müdürleri öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak için gerekli eğitimleri almalı bu konuda daha profesyonelce hareket etmelidir.

Kılıç ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan “İçsel, Dışsal ve Yönetimsel Faktörler Bağlamında Öğretmen Motivasyon Ölçeğinin Geliştirilmesi” isimli çalışmada güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Konya iline bağlı toplam 360 ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak yerli ve yabancı alan yazın incelenmiş ve madde havuzu

oluşturulmuştur. İkinci kısımda ise maddeler uzman görüşlerine sunulmuş ve 18 maddeye karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda motivasyonun içsel ve dışsal boyutunda erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Kıdem ve cinsiyet değişkenine göre içsel, dışsal ve yönetsel boyutlarda anlamlı farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

Hasibuan (2022) tarafından yapılan “Medresede Örgüt Kültürü, Müdür Liderliği ve Motivasyonun Öğretmen Performansına Etkisi (The Effect of Organizational Culture, Principal Leadership and Motivation on Teacher Performance in Madrasah)” isimli çalışmada öğretmen motivasyonu, örgüt kültürü ve müdür liderliği arasındaki ilişkinin öğretmen performansına etkisi yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmen motivasyonu ile öğretmen performansı arasında önemli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sirait ve diğerleri (2022) tarafından yapılan “İş Doyumu ve Öğretmen Performansı Üzerinde Liderlik Tarzı, Motivasyon ve Örgüt Kültürü (Leadership Style, Motivation and Organizational Culture on Job Satisfaction and Teacher Performance)” isimli çalışmada liderlik tarzı, iş motivasyonu ve örgüt kültürünün iş tatmini ve öğretmen performansına etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak liderlik tarzı, iş motivasyonu, örgüt kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Örgütsel Adalet

3.1.1. Adalet Kavramı

İnsanların toplumlar halinde bir arada yaşamaya başlaması, toplumsal kavramların ortaya çıkmasını da beraberinde getirmiştir. Bu kavramlardan birisi de adalet kavramıdır. Adalet kavramı farklı yaklaşımlarla açıklansa da esasen kavramla ilgili ana fikir hak ve hukukun gözetilmesi etrafında şekillenmektedir. Adalet kavramı Arapça “Adl” kökünden gelmektedir ve doğrunun yanında olma, hakkı arama anlamlarına gelmektedir (Özön, 1965). Literatür incelendiğinde adalet kavramı ile ilgili birçok tanımla karşılaşmaktadır. Türk Dil Kurumu (2022), adalet kavramını “yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması” olarak tanımlanmıştır. Diğer çalışmalarda adalet kavramı insanın bir toplumun üyesi olarak nasıl yaşayacağını düzenleyen bir klavuz olarak tanımlanmaktadır (Rebore, 2001; Turhan, 2007).

Topakkaya (2009)’ya göre felsefe biliminde adalet kavramı ile ilgili kurallar, tanımlar, ahlaki değeri olan kararlar ışığında oluşturulan ilkeler olarak tanımlanırken; örgüt bilimlerinde ise adalet kavramı, kişilerarası ilişkilerin yönetimi, kazançların dağılımının nasıl yapıldığı ile ilişkilidir. Aristoteles adaletsizliği, kanunları yok saymak, kanunları kendi çıkarlarına göre uyarlamak, eşitsizlik oluşturmak olarak; adaleti ise, kanunlara uymak ve eşit davranabilmek olarak tanımlamıştır (Topakkaya, 2009). Kant’a göre adalet, onurlu bir şekilde yaşamak, kimseye bir zararı dokunmamak ve kendi hakkını almak ilkeleri çerçevesinde tanımlanmaktadır (Güriz, 1994). Hobbes’ a göre adalet, kişilerin belirlemiş oldukları kurallara ve yasalara uymalarıdır (Kabadayı, 2013).

Her ne kadar adalet kavramı, araştırmacılar tarafından evrensel olarak ele alınsa da uygulama standartlarının her kültürde farklı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Greenberg (1990) bireylerin adalet algılarının içinde bulundukları kültür göz önünde bulundurularak yorumlanabileceğini ifade etmektedir.

Felsefe bilimcilerinin yanı sıra adalet kavramının örgüt bilimciler tarafından da farklı şekilde yorumlandığı görülmektedir. Yapılan davranışın adaletli olup olmadığı, kişinin davranışı nasıl algıladığıyla doğrudan ilişkilidir. Yani kişiden kişiye adalet algısının farklı olabileceği vurgulanmaktadır (Folger ve Cronpanzano, 1998).

Her örgüt için çok önemli bir yeri olan adalet kavramı, üzerinde çalışmalar yapılması gereken bir konudur. Örgütün hedeflediği amaçlara ulaşabilmesi için ve verimli bir sonuç elde edebilmesi için örgüt çalışanlarının adil bir bakış açısına sahip olması gereklidir (Greenberg, 1990). Örgüt çalışanları alınan kararların adil olduğunu düşünürlerse, o kararı uygulama istekleri artacaktır (Fischer, 2003). Adalet kavramı

örgüt çalışanlarının örgüte karşı güven duymalarını ve bağ kurmalarını sağlar. Bu da örgütün hedeflediği amaçlar için çalışanların daha çok emek vermelerini sağlar. Adalet aynı zamanda örgütün tercih edilme oranlarını da artırır (Cropanzano vd., 2007). Adaletsizlik algısı ise örgüt çalışanlarının isteğini kırarak motivasyonlarını düşürür. Bu durum da örgütün amacına ulaşmasını engeller (Polat ve Kazak, 2014).

3.1.2. Örgütsel Adalet Kavramı

Örgütler insanların aynı hedef doğrultusunda bir araya gelerek oluşturdukları ve belirli bir sisteme sahip yapılardır. Amaçları ve gereksinimlerini hayata geçirebilmek adına örgütler için en önemli faktör insan faktörüdür. Örgütsel adalet, örgütteki yapılan işin çalışanlara adil dağıtıldığına yönelik algıyı ifade etmektedir. Örgütsel uygulamaların adil olması, çalışanların davranışlarının ödüllendirilmesi örgütsel adaletin unsurlarıdır (Atmaca ve Gölmez, 2021). Çalışanların örgütsel adalet algıları, örgüt çalışanlarına adil davranılmadığı, emeklerinin karşılığını alamadıkları, haksızlık yapıldığı gibi olumsuz düşüncelerden etkilenebilmektedir. Bu tarz düşünceler, bireylerin olumsuz davranışlarına neden olmaktadır. Yöneticilerin adil olmayan davranışları karşısında örgüt üyeleri karşıt tepki geliştirebilmektedir. Geç gelme, işi sabote etme, sorumluluk almama gibi davranışlar örgütün verimliliğini azaltmaktadır (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010).

Örgütler açısından insan kaynağının verimli kullanılması bir yandan örgütün devamlılığını garanti altına alırken, diğer yandan işleyiş ile ilgili karşılaşılabilecek problemlerin en aza indirgenmesine yardımcı olmaktadır. İnsan kaynağının verimli kullanımı ise örgüt mensuplarının performanslarını en üst düzeyde işe yansıtma ile mümkün olacaktır. Örgüt mensuplarının performanslarının üst seviyeye çıkarılması için gerekli olan örgütsel bağlılığın sağlanması, belirli motivasyon koşullarının oluşturulması ile doğrudan bağlantılıdır. Nitekim örgütsel adalet kavramı üzerine yapılan son dönem araştırmalarda örgütsel verimin artırılması adına örgüt ve çalışan ilişkilerini inceleyen teoriler geliştirilmiştir (Dahmaz, 2019). Bu teoriler kapsamında yapılan araştırmalarda insanların bireysel gereksinimleri ile düşünce yapılarının çalışma verimi üzerinde etkili olduğu bulunmuş, buradan hareketle çalışmalar örgütsel adalet kavramı üzerinde yoğunlaşmaya başlamıştır. Benzer biçimde Greenberg (1990) yaptığı çalışmada örgüt içerisindeki motivasyonun sağlanmasının öncelikle örgüt üyelerinin örgüte olan bağlılıkları, örgüt yöneticilerinin örgüt üyeleri arasında adil bir yaklaşıma sahip olmaları ve örgüt çalışanlarının kendilerini güven içerisinde hissetmeleri ile ilgili olduğunu ileri sürmektedir. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde örgüt üyelerinde oluşturulacak adalet, güven ve bağlılık gibi duygular, iş performanslarının üst seviyede ortaya konması için gerekli görülmektedir. Çalışanların örgütsel motivasyon

kapsamında örgütsel adalet, çalışanların örgütsel etkililik ve iş tatmini sürecinin temelini oluşturmaktadır (Lambert 2003).

Literatüre bakıldığında örgütsel adaletin birçok tanımı ile karşılaşılmaktadır. Örgütsel adalet, örgüt çalışanlarını etkileyen önemli faktörlerden birisidir (Hazzi, 2012). İçcan ve Sayın (2010) tarafından örgütsel adalet kavramı örgüt çalışanlarının, yöneticiler tarafından kendilerine ne kadar adil davranıldığı düşüncesi ve bu düşüncenin örgüt için önemi ile bağdaştırmıştır. Uğurlu (2009) ise bu kavramı örgüt çalışanlarının genel olarak çalışma hayatlarında kendilerine ne kadar adil davranıldığıyla ilişkilendirmiştir. Ertürk ve Aydın (2015) ise maddi kazançların adil olarak dağılımının yanında yöneticilerin çalışanlara yaklaşımlarının örgütsel adaleti oluşturduğunu savunmuştur. Çelik ve Gürsel (2017) örgütsel adaleti çalışanların birlik ve beraberlik içerisinde verimli bir şekilde çalışmasını sağlayan güç olarak tanımlamıştır. Korkut (2019) ise örgüt yöneticilerinin çalışanlara karşı ölçülü, adaletli ve eşit davranması sonucu çalışanlarda yarattıkları algı olarak tanımlamıştır. İçerli (2010) ise bu kavramı daha geniş görerek yöneticilerin örgüt çalışanlarına ne kadar adaletli davrandığı, örgütteki kazanç dağılımlarının nasıl yapıldığı, örgütte alınan kararların nasıl belirlendiği, alınan kararların örgüt çalışanlarına nasıl açıklandığı gibi konuları kapsayan geniş bir kavram olduğu açıklamıştır.

3.1.3. Örgütsel Adaletin Boyutları

Örgütlerde zamanla kendilerine özgü bir kültür oluşmaktadır. Örgüt çalışanları kültürün kurumda nasıl uygulandığını, yönetimin çalışanlarla olan iletişimini, kurumun çalışanlarına verdiği değeri, bireylerin emeklerinin karşılığını adaletli bir şekilde alabilmeyi beklemektedirler (Uysal, 2009).

Genel olarak literatüre bakıldığında örgütsel adalet dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel olmak üzere 3 boyutta ele alınmıştır (Beugre ve Baron, 2001). Bu boyutlardan kronolojik olarak ilk dağıtımsal adalet tanımlanırken sonra işlemsel adalet ve etkileşimsel adaletin tanımlandığı görülmüştür (Poole, 2007).

3.1.3.1. Dağıtımsal Adalet

Örgütlerin hedeflerine ulaşabilmesi için en önemli faktörün örgüt çalışanları olduğu bilinmektedir. Buna karşılık örgüt çalışanlarının da birtakım beklentileri bulunmaktadır. Her ne kadar kurumlarda yöneticiler çalışanlara adil davrandıklarını ifade etseler de durumun öyle olmadığı görülmektedir. Dağıtımsal adalet de bu doğrultuda çalışanların kazanımlarının kendilerine adil şekilde paylaşılmasını ifade etmektedir (Karaeminoğulları, 2006).

Bireyler örgüte yeni başladıklarında bilgi birikimlerini kendi çıkarları doğrultusunda örgüt için kullanmaktadırlar. Örgüt yararına kullandıkları bilgi

birikimleri karşılığında maaş artışı, terfi alma, ödül gibi çıktıları elde etmeyi beklemektedirler (Çetin ve Polat, 2021). Örgüt çalışanları arasında adaletsiz bir dağıtım olduğu hissedilirse örgütün adil dağıtımının olmadığı kabul edilmektedir (Tan, 2006). Bu durumda örgüt çalışanları kendilerine haksızlık yapıldığını düşünmekte ve bu düşünce örgüt çalışanlarının davranışlarını da etkileyebilmektedir. Dağıtımsal adalette önemli olan nokta örgüt çalışanlarının örgütün kaynaklarından adil bir şekilde faydalandığını düşünmeleridir (Özdevecioğlu, 2003).

Dağıtımsal adalette mutlak eşitlik olmadığı için bireyler örgüte sağladığı fayda oranında sonuç alması beklenmektedir. Dağıtımsal adaletin gereklerinden bir diğeri de örgüt çalışanlarına verilen sorumlulukların adil şekilde dağıtılmasıdır (Külekçi Akyavuz, 2017).

Dağıtım adaletinin uygulanabilmesi için hakkaniyet, eşitlik, ihtiyaç olmak üzere üç temel kural vardır (Greenberg, 1987; Akt. Polat, 2007, s.16).

1. **Hakkaniyet:** Gösterilen çaba ile verilen ödül doğru orantılı olmasıdır. Örnek olarak öğretmenin mesai yaptığı ders saati kadar prim verilmesi verilebilir
2. **Eşitlik:** Her örgüt üyesinin ödül almada eşit fırsatlara sahip olmasıdır. Örnek olarak bir eğitim kurumunun her kademedeki öğretmenlerin eşit fırsata sahip olması verilebilir.
3. **İhtiyaç:** Örgüt çalışanlarının ihtiyaçlarının tespit edilerek, o doğrultuda ödül verilmesidir. Örnek olarak her öğretmene kendi alanıyla ilgili ödül verilmesi verilebilir.

Örgütlerde adaletli dağıtımın kesin olarak sağlandığını ifade etmek o kadar da mümkün olmamaktadır. Örgüt üyelerine verilen haklar, ücret, terfi, çalışma koşulları vb. kaynaklar adaletli bir şekilde verilemeyebilmektedir. Dağıtım adaleti örgütlerde adaleti sağlamak adına büyük önem taşısa da tek başına yeterli olmadığı görülmektedir (Karaeminoğulları, 2006).

3.1.3.2. İşlemsel Adalet

Dağıtım adaletinin bir tamamlayıcısı olan işlemsel adalet, örgüt çalışanlarına dağıtım kararlarının nasıl verildiğiyle ilgilenmektedir (Karaeminoğulları, 2006). Dağıtımsal adalet boyutunda örgüt çalışanlarının sonuçlara önem verdiği görülürken, işlemsel adalet boyutunda sürece önem verildiği görülmüştür (Alzubi, 2010). İşlemsel adalet, örgüt çalışanlarının kazanç elde ederken örgütün çalışma koşulları ile ilgili karar almada adalet ne kadar önem verildiğiyle ilgilidir (Tetik, 2012).

Örgüt çalışanlarının karar aşamasında adalet algılarına etki eden “tutarlılık, önyargılı olmama, doğruluk, düzeltibilme, temsilcilik ve etik” olmak üzere altı kural vardır (Leventhal, 1980:25).

1. Tutarlılık, belirlenen ilkelerin birbiriyle çelişki içerisinde olmamasıdır.

2. Önyargılı olmama, yöneticilerin örgüt çalışanlarına karşı empati kurmayı reddetmesidir.
3. Doğruluk, örgüt çalışanlarıyla hatalı bilgi paylaşımı yapılmamasıdır.
4. Düzeltibilme, farklı algılanan kararların dönüştürülebilmesidir.
5. Temsilcilik, karar aşamasında örgüt çalışanlarının sıkıntılarının, düşüncelerinin dikkate alınmasıdır.
6. Etik, kararlar oluşturulurken örgüt çalışanlarının ahlaki değerlerinin göz önünde bulundurulmasıdır.

Bu kurallar örgütlerin örgütsel adalet algılarını olumlu olarak etkilemektedir (Söyük, 2007). Aynı zamanda yöneticiler ve örgüt çalışanları arasındaki iletişimin kalitesini belirlemektedir (İşbaşı, 2000). İşlemsel adaletin olmadığını düşünen örgüt çalışanları, çalıştıkları örgüte ve yöneticilere karşı güvensizlik hissedecekler ve çalışma motivasyonları düşecektir. Yöneticiler ve örgüt çalışanları arasındaki iletişim çok önemlidir. Örgüt çalışanları fikirlerini özgürce ifade edebiliyorlar ve bu fikirler yöneticiler tarafından dikkate alınıyorsa çalışanlar örgütte adaletin varlığına inanırlar. Örgüt içerisinde çalışanların fikirlerinin alınmaması, fikirlerini özgürce ifade edememeleri adaletin olmadığına inanmalarına neden olur (Greenberg, 1990).

İşlemsel adalette, örgüt için karar verme aşamasında örgüt çalışanlarının bu sürece katılması örgütsel adalet algısının artırmaktadır. Bunun yanında kendilerine değer verildiğini düşünmeleri, alınan kararlar olumsuz bile olsa benimsemelerini sağlamaktadır (Öztürk ve Gök, 2019).

Örgüt çalışanlarının olumlu ve olumsuz adalet algılamaları örgütleri doğrudan etkilemektedir. Olumlu adalet algılaması örgüt çalışanlarının motivasyonlarını yükseltirken olumsuz adalet algılaması örgüt için olumsuz durumların yaşanmasına neden olacaktır (Çetin, 2019).

3.1.3.3. Etkileşimsel Adalet

İşlemsel adaletin daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasıyla ortaya çıkan etkileşimsel adalet, örgütün insani tarafları üzerinde durmuştur. Bu doğrultuda etkileşimsel adalet, örgüt çalışanları ile örgüt yöneticileri arasındaki iletişime odaklanmıştır (Işık, Uğurluoğlu ve Akbolat, 2012). Etkileşimsel adaletin algılanması için aklımıza gelecek ilk faktör örgüt çalışanları arasındaki iletişimin kalitesidir. Örgüt çalışanları arasında kaliteli bir iletişim sağlandıysa bu durum adalet algısını olumlu etkileyecektir ya da olumsuz etkileri azaltacaktır (Söyük, 2007).

Örgütsel adaletin etkileşimsel boyutunda örgüt çalışanlarından yönetici davranışlarını gözlemlemeleri beklenmiştir (Söyük, 2007). Etkileşimsel adalet yalnızca örgüt çalışanlarının kendi aralarındaki iletişimi değil örgüt çalışanları ile yöneticiler

arasındaki iletişimi de incelemektedir. Bir örgütün adil olarak algılanmasında, etkileşimsel adaletin rolü büyüktür (Çetin, 2019).

Örgüt çalışanları, kendilerine yöneticilerin davranışları konusunda çok hassastırlar. Duygu ve düşüncelerine yöneticilerin değer verdiğini bilmek isterler. Örgüt çalışanları, kendileriyle iletişim kurabilen, düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlayan yöneticileri olumlu görürler (Yıldırım, 2020).

Örgüt çalışanlarının etkileşimsel adalet algılarını etkileyen “saygılı olmak, kurallara uymak, dürüstlük, doğruluk” olmak üzere dört temel unsur bulunmaktadır (İçerli, 2010):

1. Saygılı olmak: Örgüt çalışanlarının birbirine kibar davranması.
2. Kurallara uymak: Örgüt içerisinde işleyişi bozmayacak şekilde davranmak.
3. Dürüstlük: Örgüt çalışanlarının birbirlerini aldatmaması.
4. Doğruluk: Örgütte alınan kararların çalışanlara açıklanmasıdır.

Örgütlerde adaletli bir iletişim oluşabilmesi için yöneticilerin, çalışanların duygu ve düşüncelerini dinlemeleri, empati kurmaları, alınan kararlardan çalışanları haberdar etmeleri ve isteklerini ifade etmelerine açık olmalılarıdır (Cesur ve Erol, 2020).

3.1.4. Örgütsel Adalet Teorileri

Örgütsel adalet teorilerini Greenberg 1987 yılında “A Taxonomy of Organizational Justice Theories” isimli çalışmada reaktif - proaktif ve süreç - içerik olarak iki boyutta incelemiştir. Reaktif teoriler, örgüt çalışanlarının adil olmayan olaylardan uzak durmasını, kaçınmasını incelerken, proaktif teoriler ise adil durumları ortaya çıkarmak için gösterilen çabaları incelemektedir (Greenberg, 1987). Süreç boyutunda, örgüt çalışanlarının terfi, ücret gibi kazançları elde etmek için geçirilen süreç incelenirken, içerik boyutunda ise verilen bu kazançların adaletli dağıtılması incelenmektedir (Acar, 2011).

3.1.4.1. Reaktif İçerik Teorileri

Reaktif içerik teorileri örgütte çalışanların adil olmayan olaylardan uzak durması üzerinde duran teoriler olup adaletsizlikler karşısında yapılan davranışları inceler (Özen, 2002). Bu teoride yöneticilerin yaptıkları haksızlık sonucunda örgüt çalışanlarının nasıl davrandıklarını ve kazançların adaletsiz dağıtılmasına nasıl tepki verdiklerine odaklanılmıştır (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019; İçerli, 2010; Kuru Çetin, 2013;).

Reaktif içerik teorilerine Homans’ın (1961) “Dağıtımsal Adalet Teorisi”, Adams’ın (1965) “Eşitlik Teorisi”, Crosby’nin (1976) “Görelî Yoksunluk Teorisi” örnek gösterilebilir. Bu teorilerin ortak noktası örgüt çalışanlarının adaletsiz olaylar

karşısında olumsuz davranışlar sergilemeleri ve bu adaletsiz durumu ortadan kaldırmaya çalışmalarıdır (Akdeniz, 2018).

3.1.4.2. Proaktif İçerik Teorileri

Proaktif içerik teorileri aynı zamanda önlemsel içerik teorileri olarak da adlandırılmaktadır. Adaletsiz olaylar karşısında verilen tepkileri inceleyen reaktif içerik teorilerinin tersine, proaktif içerik teorileri, örgüt çalışanlarının kaynak dağılımlarını adaletli bir şekilde nasıl kazanacaklarıyla ilgilenmektedir (İçerli, 2010).

Bu teoriye Leventhal ve arkadaşları yaptıkları çalışmalar ile farklı bir boyut getirmişlerdir (Colquitt ve diğerleri, 2005). Örgüt içerisinde kazançların dağıtımının dengeli olması hem örgüt çalışanlarının motivasyonunun yüksek olmasını hem de maksimum verimin alınmasını sağlamaktadır (Ay, 2013).

Kaynak dağılımları yapılırken eğer çalışanlara çabaları doğrultusunda dağılım yapılıyorsa bu hakkaniyet ile ilgilidir. Çalışanların çabalarına önem verilmiyor, her çalışanın kaynak elde etmesi isteniyorsa bu eşitlik ile ilgilidir. Eğer örgüt çalışanlarının çabaları ve eşitliği göz ardı ediliyorsa fazla ihtiyaç duyana fazla kazanç veriliyorsa bu ihtiyaç ile ilgilidir. Leventhal'a göre yapılan kaynak dağılımları örgüt çalışanlarının çabalarıyla doğru orantılı olarak örgüte yapılan katkı oranında yapılmalıdır (Mihci, 2017).

Proaktif içerik teorilerine farklı bir bakış açısı geliştiren diğer bir kuramcı da Lerner'dir. Lerner'e göre örgüt çalışanları ile yöneticiler arasındaki ilişki kaynak dağılımı yaparken ki adalet algısını doğrudan etkilemektedir. Örnek verecek olursak birey bir yakınına kaynak dağılımı yaparken ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak karar verecektir (Çöp, 2008). Sosyal olarak tanımadığı birine kaynak dağılımı yaparken de eşitlik ilkesine bağlı kalarak karar verecektir (Yürür, 2005).

3.1.4.3. Reaktif Süreç Teorileri

Süreçlerdeki adilliği ön planda tutan reaktif süreç teorileri, karar alma süreçlerine odaklanmıştır (Greenberg, 1990). Bu teori örgüt içerisinde karar verilme sürecinde çalışanların gösterdikleri tepkileri incelemektedir. Çalışanlar, kontrol etme yetkisini veren durumların, kontrol yetkisi verilmeyen durumlara göre daha ikna edici olduğunu, denetim gerektiren durumlar sonucu alınan kararların daha adaletli olduğunu ifade etmişlerdir (Greenberg, 1987).

Reaktif süreç teorilerinden olan "John Thibaut ve Laurens Walker 'ın Prosedür Adaleti Teorisi", karar verilme aşamasında prosedürlerin adilliğini incelemektedir (Özen, 2002). Prosedürlerin hukuka dayandırılarak kullanılması, toplumun alınan kararları daha çabuk benimsemesini sağlamaktadır (Greenberg, 1987).

Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde, prosedürel adaletin uygulanmasının örgüt çalışanlarının motivasyonunu ve örgüte bağlılığını artırmakta olduğu görülmüştür. Uygulanmamasının ise örgüt çalışanlarının motivasyonunu ve örgüte bağlılığını azalttığı görülmüştür (Özen, 2002).

3.1.4.4. Proaktif Süreç Teorileri

Reaktif süreç teorileri, örgütteki olumsuzlukların çözüm sürecini incelerken, proaktif süreç teorileri uygulanacak prosedürlerin karar aşamasını incelemektedir. Çalışanlar tarafından, amaca en çok hizmet eden prosedürün daha çok kullanılacağı düşünülmektedir (Greenberg, 1987).

Leventhal'ın "Adalet Yargısı Modelinin" geliştirilmesiyle meydana gelen "Leventhal, Kruza ve Fry'nin Dağıtım Tercihi Teorisi" süreçle ilgili kararları incelemektedir (Yürür, 2005).

Greenberg(1987) örgüt içerisinde adil bir uygulamadan söz edebilmek için sekiz özellikten bahsetmiştir:

1. Örgüt çalışanlarının karar verenleri seçebilmeleri
2. Karar alma aşamasında değişiklik yapabilmeleri
3. Tutarlı karar verilmesi
4. Karar verme gücünü doğru tanımlamak
5. Kararların doğru bilgilere dayandırılması
6. Örgüt çalışanlarını önyargıdan uzak tutmak
7. Örgüt çalışanlarının istediği zaman bilgiye ulaşabilmeleri
8. Etik kurallara uyabilmeleri

Bu kurama göre, karar vericiler tarafından sağlam temellere dayanan etik kuralların oluşturulması örgütsel adaletlin sağlanması için bir ön koşuldur (Akdeniz, 2018).

3.1.5. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet

Örgütsel adalet kavramı gerek örgüt için gerek bireyin kendisi için kazandırılması gereken bir değerdir. Örgüt çalışanlarından maksimum verimi almak için örgütlerin adil bir sistem kurmaları gereklidir (Akanbi ve Ofoegbu, 2013). Adalet algısı yüksek olan bireyler, örgütün hedeflerine daha çabuk ulaşmasına katkı sağlarken adalet algısı düşük olan bireyler örgütün hedeflerine ulaşmasını zorlaştırmaktadır (Tekel, 2019).

Eğitim kurumları, toplumdaki bireylerin gelişiminde en önemli role sahip örgütlerden biridir. Etkisinin büyüklüğü göz önüne alındığında eğitim kurumları, daima maksimum verim sağlayan, etkili örgütler olmalıdır. Bu konuda da öğretmenlere büyük

görev düşmektedir (Çırak, 2013). Özellikle örgütsel adalet duygusu olan öğretmenler eğitim örgütlerine karşı sorumluluğunu maksimum seviyede gerçekleştirmesini sağlayabilecektir. Ancak bazı faktörler öğretmenlerin adalet algısını pozitif veya negatif olarak etkilemektedir (Açıkgöz, 2009). Negatif olarak etkilenen öğretmenler, eğitim örgütünün belirlediği amaçlara ulaşmasını zorlaştırmakta ve bu eğitim örgütleri toplum tarafından çok tercih edilmemektedir (Dahmaz, 2019).

Eğitim örgütlerinde yöneticiler, adaleti sağlamakla görevli kişilerdir. Yöneticiler, kişilerarası ilişkilerinde, görev dağılımında, maddi kazançların adillğinde öğretmenlerin adalet algılarını doğrudan etkileyebilmektedir (Çelik ve Gürsel, 2017). Eğitim örgütlerinde yönetsel prosedürlere uyulmaması, öğretmenlerin ve örgüt çalışanlarının yöneticilere olumsuz bir algı oluşturmalarına neden olabilmektedir. Yöneticilerin örgüt çalışanlarına adaletli davranmamaları, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasına engel olan en önemli nedendir. Adil olmayan yönetici davranışları, çalışanların motivasyonunu ve örgüte duyulan güveni azaltmaktadır (Demirağ, 2017).

Eğitim örgütlerinde, yönetsel prosedürlere uyulması, yöneticilerin kişilerarası mesafeyi adil bir şekilde yönetebilmesi, maddi kazançların adaletli dağıtılması örgüt çalışanlarının görevlerini severek ve isteyerek yapmalarını sağlayacak, motivasyonlarını arttıracaktır. Yöneticiler, örgüt çalışanlarının görevlerini en verimli şekilde severek ve isteyerek yapmaları için kurumu adil bir şekilde yönetmeli, eğer örgüt çalışanlarının olumsuz adalet algıları varsa bunu düzeltmeye çalışmalıdır (Turhan vd., 2019).

Hoy ve Tarter (2004)öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek düzeyde tutabilmek için on tane ilke belirlemiştir:

1. Eşitlik: Öğretmenler kendi aralarında kıyas içerisindedirler. Verdikleri emek doğrultusunda karşılık beklerler. Öğretmenlerin beklentileri karşılanmalı ve kendilerine değer verildiği hissettirilmelidir.
2. Algı: Yöneticilerin örgüt içerisinde adil davranışlar sergilemeleri öğretmenlerin algı seviyesini olumlu olarak etkilemektedir. Bu durum örgüte duyulan güveni ve örgüt için gösterilen çabayı artırmaktadır.
3. İfade Özgürlüğü: Örgüt ile ilgili bir karar alınacağı zaman öğretmenlerin de fikir beyan etmesine imkân verilmelidir. Yöneticilerin öğretmenlerin fikirlerine saygı göstermesi örgütsel adalet algısına olumlu katkı sağlayacaktır.
4. Kişilerarası Adalet: örgüt yöneticileri ile öğretmenler arasındaki ilişki seviyeli, kibar ve duyarlı olmalıdır. Olumsuz bir durum yaşandığında yöneticiler doğru bir üslup kullanarak net bir şekilde açıklama yapmalıdır. Bu durum öğretmenlerin yöneticilere olan güven duygusunu artıracaktır.
5. Tutarlılık: Tutarlı davranış, yaşanan olay karşısında duruma uygun davranış sergilenmesidir. Öğretmenler yöneticilerin olaylar karşısında nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli ve olaya adil bir şekilde yaklaşacağına

- güvenmelidir. Yöneticilerin tutarlı davranışları örgütsel adalet algısı için tek başına olmamakla birlikte gereklidir.
6. Eşitçilik: Karar verilirken bireysel amaçlar değil örgütün ulaşmayı hedeflediği amaçlar göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilmeli, yetenekleri doğrultusunda karar verilmelidir.
 7. Düzeltme: Yöneticiler bazen yapılan yanlışın düzeltmelerinin otoritelerini sarsacağını düşünürler. Aksine yapılan yanlışın düzeltilmesi yöneticiye duyulan güveni artırır.
 8. Doğruluk: Zaman zaman okul yöneticilerinin yapılan dedikodular, asılsız konuşmalar doğrultusunda hareket ettiği görülmektedir. Bu durum da yöneticiye olan güveni azaltacaktır. Yöneticilerin karar verirken doğruluğu ispat edilmiş bilgiler ile hareket etmesi gerekir.
 9. Temsil: Yöneticiler karar verirken öğretmenlerden alınan düşüncelerin de sürece dahil edilmesi, düşüncelerinin temsil edildiğini düşünmeleri örgütsel adalet algılarına olumlu olarak yansıyacaktır.
 10. Etik: Yöneticiler ahlaki standartlara uygun davranırlarsa örgüt çalışanları adil bir yönetimin olduğunu düşünecektir.

3.2. Motivasyon

3.2.1. Motivasyon Kavramı

Motivasyon bir kavram olarak 1800'lü yılların sonuna doğru Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'de psikoloji alanında yapılan çalışmalarda kullanılmıştır (Güneş, 2021). Kavram olarak motivasyon ve motivasyonu sağlayan unsurlar ise günlük hayatın ve iş hayatının temel dinamiklerinden biri olarak kabul edilmiştir (Özbey, 2020). Motivasyon eğitim öğretim sürecinin etkililiğini artmasında önemli bir faktör olduğu için bireylere enerji verip istendik davranışlar göstermesini sağlamak gerekir. (Akbaba, 2006). TDK (2023) motivasyon kavramını bireylerin güdülenmesi olarak tanımlamaktadır. Kılıç (2019) ise motivasyonu bireyleri çeşitli etkiler altına alarak bu etki olmadan önce gösterdiği davranışlardan farklı davranışlar göstermesini sağlamak olarak tanımlamaktadır. Yılmaz (2019) ise motivasyonu istek, arzu, ihtiyaç, dürtü ve ilgileri içine alan genel kavram ve organizmayı harekete geçirerek davranışları belirli amaca yönlendiren özellik olarak tanımlamaktadır.

Getirilen bu tanımlamalar ışığında Yeşil (2016) motivasyonda “davranışı yönlendirme”, “davranışı sürdürme” ve “bu süreçte mutluluk duyma” olmak üzere üç temel faktörün ortaya çıktığını savunmuştur. Steers ve diğeri (2004) ise motivasyon kavramına yönelik yapılan tanımlarda harekete geçirici, kanalize edici ve davranışları sürdürücü olarak üç temel özellik gösterdiği belirlenmiştir. Bu sebeple, motivasyon

kavramı ve motivasyonu arttıran etmenler günlük hayatın ve iş hayatının temel dinamiklerinden biri olarak görülmüştür (Özbey, 2020).

Örgütlerin belirledikleri hedeflere ulaşabilmelerinde motivasyonun etkisi büyüktür. Motivasyon örgüt çalışanlarının örgüte maksimum verimi elde etmelerini sağlamaktadır. Örgüt çalışanlarının motivasyon düzeyi düşük ise örgütün belirlediği hedefe ulaşması beklenmez. Çünkü düşük motivasyon örgüt çalışanlarının performansını olumsuz etkilemektedir (Polat, 2013).

Motivasyon bireysel bir kavram olduğundan motivasyonu artıran etmenler her birey tarafından farklılık gösterebilmektedir. Bazı bireyleri çok kazanç elde etmek motive ederken bazılarını başarı elde etmek motive edebilir (Ünsar vd., 2010). Bu bağlamda bireylerin istek ve ihtiyaçlarının belirlenmesi motivasyonu sağlamak için gereklidir. Bireylere görev verilirken karakterlerine uygun görevlendirme yapılması motivasyon düzeylerini etkilemektedir. Yöneticilerin çalışanlarını tanıyarak görevlendirme yapmaları çalışanların motivasyonunu artıracaktır (Uludağ, 2019). Bireyleri motive eden etmenler belirlenirse, bu etmenler doğrultusunda daha kolay motive edilebilir (Yavuz ve Karadeniz, 2009).

3.2.2. Motivasyon Türleri

İnsanların memnuniyetleri, beklenti, merakları ve ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Bu farklılıkların, kişilerin motivasyon düzeylerini etkilediği ve kişilerin farklı şekillerde motive olduklarını ortaya koyduğu belirtilmektedir. Bu nedenle motivasyon sahip olduğu işlevlere göre genel olarak içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Kılıç, 2019). Kısaca dışsal motivasyon çevreden kaynaklı, içsel motivasyon ise bireyin içinden kaynaklıdır (Ada vd., 2013). Bu iki kavramdan ayrıntılı olarak aşağıda bahsedilmektedir.

İçsel Motivasyon: İçsel motivasyon genel olarak işin kendisi, bağımsız çalışma, bazen farklı işler yapma şansı, sosyal statü, bireysel yetenekleri kullanabilme imkânı, kendi vermiş olduğu kararları uygulayabilme sorumluluğu, kendine has yöntemler deneyebilme, takdir edilme ve başarı duygusudur (Aydoğan, 2015). İçsel motivasyon, motivasyona yönelik bilişsel kuramların temelinde de yer almaktadır (Şahin Timar, 2020). Kişinin içsel gereksinimlerine karşı geliştirdiği refleks olup kendine yetme, bilme, anlama gereksinimi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. İçsel motive olan birey, çalışmanın ve öğrenmenin, gösterilen çabaya değdiğini bildiğinden ötürü çalışır (Akbaba, 2006). İlgi ve merak gibi etkenler sonucunda ortaya çıkan motivasyon, içsel motivasyon olarak isimlendirilir. İçsel motivasyon kişinin zorluklara karşı yeteneklerini, hünerlerini ortaya koyarak bu durumun üstesinden gelmeyi başarma sürecidir. Davranışın kendisi bir ödül olduğu için ceza ve ödüle ihtiyaç görülmemektedir (Kılıç, 2019).

İçsel motivasyon; herhangi bir işi yapmaya zorlayan bir sebep olmadan kendi isteğiyle seçmek, faaliyetin kendisinden doyum elde etmektir (Girgin-Çatalıkaya, 2019). İçsel motivasyon kendi içinde üç kısımdan oluşmaktadır: (1) ilk tür motivasyon öğrenme, keşfetme ya da farklı bir şeyi algılamak için çalışırken yaşamış olduğu zevk ve doyum için bir etkinlik gerçekleştirmeyi kapsar. (2) İkinci tür ise başarılar ile ilgili motivasyondur. Bir işi gerçekleştirmeye ya da ortaya çıkarmaya çalışırken duyulan zevk ve doyum için bir faaliyete katılmak olarak adlandırılabilir. (3) Üçüncü tür ise teşvik ve dürtülerin gerçekleştirilmesi sürecidir. Kişinin, duygusal hazzı, estetik tecrübeleri, eğlence ve heyecanı yaşamayı, teşvik edici uyarıları yaşamak adına faaliyete katıldığında elde edilir (Rayborn, 2015).

Dışsal Motivasyon: Dışsal motivasyon ise kişiye dışarıdan dayatılmış bir araçsal nedenden ötürü etkinlik yapmasıdır. Yani kişinin edinmiş olduğu amaçlar ve değerler vasıtasıyla öz düzenleme yapabilmesi gibi, dış etkenler tarafından kısmen kontrol edilen ya da göreceli olarak özerk olan değişik dışsal motivasyon çeşitleri vardır (Kılıç ve Yılmaz, 2019). Ryan ve Deci (2000), yaptıkları çalışmada dışsal motivasyonun kendiliğinden adlandırılabilen dört farklı türden oluştuğunu belirlemişlerdir. Bunlar; dış düzenleme, iç yansıtım, özdeşleştirme ve bütünleşmiş düzenlemedir. Öğretmenlerin mesleklerini kutsal olarak görmesinde; değerler ve inançlarla ilişkili olan içsel motivasyonun fazla olmasını sağlarken idarecinin tutum ve davranışlarının yanında; ödül ve cezalar, ekonomik gelir, veliler ve öğrencilerle olan ilişkiler, okulun ortamı vb. çevresel etkenlerin etkisiyle dışsal motivasyonun içsel motivasyondan daha az olmasına sebep olduğu ifade edilebilir (Aksel ve Elma, 2018).

Dışsal motivasyonda kişi dışsal etkenler nedeniyle cezadan kaçınmak ya da ödül almak için bir işi yapmaya gayret eder (Kaçmaz, 2020). Dışsal motivasyon, çalışanların dışarıdan edindikleri motivasyonu arttıran gereçlerle, beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmalarını ifade eder. Örgüt içerisinde bu motivasyon arttıran gereçlerinin birçoğu örgüt yöneticileri tarafından çalışanlara temin edilir (Kılıç ve Yılmaz, 2019). İş görenlerin dışsal faktörler tarafından (sosyal ve ekonomik faktörler) motive olduğu görüşü gelirin artması, prim ya da ek ekonomik faydalar sağlanması, birtakım ödüllerin verilmesi, terfi edilmesi, tatil imkânı gibi konular da dışsal motive edicilere örnek gösterilebilir (Girgin-Çatalıkaya, 2019). Dışsal motivasyonda davranışa ilgi duyduğundan ya da anlamlı olduğundan değil daha farklı neticeler elde etmek için yapılmaktadır (Sarı, 2019).

3.2.3. Motivasyon Teorileri

Kişilerin motivasyonunun artması için ortaya koyulan çalışmalar neticesinde çeşitli teoriler ortaya koyulmuştur. Bu teorilere bakıldığında çoğunlukla kapsam ve süreç teorileri olarak iki kısımda incelenmektedir. Motivasyonla ilgili ortaya koyulan

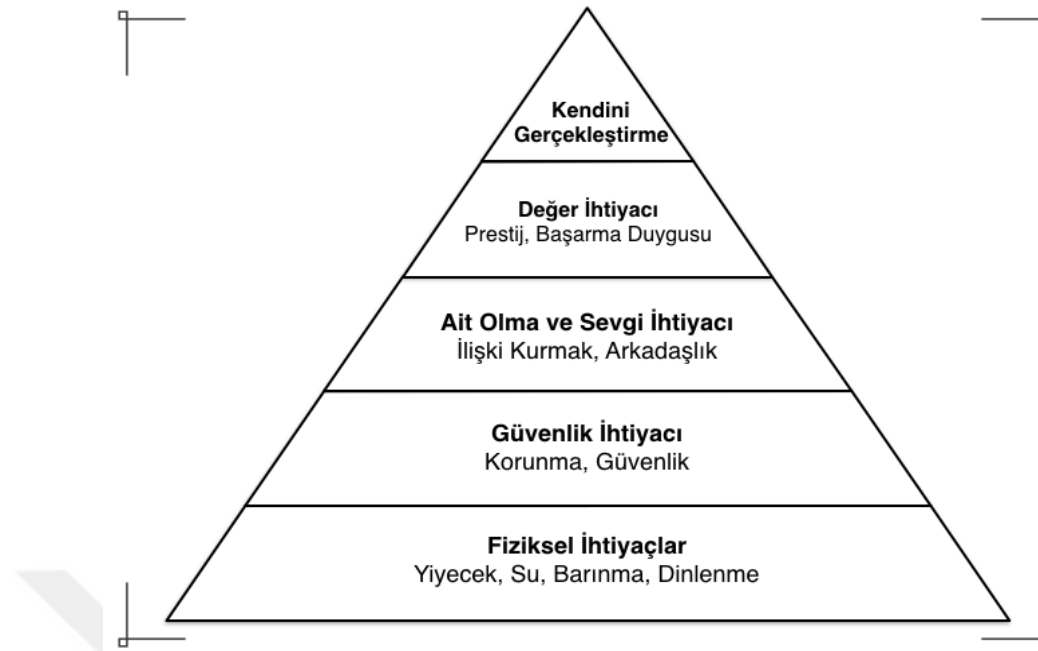
kuramlara, zaman içerisinde yeni kuramlar eklenerek gelişim göstermiştir. Bu kuramların bir kısmı diğerinin eleştirisi olarak ortaya çıkarken bir kısmı farklı açılardan motivasyonu kavramsallaştırmak için çalışmıştır (Sarı, 2019).

3.2.3.1. Klasik Yaklaşımlar ve Kapsam Teorileri

Motivasyona klasik teoriler çerçevesinden değerlendiren kapsam teorileri sadece kişileri motive eden faktörlerin neler olduğunu ortaya çıkarmaya yönelmiş, davranışlar üzerindeki etkileri ne olduğu ve işleyişleri ile ilgili yeteri kadar bilgi verememişlerdir (Yeşil, 2016). Kapsam teorilerinde kişiyi davranışa yönlüten etkenlere odaklanılmaktadır. Bu bölümde dört kapsam teorisinden bahsedilmektedir.

3.2.3.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Kişilerin birinci (temel) ve ikinci (tamamlayıcı) derecedeki gereksinimlerini daha iyi bilinmesi ve doyuma ulaşması için gereksinimleri önemine göre sıraya koymak ve bir hiyerarşi kurmak gereklidir. Bunu kesin olarak belirlemek oldukça zor olsa da, bazı psikologlar, bireylerin bazı isteklerine diğerlerine göre daha fazla öncelik verdiklerini ileri sürmüşlerdir (Küçüközkan, 2015). Abraham Maslow'un (1943,1970) ihtiyaçlar hiyerarşisinin motivasyon ile ilgili ortaya koyulan teorileri içerisinde en yaygın olanı ve en çok kabul görenidir (Milner, 2005). Maslow bütün insanlarda beş seviyeli ihtiyaç hiyerarşisi olduğunu ifade eder. Bu ihtiyaçlar ise “temel fizyolojik, güvenlik, sosyal, itibar, saygı görme ve kendini gerçekleştirme” olarak ortaya koyulmuştur (Aydınoglu, 2020). Ayrıca bu beş kategori kendi içerisinde temel ihtiyaç ve geliştirme ihtiyacı olmak üzere gruplandırılmıştır (Kılıç, 2019). Maslow, bireyin en alttaki ihtiyaçlarını gidermesinden sonra bir üstteki ihtiyaca doğru yöneldiğini belirtmektedir (Akbaba, 2006).



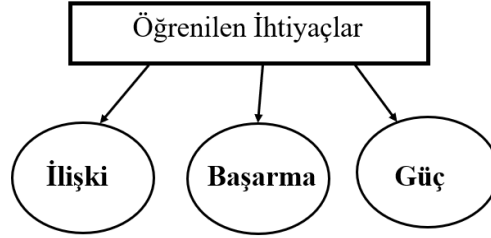
Şekil 3.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Ereş, 2018)

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bulunan fizyolojik ihtiyaçlar açlık, susuzluk, korunma, cinsellik ve diğer bedensel ihtiyaçları; güvenlik ihtiyaçları fizyolojik ve duygusal zararlardan korunma gereksinimleri; sosyal ihtiyaçlar ilişki, bağlanma, kabullenilme, arkadaşlık gibi sosyal gereksinimleri; saygınlık öz saygı, özerklik, başarı gibi içsel faktörler ile statü, tanınma, dikkat gibi dışsal faktörleri; kendini gerçekleştirmek işinde bulunan tüm kabiliyetler en özgün tabloda kullanma güdüsü ile gelişme, potansiyeli kullanma, yeteneklerinden yararlanma gereksinimlerini içermektedir (Sarı, 2019). Bu teoriye karşı birtakım eleştiriler de bulunmaktadır. Katı sınırlar ve kurallara olduğu ifade edilen teori; her birey için aynı kategoriyi aynı zamanda, her bireyin yaşamının farklı aşamaları için de aynı kategoriyi takip etmemektedir (Özbey, 2020). Bir basamakta bireyin gereksinimi karşılamak için kullanılan aracının başka basamaklarda işe yaramadığı görülmektedir (Kılıç, 2019).

3.2.3.1.2. McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı

Teori, kişinin üç grup gereksinimin etkisi ile davranış ortaya koyduğunu iddia eden D. McClelland tarafından ortaya konulmuştur (Sarı, 2019). Bu ihtiyaçlar ilişki kurma ihtiyacı, güç kazanma ihtiyacı, başarıma ihtiyacı belirlenmiştir (Özbey, 2020). Motivasyonun öğrenilmiş ihtiyaçlar teorisini ortaya koyan David McClelland, kişilerin, sahip olduğu kültürel öğretiler ve elde ettiği deneyimler, mesleki hayatında motivasyonunun belli bir kısmını belirler (Aydınoglu, 2020). Bu teoriye göre başarmak için motive olmuş bir iş insanının amacı, sadece para kazanmak değil para kazanmanın

yanında önemli bir başarıyı da beraberinde yakalamaktır. Başarılı olabilmek birey için para kazanmak kadar önemlidir (Kılıç, 2019).



Şekil 3.2. Mc. Clelland'ın İhtiyaçlar Sınıflaması (Koç ve Topaloğlu, 2010: 205)

3.2.3.1.3. Herzberg Çift Faktör Kuramı

Herzberg'in (1968) Motivasyon-Hijyen Teorisi, insanın temel ihtiyaçlarıyla ilgili konuları ele almaktadır. Bu teori, kişilerin daha düşük düzeydeki gereksinimlerini barındıran dışsal ya da hijyen faktörlerinin karşılanması, kişileri çaba göstermeye motive etmeyeceğini, yalnızca memnuniyetsizliğini ortadan kaldıracığını ileri sürmektedir (Kılıç, 2019). Herzberg'in yanıt aradığı soru "insanlar işlerinden ne ister?" olmuştur. Bu soruya yanıt almak için 200 kişi üzerinde yapmış olduğu araştırmada bazı unsurların kişileri motive ederken önemli bir şekilde etki oluşturmadığı ortaya çıkmıştır (Kılıç, 2019). İşinden ve çalışma yaşamından hoşnut olmayan ve kendini çalıştığı yerde mutlu hissetmeyen bireyler bunu fazlasıyla hem sözle hem de davranışlarıyla yansıtır (Aydınoğlu, 2020).

Maaş, denetim ve bireyler arası ilişkiler gibi hijyen faktörleri hoşnutsuzluğa neden olabilir, bu durumda bireyler motivasyonu sağlayamaz veya tatmin edemez. Günümüzde, "hijyen" yerine daha çok "temel çalışma koşulları" gibi bir terim kullanılmaktadır (Sarı, 2019). Tüm bu dış etmenler sağlandığında çalışanların memnuniyetsizlik duyguları ortadan kalkacak ve çalışanlar rahatsız edici dış çalışma şartlarından kurtulacaklardır ancak bu ne tatmin edici ne de motive oldukları durumda sessiz kalacakları anlamına gelmemektedir (Kılıç, 2019). Bu kuramın varsayımlarına göre, işyerinde çalışanların kötümser olmasına neden olan ve işten ayrılmasına ve tatminsizliğine neden olan hijyenik faktörler ile, işyerinde çalışanı mutlu eden, işyerine bağlayan özendirici (teşvik edici) veya doyum sağlayan faktörlerin birbirinden ayrılması gerekmektedir (Küçüközkan, 2015).

3.2.3.1.4. Alderfer'in ERG Kuramı

Maslow'un teorisini tam anlamıyla test etmek için yeteri kadar denemenin yapılmadığını fark etmiş ve Maslow'un ortaya koyduğu teoriyi geliştirme ve genişletme

süresince Alderfer, motivasyon için biraz farklı bakış açısıyla başka bir ihtiyaç temelli teori geliştirmiştir (Sarı, 2019). Maslow ile Alderfer'in ihtiyaçlar analizi karşılaştırıldığında; ERG'in var olma ihtiyaçları, Maslow'un hiyerarşisinde fizyolojik ihtiyaçlara karşılık geldiği, ERG'in ilişkisel ihtiyaçlarının, Maslow'un hiyerarşisinde sevgi ve ait olma ihtiyaçlarına karşılık geldiği son olarak ERG'in gelişme ihtiyaçlarının, Maslow'un hiyerarşisinde kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına karşılık geldiği ifade edilebilir (Kaçmaz, 2020). Alderfer'in ERG kuramı, sezgisel bir çekiciliğe sahipken Maslow'un hiyerarşi teorisinden ziyade iş görenlerin motivasyonu için doğrudan uygulanabilir bir yapıdadır (Sarı, 2019). ERG kuramının, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden farkı ön sıradaki ihtiyacın giderilememesi durumunda bireyin hayal kırıklığına uğrayıp, bir alt kategorideki ihtiyacın giderilmesine tekrar dönebilme ihtimalidir (Kılıç, 2019). Bu kuramın diğerlerinden en önemli farkı bir üst kategoriye ulaşmak için alt kategorideki ihtiyacın doyuma ulaşma zorunluluğunun bulunmamasıdır (Kılıç, 2019).

3.2.3.2. Süreç Teorileri

Süreç teorilerinin çıkış noktası iş görenlerin hangi amaçlarla ve nasıl motive edildikleridir (Yeşil, 2016). Motivasyon kuramlarından olan içerik teorileri önce de ifade edildiği gibi bir iş göreni iş yerinde neyin nasıl motive ettiğini bulmaya çalışır. İçerik kuramları bireyleri neyin motive ettiğini ifade ederken süreç teorileri var olan motivasyon sürecini açıklamaya çalışır. İkisi arasındaki fark, süreç teorilerinin kişilere amaçlarını ve bunları gerçekleştirebilecek yolları belirlemede bilişsel bir karar verme rolü yüklemesidir (Sarı, 2019). Süreç teorileri güdülenmenin mevcut işleyişini, bilişsel (cognitive) faaliyetler ile açıklamaya çalışır (Küçüközkan, 2015). Süreç teorilerine göre ihtiyaçlar kişileri davranışa yönlendiren etkenlerden sadece birisidir. İçsel faktörün yanında birçok dışsal faktörün de bireyin davranışı ve motivasyonu üzerinde önemli etkisi olmaktadır (Ayık vd., 2015). Süreç teorileri davranış denetiminin dışsal faktörler tarafından yapıldığını savunmaktadır. Bireylerin motivasyonu dışarıdan yapılan müdahalelerle artırılmaktadır (Acun, 2019; Şahin vd., 2017).

Süreç teorileri arasında yer alan motivasyon teorileri şu şekildedir (Bayrakçıken vd., 2021): Victor Vroom'un Beklenti Teorisi, Adams'ın Eşitlik Teorisi, Lawler-Porter'ın Geliştirilmiş Beklenti Teorisi ve Edwin Locke'nin Hedef Belirleme Teorisi.

3.2.3.2.1. Beklenti Teorisi

Beklenti teorisi Vroom tarafında 1946'da ortaya çıkmıştır (İlgün, 2010). Bu kurama göre bireylerin motivasyonunu yalnızca ihtiyaçlar değil, amaca ulaşmak için girilen beklentiler de etkilemektedir (Çoban, 2019). Çalışanların hedefleri de değer

verdikleri ölçütler de birbirlerininkinden farklıdır. Yöneticiler çalışanlarının hedeflerini ve değer verdikleri ölçütleri bilmeli ki beklentilerini karşılayabilmelidir (Erdem, 1998). Vroom beklenti teorisinde motivasyonu oluşturan değerlilik, beklenti ve araçsallık olmak üzere üç faktörden bahsetmektedir (Venugopalan, 2007):

1. Değerlilik: Gösterilen çaba karşısında verilen ödüle bireylerin verdiği değerdir. Değerin yüksek olması motivasyonun da yüksek olmasını sağlayacaktır.
2. Beklenti: Bireyin bir olgu karşısında ortaya koyduğu çabaya karşılık bireyde, harcanan performansın amaca ulaşma noktasında oluşturduğu beklenti olarak ifade edilmektedir.
3. Araçsallık: hedeflenen amaca ulaşabilmek için kullanılan araç performanstır.

Geliştirilmiş beklenti teorisi de Vroom'un beklenti kuramına bazı eklemeler yapılarak Lawyer ve Porter tarafından geliştirilmiştir. Bu teori çok çaba göstermenin iyi performans sergilemek için yeterli olmadığını savunmaktadır. Çabanın yanında yetenekli ve bilgi donanımına sahip olmak gerekmektedir (Yeşil, 2016).

3.2.3.2.2. Eşitlik Teorisi

Adams'ın geliştirmiş olduğu bu teoride, örgüt çalışanları birbirleri arasında karşılaştırma yaparak kime nasıl davranıldığı üzerine odaklanılmıştır. Çalışanlar çabaları doğrultusundaki kazançlarını diğer çalışanlar ile karşılaştırmaktadır (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2007).

Eşitlik teorisinde örgüt çalışanları kendi elde ettikleri kazançları başkalarının elde ettiği kazançlarla kıyaslama eğilimindedirler. Çalışanlar örgüt için gösterdikleri çaba ve elde ettikleri kazancın, benzer çaba gösteren diğer çalışanların çabaları ve elde ettikleri kazançları ile ne derece benzeştiğini anlama çabasındadırlar. Bu kıyaslama ile çalışanların eşitlik hissetmesi motivasyonlarına olumlu katkı sağlamaktadır. Bu da doğrudan çalışanların örgüt için iyi bir performans göstermelerini sağlayacaktır (Çiçek Sağlam, 2007).

Bu kuram girdi ve çıktıların dengesi üzerine kurulmuştur. Girdi olarak kabul edilen faktörler; çaba, yetenek, performans, deneyim iken, çıktı olarak kabul edilen faktörler; takdir, kazanç, saygınlıktır. Bu faktörler arasında dengenin kurulabilmesi çalışanların motivasyonunu güçlendirmektedir (Çevik Kılıç, 2016).

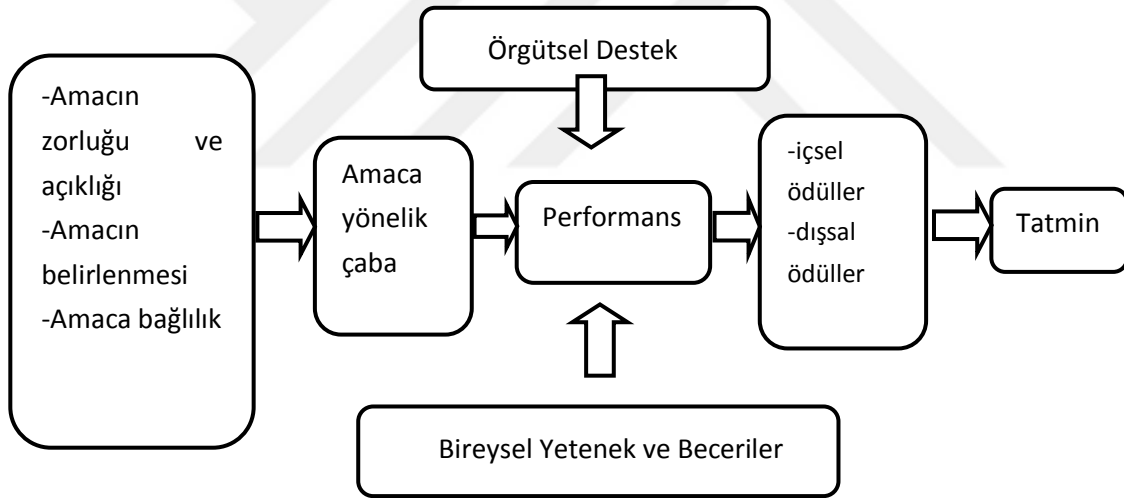
Yöneticiler bu eşitlik dengesinin sağlanmasında büyük role sahiptir. Yöneticiler, örgüt çalışanlarının kazançlarını sürekli kıyasladığını bilmeli ve bu dengenin bozulmamasına özen göstermelidirler. Eşitsizlik çalışanların motivasyonunu olumsuz olarak etkileyeceği için yöneticiler, örgüt için emek gösteren çalışanlara eşit kazanç sağlamalıdır (Tozkoparan, 2012).

3.2.3.2.3. Hedef Belirleme Teorisi

Locke'un geliştirmiş olduğu bu teori, amaçlanan hedeflerin bireylerin motivasyonunu belirlenmesinde bir ön koşul olduğunu savunmaktadır. Bireyler sergiledikleri davranışları, kendilerini tatmin etmek için yaparlar (Koçel, 1998).

Çalışanların motivasyonunu etkileyen bir diğer faktör de yapılacak olan iş zorluğudur. Yapılacak iş için belirlenen amacın ulaşılabilir olması çalışanların hedefe bağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda belirlenen amaçların ilkeleri aşağıda gösterilmektedir(Locke, 1996; Locke ve Latham, 2002):

- Belirlenen amaçlar bireyleri hedefe ulaştırmalıdır.
- Hedefler bireylere enerji, güç verir.
- Ulaşılması zor olan hedefler daha çok çabalamayı gerektirirken ulaşılması kolay olan hedefler daha az çaba gerektirmektedir. Bu da hedefin kalıcılığı noktasında etkilidir.
- Hedeflerin gerçekleşmesi için zihin ve motivasyonun etkileşim halinde olması gerekmektedir.



Şekil 3.3. Hedef Belirleme teorisi (Ergeneli, 2017: 208.)

Bu teoride motivasyonu etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesi de örgütler için bireylerin hedefleridir. Bireylerin kendilerine hedef koymaları bu hedefe odaklanmaları sağlamakta ve hedef doğrultusunda hareket etmelerini kolaylaştırmaktadır (Arslan ve Doğan, 2020). Şekil 3' te görüldüğü gibi belirlenen hedefler gösterilen performansı ve motivasyonlarını etkilemektedir.

3.2.4. Öğretmen Motivasyonu

Ülkelerin geleceğine yön veren en önemli yapılar eğitim örgütleridir. Bu örgütlerin hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerin işlerini mutlu bir şekilde ve yaptığı işten tatmin olarak yapmaları gerekmektedir. Eğitimin kalitesini öğretmenlerin motivasyonu doğrudan etkilemektedir. Motivasyon kavramının bütün örgütler için “insanları etkileme ve yönlendirme sanatı” olarak bilindiği düşünüldüğünde, eğitim örgütleri için de bu şekilde kabul edilebilir (Akkaya, 2021).

Öğretmen motivasyonu, öğretme isteğini ve bunu sürdürürken öğrencilerle olan iletişim tarzını içerir (Reeve ve Su, 2014). Öğretmenlerin, mesleklerini severek yapmaları öğrencilerin başarıları ile doğru orantılıdır. Öğretmen, yapmış olduğu işin karşılığını aldığı anda motivasyon düzeyi artar, becerilerini daha fazla öne çıkarır ve bunları öğrencilere aktarırken aynı şekilde bunun karşılığını da alır (Aydinoğlu, 2020). Öğretmenlerin motivasyonu; öğrenci motivasyonu, eğitim politikaları, toplumun beklentileri, öğretmenlerin sosyal psikolojik doyum ve refahı gibi birçok değişkenle yakından ilişkilidir. Son zamanlar da öğretmenlerin motivasyonu ile ilgili yapılan ve bu ilişkileri ele alan araştırmalarda belirgin bir artış görülmektedir (Sarı, 2018). Öğretmenlerin motivasyonu öğrenci motivasyonunu etkileyeceğinden bu konu okul yöneticileri için önemlidir (Bishay,1996; Jesus ve Lens, 2005). Bu bağlamda okul yöneticileri tarafından sunulan ve desteklenen öğretmen motivasyonu öğretmenlerin performansı açısından oldukça önemlidir (Çelik, 2019). Öğretmen motivasyonunun artırılması için okullarda lider konumunda bulunan yöneticiler gerekli eğitimleri almalarının yanında diğer çevresel etkenleri de iyileştirme yönünden güç harcanmalıdır. Öğretmenlerin motivasyonu, eğitimde hedeflenen başarıya ulaşılabilmesinde büyük bir etkidir. Öğretmenlerin motivasyonu yükseldikçe başarıları da artacaktır (Aksel ve Elma, 2018).

Belle (2007) motivasyonel eksiklik yaşayan öğretmenlerin çalışma koşulları ve maddi olanakları ile ilgili memnuniyetsizliklerini dile getirdiklerini aktarırken aynı zamanda mesleklerine karşı ilgisiz bir tutum geliştirdiklerine değinmektedir. Bu noktada okul yöneticilerine düşen görev motivasyon kaybı yaşayan öğretmenleri motive edici yaklaşım sergilemektir.

Öğretmen motivasyonunun, eğitim-öğretim süreçlerini yönetirken öğretmenlerin süreç boyunca duygusal ve davranışsal olarak dinamik kalmalarını sağlayacak unsurlarla alakalı olduğu ifade edilebilir (Kösevd., 2018). Okul ortamında öğretmenlerin motivasyon düzeyini azaltan unsurların farkında olunması ve bu durumlara yönelik motivasyonu artırıcı tedbirler alınması, öğretmenlerin işlerini daha etkin bir şekilde sürdürmeleri açısından mühim bir rol oynamaktadır (Köse vd., 2018). Eğitimde niteliğin ve verimliliğin artmasında süreklilik arz eden ve en yüksek düzeyde sağlanmış öğretmen motivasyonu oldukça önemli görülmektedir. Öğretmen motivasyonunun artmasında okul yöneticilerinin sorumluluk alması da oldukça

önemlidir. Öğretmenler daima arkalarında yöneticisinin desteğini bilmeli ve müdür de öğretmenlere yaptıkları işin kıymetli olduğu kültürünü kazandırmalıdır (Kılıç, 2019). Mesleğin çekiciliği, mesleği gerektiği şekilde uygulamanın gerçekçi hedefleri ve genç öğretmenlerin meslekte sürekliliğini sağlamak adına yöneticilerin ve eğitim paydaşlarının öğretmenlerin motivasyonunu dikkate alması ve farkında olması yararlı olabilir (Sarı, 2019).

3.2.5. Örgütlerde Motivasyon

Örgütler açısından bakıldığında motivasyonun önemi, kişinin gereksinimleri ile örgütün gereksinimleri arasında bir çelişki olduğu görüşüyle birlikte gelişmiştir (Şimşek vd., 2007). Örgüt çalışanlarına verilen görevi yerine getirmek adına gayret harcamaya istekli olması güçlü bir örgüt için gereklidir (Yılmaz, 2019). Örgüt için çalışan bir birey iyi motivasyon ile işe başlamış olsa dahi bu motivasyonunu devam ettiremezse örgüte yararlı olamayacaktır (Güneş, 2021). Motivasyon kavramına bakıldığında kavramın çalışan bireylerin işle, çalıştıkları kurumla ve diğer çalışanlarla etkileşimini kapsadığı görülmektedir (Güneş, 2021). İş görenlerin hedefler doğrultusunda motive etmek için teşvik primi, sevgi, saygı, iş doyumu, terfi ve makam gibi manevi ve maddi olanaklar sunmaya çalışırlar (Kılıç, 2019).

Motivasyon kavramının tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da yani eğitimde de önemli bir yeri vardır. Motivasyon, öğrencilerin eğitim öğretime karşı davranışlarının yönünü, zamanını, kararlılığını ve hızını etkileyen oldukça önemli güçtür (Akbaba, 2006). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için öğretmenlerin ihtiyaçlarının maddi ve manevi yönlerden karşılanması gerekmektedir. Sosyal yönden öğretmenlerin kaynaşması takım ruhu oluşturacaktır. Öğretmenler arasındaki bu bağ, örgüte karşı bir aidiyet duygusu kazandıracak örgüt için daha verimli çalışmalarını sağlayacaktır (Ergen, 2009). Eğitim yöneticileri öğretmenin okulu benimsemesini ve öğretmenlerinin okulun hedefleri için istenen çabayı göstermesini istiyorsa, o zaman öğretmenin işi ile alakalı ihtiyaçları karşılaması, okulun hedeflerini gerçekleştirmek için önemlidir (Yılmaz, 2019).

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma Kahramanmaraş İli merkez ilçeleri olan Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçelerindeki okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi saptamak ve değişkenler düzeyinde anlamlı farklılıkları tespit etmek üzerine kurgulanmıştır.

Araştırma nicel araştırmalar geleneği üzerine kurgulanmış, bilimsel araştırmalarda kullanılan tarama modellerden olan ilişkisel tarama modeli üzerine desenlenmiştir. Tarama modelleri, araştırmacının araştırma sürecine müdahale etmediği, belirli bir durumla ilgili mevcut değişkenler kapsamında örneklemi belirlenmiş bir gruptan verilerin toplanması yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmalardır. Tarama modelleri çalışma yöntemlerine bağlı olarak kendi içerisinde gruplandırılan değişik modellere ayrılmaktadır. İlişkisel tarama modeli de bu kapsamda diğer modellerden ayrılan türlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Karasar (2005) ilişkisel tarama modelini, bir veya birden fazla değişkenin etkileşimli değişim durumlarını ve anılan değişimin ne oranda gerçekleştiğini tespit eden araştırma türü olarak tanımlamaktadır.

4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu çalışmanın evreni 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin merkez ilçeleri olan Dulkadiroğlu ve Onikişubat'ta kamu ve özel kurumlarda anaokulu ile lise düzeyleri ile bu düzeyler arasında kalan ilkokul ve ortaokullarda çalışan toplam 8957 öğretmenden oluşmaktadır. Anılan evren içerisinden gerçekleştirilen örneklem seçimi ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi belirlenirken kullanılan basit seçkisiz örnekleme yöntemi, belirlenen evren içerisinden birimlerin seçkisiz olarak çekilmesi ile örneklemi oluşturacak unsurlar tespit edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu bağlamda örneklem belirlenme sürecinde kullanılan basit seçkisiz yöntem neticesinde belirlenen kriterlere uyan 368 öğretmen ile örneklem oluşturulmuştur.

Basit seçkisiz örnekleme formülünde güven düzeyi %95 ve hata payı ise .05 olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle araştırmamız açısından yukarıda 8957 olarak belirlenen evren büyüklüğü temel alındığında, örneklemi oluşturması gereken öğretmen sayısının en az 368 olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya konu örneklem belirlenmesi için kullanılan formül aşağıdaki gibidir (Karasar, 2014).

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

Denklem 1’de kullanılan semboller;

n: Örneklemen büyüklüğünü ifade eder.

N: Evrenin büyüklüğünü ifade eder.

t: t tablosuna göre belli bir anlamlılığı bulunan teorik değeri ifade eder.

p: İncelenen olayın gerçekleşme olasılığını ifade eder.

q: İncelenen olayın gerçekleşmeme olasılığı ifade eder.

d: Hata payını ifade eder.

Araştırmada kullanılan basit seçkisiz formülüne göre % 95 güven aralığında ve 0.05 örnekleme hata payıyla t değeri 1.96 'ya karşılık gelmektedir. Araştırmanın sonucunda elde edilen verileri denklemde yerine yazıldığında;

$$n = \frac{8957 \times (1.96)^2 \times .5 \times .5}{(.05)^2 \times (8957 - 1) + (1.96)^2 \times .5 \times .5}$$

$$n = \frac{8602.3028}{23.3504}$$

$$= 368.4006612$$

Hesaplamalar doğrultusunda evreni oluşturan 8957 kişiyi temsil edebilecek örneklem sayısının en az 368 olmalıdır. Çalışma kapsamında ise Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinden 370 öğretmen ile örneklem oluşturulmuştur.

Tablo 4.1. Kullanıcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Analizi

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	219	59.2
	Erkek	151	40.8
Hizmet Süresi	5 Yıl ve altı	151	40.8
	6-10 Yıl	102	27.6
	11-15 Yıl	54	14.6
	16 Yıl ve Üzeri	17	4.6
	20+yıl	46	12.4
Okul Türü	Okul Öncesi	50	13.5
	İlkokul	86	23.2
	Ortaokul	119	32.2
	Lise	115	31.1
Çalıştığı Kurum	Devlet	256	69.2
	Özel	114	30.8

Tablo 4.1’de katılımcıların cinsiyet, okul türü, çalışılan kurum, hizmet süresi değişkenlerine ait frekans analizi sonuçları yer verilmektedir. Katılımcıların 219’unun

(%59.2) kadın, 151'sinin (%40.8) ise erkek; 50'sinin (%13.5) okul öncesi kademesinde, 86'sının (%23.2) ilkokul kademesinde, 119'unun (%32.2) ortaokul kademesinde, 115'inin (%31.1) ise lise kademesinde görev yaptığı görülmektedir. Çalıştıkları kurumlara ilişkin sonuçlarına göre de 256 öğretmenin (%69.2) devlet okulunda, 114 öğretmenin (%30.8) özel okulda görev yaptığı görülmektedir. Hizmet süreleri değişkenine göre ise öğretmenlerin 151'sinin (%40.8) 1-5 yıl arasında, 102'sinin (%27.6) 6-10 yıl arasında, 54'ünün (%14.6) 11-15 yıl arasında, 17'sinin (%4.6) 16-20 arasında, 46'sının ise (%12.4) 20 yıl üzeri hizmet süresine sahip olduğu görülmüştür.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üç adet veri toplama aracı uygulanmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde demografik değişkenlerin yer aldığı kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde “örgütsel adalet ölçeği”, üçüncü bölümünde ise “öğretmen motivasyon ölçeği” kullanılmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma için uygulayıcı tarafından geliştirilen “kişisel bilgi formu”nda öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, çalıştığı kurum, branş, hizmet süresi ile ilgili demografik değişkenler yer almaktadır.

4.3.2. Örgütsel Adalet ölçeği

Öğretmenlerin okullarına yönelik adalet algılarının ölçmek için Niehoff ve Moorman (1996) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “örgütsel adalet ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 3 boyutlu ve 19 maddeden oluşmakta 5'li likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçeğin derecelendirilmesi “Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)” şeklindedir. Ölçekte madde-boyut dağılımı incelendiğinde 6 maddesinin dağıtımsal adalet (1,2,3,4,5,6), 9'unun işlemsel adalet (7,8,9,10,11,16,17,18,19) ve 4'ünün etkileşimsel adalet (12,13,14,15) bağlandıği görülmüştür.

Polat (2007) tarafından yapılan deneme uygulamasında ölçeğin güvenirlik katsayısı .85 bulurken iken asıl uygulamada ise bu katsayı .96 olarak bulunmuştur. Üç faktörlü olan bu ölçeğin alt boyutları olan “dağıtımsal adalet”, “işlemsel adalet” ve “etkileşimsel adalet” boyutları için bu değerler .96, .94 ve .96 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin tamamı güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanırken, alt boyutları için sırasıyla .96, .94 ve .96 olarak bulunmuştur.

4.3.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Araştırmada Yıldız ve Taşgın (2020) tarafından geliştirilen “öğretmen motivasyon ölçeği” 3 boyuttan ve 28 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipinde bir ölçek olup, ölçeğin derecelendirilmesi “Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)” şeklindedir. Ölçekte madde-boyut dağılımı incelendiğinde 11 maddenin okul yönetimi boyutuna (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21), 10 maddenin mesleki doyum ve kişisel gelişim faktörü boyutuna (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) ve 8 maddenin ise öğretim süreci ve öğrenciler boyutuna (22, 23, 24, 25, 26, 27ve 28) bağlanmaktadır.

Yıldız ve Taşgın (2020) ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayısını .94; “okul yönetimi”, “mesleki doyum ve kişisel gelişim” ve “öğretim süreci ve öğrenciler” boyutları için sırasıyla .96, .91 ve .86 olarak bulmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayı .84; alt boyutları için ise sırasıyla .80, .89 ve .83 olarak bulunmuştur.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçesi olan Onikişubat ilçesinde görev alan ve branşları farklı toplam 370 öğretmenden oluşmaktadır. Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinlerin alınmasının akabinde gerçekleştirilen araştırma için izin alma sürecinde kullanılan iletişim mektuplarına Ek-1’de yer verilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında veri toplama sürecinde kullanılan ölçekler içinde izin süreçleri yürütülmüştür. Bu kapsamda “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlanması sürecini yürüten Polat (2007) ve “Öğretmen Motivasyon Ölçeği”nin geliştirilmesi çalışmalarını gerçekleştiren Yıldız ve Taşgın (2020) ile e-posta yoluyla iletişim kurularak alınan izinlere Ek-2 ve Ek-3’te yer verilmiştir. Yine araştırma kapsamında verilerin toplanması sürecinde araştırmanın gerçekleştirileceği okullar ile iletişime geçilerek uygulamaya yönelik gerekli görülen açıklamalar yapılmış ölçme araçları katılımcılara ulaştırılarak soruların doğru bir şekilde yanıtlanması amaçlanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve öğretmen motivasyonu ölçeklerinden elde edilen verilerin analizi için Jamovi 2.3.18 programından yararlanılmıştır. Analiz sürecinde betimsel istatistik yönteminin ışığında birinci ve ikinci araştırma sorularının cevapları aranmıştır. Üçüncü ve dördüncü araştırma soruları için ise araştırma açısından bağımlı değişken olarak nitelenen “örgütsel adalet algısı” ve

“öğretme motivasyon” düzeyleri açısından dağılımın normal olup olmadığının tespiti için çarpıklık katsayısı değerine bakılmıştır. Bu değer -1 ile +1 olması durumu değişkenin normal dağılım gösterdiğini doğrulamaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Yine bu sorular için öncelikle Levene’s Homojenlik Testi kullanılmıştır. Bir değişkenin hem normal dağılım hem de homojen dağılım göstermesi durumunda parametrik test; en az birini karşılamaması durumunda parametrik olmayan test uygulanmıştır. Gerçekleştirilen test sonucunda üçüncü ve dördüncü soruların analizi için bağımsız örnek t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney-U testi, Kruksal Wallis testi ile Post Hoc (LSD) testi kullanılmıştır. Beşinci araştırma sorusunda ise Korelasyon Analizi uygulanmıştır.



5. BULGULAR

5.1. Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin ortaya konulmasıdır. Çalışanların örgütsel adalet algı düzey ortalamaları her bir madde için ayrı ayrı ve ölçek geneli olarak Tablo 5.1’de verilmiştir.

Tablo 5.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri

<i>Sıra</i>	<i>Maddeler</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>S</i>
A1	“Okul yöneticilerimizin ders programlarımızı adil bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum.”	3.80	1.22
A2	“Okul yöneticilerimiz, öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır.”	4.03	1.12
A3	“Okuldaki ders dışı işlerin öğretmenlere eşit dağıtıldığını düşünüyorum.”	3.38	1.29
A4	“Okulda öğretmenlere verilen ödüllerin adil dağıtıldığını düşünüyorum.”	3.30	1.36
A5	“Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum.”	3.24	1.25
A6	“Okul yöneticilerimiz, işimizle ilgili kararları tarafsız bir şekilde verir.”	3.54	1.22
A7	“Okul yöneticilerimiz, bizi ilgilendiren konularda ayırım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır.”	3.53	1.28
A8	“Okul yöneticilerimiz okulla ilgili kararlar vermeden önce tüm öğretmenlerden tam ve doğru bilgi toplar.”	3.36	1.24
A9	“Okul yöneticilerimiz aldıkları kararları tüm öğretmenlere açıklar; eğer öğretmenler isterse, bu kararın gerekçelerini açıklar.”	3.52	1.20
A10	“Okul yöneticilerimiz yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. gibi mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular.”	3.67	1.24
A11	“Okul yöneticilerimiz aldıkları kararların ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenler tarafından sorgulanmasına izin verir.”	3.34	1.30
A12	“Okul yöneticilerimiz, tüm öğretmenlere nazik davranır.”	3.85	1.21
A13	“Okul yöneticilerimiz okuldaki öğretmenlerin her birine onurlu ve saygılı davranır.”	3.94	1.15
A14	“Okul yöneticilerimiz okuldaki bütün öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranır.”	3.70	1.17
A15	“Okul yöneticilerimiz bizimle ilgili kararlar verirken yasal haklarımızı göz önünde bulundurur.”	3.81	1.16
A16	“Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdikleri kararları uygulamadan önce, nasıl sonuçlanacağını her birimizle ayrı ayrı tartışır.”	3.30	1.23
A17	“Okul yöneticilerimiz verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayırım yapmaksızın, eksiksiz sunar.”	3.56	1.17
A18	“Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdiği kararları tek tek tüm öğretmenlere mantıklı biçimde açıklar.”	3.43	1.19
A19	“Okul yöneticilerimiz okulla ilgili verdikleri tüm kararları gizlemeden herkese çok açık bir şekilde açıklar.”	3.46	1.20
	Dağıtımsal adalet	3.55	1.05
	İşlemsel adalet	3.46	1.09
	Etkileşimsel adalet	3.83	1.07
	Genel	3.57	1.01

Tablo 5.1’de bulunan veriler incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel algı düzeyleri ortalaması 3.57 bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler en çok “Okul

yöneticilerimiz, öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır.” maddesine ($\bar{X}=4.03$), en az ise “Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluklar yüklediğini düşünüyorum.” maddesine ($\bar{X}=3.24$) katıldıklarını belirtmişlerdir.

5.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesidir. Çalışanların motivasyon düzey ortalamaları her bir madde için ayrı ayrı ve ölçek geneli olarak Tablo 5.2’de verilmiştir.

Tablo 5.2. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri

<i>Sıra</i>	<i>Maddeler</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>S</i>
M1	“Öğrencilerle ilgili sorumluluk almak bana kendimi değerli hissettiriyor.”	4.53	.75
M2	“Kişisel gelişimime katkı sunduğunu düşündüğüm için, öğretmenlikten keyif alıyorum.”	4.50	.78
M3	“Mesleki anlamda somut başarı hedeflerimin olması beni motive ediyor.”	4.56	.69
M4	“Mesleki gelişimim için eğitimsel kitaplar okumak beni mutlu ediyor.”	4.39	.80
M5	“Mesleki gelişimim için kurs, eğitim vb. etkinliklere katılmaktan keyif alıyorum.”	4.37	.81
M6	“Mesleğimle ilgili yeni bilgiler edinmekten keyif alıyorum.”	4.70	.58
M7	“Hizmet içi eğitimlere katılarak kendimi geliştirmekten keyif alıyorum.”	4.25	.95
M8	“Meslektaşlarımdan deneyimlerinden yararlanmak hoşuma gidiyor.”	4.55	.68
M9	“Kültürel birikimimi artırdığı için, öğretmenliği keyifle yapıyorum.”	4.48	.80
M10	“Meslektaşlarımdan bana saygı duyması, beni motive ediyor.”	4.64	.64
M11	“Okul yönetimi eğitimle ilgili yenilikçi fikirlerimi desteklediği için mutlu oluyorum.”	4.28	.90
M12	“Okul yönetiminin öğretmenlere yönelik yapıcı tutumu, bana güven veriyor.”	4.19	1.03
M13	“Okul yönetiminin, mesleki açıdan deneyimli olduğunu gördüğüm için mutlu oluyorum.”	4.06	1.09
M14	“Okul yöneticilerinin, işini severek yaptığını görmek beni mutlu ediyor.”	4.12	1.08
M15	“Başarılı olduğum konularda okul yönetimi tarafından takdir edilmek beni mutlu ediyor.”	4.44	.87
M16	“Okul yönetiminin yaratıcı-özgün fikirler sunması beni mutlu ediyor.”	4.21	1.03
M17	“Okul yönetimi, yaşadığım sorunların çözümünde destek olduğu için mutlu oluyorum.”	4.20	1.03
M18	“Okul yönetiminin yeterli bilgi ve donanıma sahip olduğunu gördüğüm için mutlu oluyorum.”	4.10	1.08
M19	“Okul yönetiminin çözüm odaklı hareket etmesinden memnunum.”	4.10	1.08
M20	“Okul yönetimi öğretmenlerle işbirliği içinde hareket ettiği için motive oluyorum.”	4.05	1.12
M21	“Okul yöneticilerinin eğitime yönelik yapıcı tutumu, okula olan sevgimi artırıyor.”	4.17	1.07
M22	“Öğrencilerle okul dışı etkinliklere (gezi, yemek vb.) katılmak, bana keyif veriyor.”	4.31	.91
M23	“Öğrencilerin öğrenme düzeylerine katkı sunduğu için, ders içi etkinlikleri keyifle uyguluyorum.”	4.54	.71
M24	“Çocuklara yeni bir şeyler öğretmenin eğlenceli olduğunu düşünüyorum.”	4.75	.57
M25	“Öğrencilerin sevgisini hissettiğim için mutlu oluyorum.”	4.79	.56
M26	“Öğrencilerim başarı elde ettiğinde, kendim başarmışım gibi mutlu oluyorum.”	4.79	.54
M27	“Öğrencilerimle vakit geçirmek bana keyif veriyor.”	4.68	.59
M28	“Öğrencilerin bazı olumlu değerleri (dürüstlük, saygı vb.) kazanmaları, beni	4.84	.43

mutlu ediyor.”		
Okul Yönetimi	4.17	.89
Doyum kişisel	4.50	.54
Öğretim öğrenci	4.67	.47
Genel	4.41	.54

Tablo 5.2’de yer alan verilere bakıldığında öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ortalamasının 4.41 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler en çok “Öğrencilerin bazı olumlu değerleri (dürüstlük, saygı vb.) kazanmaları, beni mutlu ediyor.” maddesine ($\bar{X}=4.84$), en az ise “Okul yönetimi öğretmenlerle işbirliği içinde hareket ettiği için motive oluyorum.” maddesine ($\bar{X}=3.05$) katıldıklarını ifade etmişlerdir.

5.3. Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin; cinsiyet, okul türü, çalıştığı kurum, hizmet süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

5.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gösterme durumunu belirleyip uygun analiz tekniğini uygulayabilmek için öncelikle örgütsel adalet algısının çarpıklık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için bu katsayı ise -.528, dağıtım alt boyutu için -.461, işlemsel alt boyutu -.443, etkileşimsel alt boyutu için ise -.953 olduğu bulunmuştur. Bu değerler -1 ile +1 arasında olduğundan dağılımın normal olduğu görülmüştür. Örgütsel adalet algısının homojen dağılıp dağılmadığını bulmak için homojenlik testi olan Levene’s testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.3.’de verilmiştir.

Tablo 5.3. Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Cinsiyete göre Levene’s Testi Sonuçları

Boyut	F	P
Dağıtımsal adalet	.421	0.517
İşlemsel adalet	1.639	0.201
Etkileşimsel adalet	.031	0.859
Genel Örgütsel Adalet	.504	0.478

Tablo 5.3’de Levene’s testi ile dağılımların varyanslarının homojenlik durumu test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin tümü (Levene’s $F=.503$), dağıtımsal adalet alt boyutu (Levene’s $F=.421$), işlemsel adalet alt boyutu (Levene’s $F=1.639$), etkileşimsel adalet alt boyutu (Levene’s $F=.031$) için dağılımların varyansı homojen olarak bulunmuştur ($p>.05$). Bu sebeple parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet değişkenine göre

anlamalı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.4'te verilmiştir.

Tablo 5.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Kategori</i>		$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>d</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Dağıtımsal adalet	Erkek	151	3.64	1.06	368	1.397	.163
	Kadın	219	3.48	1.03			
İşlemsel adalet	Erkek	151	3.54	1.13		1.128	.260
	Kadın	219	3.41	1.05			
Etkileşimsel adalet	Erkek	151	3.89	1.07		.946	.345
	Kadın	219	3.78	1.06			
Genel Örgütsel adalet	Erkek	151	3.64	1.03		1.244	.214
	Kadın	219	3.51	0.99			

Tablo 5.4'teki sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından; dağıtımsal adalet ($t=1.397$), işlemsel adalet ($t=1.128$), etkileşimsel adalet (0.946) ve genel örgütsel adalet ($t=1.244$) boyutları için anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>.05$).

5.3.2. Öğretmenlerin Görevli Olduğu Okul Değişkenine İlişkin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin, görevli olduğu okula göre anlamlı bir farklılık gösterme durumunu belirleyip uygun analiz tekniğine kullanabilmek için homojenlik testi Levene's testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.5'te verilmiştir.

Tablo 5.5. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Görevli Olduğu Okula Göre Levene's Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Dağıtımsal adalet	1.281	.281
İşlemsel adalet	1.152	.329
Etkileşimsel adalet	2.433	.065
Genel Örgütsel Adalet	1.193	.315

Tablo 5.5'teki verilere ölçeğin tümü (Levene's $F=1.193$), dağıtımsal adalet alt boyut (Levene's $F=1.281$), işlemsel adalet alt boyut (Levene's $F=1.152$) ve etkileşimsel adalet alt boyut (Levene's $F=2.433$) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Bu sebeple parametrik testlerden ANOVA uygulanmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin görevli olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5.6 'da verilmiştir.

Tablo 5.6. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Görevli Olduğu Okula Göre ANOVA Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Kategori</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Dağıtımsal adalet	İlkokul	86	3.70	.934	.984	.402
	Lise	115	3.50	1.121		
	Okul öncesi	50	3.58	1.019		
	Ortaokul	119	3.47	1.058		
İşlemsel adalet	İlkokul	86	3.43	1.034	.506	.679
	Lise	115	3.53	1.183		
	Okul öncesi	50	3.56	.997		
	Ortaokul	119	3.38	1.076		
Etkileşimsel adalet	İlkokul	86	3.91	.917	.309	.819
	Lise	115	3.79	1.150		
	Okul öncesi	50	3.84	1.172		
	Ortaokul	119	3.79	1.058		
Genel Örgütsel adalet	İlkokul	86	3.61	.927	.307	.820
	Lise	115	3.57	1.095		
	Okul öncesi	50	3.62	.982		
	Ortaokul	119	3.50	1.004		

Tablo 5.6 'da yer alan ANOVA sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul türü değişkenine göre örgütsel adalet algı düzeylerine yönelik yapılan analiz çalışmaları sonucunda ölçeğin tümü ($F=.307$), dağıtımsal adalet alt boyutu ($F=.984$), işlemsel adalet alt boyutu ($F=.506$), etkileşimsel adalet boyutu ($F=.309$) ortalamaları okul değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>.05$).

5.3.3. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Sektör Değişkenine İlişkin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin, çalıştığı kurum sektör değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.7'te gösterilmektedir.

Tablo 5.7. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Sektörüne Göre Levene's Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Dağıtımsal adalet	2.222	.137
İşlemsel adalet	.454	.501
Etkileşimsel adalet	9.713	.002
Genel Örgütsel Adalet	2.022	.156

Tablo 5.7'de Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı test edilmiştir. Tablo 5.7'ye göre örgütsel algı düzeylerinin çalıştığı kurum sektör değişkenine göre ölçeğin tümü (Levene's $F=2.022$), dağıtımsal adalet alt boyutu (Levene's $F=2.222$) ve işlemsel adalet alt boyutu (Levene's $F=.454$) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülürken ($p>.05$), etkileşimsel adalet alt boyutu

(Levene's $F=9.713$) dağılımının varyansının homojen olmadığı görülmüştür ($p<.05$). Bu sonuçlara göre homojen olan dağılımlarda parametrik testlerin, homojen olmayan dağılımlarda ise parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin çalıştığı kurum sektör değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; “ölçeğin tümü”, “dağıtımsal adalet” alt boyutu ve “işlemsel adalet” alt boyutu dağılımları için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.8’de; “etkileşimsel adalet” alt boyutu için ise homojenlik sağlanmadığından bu boyutların analizinde parametrik olmayan test tekniklerinden biri olan “Mann Whitney–U” kullanılmış ve sonuçları Tablo 5.9’da gösterilmektedir.

Tablo 5.8. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Sektörüne Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{x}$	SS	d	t	p	Effect size
Dağıtımsal adalet	Devlet	256	3.67	0.98	368	3.55	0.001	.400
	Özel	114	3.26	1.13				
İşlemsel adalet	Devlet	256	3.59	1.05		3.53	0.001	.397
	Özel	114	3.17	1.10				
Genel örgütsel	Devlet	256	3.69	0.95		3.71	0.001	.418
	Özel	114	3.28	1.07				

Tablo5.8’ e göre öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin çalıştıkları kurum sektör değişkeni açısından ölçeğin tümü ($t=3.71$), dağıtımsal adalet alt boyutu ($t=3.55$) ve işlemsel adalet alt boyutunun ($t=3.53$) öğretmenlerin çalıştığı kurum sektör değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür ($p<.05$). Bu fark devlet sektörünün lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 5.9. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Çalıştığı Kuruma Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	S.O	S.T	U	p
Etkileşimsel adalet	Devlet	256	195.92	50157	11924	.005
	Özel	114	162.09	18479		

Tablo 5.9’deki sonuçlara göre öğretmenlerin çalıştığı kurum değişkeni açısından; etkileşimsel alt boyutunun ($U=11924$; $p<.05$) öğretmenlerin çalıştığı sektöre göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farkın devlet sektöründe çalışan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

5.3.4. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin, hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik

uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.10'de gösterilmektedir.

Tablo 5.10. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Hizmet Süresine Göre Levene's Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Dağıtımsal adalet	1.410	.231
İşlemsel adalet	1.061	.375
Etkileşimsel adalet	1.342	.255
Genel Örgütsel Adalet	1.012	.402

Tablo 5.10'daki verilere göre örgütsel algı düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre ölçeğin tümü ($F=1.012$), dağıtımsal adalet alt boyutu (Levene's $F=1.410$), işlemsel adalet alt boyutu (Levene's $F=1.061$) ve etkileşimsel adalet alt boyutu (Levene's $F=1.342$) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5.11'de gösterilmektedir.

Tablo 5.11. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Hizmet Süresine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Hizmet Süresi</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark(Tukey)</i>
Dağıtımsal adalet	1-5 yıl	151	3.65	.993	3.141	.019	1-5 yıl > 11-15 yıl
	11-15 yıl	54	3.18	1.087			
	16-20 yıl	17	3.89	1.044			
	20+ yıl	46	3.75	.857			
	6-10 yıl	102	3.44	1.128			
İşlemsel adalet	1-5 yıl	151	3.61	1.016	3.722	0.008	16-20yıl> 20+ yıl > 1-5 yıl
	11-15 yıl	54	3.03	1.112			
	16-20 yıl	17	3.85	1.325			
	20+ yıl	46	3.63	.993			
	6-10 yıl	102	3.34	1.117			
Etkileşimsel adalet	1-5 yıl	151	3.93	1.022	2.073	.093	1-5 yıl>11-15 yıl
	11-15 yıl	54	3.45	1.224			
	16-20 yıl	17	4.19	1.168			
	20+ yıl	46	3.89	1.040			
	6-10 yıl	102	3.78	1.016			
Genel Örgütsel adalet	1-5 yıl	151	3.69	.954	3.474	.011	1-5 yıl > 11-15 yıl 16-20yıl>20+ yıl > 1-5 yıl
	11-15 yıl	54	3.17	1.056			
	16-20 yıl	17	3.93	1.189			
	20+ yıl	46	3.72	.886			
	6-10 yıl	102	3.46	1.034			

Tablo 5.11'de yer alan ANOVA sonuçlarına göre, öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre; ölçeğin tümü ($F=3.474$), dağıtımsal adalet alt boyutu ($F=3.141$),

işlemsel adalet alt boyutu ($F=3.722$), etkileşimsel adalet alt boyutu ($F=2.073$) ortalamalarının hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<05$).Yapılan Post-Hoc Tukey testi ölçeğin tümü ve işlemsel alt boyutları için hizmet süresi 16-20 yıllık öğretmenlerin örgütsel algı düzeylerinin diğerlerine göre fazla olduğu görülmektedir. Dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutlar için ise hizmet süresi 16-20 yıllık ve 1-5 yıllık öğretmenlerin örgütsel algı düzeylerinin diğerlerine göre fazla olduğu görülmektedir.

5.4. Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi; öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin; cinsiyet, okul türü, çalıştığı kurum, hizmet süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

5.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Motivasyon Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için öncelikle motivasyon düzeyinin çarpıklık katsayısı hesaplanmış, bu değer -1.25 olduğu bulunmuştur. Bu değer -1 ile +1 arasında olmadığı için dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin motivasyon düzeyinin homojen dağılıp dağılmadığını bulmak için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.12.'de verilmiştir.

Tablo 5.12. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Levene's Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okul yönetimi	0.64	.42
Mesleki doyum ve kişisel gelişim	11.21	.001
Öğretim süreci ve öğrenciler	11.06	.001
Genel motivasyon	4.72	.03

Tablo 5.12'ye göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre mesleki doyum ve kişisel gelişim (Levene's $F=11.21$), öğretim süreci ve öğrenciler (Levene's $F=11.06$) ve genel motivasyon (Levene's $F=4.72$) dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı görülmüştür ($p<.05$). Okul yönetimi alt boyutu ($F=0.64$) için ise dağılımın homejen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Dağılım normal dağılmadığı için nonparametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney-U sonuçları Tablo 5.13'de gösterilmektedir.

Tablo 5.13. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney-U Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Kategori</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Okul yönetimi	Erkek	51	180.46	27250	15774	.448
	Kadın	19	188.97	41386		
Mesleki doyum ve kişisel gelişim	Erkek	51	166.45	25134	13658	.004
	Kadın	19	198.63	43501		
Öğretim süreci ve öğrenciler	Erkek	51	176.68	26678	15202	.169
	Kadın	19	191.58	41957		
Genel motivasyon	Erkek	51	172.66	26071	14595	.055
	Kadın	19	194.36	42564		

Tablo 5.13'teki sonuçlara göre öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından; okul yönetimi alt boyutu ($U= 15774$; $p>.05$), öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu ($U=15202$; $p>.05$), genel motivasyon ($U=14595$; $p>.05$) boyutları için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu ($U=13658$; $p<.05$) dağılımı için ise anlamlı bir farklılık bulunduğu ve bu fark kadın öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür.

5.4.2. Öğretmenlerin Görevli Olduğu Okul Değişkenine İlişkin Motivasyon Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, görevli olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik homojenlik testi olan Levene's testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.14'te verilmiştir.

Tablo 5.14. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Görevli Olduğu Okula Göre Levene's Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okul yönetimi	1.51	.211
Mesleki doyum ve kişisel gelişim	2.79	.041
Öğretim süreci ve öğrenciler	3.62	.013
Genel motivasyon	2.15	.093

Tablo 5.14'de Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı test edilmiştir. Tablo 5.14'e göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin görevli olduğu okul değişkenine göre okul yönetimi alt boyutu (Levene's $F=1.51$), mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu (Levene's $F=2.79$), öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu (Levene's $F=3.62$) dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı görülmüştür ($p<.05$). Genel motivasyon alt boyutu (Levene's $F=0.64$) için ise dağılımın homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Dağılım normal dağılmadığı için nonparametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin görevli olduğu okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis – H testi sonuçları Tablo 5.15’te verilmiştir.

Tablo 5.15. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Görevli Olduğu Okula Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Kategori</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>sd</i>	<i>x²</i>	<i>p</i>
Okul Yönetimi	Okul öncesi	50	188.45	3	.773	.856
	İlkokul	86	193.20			
	Ortaokul	119	180.79			
	Lise	115	183.33			
Mesleki doyum ve kişisel gelişim	Okul öncesi	50	216.43	3	5.462	.141
	İlkokul	86	173.59			
	Ortaokul	119	182.81			
	Lise	115	183.74			
Öğretim Öğrenci	Okul öncesi	50	204.22	3	2.750	.432
	İlkokul	86	177.92			
	Ortaokul	119	189.27			
	Lise	115	179.13			
Genel Motivasyon	Okul öncesi	50	205.46	3	2.159	.540
	İlkokul	86	183.47			
	Ortaokul	119	179.54			
	Lise	115	184.51			

Tablo 5.15’te yapılan Kruskal Wallis – H Testi sonucunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin görevli olduğu okul değişkenine göre; okul yönetimi alt boyutu ($x^2=.773$), mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu ($x^2=5.462$), öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu ($x^2=2.750$) ve genel motivasyon ($x^2=2.159$) boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

5.4.3. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Sektör Değişkenine İlişkin Motivasyon Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, çalıştığı kurum sektör değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik homojenlik testi olan Levene’s testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.16’da verilmiştir.

Tablo 5.16. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Sektörüne Göre Levene’s Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okul yönetimi	.05	.809
Mesleki doyum ve kişisel gelişim	1.69	.194
Öğretim süreci ve öğrenciler	1.67	.197
Genel motivasyon	.26	.608

Tablo 5.16’da Levene’s testi ile dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı test edilmiştir. Tablo 5.16’ya göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin

çalıştığı kurum sektör değişkenine göre okul yönetimi alt boyutu (Levene's $F=.05$), mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu (Levene's $F=1.69$), öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu (Levene's $F=1.67$) ve genel motivasyon alt boyutu ($F=.26$) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Dağılım normal dağılmadığı için nonparametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin çalıştığı kurum sektör değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 5.17'te verilmiştir.

Tablo 5.17. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Sektörüne Göre Mann Whitney-U Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Kategori</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Okul Yönetimi	Devlet	256	188.14	48165	13916	.473
	Özel	114	179.57	20471		
Mesleki doyum ve kişisel gelişim	Devlet	256	176.80	45261	12365	.018
	Özel	114	205.04	23374		
Öğretim süreci ve öğrenciler	Devlet	256	178.81	45776	12880	.060
	Özel	114	200.52	22859		
Genel motivasyon	Devlet	256	182.68	46767	13871	.447
	Özel	114	191.83	21869		

Tablo 5.17'deki sonuçlara göre öğretmenlerin çalıştığı kurum sektör değişkeni açısından; okul yönetimi alt boyutu ($U= 13916$; $p>.05$), öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu ($U=12880$; $p>.05$), genel motivasyon ($U=13871$; $p>.05$) boyutları için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu ($U=12365$; $p<.05$) dağılımı için ise anlamlı bir farklılık bulunduğu ve bu farkın özel sektör öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür.

5.4.4. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Motivasyon Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin, hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik homojenlik testi olan Levene's testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.18'de verilmiştir.

Tablo 5.18. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Hizmet Süresine Göre Levene's Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okul yönetimi	1.90	.110
Mesleki doyum ve kişisel gelişim	3.58	.007
Öğretim süreci ve öğrenciler	2.83	.025
Genel motivasyon	2.32	.057

Tablo 5.18’de Levene’s testi ile dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı test edilmiştir. Tablo 5.18’e göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre okul yönetimi alt boyutu (Levene’s $F=1.90$) ve genel motivasyon (Levene’s $F=2.32$) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu (Levene’s $F=3.58$), öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu (Levene’s $F=2.83$) dağılımlarının ise homojen olmadığı görülmüştür ($p<.05$). Dağılım normal dağılmadığı için nonparametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin hizmet sektörü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis – H testi sonuçları Tablo 5.19’da verilmiştir.

Tablo 5.19. Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Hizmet Süresine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	S.O	sd	χ^2	p
Okul yönetimi	1-5 Yıl	151	190.64	4	2.53	.63
	6-10 Yıl	102	178.14			
	11-15 Yıl	54	174.85			
	16-20 Yıl	17	212.85			
	20+ Yıl	46	187.36			
Mesleki doyum ve kişisel gelişim	1-5 Yıl	151	191.25	4	5.38	.25
	6-10 Yıl	102	193.65			
	11-15 Yıl	54	185.02			
	16-20 Yıl	17	172.29			
	20+ Yıl	46	154.01			
Öğretim süreci ve öğrenciler	1-5 Yıl	151	183.46	4	1.67	.79
	6-10 Yıl	102	187.60			
	11-15 Yıl	54	187.84			
	16-20 Yıl	17	211.32			
	20+ Yıl	46	175.26			
Genel Motivasyon	1-5 Yıl	151	191.65	4	1.45	.83
	6-10 Yıl	102	182.05			
	11-15 Yıl	54	179.34			
	16-20 Yıl	17	198.50			
	20+Yıl	46	175.39			

Tablo 5.19’da yapılan Kruskal Wallis – H Testi sonucunda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre; okul yönetimi ($\chi^2=2.53$), doyum kişisel ($\chi^2=5.38$), öğretim öğrenci ($\chi^2=1.67$) ve genel motivasyon ($\chi^2=1.45$) boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

5.5. Beşinci Alt Problemle İlgili Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi; öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile motivasyonları arasında istatistiksel anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel adalet algı alt boyutları ile

motivasyon düzeylerinin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bunun için korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki durumu Tablo 5.20’de verilmiştir.

Tablo 5.20. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri ile Motivasyonları arasındaki İlişki

	<i>Motivasyon</i>
Örgütsel Adalet Algı Düzeyi	.52

Tablo 5.20’ ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile motivasyonları arasında pozitif yönlü orta derecede bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .52$; $p < 0.001$). Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin alt boyutları ile motivasyon düzeyleri alt boyutları arasındaki ilişki durumu Tablo 5.21’de verilmiştir.

Tablo 5.21. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Alt Boyutları ile Motivasyon Düzeylerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

<i>Değişkenler</i>	<i>Okul Yönetimi</i>	<i>Mesleki doyum Ve kişisel gelişim</i>	<i>Öğretim süreci ve öğrenciler</i>
Dağıtımsal adalet	.55	.16	.06
İşlemsel adalet	.61	.24	.15
Etkileşimsel adalet	.57	.24	.20

Tablo 5.21 deki bulgulara göre; örgütsel adaletin dağıtımsal alt boyutu ile motivasyonun okul yönetimi alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki ($r = .55$), örgütsel adaletin dağıtımsal alt boyutu ile motivasyonun mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu arasında zayıf bir ilişki ($r = .16$), örgütsel adaletin dağıtımsal alt boyutu ile öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu arasında zayıf bir ilişki ($r = .06$) bulunmaktadır ($p < .05$). Örgütsel adaletin işlemsel alt boyutu ile motivasyonun okul yönetimi alt boyutu arasında orta düzey bir ilişki ($r = .61$), örgütsel adaletin işlemsel alt boyutu ile motivasyonun mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu arasında zayıf bir ilişki ($r = .24$), örgütsel adaletin işlemsel alt boyutu ile motivasyonun öğretim süreci ve öğrenciler boyutu için zayıf bir ilişki ($r = .15$) bulunmaktadır ($p < .05$). Örgütsel adaletin etkileşimsel alt boyutu ile motivasyonun okul yönetimi alt boyutu arasında orta düzey bir ilişki ($r = .57$), örgütsel adaletin etkileşimsel alt boyutu ile motivasyonun mesleki doyum ve kişisel gelişim alt boyutu arasında zayıf bir ilişki ($r = .24$), örgütsel adaletin etkileşimsel alt boyutu ile motivasyonun öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu arasında zayıf bir ilişki ($r = .20$) bulunmaktadır ($p < .05$).

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma

6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin genel örgütsel adalet algı düzeyi ortalaması 5 üzerinden 3.66, dağıtımsal adalet alt boyut düzeyi 3.55, işlemsel adalet boyut düzeyi 3.46 ve etkileşimsel adalet alt boyut düzeyi ise 3.83 olarak bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin çalıştıkları eğitim örgütü için örgütsel adalet algılarının ortalama üstü olduğunu göstermektedir. Literatüre bakıldığında Polat ve Celep (2008), Altinkurt ve Yılmaz (2010), Titrek (2010) araştırmalarında da öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin benzer şekilde olduğu görülmüştür. Güngör ve Potuk (2018) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının bu düzeylerde olmasını kurumların örgütsel yapısına bağlamıştır. Kurumun örgütsel yapısı ne kadar güçlü ise örgütsel adalet algısı da o kadar güçlü olacaktır şeklinde yorumlamıştır. Tansky (1993)'e göre öğretmenlerin örgütsel adalet algısı, öğretmenlerin örgütsel tutum ve davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Bu sonuçlara dayanarak çalışılan örgüte ve yöneticilere karşı öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin motivasyonlarına da olumlu olarak yansıtılabilecektir.

Boyutlar arasında örgütsel adalet algı düzeyi ortalaması en yüksek olan boyut etkileşimsel adalet alt boyutudur. Bu sonuç doğrultusunda eğitim örgütlerinde yöneticiler ve öğretmenler arasındaki kişilerarası iletişimin seviyeli ve adil davranışlar üzerine kurulduğu söylenebilmektedir. Literatüre bakıldığında aynı şekilde örgütsel adalet algı düzeyi en yüksek boyutun etkileşimsel adalet alt boyutu olduğu bulunmuştur (Çelik ve Gürsel, 2017; İmamoğlu, 2011). Ayrıca İmamoğlu (2011) okul içi kişilerarası iletişimin iyi olmasının, alınan kararların öğretmenlerin bilgisi dahilinde olmasının etkileşimsel adalet alt boyutunun yüksek olmasını sağladığı şeklinde yorumlamıştır.

Ölçme aracına bakıldığında öğretmenlerin en çok “Okul yöneticilerimiz öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır.” maddesine en az ise “Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluklar yüklediğini düşünüyorum.” maddesine katıldıkları görülmüştür. Kısaca literatüre bakıldığında yapılan araştırma sonuçlarının bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ortalama üstü çıkmasının sebebi olarak; yöneticilerin örgüt içerisinde kendilerine ve diğer çalışanlara adaletli davranması, karar alma konusunda fikir alışverişi yapılarak öğretmenlere de söz hakkı verilmesi, verilen kazanç ve ödüllerin adil bir şekilde dağıtılması, yöneticilerin öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması, nazik davranması olarak gösterilebilir.

6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin genel motivasyon düzeyi 4.41, okul yönetimi alt boyut düzeyi 4.17, mesleki doyum ve kişisel gelişim boyut düzeyi 4.50, öğretim süreci ve öğrenciler alt boyut düzeyi 4.67 olarak bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin mesleklerini yaparken motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Literatür taraması yapıldığında yapılan birçok çalışmada kullanılan motivasyon ölçeğinin maddelerinin “içsel motivasyon” ve “dışsal motivasyon” alt boyutları ile incelendiği görülmektedir. Çevik ve Köse (2017), Karayığit (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Kamar (2021)’ in çalışmasında öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmada kullanılan Yıldız ve Taşgın’ın (2020) geliştirmiş olduğu ölçek doğrudan öğretmenlerin öğretmenliğin alt boyutları bakımından motivasyon düzeylerini ölçmeyi amaçlamıştır. Alt boyut olarak “okul yönetimi”, “mesleki doyum ve kişisel gelişim”, “öğretim süreci ve öğrenciler” bulunmaktadır. Boyutlar arasında motivasyon düzeyi en yüksek boyut, “öğretim süreci ve öğrenciler” alt boyutudur. Sonrasında sırasıyla “mesleki doyum ve kişisel gelişim” ve “okul yönetimi” boyutu gelmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olmasını en çok öğretmenlerin öğretme tekniklerini uygulaması ve öğrencilerin başarısının etkilediği söylenebilir. En az da öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili davranışlarının ilişkili olduğu söylenebilir. Yapılan bir çalışmada da benzer şekilde üç alt boyut için öğretmenlerin motivasyon düzeyi yüksek bulunmuştur (Ergen, 2009; Özdemir, 2022; Selçuk, 2016).

Ölçek maddelerine bakıldığında öğretmenler en çok “Öğrencilerin bazı olumlu değerleri (dürüstlük, saygı vb.) kazanmaları, beni mutlu ediyor.” maddesine, ez az ise “Okul yönetimi öğretmenlerle işbirliği içinde hareket ettiği için motive oluyorum.” maddesine katıldıkları görülmektedir. Bu sonuçtan da öğretmenlerin motivasyonunu en çok öğrencilerin kazanımlarının etkilediği çıkarılabilir.

Literatüre bakıldığında yapılan araştırma sonuçlarının bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek çıkmasının sebebi olarak; öğretmenlerin öğrencilere fayda sağlamış olmanın verdiği mesleki tatmin, öğretmenlerin kendilerine katmış olduğu deneyimler, öğrencilerin kazanmış olduğu olumlu davranışlar, okul yönetiminin öğretmenleri tanıyarak desteklemesi gösterilebilir.

6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyi ve alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından nasıl değişim gösterdiği test edilmiş ve anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yapılan çalışmaların bu sonucu desteklediği bulunmuştur (Açıkgöz, 2009; Baş ve Şentürk, 2011; Cömert ve arkadaşları, 2008; İşcan ve Naktiyok, 2004; İşleyici 2015; Kara, 2011; Potuk, 2017; Tan,2006; Yılmaz, 2010).

Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyi ve alt boyutlarının görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından nasıl değişim gösterdiği test edildiğinde yine anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Anlamlı bir farkın bulunmaması her kademe için örgütsel adaletin önemli olduğunu göstermektedir denebilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında bulunan sonucu destekler niteliktedir (Koç, 2013; Polat, 2007). Ancak bazı çalışmalarda anlamlı farklar bulunmuştur (Cömert vd., 2008; Şahin,2014).

Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyi ve alt boyutlarının çalıştıkları kurum sektör değişkenine göre test edildiğinde ise gerek örgütsel adaletin tüm boyutu gerekse alt boyutları için anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın devlet sektöründe görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonucun çıkmasında özel sektör öğretmenlerinin mesai kavramının net olmamasının ve öğretmenler arasında maaş farkının olmasının etkisi olabilir. Elde edilen sonucun Ercan'ın (2010) çalışmasıyla uyuşmadığı görülmektedir. Ercan (2010) çalışmasında özel sektör çalışanlarının adalet algısının devlet sektörü çalışanlarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucun çıkmasına da özel sektör öğretmenlerinin mesleki tatmin duygularının yüksek olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Son olarak öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyi ve alt boyutlarının çalıştıkları hizmet süresi değişkenine göre test edildiğinde ise tüm boyutlar için anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin tümü ve işlemsel alt boyutları için hizmet süresi 16-20 yıllık öğretmenlerin örgütsel algı düzeylerinin; dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutlar için ise hizmet süresi 16-20 yıllık ve 1-5 yıllık öğretmenlerin örgütsel algı düzeylerinin diğerlerine göre fazla olduğu görülmektedir. Çetin (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça adalet algı düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Bu sonuç elde edilen sonuç ile uyuşmaktadır.

6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlk olarak öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişimi incelendiğinde okul yönetimi alt boyutu, öğretim süreci ve öğrenciler alt boyutu ve genel motivasyon boyutu için anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç örgütteki yöneticilerin öğretmenler arasında cinsiyet ayrımı yapmadığı ve öğretim sürecinin öğretmenin cinsiyetine bağlı olmadığı söylenebilir. Mesleki doyum ve kişisel gelişim boyutu için ise kadın öğretmenlerin lehine olan bir

farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca dayanarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha kendini geliştirmeye açık olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında benzer şekilde kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Akbaş, 2018; Polat, 2010). Ancak bazı çalışmalarda ise motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur (Çevik ve Köse, 2017; Karataş, 2020).

Çalışmada ayrıca öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin okul yönetimi, öğretim süreci ve öğrenciler, mesleki doyum ve kişisel gelişim, genel motivasyon boyutları için görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında benzer sonuçları bulunduğu görülmektedir (Güneş ve Köse, 2021; Kamar, 2021). Ancak bazı çalışmalarda farklı sonuçlar bulunmuştur. Örneğin Kurt'un (2013) çalışmasında görev yapılan okul türü ile öğretmen motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüş, farkın ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin motivasyonlarının ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin motivasyonundan fazla olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri çalıştıkları kurum sektör değişkenine göre incelendiğinde motivasyon düzeylerinin okul yönetimi, öğretim süreci ve öğrenciler, genel motivasyon boyutları için anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Mesleki doyum ve kişisel gelişim boyutu için ise özel sektör lehine bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Inayatullah ve Jehangir (2012) tarafından yapılan çalışma bu sonucu desteklemektedir. Bu sonucun çıkmasında özel sektörün öğretmeni sosyal faaliyetlerle ve kişisel gelişim eğitimleriyle beslemesinin etkisi olabilir.

Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre motivasyon düzeylerinin okul yönetimi, öğretim süreci ve öğrenciler, mesleki doyum ve kişisel gelişim, genel motivasyon boyutları için anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Deniz ve Erdener'in (2016) çalışmalarında da öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

6.1.5. Beşinci Alt Problemle İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin örgütsel adalet algıları motivasyon düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ne kadar fazla ise motivasyonları da artacaktır. Aynı şekilde örgütsel adalet algılarının azalması motivasyonlarını da düşürecektir. Buradan hareketle yöneticilerin öğretmenlerle olan adil ilişkisi ve adaletli yaklaşımları ne kadar güçlü olursa öğretmenlerin motivasyonları da o kadar güçlü olacaktır. Ayrıca iki ölçeğin dağıtımsal, işlemsel, etkileşimsel alt boyutları ile “okul yönetimi” alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki varken “öğretim süreci ve öğrenciler” ve “mesleki doyum ve kişisel gelişim” boyutları ile zayıf bir ilişki söz konusudur. Buradan

da öğretmenlerin motivasyonuna yöneticilerin davranışlarının ne kadar büyük bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Ertürk ve Aydın (2015), Çiçek Sağlam ve Emir (2018) ve Emir (2017) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaların bulguları ile bu araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir. Bu da örgütsel adalet ile motivasyon arasında olumlu bir ilişkinin varlığını desteklemektedir.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, analizler sonucu elde edilen verilere göre uygulayıcılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Örgütsel adalet ölçeğinin alt boyutları arasından işlemsel adalet alt boyutu nispeten daha düşük çıkmıştır. Yükseltilmesi için yöneticilerin öğretmenlere adil yaklaşımları, karar alırken öğretmenlere söz hakkı tanımaları faydalı olabilir.

2. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerine bakıldığında devlet sektörünün lehine bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel sektör öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının yükseltilmesi için öğretmen maaşlarındaki adil denge sağlanabilir.

3. Okul yönetimi alt boyutunun diğer alt boyutlar ile ilişkisi orta düzeyde bulunmuştur. Buradan öğretmenlerin motivasyonuna yöneticilerin davranışlarının ne kadar etkili olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticilere adil davranma ve motivasyon ile ilgili eğitimler verilerek bu konuda farkındalık oluşturulabilir.

4. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine bakıldığında mesleki doyum ve kişisel gelişim boyutu için özel sektör lehine bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle devlet sektörü öğretmenleri sosyal faaliyetlerle ve kişisel gelişim eğitimleriyle desteklenebilir.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Araştırma Kahramanmaraş ili ile sınırlıdır. Farklı illerde çalışmalar yapılarak bu araştırma ile karşılaştırma yapılabilir.

2. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının motivasyonlarına etkilerini daha derinlemesine incelemek üzere nitel bir araştırma yapılabilir.

3. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişki sınırlandırılarak branş bazlı değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, G. (2011). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Acun, K. (2019). Örgüt kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi: Bahçelievler'deki liselerde bir uygulama. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(19), 122-132.
- Açıkgöz, A. (2009). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. & Yalçın, S. (2014). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaş, G.(2018). Yabancı Dil Dersi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Yönetimsel ve Örgütsel Faktörler, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdeniz, A. (2018). *Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile işle bütünleşme algıları arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkaya, S. (2021). Okul müdürünün personel gelişimi ve motivasyonu. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 2(1), 157-172.
- Aksel, N. & Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Alanoğlu, M. & Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 1-16, DOI: 10.15285/Maruaebd.525250.

- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.
- Alzubi, H. A. (2010). A study of relationship between organizational justice and job satisfaction. *International Journal Of Business and Management*, 5(12), 102-109.
- Atmaca, T. & Gölmez, A. (2021). *Yönetimde nepotizm*. (Editörler: H. Basri Memduhoğlu, Kürşad Yılmaz). Psiko-Sosyal Yönleriyle Yönetim. Pegem Akademi.
- Ay, G. (2013). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Büro Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı.
- Aydınoğlu, N. (2020). Yöneticilerin otantik ve ataerkil liderlik özelliklerine sahip olma motivasyonları, iş tatmini ve örgüt bağlılığına ulaşmalarını incelemek (Ankara özel okullar örneği).
- Aydoğan, U. (2015). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin mesleki motivasyon algıları (Bolu İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi] Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayık, A. Akdemir, Ö. A. & Seçer, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Current Research in Education*, 1(1), 33-45
- Baş, G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1(2), 17-36.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29-62.
- Başaran, İ.E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Yargıcı Matbaası.
- Bayrakçıken, S., Oktay, Ö., Samancı, O. & Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Belle, L.J., (2007). *The role of secondary school principals in motivating teachers in the flacq district of mauritius*, [Master of Education], University of South Africa.

- Bishay, A. (1996). Öğretmen motivasyonu ve iş doyumu: Deneyim örnekleme yönteminin kullanıldığı bir çalışma. *Lisans Bilimleri Dergisi* , 3 (3), 147-155.
- Boyle, T. P. (2014). High School Teachers' and Administrators' Perceptions of Teacher Motivation Factors." Education in Leadership for Learning Dissertations. 1.
- Cesur, A. & Erol, E. (2020). Okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki: afyonkarahisar ili örneği. uluslararası *Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal Of Society Researches*, 15(25), 3467-3496.
- Cihangiroğlu, N. & Yılmaz, A. (2010). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütler için önemi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 194-213.
- Colquitt, J.A., Greenberg, G. & Zapata-Phelan, C.P. (2005). *What is Organizational Justice? A Historical Overview*. In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Ed.). *Handbook Of Organizational Justice*.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M. & Özer, N. (2008). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7 (13), 3-22.
- Cropanzano, R., Bowen, D. & Andgillil and, S. (2007). The Management of Organizational Justice. *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 34-48.
- Çelik, H. & Genç, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir motivasyon ve kültür aktarım aracı: gezi-gözlem etkinlikleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 4(1), 42-53.
- Çelik, O. T. & Gürsel, M. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve iş doyumları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 47-56,
- Çetin, A. (2019). *Sporda örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Çetin, S. & Polat, S. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (1) , 171-182 .
- Çevik, A. & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonlar arasındaki ilişkinin incelenmesi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çevik Kılıç, D. B. (2016). Adams'ın eşitlik teorisi bağlamında müzik öğretmenlerinin iş tatminlerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 193-235.

- Çırak, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı (Ankara/Yenimahalle)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiçek Sağlam, A. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Çöp, S. (2008). *Türkiye ve Polonya'da turizm sektörü çalışanlarının örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarına ilişkin bir uygulama*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dahmaz, A. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve Duygusal Emek Düzeyler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, Ü. & Erdener, M. A. (2016). *Öğretmenlerin İş Motivasyonlarını Etkileyen Etmenler*. Tüfekçi, Ö. K. (Ed.). Sosyal Bilimlerde Stratejik Araştırmalar (29-41). Lambert Academic Publishing.
- Demirağ, S. (2017). *Ücretli öğretmen algılarına göre ilköğretim yöneticilerinin örgütsel adalet, örgütsel güven ve yıldırma davranışları arasındaki ilişki*. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 132-153.
- Doğan, S. & Koçak, O. (2014). *Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Ereş, F. (2018). *Sosyal bilimlerde kuramlar*. Pegem Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (1998). *Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 51-57.
- Ergeneli, A. (2017). *Örgütsel davranış- örgüt ve birey*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ergen, Y. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Manisa İli Örneği)*, [Yüksek Lisans Tezi], Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, R. (2016). *Öğretmenlerin iş motivasyonları*. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Ertürk, R. & Aydın, B. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi*. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, 2(4), 233-246.
- Folger, R. & Cropanzano, R. (1998). *Organizational Justice and Human Resource Management*. Sage Publications.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve organizasyon*, Seçkin Yayıncılık.

- Girgin-Çatalkaya, K. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin incelenmesi: Büro yönetimi öğretmenleri üzerinde bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe, F. (2011). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri . *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2) , 317-334. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16694/173520>
- Güneş, A. & Köse, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ve öğretmen motivasyonu üzerine bir çalışma. *KSÜ Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43.
- Güngör, S. K., Aytaç Potuk (2018). Öğretmenlerin mobbing, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları ve aralarındaki ilişki. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 33(3): 723-742.
- Güriz, A. (1994). Adalet Kavramının Belirsizliği, Türkiye Felsefe Kurumu.
- Greenberg, J. (1990). Looking fairvs. beingfair: managing impressions of organizational justice. *Researchin Organizational Behavior*, 12(1), 111-157.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16 (2), 399-432.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *The Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.
- Hasibuan, S. (2022). The Effect of Organizational Culture, Principal Leadership and Motivation on Teacher Performance in Madrasah. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam* 6(1), 41-53.
- Hazzi, O. A. (2012). Organizational Justice: The Sound Investment İn Organizations. *European Journal of Economics, Financea And Administrative Sciences*, 52, 163-169.
- Hoy, K. W. & Tarter John, C. (2004). Organizational Justice in Schools: No Justicewith Outtrust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Inayatullah, A & Jehangir, P. (2012). Teacher's Job Performance: *The Role of Motivation Abasyn Journal of Social Sciences*, 5(2), 78-99.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.
- İlgün, E. (2010). *İnfaz koruma memurlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşbaşı, J. Ö. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: bir turizm örgütünde uygulama*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşcan, Ö. F. & Naktiyok, A. (2004). Çalışanların örgütsel bağdaşımalarının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algıları. *Ankara Üniversitesi SiyasalBilgiler Fakültesi Dergisi*, 59(1), 181-201.
- İşcan, Ö.F. & Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- İşleyici, K. (2015). *Örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Zonguldak İli Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Jameel, A., Mahmood, Y. N. & Jwmaa, S. J. (2020). Organizational Justice and Organizational Commitment Among Secondary School Teachers. *Cihan University-Erbil Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(1), 1-6
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* [Master'sthesis], Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kamar, M. (2021). *Okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, M. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Karaeminoğulları, A. (2006). *Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algıları ile sergiledikleri üretkenliğe aykırı davranışlar arasındaki ilişki ve bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karagöz, M. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenleri motive etme becerileri: İstanbul-Kağıthane ilçesi örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2013). Özel Ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu Ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*,2(1),3-14.
- Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karataş, H. (2020). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi], Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karayığit, M. (2019). *Okul müdürlerinin etkili iletişim becerileri ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Kılıç, Y. & Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-91. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuat/issue/44939/559439>
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurtulmuş, M. & Karabıyık, H. (2016). Algılanan örgütsel adaletin öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 459-477, Doi: 10.14686/Buefad.V5i2.5000175962.
- Kuru Çetin, S. (2013). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birbirlerini etkileme taktiklerinin örgütsel adaletle ilişkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Külekçi Akyavuz, E. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 805-831.
- Kocabaş, İ. & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği) . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26125/27520>

- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği, yönetim, organizasyon ve davranış*. Beta Yayıncılık.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köse, E. K., Taş, A., Küçükçene, M., & Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 255-277.
- Köybaşı, F. Ugurlu, C. T. & Öncel, A. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi., *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.18(1),1-14 .
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: kuramsal bir çerçeve . *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*,1(2),85-116.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
- Lambert, E. (2003). Justicein Correlation: Anexploratory study of The impact of Organizational Justice on Correctional Staff, *Journal Of Criminal Justice*, 31(2) ,155-168.
- Locke, E. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Cambridge University Press*, 5, 117-124.
- Locke, E. & Latham, G. (2002). Buildinga Practically Useful Theoryof Goal Setting and Task Motivation. *American Psychological Association*, 57(9), 705–717, DOI: 10.1037//0003-066X.57.9.705.
- Mihci, H. (2019). *Okullarda etik liderlik ile örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Giresun İli Örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Miner, JB (2005). *Örgütsel Davranış: Temel motivasyon ve liderlik teorileri*. (Cilt 1). Ben Sharpe.
- Neves de Jesus, S. & Lens, W. (2005). Öğretmen motivasyonu çalışması için entegre bir model. *Uygulamalı Psikoloji*, 54(1), 119-134.

- Nojani, I. N. Arjmandnia, A. A., Afrooz, G. A., & Rajabi, M. (2012). The Study on Relationship Between Organizational Justice and Job Satisfaction in Teachers Working in General, Special and Gifted Education Systems. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 46, 2900 – 2905.
- Özbey, N. (2020). Okul müdürlerinin liderlik davranışlarını şekillendiren motivasyon unsurları üzerine bir inceleme.
- Özen, J. (2002). Adalet kuramlarını gelişimi ve örgütsel adalet türleri. *Hukuk Felsefesi ve Sosyoloji Arşivi*, 5, 107 – 117.
- Özdemir, Ç. (2022). *Öğretmenlerin Covid-19 virüsü korkusuyla motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bolu-Merkez Anadolu Liseleri Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- 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.
- Özgan, H. & Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan davranışlar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66-85.
- Özön, M.N. (1965). *Osmanlıca-Türkçe Sözlük*. İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Öztürk, Z. & Gök, G. (2019). Örgütsel adalet algısı ile örgütsel bağlılık düzeyinin demografik değişkenlere göre farklılığının belirlenmesi: bir devlet üniversitesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(1), 134-166.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Polat, S. & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331.
- Polat, S. & Kazak, E. (2014). *Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* [Educational Administration: Theory and Practice], 20(1), 71-92. DOI: 10.14527/Kuey.2014.004.
- Polat, T. (2013). Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88, 87-108.

- Poole, W. (2007). Organizational Justice As A Framework Forunder Standing Union-Union Management Relationsnn Education. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 725-748.
- Potuk, A. (2017). *Mobbing davranışı, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Rayborn, J.H. (2015). *Mississippi'nin devlet okulu öğretmenlerinin içsel ve dışsal spor motivasyonları için tercihleri*. Güney Mississippi Üniversitesi.
- Rebore, R. W. (2001). *The Ethics of Educational Leadership*. Prentice-Hallinc.
- Reeve, J. & Su, YL (2014). *21 Öğretmen Motivasyonu. Oxford işe bağlılık, motivasyon ve kendi kaderini tayin teorisi* el kitabı , 349.
- Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2000). İçsel ve dışsal motivasyonlar: Klasik tanımlar ve yeni yönler. *Çağdaş Eğitim Psikolojisi* , 25 (1), 54-67.
- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler*.
- Sarı, T. (2019). *Okul yöneticilerinin kullandıkları algı yönetimi taktikleri, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sirait, L.,Sudarno, Junaedi, A. T., Purwati, A. A., & Deli, M. M. (2022). Leadership Style, Motivation, and Organizational Culture on Job Satisfaction and Teacher Performance. *Journal of Applied Business and Technology*, 3(2), 115-129.
- Söyük, S. (2007). *Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi ve istanbul ilindeki özel hastanelerde çalışan hemşirelere yönelik bir çalışma*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Steers, R.M, Mowday, R.T. & Shapiro, D.L. (2004). İş motivasyonu teorisinin geleceği. *Yönetim Akademisi incelemesi* , 29 (3), 379-387.
- Şahin, F. Yavuz Tabak, B. & Tabak, H. (2017). Motivasyon Kuramları Bağlamında Akademik Teşvik Ödeneğinin Değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal Of Higher Education and Science*, 7(2), 403-410, DOI: 10.5961/Jhes.2017.217.

- Şahin Timar, Z. (2020). *Çoklu ortamla değerlendirme materyalinde duygusal tasarımın işe koşulmasının bilişsel yüke ve motivasyona etkileri*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şık, O., Uğurluoğlu, Ö. & Akbolat, M. (2012). Sağlık kuruluşlarında örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılığa etkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 254-265.
- Şimşek, M.Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2003). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (Yenilenmiş 3.Baskı). Adım Matbaacılık ve Ofset.
- Şimşek,Ş., Akgemci, T. & Çelik, A. (2011). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Gazi Kitabevi.
- Tan, Ş. (2017). *Meslek liselerinde örgütsel adaletin okul-sanayi işbirliğine etkisi ve örgütsel vatandaşlığın aracı rolü: İstanbul ili örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Ana Bilim Dalı.
- Tekel, M. (2019). *Öğretmen algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sağlık arasındaki ilişki (Kemalpaşa Örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi.
- Tetik, S. (2012). Kamu işletmelerinde çalışanların örgütsel adalet algılarının bazı demografik özellikler açısından incelenmesi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 239-249.
- Tevfik, U. (2018). Okullarda algılanan yönetici desteği, örgütsel özdeşleşme, örgütsel vatandaşlık davranışı ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Avrupa Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 501-511.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 552-573.
- Topakkaya, A. (2009). Aristoteles'te adalet kavramı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 628-633.
- Tozkoparan, G. (2012). *Motivasyonda süreç kuramları*. (Editör: Celalettin Serinkan). Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Töremen, F. & Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-70.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*, [Yayımlanmış Doktora Tezi], Elazığ: Fırat Üniversitesi, SBE.

- Turhan, M. Erol, Y. C., Demirkol, M. & Özdemir, T. Y. (2019). Öğretmenlerde örgütsel adalet algısı ile işe duyulan ilgi arasındaki ilişki. *SDU International Journal Of Educational Studies*, 6(2), 161-173.
- Türk Dil Kurumu (10 Aralık, 2022). Adalet, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.539f8610c9de23.74620765,
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay İli Örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uludağ, G. (2019). İş stresi ve motivasyon ilişkisine yönelik bir alan araştırması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(13), 411-439, DOI: <https://doi.org/10.14520/Adyusbd.605567>.
- Uysal, B. (2019). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı .
- Uzun, T. (2018). Okullarda algılanan örgütsel adalet, yönetici desteği ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 776-789.
- Ünsar, A. S. İnan, A. &Yürük, P. (2010). Çalışma Hayatında Motivasyon Ve Kişiyi Motive Eden Faktörler: Bir Alan Araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 248-262.
- Venugopalan, O. 2007. *Theories of Motivation, Management Studies*, University of Calicut, 37-60.
- Yavuz, C. & Karadeniz, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yavuz, E. (2010). Kamu ve özel sektör çalışanlarının örgütsel adalet algılamaları üzerine bir karşılaştırma çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11 (2), 302-312.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme . *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/yonbil/issue/42550/513236>
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.

- Yıldırım, A. (2020). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışına etkisi: eğitim çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 203-219.
- Yıldız, V., A. & Taşgın, A. (2020). Öğretmen Motivasyon Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı*, 9(4). 1741-1754
- Yılmaz, E. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2010). Kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili görüşleri. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 1-16.
- Yürür, Ş. (2005). *Ödüllendirme sistemi ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin analizi ve bir uygulama*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yürür, Ş. (2008). Örgütsel adalet ile iş tatmini ve çalışanların bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin analizine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 295-312.
- Zhou H. and Ma J., (2022). Organizational Justice and Teachers' Turnover Intention in Primary and Secondary Schools: The Importance of Sustainable Salary Management Sustainability. *MDPI*, 14(20) October, 1-18.

EKLER

EK 1– İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazıları



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-35776031-605.01-64659436

30.11.2022

Konu : Anket Uygulama İzni (Nefise Doğan DEMİRKAN)

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : a) 05/10/2022 tarih ve 160798 sayılı yazınız.

b) Milli Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarih ve 8156613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

c) 17/11/2022 tarih ve 63745544 sayılı yazınız.

İlgi (a) yazıda belirtilen Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi Nefise Doğan DEMİRKAN'ın "Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişki" konulu veri toplama çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, ilimize bağlı Onikişubat ve Dulkadiroğlu İlçelerinde bulunan anaokulu, ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenlerine yönelik ilgi (a) yazınız ekindeki anket ve ölçeklerinin uygulanabilmesi ile ilgili talebinize ilişkin ilgi (c) yazınızda öğrenci isminin sehven yanlış yazılmış olması sebebiyle isim yeniden düzenlenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünde ve okul/kurum idarelerinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) Genelge doğrultusunda 2022-2023 Eğitim Öğretim döneminde okulların açılması halinde eğitim öğretim aksatılmadan, pandemi kurallarına uygun olarak veya online olarak uygulanmasına izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Günay AVCI
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek : Veri Toplama Araçları (5 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Arge/A. KÖLEOĞLU (Şef) Yenışehir Mh. Cahit Zarifoğlu Cad.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-obyv>

46060/Kahramanmaraş

Bilgi için: D. ŞAHİN

Telefon No : 0 (344) 216 46 91

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

E-Posta: arge46@meb.gov.tr

İnternet Adresi: meb@tr01.kap.tr

Faks: 3442164709

Kapı Adresi : meb@tr01.kap.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 64ba-a83f-3150-a8cf-8e7a kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 Ölçek Kullanım İzni

(konu yok) Gelen Kutusu x ✕ 🖨

**Nefise Doğan**
Alıcı: vahit442 ▾

25 Nis 2021 Paz 22:02 ☆ ↶

İyi günler, ben Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesin EğitimYönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yüksek lisans yapıyorum. Geliştirmiş olduğunuz öğretmen motivasyon ölçeğini tezimde kullanmak istiyorum. Ancak boyutların geçerliliğini hesaplamam için hangi maddelerin hangi boyuta ait olduğu bilgisine ulaşamadım. Yardıma rica ediyorum. Saygılarımla..

**Vahit Yıldız**
Alıcı: ben ▾

25 Nis 2021 Paz 22:06 ☆ ↶

Merhabalar değerli hocam,

Ölçek formu ve boyutlardaki maddelere ilişkin özet bilgiler word dosyasındadır. Makaleyi de ekliyorum. Ölçeğimi kaynakçada göstererek kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Saygılarımla

Windows 10 için [Pcsta](#) ile gönderildi

Kimden: [Nefise Doğan](#)
Gönderilme: 25 Nisan 2021 Pazar 22:02
Kime:
Konu:

EK-3 Ölçek Kullanım İzni

(konu yok)

Gelen Kutusu x



Nefise Doğan

Alici: spolat

2 Ağu 2021 13:37



İyi günler hocam, ben Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yüksek lisans yapıyorum. Geliştirmiş olduğunuz ortaöğretim okulu öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ölçeğini izninizle tezimde kullanmak istiyorum. Saygılarımla.



Soner Polat

Alici: ben

12 Ağu 2021 11:59



Merhaba

Akademik nezaket gereği ilgili eserlere atıf yapmanız koşulu ile elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Not: Ölçek doktora tezimde bulunmaktadır. Yoktezdten indirebilirsiniz

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

----- Yönlendirilmiş İlet -----

Kimden: "Nefise Doğan"

Kime: 1

Gönder: 2 Ağustos 2021 13:38

Konu:

Ek-4 Demografik Bilgiler Formu

BÖLÜM – 1

Değerli Katılımcı,

Bu çalışmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi veya özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, Örgütsel adalet algıları ve motivasyon arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci Bölümde Ölçekle ilgili katılımcılara bilgilendirme bulunmaktadır. İkinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri sorulmaktadır. Üçüncü bölümdeki sorular, katılımcıların örgütsel adalet algısını ölçmeye yarayan maddelerden oluşurken dördüncü bölümdeki sorular katılımcıların motivasyon algı düzeylerini belirlemeye yöneliktir.

Ölçekte sizden isminiz istenmeyecek olup vereceğiniz yanıtlar tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak ve bilgilerin gizliliği korunacaktır.

Samimiyetle vereceğiniz yanıtlar bu çalışmanın geçerliliği için önem taşımaktadır. Çalışmaya olan değerli katılımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Nefise DOĞAN DEMİRKAN

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Eğitim Bilimleri - Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümü

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM – 2

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER				
Cinsiyet	<u>Erkek</u> ☐		<u>Kadın</u> ☐	
Medeni Durum	<u>Evli</u> ☐		<u>Bekâr</u> ☐	
Okul Türü	<u>Anaokulu</u> ☐	<u>İlkokul</u> ☐	<u>Ortaokul</u> ☐	<u>Lise</u> ☐
Yaş	<u>30 yaş ve altı</u> ☐	<u>31-40 yaş</u> ☐	<u>41-50 yaş</u> ☐	<u>51 yaş ve üstü</u> ☐
Eğitim Durumunuz	<u>Ön lisans</u> ☐	<u>Lisans</u> ☐	<u>Yüksek Lisans</u> ☐	<u>Doktora</u> ☐
Çalıştığınız Yer	<u>İl/ilçe</u> ☐		<u>Köy</u> ☐	
Branşınız	<u>Branş Öğretmeni</u> ☐		<u>Sınıf Öğretmeni</u> ☐	<u>Okul Öncesi Öğretmeni</u> ☐
Kıdem Durumunuz	<u>1-5 Yıl</u> ☐	<u>6-10 Yıl</u> ☐	<u>11-15 yıl</u> ☐	<u>16-20 Yıl</u> ☐
				<u>21+ Yıl</u> ☐

BÖLÜM – 3

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

ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
11	Öğrencilerle ilgili sorumluluk almak, bana kendimi değerli hissettiriyor.					
22	Kişisel gelişimime katkı sunduğunu düşündüğüm için, öğretmenlikten keyif alıyorum.					
13	Mesleki anlamda somut başarı hedeflerimin olması beni motive ediyor.					
14	Mesleki gelişimim için eğitimsel kitaplar okumak beni mutlu ediyor.					
15	Mesleki gelişimim için kurs, eğitim vb. etkinliklere katılmaktan keyif alıyorum.					
16	Mesleğimle ilgili yeni bilgiler edinmekten keyif alıyorum.					
17	Hizmet içi eğitimlere katılarak kendimi geliştirmekten keyif alıyorum.					
18	Meslektaşlarımın deneyimlerinden yararlanmak hoşuma gidiyor.					
19	Kültürel birikimimi artırdığı için, öğretmenliği keyifle yapıyorum.					
110	Meslektaşlarımın bana saygı duyması, beni motive ediyor.					
211	Okul yönetimi eğitimle ilgili yenilikçi fikirlerimi desteklediği için mutlu oluyorum.					
212	Okul yönetiminin öğretmenlere yönelik yapıcı tutumu, bana güvenveriyor.					
213	Okul yönetiminin, mesleki açıdan deneyimli olduğunu gördüğüm için mutlu oluyorum.					
214	Okul yöneticilerinin, işini severek yaptığını görmek beni mutlu ediyor.					
215	Başarılı olduğum konularda okul yönetimi tarafından takdir edilmek beni mutlu ediyor.					
216	Okul yönetiminin yaratıcı-özgün fikirler sunması beni mutlu ediyor.					
317	Okul yönetimi, yaşadığım sorunların çözümünde destek olduğu için mutlu oluyorum.					
318	Okul yönetiminin yeterli bilgi ve donanıma sahip olduğunu gördüğüm için mutlu oluyorum.					
319	Okul yönetiminin çözüm odaklı hareket etmesinden memnunum.					
320	Okul yönetimi öğretmenlerle işbirliği içinde hareket ettiği için motive oluyorum.					
321	Okul yöneticilerinin eğitime yönelik yapıcı tutumu, okula olan sevgimi artırıyor.					
322	Öğrencilerle okul dışı etkinliklere (gezi, yemek vb.) katılmak, bana keyif veriyor.					
323	Öğrencilerin öğrenme düzeylerine katkı sunduğu için, ders içi Etkinlikleri keyifle uyguluyorum.					
324	Çocuklara yeni bir şeyler öğretmenin eğlenceli olduğunu düşünüyorum.					
225	Öğrencilerin sevgisini hissettiğim için mutlu oluyorum.					
426	Öğrencilerim başarı elde ettiğinde, kendim başarmışım gibi mutlu oluyorum.					
427	Öğrencilerimle vakit geçirmek bana keyif veriyor.					
428	Öğrencilerin bazı olumlu değerleri (dürüstlük, saygı vb.) kazanmaları, beni mutlu ediyor.					

Ek-7 Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.11.2021-405

T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

KURUL KARARI

Toplantı Tarihi :01.11.2021
Toplantı Sayısı :49

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Akademik Kurulu 01.11.2021 tarihinde saat 00:00'de Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kurul Başkanı Prof. Dr. Nusret GÖKSU başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararların uygunluğuna ve Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna arzına karar vermiştir.

KARAR 1 :

Prof. Dr. Nail YILDIRIM'ın 21.10.2021 Tarihli dilekçesi ve ekleri Prof. Dr. Nail YILDIRIM (raportör) 27.10.2021 tarih ve E. 70094 sayılı raporu görüşüldü.

Üniversitemiz Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. Akif KÖSE'nin öğrencilerinden Emine ARAS'ın "Okul yöneticilerinin eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerle yaşadıkları sorunlar" başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışması kapsamında kullanmak için uygulanacak açık uçlu görüşme formu (ankette yer alan soru, önerme ve/veya ölçeklerin alıntılanmasına yönelik akademik alıntılanma kurallarına uyma zorunluluğu araştırmayı yapan akademisyen ve varsa danışmanlığını yaptığı öğrenciye ait olmak koşuluyla) uygulama talebinin uygun olduğuna oylama sonucunda oy birliği ile;

Karar verildi

KARAR 2 :

Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ'ın 22.10.2021 Tarihli dilekçesi ve ekleri Prof. Dr. Nail YILDIRIM (raportör) 27.10.2021 tarih ve E. 70091 sayılı raporu görüşüldü.

Üniversitemiz Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ'ın öğrencilerinden Nefise DOĞAN'ın "Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişki" başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışması kapsamında kullanmak için uygulanacak açık uçlu görüşme formu (ankette yer alan soru, önerme ve/veya ölçeklerin alıntılanmasına yönelik akademik alıntılanma kurallarına uyma zorunluluğu araştırmayı yapan akademisyen ve varsa danışmanlığını yaptığı öğrenciye ait olmak koşuluyla) uygulama talebinin uygun olduğuna oylama sonucunda oy birliği ile;

Karar verildi

Belge Doğrulama Kodu :*BSUKMF4H6E* Pin Kodu :84062

Belge Takip Adresi : <https://www.nakkiye.gov.tr/sutcu-imam-universitesi-cbys>

Adres: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Avşar Kampüsü, 46100 -

Bilgi için: Mehmet TAKALAK

Onikisubat/Kahramanmaraş

Unvanı: Sekreter

Telefon: 0344 300 27 01 Faks: 0344 300 27 02

e-Posta: genelsekreterlik@ksu.edu.tr Elektronik Ağ: www.ksu.edu.tr

Kep Adresi: ksu.kahramanmaraş@hs01.kep.tr

Bu belge, güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5637&eD=BSAKMH8K3E&eS=405> adresinden yapılabilir.