



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI İLE MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BUŞRA ÇETİN

DOÇ. DR. BURCU YAVUZ TABAK

AKSARAY - 2025

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI İLE
MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BUŞRA ÇETİN

DANIŞMAN : Doç. Dr. Burcu YAVUZ TABAK

JÜRİ ÜYESİ : Prof. Dr. Kamil YILDIRIM

JÜRİ ÜYESİ : Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

AKSARAY - 2025

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu raporun tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla raporun teslim tarihinden itibaren 24 ay sonra rapordan fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Buşra

Soyadı : ÇETİN

Bölümü : Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : The Relationship Between Teachers' Perceptions Of Organizational Justice and Their Motivation Levels

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Rapor yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışında tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Buşra ÇETİN

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Buşra ÇETİN tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Kabul</u>	<u>Ret</u>	<u>İmza</u>
Danışman: Doç. Dr. Burcu YAVUZ TABAK (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: Prof. Dr. Kamil YILDIRIM (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: Doç. Dr. Fatih ŞAHİN (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)	☐	☐	

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Aybala ÇAYIR
İmza

TEŞEKKÜR SAYFASI

Tez çalışmamının her aşamasında bilgisini, tecrübesini ve en önemlisi desteğini hiç esirgemeyen her daim yanımda olan danışmanım Doç. Dr. Burcu YAVUZ TABAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, yüksek lisans sürecim boyunca eğitim yönetimi alanında gelişimime destek veren tüm eğitmenlerime teşekkür ederim.

Yüksek lisans tezimin yazım aşamasında yaşadığım sıkıntılarda ve zorluklarda her zaman yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen özellikle ikiz kardeşim Esra ÇETİN'e ve aileme içtenlikle teşekkür ederim.



ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Aksaray ilinde çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmek ve bu ilişkinin iki değişkenin alt boyutları açısından nasıl bir yapı gösterdiğini açığa çıkarmaktır. Nicel yöntem kullanılarak ve ilişkisel tarama modeli doğrultusunda gerçekleştirilen bu araştırmanın evrenini, 2023–2024 eğitim öğretim döneminde Aksaray merkezdeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama aşamasında "Kişisel Bilgi Formu", "Örgütsel Adalet Ölçeği" (Polat, 2007) ve "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" (Uçar, 2015) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 yazılımı tercih edilmiş, veriler normal dağılmadığı için nonparametrik analiz yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin algılarının örgütsel adalet ve motivasyon açısından ortalamanın üzerinde yer almaktadır. Örgütsel adalet ve motivasyon algıları; eğitim düzeyi, mesleki tecrübe, okulda geçirdiği süre ve branşlara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak yaş ve cinsiyet faktörlerine göre hem örgütsel adalet hem de içsel motivasyon alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Örgütsel adalet ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki, Spearman RHO korelasyon analizi aracılığıyla incelenmiş ve orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda okul yöneticilerinin karar alma ve uygulama süreçlerinde yer alması, örgütte adaletin geliştirilmesi adına öğretmenlerin motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkileyecektir.

Anahtar Kelimeler : Örgütsel adalet, motivasyon, öğretmenler

Bilim Kodu :

Sayfa Adedi : 160

Yazar : Buşra ÇETİN

Danışman : Doç.Dr. Burcu YAVUZ TABAK

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the relationship between organizational justice perceptions and motivation levels of teachers working in Aksaray province and to reveal how this relationship shows a structure in terms of the sub-dimensions of the two variables. The population of this study, which was conducted using quantitative method and in line with the relational screening model, consists of teachers working in public secondary schools in Aksaray center during the 2023-2024 academic year. “Personal Information Form”, ‘Organizational Justice Scale’ (Polat, 2007) and ‘Teacher Motivation Scale’ (Uçar, 2015) were used for data collection. SPSS 22 software was preferred for data analysis, and nonparametric analysis methods were applied since the data were not normally distributed. According to the findings of the study, teachers' perceptions of organizational justice and motivation are above average. Perceptions of organizational justice and motivation do not show a significant difference according to education level, professional experience, time spent at school and branches. However, significant differences were found in both organizational justice and intrinsic motivation sub-dimensions according to age and gender factors. Relationships between organizational justice and teacher motivation were examined through Spearman RHO correlation analysis and a moderate positive relationship which was found. In this context, school administrators in decision-making and implementation processes will positively affect teachers' motivation levels in the name of developing justice in organization.

Keywords: Organizational justice, motivation, teachers

Science Code:

Number of Pages: 160

Author: Buşra ÇETİN

Supervisor: Doç.Dr.Burcu YAVUZ TABAK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Örgüt Kavramı.....	9
2.2. Adalet Kavramı	10
2.3. Örgütsel Adalet Kavramı	11
2.3.1. Örgütsel Adaletin Boyutları	13
2.3.1.1. Dağıtımsal Adalet	13
2.3.1.2. İşlemsel Adalet.....	15
2.3.1.3. Etkileşimsel Adalet	16
2.3.2. Örgütsel Adalet Teorileri	17
2.3.2.1. Reaktif – İçerik Teorileri	18
2.3.2.2. Proaktif – İçerik Teorileri	21
2.3.2.3. Reaktif – Süreç Teorileri.....	24

2.3.2.4. Proaktif–Süreç Teorileri.....	25
2.3.3. Örgütsel Adaleti Etkileyen Faktörler	26
2.3.3.1. Bireysel Faktörler.....	26
2.3.3.2. Örgütsel Faktörler	27
2.3.4. Eğitim Kurumlarında Örgütsel Adalet	27
2.4. Motivasyon Kavramı.....	30
2.4.1. Motivasyon Türleri.....	31
2.4.1.1. İçsel Motivasyon	32
2.4.1.2. Dışsal Motivasyon	33
2.4.2. Motivasyon Kuramları	33
2.4.2.1. İçerik Kuramları.....	34
2.4.2.1.1. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	35
2.4.2.1.2. Herzberg’in İki Faktör Kuramı	37
2.4.2.1.3. Alderfer’in ERG Kuramı	38
2.4.2.1.4. McClelland’ın Başarı İhtiyacı Kuramı	39
2.4.2.2. Süreç Kuramları	40
2.4.2.2.1. Victor Vroom'un Beklenti (Ümit) Kuramı	40
2.4.2.2.2. Eşitlik Kuramı.....	41
2.4.2.2.3. Hedef Belirleme Kuramı.....	42
2.4.2.2.4. Pekiştirme Kuramı:	43
2.4.2.2.5. Öz Yeterlik Kuramı:	45
2.4.3. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon	46
2.5. Örgütsel Adalet ile Motivasyon İlişkisi	48
2.6. İlgili Araştırmalar	50
2.6.1. Örgütsel Adaletle İlgili Çalışmalar	50
2.6.2. Motivasyonla İlgili Çalışmalar	52
2.6.3. Örgütsel Adalet ve Motivasyonla İlgili Çalışmalar.....	54
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	58
YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Evren ve Örneklem.....	58
3.3. Veri Toplama Araçları	62
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	62
3.3.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeği	63
3.3.3. Örgütsel Adalet Ölçeği.....	64

3.4. Veri Toplama Süreci	65
3.5. Veri Analizi	65
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	65
BULGULAR.....	65
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile Elde Edilen Bulgular	65
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile Elde Edilen Bulgular	66
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile Elde Edilen Bulgular	66
4.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	67
4.3.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	69
4.3.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	71
4.3.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	75
4.3.5. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	77
4.3.6. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Branş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	79
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi İle Elde Edilen Bulgular	84
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	88
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	88
5.1. Tartışma ve Sonuç	88
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile Elde Edilen Sonuç ve Tartışma	88
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile Elde Edilen Sonuç ve Tartışma	90
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile Elde Edilen Sonuç ve Tartışma.....	91
5.1.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Cinsiyet Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma	92
5.1.3.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma	94
5.1.3.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Yaş Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma	96
5.1.3.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma.....	98
5.1.3.5. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma.....	101
5.1.3.6. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Branş Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma	103

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ile Elde Edilen Sonuç ve Tartışma	105
5.2. Öneriler.....	106
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	107
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	108
KAYNAKÇA	108
EKLER.....	134
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	138



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örgütsel Adalet Teorilerinin Kapsam ve Süreçleriyle İlgili Gruplar	18
Tablo 2. Aksaray Merkez Ortaokullarında Görev Yapan Öğretmen Sayısı	59
Tablo 3. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular	60
Tablo 4. Motivasyon Ölçeği Uçar (2015) ve Araştırmanın Cronbach Alpha Sonuçları	63
Tablo 5. Örgütsel Adalet Ölçeği Polat (2007) ve Araştırmanın Cronbach Alpha Sonuçları	64
Tablo 6. Motivasyon Ölçeği ile Örgütsel Adalet Ölçeği Puan Aralıkları	66
Tablo 7. Örgütsel Adalet ve Motivasyon Değişkenlerine Ait Normallik Testi Bulguları ...	66
Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Betimsel Sonuçları	65
Tablo 9. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Betimsel Sonuçları ...	66
Tablo 10. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Cinsiyet Değişkenine Dair Mann Whitney-U Testi Sonuçları	67
Tablo 11. Öğretmenlerin Motivasyon Algılarının Cinsiyet Değişkenine Dair Mann Whitney-U Testi Sonuçları	68
Tablo 12. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	69
Tablo 13. Öğretmenlerin Motivasyon Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	70
Tablo 14. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Yaş Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	71
Tablo 15. Öğretmenlerin Motivasyon Algılarının Yaş Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	73
Tablo 16. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	75
Tablo 17. Öğretmenlerin Motivasyon Algılarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	76
Tablo 18. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	77
Tablo 19. Öğretmenlerin Motivasyon Algılarının Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	79
Tablo 20. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Branş Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	80
Tablo 21. Öğretmenlerin Motivasyon Algılarının Branş Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	82

Tablo 22. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Motivasyon Algıları Arasındaki İlişkilerine Dair Spearman-RHO Testi Sonuçları.....	85
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	36
Şekil 2 Adams'ın Eşitlik Kuramındaki Denge Formülü	42



SİMGELER ve KISALTMALAR

f	: Frekans
%	: Yüzde
SS	: Standart Sapma
n	: Eleman Sayısı / Örneklem Büyüklüğü
$\bar{X}$	: Ortalama
t	: Süre
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu kısımda çalışmanın aşamaları olan problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve çalışmada kullanılan tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmen motivasyonunun eğitim kalitesi açısından önemi büyüktür. Li vd. (2024) tarafından Çin'de öğretmen öz-yeterliliği ve motivasyonu üzerine yürütülen bir çalışmada, yüksek düzeyde öz-yeterlik ve motivasyonun, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu bir şekilde etkilediği; buna ek olarak, öğrencilerin daha yüksek akademik başarılarının da öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını ve içsel motivasyonlarını artırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendine olan güveni ve içsel motivasyonları ile öğrencilerin eğitimsel başarıları arasında karşılıklı bir bağlantı bulunduğu ortaya konmuştur. Eğitim sürecinde öğretmenlerin sorumluluklarından keyif alması, kariyerlerine bağlılık göstermesi ve öğrencileriyle olumlu ilişkiler geliştirmesi, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yükselterek öğrenci başarılarını pozitif bir şekilde etkilemektedir. Aydın vd. (2017), öğrencilerle yakın ilişkilere sahip olan, sürekli olarak kendini geliştiren ve öğrenci başarılarına odaklanan öğretmenlerin, eğitim kurumunun amaçlarına ulaşmasında kritik bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğretmen motivasyonunun eğitim kalitesi ve öğrenci başarısı üzerindeki olumlu ilişkisini göstermektedir. Özellikle liderlerin tarafsız tutumları, çalışanların işin içine katılımını ve kariyer doyumunu yükseltmektedir (Boğan vd., 2023). İlginç bir şekilde, adalet algısının sadece sonuçlarla ilgili değil, aynı zamanda karar alma süreçleri ve kişilerarası ilişkilerle de ilgili olduğu görülmektedir. Ekmekçioğlu vd. (2023), işyeri içinde personel arasında ortaya çıkan anlaşmazlıkların etkili bir şekilde ele alınmasına imkân tanıyan bir çatışma çözme ortamı ve yoğun katılımcı iş birliği stratejilerinin, çalışma koşulları içerisindeki sorunlardan biri olan zorbalığın bireylerde

yarattığı işle ilgili kaygının olumsuz etkilerini azaltabileceği üzerinde durmaktadır. Bu sebeple, okulların ve paydaşlarının ilerlemesi için sadece örgüt içindeki bireylerin katkıları yeterli değildir; aynı zamanda öğretmenlerin bu katkıları gerçekleştirebilecekleri elverişli bir örgütsel ortamda faaliyet göstermeleri de son derece önemlidir (Ünlü, 2015).

Bir kuruluşun hedeflerine ulaşabilmesi, içindeki bireylerin görevlerini etkili ve zamanında yerine getirmelerine bağlıdır. İnsanların görevlerini etkili bir biçimde yerine getirmelerini etkileyen pek çok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden biri ise örgüt içinde duyulan adalet hissidir. Bireyler, örgüt içindeki uygulamaların adaletli bir şekilde gerçekleştiğine inandıklarında, işlerine olan motivasyonları artmakta; bu durum, verimlilik ve başarı seviyelerini de olumlu etkileyebilmektedir (Polat ve Celep, 2008). Aebissa ve meslektaşları (2023), çalışanların politikalar, prosedürler, bilgi ve kişiler arası ilişkilerle ilgili adalet algısının, uyum sağlama niyetlerini doğrudan etkilediğini öne sürmektedir. Bu durum, öğretmenlerin örgütsel adalet görüşlerinin okul politikaları ve uygulamalarına uyma istekliliklerini muhtemelen etkilediğini göstermektedir. Hermanto ve Srimulyani (2022) tarafından vurgulandığı üzere, örgütsel adalet öğretmenlerin mesleki başarılarını ve örgütsel vatandaşlık tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Adil bir çalışma ortamı, öğretmenlerin hem ana görevlerini hem de ek rol davranışlarını daha etkili bir şekilde yerine getirmelerine olanak tanımaktadır. Okul yönetimlerinin adil olması ve kaynakların dengeli kullanımı, öğretmenlerin kariyer motivasyonunu etkileyen önemli faktörlerdendir. Araştırmalar, eğitim sistemlerindeki eşitsizliklerin öğretmenlerin performansını ve mesleki gelişimini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (Durrani vd., 2023).

Eğitim yapılarını oluşturan temel unsur insandır (Bursalıoğlu, 2002). Bu yüzden okul yöneticilerinin örgütte bulunan insanların potansiyelini en iyi şekilde çıkarabileceği ortamı oluşturması gerekmektedir. Örgüt içerisinde oluşturulacak adalet ortamı, bireyler arasındaki etkileşimlere ve organizasyonun etkinliğine olumlu katkılar sunabilmektedir. Eğer örgüt içinde adalet temin edilmezse, örgütün hedeflerinden söz etmek imkânsız hale gelmektedir. Bu yüzden birçok insanın bir arada çalıştığı ve sürekli birbiriyle iletişim halinde bulunduğu okullarda adalet algısının yerleşmesi büyük öneme sahiptir. Okullarda adaletli bir yapının oluşması öğretmenlerin performanslarının yükselmesine sebep olacaktır. Bu durumun tersi bir ortam oluşursa okul içerisinde güvensizlik ve huzursuzluklar ortaya çıkacaktır (Kavas ve Şahin, 2016). Yöneticilerin gösterdiği örgütsel adalet davranışlarının örgütte bulunan çalışanların moral ve motivasyonu üzerine etkisi olmaktadır. Eğitim yöneticilerinin gösterdiği objektif tutumlar öğretim ortamında adaleti

pekiştirirken, ayrımcı yaklaşımlar bütün eğitim paydaşları üzerinde istenmeyen etkiler yaratabilmektedir (Çelik ve Gürsel, 2017). Eğitim kurumlarında görev alan yöneticilerin, okulun olanaklarını ve kaynaklarını öğretmenler arasında eşit bir şekilde dağıtması önem arz etmektedir. Adil ve insana değer veren bir iş ortamının teşvik edilmesinin çalışanların bağlılık düzeyini olumlu bir şekilde etkileyebileceği ve stresi azaltarak motivasyonu artırabileceği ortaya konmaktadır (Güleryüz vd., 2023).

Bireyler, arzuladıkları bir hedefe ulaşabilmek için çaba sarf ederken, onları tetikleyen içsel bir motivasyon ve enerji durumu belirleyici rol oynamaktadır. Öğretmenler görevlerini istenilen seviyede yapabilmeleri için motive edici unsurların olması gerekmektedir. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin işlerini zorlaştıran engelleri kaldırarak, öğretmenlerin daha iyi bir performans sergilemeleri için yeni yöntemler keşfederek bunları uygulamaları önem arz etmektedir. Eğitim sisteminin temel kahramanları öğretmenlerdir. Onlar, öğrencileri yönlendirmek suretiyle toplumun yarınına yön veren bireyleri yetiştirmektedir. Eğitimin istenilen standartlarda olabilmesi, öğretmenlerin performanslarının en üst düzeyde olmasına bağlıdır. Öğretmenlerin işlerinden zevk alması, çalıştıkları eğitim kurumundan memnuniyet duyması ve mesleklerinden tatmin olmaları gerekmektedir (Yozgat, 2019). Bu durumun meydana gelebilmesi için, eğitim kuruluşlarındaki yöneticilerin örgütsel adaleti temin etmesi gerekmektedir. Yöneticilerin okuldaki ders ve görev paylaşımlarını bireysel unsurlara dayanarak değil, eşit ve adil bir biçimde gerçekleştirmesi, öğretmenlerle ilgili alınan kararlarda da adaletli davranılması, öğretmenlerin motivasyonunu artırmakta ve bunun neticesinde performanslarını yükseltmektedir. Kim ve arkadaşları (2023), örgütsel adalet ve dağıtım adaleti arasındaki ilişkinin çalışanlar arasındaki yenilikçi davranışları olumlu yönde etkilediğini ileri sürmektedir. Bu durum, öğretmenlerin örgütsel değişimleri adil bir şekilde algıladıklarında, yenilikçi öğretim yöntemlerine katılma konusunda daha fazla istekli hale gelebileceklerini ortaya koymaktadır (Kim vd., 2023). Örgütsel adaletin çalışan motivasyonu üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Örgütsel adaletin etkisinin dolaylı olabileceğini gösteren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, örgütsel adalet anlayışının öğretmenlerin örgütsel kimliklerini güçlendirerek, mesleki açıdan iyi olma isteklerini dolaylı olarak yönlendirdiği ortaya konmuştur (Demir, 2015). Örgütsel adalet kavramının öğretmenlerin başarı düzeyleri üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı yollardan olumlu bir etki oluşturduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin adil uygulamalar geliştirmeleri, karar alma süreçlerinde şeffaf olmaları ve kaynakların dağıtımında eşitliği gözetmeleri öğretmenlerin performansını artırmada önemli rol oynayacaktır.

Okul yöneticilerinin tutumları ve davranışları öğretmenlerin motivasyonunu etkileyebilir. Öğretmenlerin motivasyon etkenlerini inceleyen bir çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının artması ve meslekte başarılı olabilmeleri için yöneticilerin desteğine ihtiyacı vardır sonucu ortaya çıkmıştır (Ada vd., 2013). Saçlı ve Demir (2022), öğretmenlerin çalıştıkları okullara karşı duydukları örgütsel güven ve adalet inançlarının, öğretmenlerin iş memnuniyetlerini yükselttiğini ve bunun motivasyon seviyeleri üzerinde olumlu bir ilişki oluşturduğunu belirtmektedir. Adil karar alma süreçleri, şeffaf iletişim ve destekleyici bir okul kültürü, öğretmenlerin motivasyonunu ve bağlılığını artırmada etkili olabilir (Jaboob vd., 2023). Adil uygulamalar ve politikalar, çalışanların örgüte bağlılığını, iş tatminini ve performansını artırırken, olumsuz davranışları azaltmaktadır. Bu nedenle, örgütlerin adalet algısını güçlendirecek uygulamalara önem vermeleri gerekmektedir. Yapılan bir araştırma da, eğitimcilerin psikolojik iyilik durumlarında yaş ve cinsiyet açısından neredeyse herhangi bir değişim gözlemlenmemiştir; ancak mesleki tecrübe süresine bağlı olarak belirgin farklılıklar ortaya çıkmıştır (Ersoy ve Baltacı, 2023). Bu bulgu, öğretmenlerin deneyim sürelerinin genel iyilik durumlarını etkileyebileceğini ve bunun muhtemelen örgütsel adaletle motivasyon algılarıyla bağlantılı olabileceğini göstermektedir. Örgütsel adalet ile öğretmenlerin motivasyonu arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında adil ve şeffaf uygulamaların benimsenmesi önemlidir.

Literatür incelemesi gerçekleştirildiğinde, örgütsel adalet ve motivasyon kavramlarına dair pek çok araştırmanın mevcut olduğu gözlemlenmektedir. Örgütsel adalet algısı birçok faktörle ilişkilidir. Örgütsel güven ve bağlılık (Demir, 2021), öğretmenlerin öznel iyi oluşları (Yaman, 2023), örgütsel sessizlik (Canbaz, 2022), örgütsel bağlılık (Göç, 2024; Polat, 2024), yöneticilerin denetim becerileri (Uygun, 2023), yönetim tarzları (Yılmaz, 2022) bunlardan bazılarıdır. Motivasyon kavramıyla ilgili çalışmalar da alan yazında mevcuttur (Demir, 2018; Güneş, 2021; Kayacık, 2024; Kurt, 2013; Orhan, 2022; Uçar, 2015). Örgütsel adalet ile motivasyon kavramlarını ilişkilendiren çalışmalar da yapıldığı görülmektedir (Çiçek Sağlam ve Emir, 2015; Doğan Demirkan, 2023; Emir, 2017; Ertürk ve Aydın, 2015; İren, 2015; Kahraman, 2017; Osmanova, 2021; Saçlı, 2021; Tekin, 2023; Yüksel, 2022). Osmanova (2021) örgütsel adalet ve motivasyon ilişkisi ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerinden elde ettiği sonuçlarda okullarda örgütsel adaletin olmadığı ve bu konuyla ilgili birçok sorunla karşı karşıya geldikleri belirtmiştir. Yöneticilerin örgütsel adalet davranışları üzerine çalışmalarda yapılmıştır (Akdenizli,

2022; Demir, 2021; Selbi, 2019; Şayan, 2021). Bu araştırmalarda yöneticilerin kurumsal davranışlarının öğretmenlerin bağlılık, güven, muhalefet seviyeleri ve yabancılaşma durumları üzerindeki ilişkisi ele alınmıştır.

Öğretmen motivasyonu eğitim kalitesini doğrudan etkilemekte ve adalet faktörü de bu motivasyonu şekillendirmektedir. Eğitim kurumlarının, öğretmenlerin motivasyonunu artıracak ve eşitliği teşvik edecek stratejiler geliştirmeleri, eğitim kalitesini yükseltmek için kritik öneme sahiptir. Bu çerçevede, öğretmenlerin kurum içindeki adalet kavramlarının, öğretmenlerin mesleki ilerlemelerine katılım oranlarını ve yaptıkları işlerden elde ettikleri memnuniyet üzerindeki etkilerinin tespit edilmesi, uygulayıcılar açısından değerli bir gereksinim haline gelmiştir.

Alan literatürü, örgütsel adalet ile motivasyon arasındaki ilişkilerle ilgili araştırmalara sahip olmasına rağmen, genelde örgütsel adalet ve motivasyonun bütünsel yapıları üzerinde durulmaktadır. Ancak, işlemsel adalet ve içsel motivasyon gibi daha belirgin alt boyutlar düzeyinde ilişkilere yeterince önem verilmemektedir. Bu durum, eğitim yönetimi çerçevesinde çalışma boşluğu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, örgütsel adaletin tüm ana bileşenleri ile motivasyonun alt unsurlarının bir arada değerlendirilmesi, öğretmenlerin bu kavramlara dair hislerini daha kapsamlı bir şekilde anlamaya yardımcı olacaktır. Bunun yanı sıra, eğitim kurumlarındaki adalet ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasındaki bağlantının incelenmesi, bu alanda çalışan araştırmacılara yeni kaynaklar sunacaktır. Ayrıca, bu araştırmanın Aksaray ilindeki öğretmenlerle gerçekleştirilmesi, yerel düzeyde yeni veriler sağlayarak literatüre katkıda bulunma bakımından oldukça önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Aksaray ilinde çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmek ve bu ilişkinin iki değişkenin alt boyutları açısından nasıl bir yapı gösterdiğini açığa çıkarmaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin kurumsal adalet anlayışları ile mesleki gelişimleri ve iş tatminleri üzerindeki motivasyon düzeyleri de incelenmektedir. Bu ilişki vasıtasıyla, öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik yönetsel yaklaşımlara katkı sağlayacak veriler elde etmek hedeflenmektedir. Bu bağlamda, çalışmamızda aşağıdaki alt sorunlara yanıt aranmaktadır.

1. Öğretmenlerin, örgütsel adalet algısı ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin kariyer gelişimi ve okulun hedeflerine ulaşma konusundaki motivasyonları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyonları cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, eğitim durumu gibi demografik bilgilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimdeki en kilit aktörler öğretmenlerdir. Eğitim kurumlarının etkinliği, kurumların belirlediği hedeflere ulaşabilmesi için bireylerin bir kaynak olarak yer aldığı kuruluşlarda görevli öğretmenlerle sağlanmaktadır (Özgan ve Bozbayındır, 2011). Eğitimde hedeflenen başarı, öğretmenin performansının seviyesinin yüksekliği ile sağlanabilir (Doğan ve Koçak, 2017). Öğretmenin etkinliği, motive olma durumu, moral durumu ve çalışma isteği ile doğrudan bağlantılıdır. Çalışanların morali, motivasyonu ve iş etiği, bir organizasyondaki adalet duygusundan önemli ölçüde etkilenmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin bulundukları ortamlardaki adil uygulamalara yönelik algıları, okul hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmaya çalışırken motivasyonel görüşlerinin kritik bir boyutunu oluşturmaktadır (Akman, 2018). Bu nedenle araştırmamız, örgütsel adaletin öğretmenlerin verimlilikleri konusundaki etkisini yalnızca genel bir bakış açısı incelemekle kalmayıp, öğretmenlerin bireysel ve profesyonel gereksinimleri doğrultusunda detaylı bir analiz yapılmasına da önem vermektedir.

Eğitim kurumlarının öğretmenlerin adalet algılarını güçlendirmeleri, onların motivasyonlarını ve performanslarını artırmak için kritik öneme sahiptir. Adil ücret politikaları, şeffaf prosedürler ve saygılı iletişim gibi uygulamalar, öğretmenlerin motivasyonunu ve kuruma bağlılığını olumlu yönde etkileyecektir. Bu da eğitim kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Eğitim kurumlarının başarısı, yöneticilerle öğretmenler arasındaki etkileşime bağlı olarak doğrudan etkilenebilmektedir. Okul yönetimlerinin adil olup olmadığı, kaynakların kullanımında dengeli bir sistemi barındırıp barındırmadığı ve öğretmenlere sağlanan olanakların eşit ve adil bir şekilde dağıtılıp dağıtılmadığı, öğretmenlerin kariyerlerindeki motivasyonu etkileyen unsurlar arasında bulunmaktadır. Öğretmenlerin mali durumu,

sistemdeki sürekli değişimler, her öğretmen için fazla olan öğrenci sayıları, ekipman eksiklikleri, aile baskısı, yönetim etkisi gibi unsurlar, öğretmenlerin performansını önemli ölçüde etkileyen faktörler (Çiçek Sağlam ve Emir, 2018) olarak öne çıksa da, bu araştırma özellikle örgütsel adalet ve motivasyon açısından öğretmenlerin başarılarını anlamaya yönelik yeni bir bakış açısı sağlayacaktır.

Eğitim yönetimi, diğer idare biçimlerine oranla daha yüksek bir öneme sahiptir. Zira geleceğin bireylerini topluma kazandırma amacı güdülmektedir. Bu nedenle eğitim yöneticileri ve okul yöneticileri büyük bir sorumluluk taşımaktadır. Okul yöneticilerinin nitelikleri arasında kişilerarası yetenekler, etkili iletişim becerileri, fiziksel ortamın geliştirilmesi ve öğretmenlerin motivasyonunun artırılması bulunmaktadır. Okul müdürleri, aldıkları kararlarla ve tutumlarıyla örgütsel adaleti temin etme yükümlülüğü taşımaktadırlar. Öğretmenlerin motivasyonu, okul müdürlerinin sergilediği örgütsel adalet tutumlarından etkilenmektedir. Bu çalışma, örgütsel adaletin okulun genel süreçleri, öğretmenlerin işten memnuniyeti ve mesleki ilerlemelerine dair motivasyonel ilişkilerini kapsamlı bir şekilde incelemektedir. Aynı zamanda eğitim kurumlarındaki öğretmen motivasyonunu etkileyen önemli unsurlardan biri olan örgütsel adalet algısının, motivasyonun alt bileşenleriyle olan bağlantısını araştırarak önemli bir eksikliği gidermeyi hedeflemektedir. Örgütsel adaletin çeşitli alt boyutlarıyla motivasyonun farklı alt bileşenleri arasındaki ilişkileri analiz etmek, eğitimcilere yalnızca derin motivasyon düzeylerinin değil, aynı zamanda bu motivasyonun kaynaklarını da anlamalarına olanak tanımaktadır. Araştırmamız örgütsel adaletin öğretmenlerin motivasyonunu ne şekilde ilişkilendiğini kavrayarak, eğitim sistemi uygulamalarına daha detaylı bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin sergilediği örgütsel adalet tutumlarının öğretmenlerin motivasyonuna olan ilişkilerini incelemek ve sonuçlarını gün yüzüne çıkarmak oldukça önemlidir.

1.4. Sayıtlar

- Araştırmada yer alan ölçekteki maddeler, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile profesyonel gelişimleri ve iş tatminleri üzerindeki motivasyon seviyelerini belirleyici nitelikte olduğu düşünülmektedir.

1.5. Tanımlar

Motivasyon: Bir organizasyonun belirli bir hedefe ya da duruma ulaşma isteği doğrultusunda hareket etmesini sağlayan itici enerji; talepleri, istekleri, ihtiyaçları ve dürtüleri içeren bir süreçtir (Uçar, 2015).

Örgütsel Adalet: Çalışanların işyerlerinde adil muamele görüp görmediklerine dair ne düşündükleriyle ve bu düşüncelerin iş ile ilişkili diğer faktörlere nasıl yansıdığıyla ilgili bir kavramdır (Moorman, 1991).



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde örgütsel adalet ile motivasyon çerçevesinde temel kavramlar sunulmaktadır. Çalışmanın kavramsal çerçevesi ve bu konu üzerinde yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmektedir. Literatürde yapılan çalışmalardan ve sonuçlarından bahsedilmiştir.

2.1. Örgüt Kavramı

Örgütsel adalet kavramını açıklamadan önce örgüt ve adalet kavramlarını açıklamakta fayda vardır. Kişiler kendi ihtiyaçlarını bir dereceye kadar karşılayabilmektedir. Dolayısıyla ihtiyaçlarını karşılamak ve varlıklarını sürdürmek için grup halinde yaşamak zorunlu hale gelmektedir. Bu durum örgütlerin oluşmasına imkân sağlamıştır (Akdeniz, 2022). Örgüt, insanlara belirli bir amaç veya hedefler dizisine yönelik birbiriyle ilişkili faaliyetleri gerçekleştirmeleri için önceden belirlenmiş davranışlar, roller ve sorumluluklar sağlayan yapılardır (Ertekin, 2017). Örgütler genel olarak iki veya daha fazla kişinin ortak bir hedefe ulaşmak için eylemlerini resmi kurallara göre organize ettiği yapılar olarak anlaşılmaktadır.

Türk Dil Kurumu (2023) örgütü “ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat” şeklinde açıklamıştır. Örgüt, toplumun diğer organizmaları arasındaki sosyal sistemin adıdır (Koçel, 2020). Barnard (1998)'a göre örgüt, toplumsal hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmanın bir sonucu olan bilişsel faaliyetlerinde koordinasyon yeteneğine veya arzusuna sahip bireylerden oluşan bir gruptur. Örgüt, insanların bir araya gelerek tek başlarına yapamayacakları durumlardan daha etkili olmalarını sağlayan yapılardır (Can vd., 2006). Bir örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için örgüt içinde planlamayı, işbölümünü ve uyumlu işbirliğini sağlaması gerekmektedir (Öztekin, 2002).

Yukarıdaki örgüt tanımlarına bakarak bir oluşumun örgüt olarak tanımlayabilmemiz için belirli koşulları karşılaması gerekmektedir. Bunlar; bir kişinin tek başına ulaşamayacağı, en az iki kişinin bir araya gelerek koordineli bir şekilde çalışarak hedefe ulaşabilmesi olarak sıralayabiliriz. Bu nedenle örgütler belirli bir hedefe hizmet etmek için ortaya çıkmaktadır.

Örgütlerde çalışanların fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması, örgütlerin etkinliğinin artırılması, örgütlerden daha çok verim alınması ve çalışanların refahının sağlanması açısından önemlidir (Günçavdı Alabay, 2022). Bursalıoğlu'na (2014) göre bu ihtiyaçlar beşeri, finansal ve diğer motivasyon faktörleri tarafından karşılanmakta olup, kişilerin örgüte ve yaptıkları işe katkıda bulunmaları örgütler için daha çok hayati önemdedir. Bir örgütün başarısı, insanların ihtiyaçlarının karşılanma derecesine, hedeflerin tamamlanma derecesine ve başarı için gereken işbirliği seviyesine bağlıdır.

2.2. Adalet Kavramı

Adalet kavramı Arapça kökenlidir. Hukuka itaat, adil olma ve dürüstlük anlamına gelen adalet kelimesi, dilimizde Arapça "adl" kelimesinden türemiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde üç farklı anlam bulunmaktadır. Birincisi haklara ve yasalara uyum, hakların korunması ve uygulanmasıdır. İkincisi ise bu işi yürüten ve uygulayan devlet kurumlarıdır. Üçüncüsü ise herkese hak ettiğini ve yakışanı vermektir (TDK, 2023). Adalet, iyi niyetin gözetilmesini ve tüm insanların haklarını objektif olarak kabul etme ve tanıma niyetini temsil eden bir kavramdır (Eroğlu, 2009, s.8). Şenturan'a (2014) göre adalet: Yasalara uymak, yasayı ve doğruluğu korumak olarak tanımlanır. Adalet, insanların hak ettiklerini alması anlamına gelmektedir (Cropanzano ve Ambrose, 2015). Ayrıca modern toplumlarda bireylerin uyum içinde bir arada yaşamalarına rehberlik etmede önemli bir kavramdır (Babaoğlu ve Ertürk, 2013, s.87).

Adalet, toplumda kabul edilmiş değerlerin, ulaşılabilir hedeflerin, temel inançların ve toplumsal yaşamda yaşatılan her türlü duygu, düşünce, davranış ve erdemlerin vücut bulmuş halidir. Modern toplumun en önemli unsuru, toplumun bir üyesi olarak toplumda gönüllü olarak doğan ve yaşayan insanın yaşamını düzenleyen ve yönlendiren adalettir (Ertürk, 2011).

Genel olarak bireyler, karşılaştıkları olay ve koşulların adil mi yoksa adaletsiz mi olduğunu düşünme ve değerlendirme eğiliminde olup, karşılaştıkları adil olmayan durumlara çeşitli

şekillerde tepki göstermektedirler. Çalışanlar kararların adil olduğunu algıladıklarında örgütün aldığı kararları uygulama istekleri artabilmektedir. Tam tersi durumda adaletsizlik duygusu örgüt çalışanların motivasyonunu zayıflatabilmektedir. Örgütler adalet kavramına yeterli önemi verirlerse çalışanları kaliteli ve verimli bir şekilde kullanırlar. Bu durumda eğitim örgütlerinin de öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için örgütsel adalet konusuna odaklanması gerekmektedir (Seviltopu ve Şahin, 2013, s.172).

2.3. Örgütsel Adalet Kavramı

İnsanın sosyal bir varlık olması, birlikte yaşama ihtiyacını doğurmuştur. Bu nedenle insanların diğer insanlarla iletişim kurması ve işbirliği yapması gerekmektedir. Bir amaç için bir araya gelen insanlar gruplar oluşturmaktadır. Artık bireyin belirli hedeflere ulaşabilmesi için çevresindeki kişi ve kuruluşlarla birlikte çalışması gerekmektedir (Uğurlu, 2009).

20. yüzyılda örgütsel verimliliğin artırılmasına yönelik pek çok yeni teori (bilimsel yaklaşımlar, yönetim süreçleri, bürokrasi teorileri) geliştirildi. Bu teoriler başlangıçta sadece ürün ve üretime odaklanıyordu ancak zamanla hedeflere ulaşmak için çalışanlara odaklanmaya başladılar. Örgütler ile çalışanlar arasındaki ilişkiyi dikkate alan teorilerin gelişmesine neden olunmuştur (Dahmaz, 2019, s.10). J.Stacy Adams'ın 1965 yılında oluşturduğu eşitlik teorisinde örgütsel adalet kavramına değinmektedir. Eşitlik teorisine göre örgütlerde çalışan insanlar, iş sonucunda elde ettikleri faydaları, diğer örgütlerdeki benzer konumdaki insanların başarılarıyla karşılaştırarak eşitlik veya eşitsizlik kavramına yönelik tutumlar geliştirmektedirler. Bunun sonucunda birey, örgütünde adaletin olup olmadığını algılamaktadır. Örgütsel adalet terimi ilk olarak 1987 senesinde J.Greenberg tarafından örgüt içi uygulama ve kararların adil olduğu algısı ve bu algıların örgütsel davranış üzerindeki etkisi vurgulanarak tanımlanmıştır. Olumlu adalet algısının çalışanların örgütlerine karşı olumlu davranmasına yol açtığı düşüncesi, örgütsel adalet konusundaki araştırmaların yaygınlaşmasına itici güç olmuştur (Serinkan ve Ürkek, 2014).

Örgütsel adalet kavramı ile ilgili birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Örgütsel adalet, örgütteki kaynakların dağıtımına, bu dağıtım kararlarını belirlemek için kullanılan yöntemlere ve bu yöntemleri kullanırken bireyler arasında ortaya çıkan davranışlara ilişkin ilkeler olarak ifade edilmektedir (Çakmak, 2005). Örgüt bünyesinde; ödül, maaş, disiplin ve terfilerin nasıl ödüllendirildiği, bu kararların nasıl alındığı veya bu kararların çalışanlara

nasıl iletildiği gibi faaliyetlerin çalışanlar tarafından nasıl algılandığı örgütsel adalet olarak tanımlanmaktadır (İçerli, 2010, s. 69). Ayrıca örgütsel adalet, bireysel ödüllere verilen tepkiyi ifade eden, bu ödüllere ulaşma yöntemini ele alan, maaş düzeylerinin yanı sıra bireye yönelik muameleyi de içeren çok yönlü bir örgütsel davranış kavramı olarak tanımlanmaktadır (Sezgin ve Yıldızhan, 2011). Örgütsel adalet, çalışanların kendi davranışlarına ilişkin algılarının ve bu algı sonucunda iş örgütünün kendi davranışlarına yönelik iş yerindeki kararlarının negatif ya da pozitif yansıması olarak ifade edilebilir (Çetin, 2019, s.18). Örgütsel adalet, çalışanların örgütsel ortamda gördükleri muameleden duydukları memnuniyeti ifade etmektedir (Köybaşı vd., 2017, s.6). Örgütsel adalet, çalışanların kendilerine adil ve eşit davranıldığına ve çalışanlar arasında işin dengeli bir şekilde dağıtıldığına dair algısı olarak tanımlanabilir (Çakıroğlu, 2021). Greenberg'e (1987) göre örgütsel adalet, çalışanların örgüt içerisinde kendilerine adil davranıldığına dair algılanan inanç düzeyidir ve bu algı, örgütün çalışan seçimi, performans değerlendirme süreçleri, ödül uygulamaları ve ücret ödeme yöntemleri tarafından şekillenmektedir. Örgütsel adalet, çalışanların işyerlerinde adil muamele görüp görmediklerine dair ne düşündükleriyle ve bu düşüncelerin iş ile ilişkili diğer faktörlere nasıl yansıdığıyla ilgili bir kavramdır (Moorman, 1991). Genel olarak örgütsel adalet; çalışanın, yöneticinin örgüte ve çalışana yönelik karar ve uygulamalarına ilişkin olumlu algısıdır.

Örgütsel adalet kavramı esasen özel işyerlerinde olduğu gibi okullarda da aynı işlevi görmektedir. Bu bakımdan okul müdürlerinin, öğretmenlere okulun amaçlarını benimsemeleri ve motive etmeleri konusunda teşvik etmeleri, öğretmenlere tarafsız olduklarını göstermeleri, öğretimin verimliliğini ve kalitesini artırmaları ve öğretmenlere karşı adaleti sürdürmeleri gerekmektedir (Yılmaz, 2006). Adil yönetimin çalışma ortamının atmosferini doğrudan etkilediği söylenebilmektedir (Saruhan, 2013). Örgütsel adalet algısı güçlü olan çalışanlar iş ve ücretten tatmin olmakta, örgüte bağlılıkları yüksek ve işten ayrılma eğilimleri daha az olmaktadır (Çetin, 2019, s. 22). Çalışanların örgütsel adalet algıları düştükçe, örgütsel amaçlara ulaşmada önemli faktörler olan motivasyon ve performans seviyelerinde önemli bir düşüş yaşadıkları gözlemlenmektedir (Şahin ve Kavas, 2016, s. 121). Örgütsel adaletin başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi için, çalışan ile işveren arasındaki algılama seviyesinin birbirine yakın seyretmesi gerekmektedir (Özdemir ve Cinel, 2021). Örgütsel adalet, özellikle çalışanların işlerinde adil bir muamele görüp görmediğine dair algılarının hangi unsurlar tarafından şekillendiğine ve bunun diğer

örgütsel sonuçlar üzerinde herhangi bir etki yaratıp yaratmadığına odaklanmaktadır (Moorman, 1991). Bu bağlamda çalışanların örgütsel adalet algılarını etkileyen faktörler üzerinde durulması önemlidir.

Eğitim örgütlerinde oluşturulan örgütsel adalet algısı öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara karşı tutumlarını belirlemektedir. Öğretmenlerin adalet algıları olumsuz olduğunda okuldaki işlerini yavaşlatabilecekleri, yönetime karşı şikâyetle bulunabilecekleri, dedikodu yapabilecekleri veya kendilerini okula yabancı hissedebilecekleri gibi tepkilerin ortaya çıktığı aktarılmaktadır (Aydın ve Karaman Kepenekçi, 2008). Şüphesiz adalet, çalışanları motive etmede önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu sebeple, eğitim kurumlarında örgütsel adalet, yönetici-öğretmen ile öğretmen- öğretmen etkileşimlerinde kritik bir önem taşımaktadır (Cansoy ve Polatcan, 2018).

2.3.1. Örgütsel Adaletin Boyutları

Örgütsel adalet algısının ortaya çıkmasında yöneticilerin payı büyüktür. Yöneticilerin adaleti dağıtma konusunda duyarlı olması durumunda çalışanların performansı artabilir ancak bunun tersine örgüt performansı olumsuz etkilenebilir. Bu nedenle örgütün geleceği için yöneticilerin örgütsel adaleti bütün boyutlarıyla anlamaları önemlidir.

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında örgütsel adaletin tek tip bir sınıflandırması bulunmamaktadır. Bazı araştırmalar dağıtımsal ve işlemsel olmak üzere iki boyutta ele almaktadır (Lind ve Taylor, 1988). Etkileşimsel boyut işlemsel boyutla birlikte değerlendirilmektedir. Ama ilerleyen zamanda bu iki boyut farklı boyut olarak ele alınarak örgütsel adalet boyutları üç boyutta ele alınmıştır (Bies ve Moag, 1986; Moorman, 1991; Folger ve Cropanzano, 1998). Aydın ve Karaman Kepenekçi (2008) düzeltici adalet boyutunu ekleyerek dört boyutta ele almıştır. Bu araştırma örgütsel adaleti dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet olarak üç boyutta incelemektedir.

2.3.1.1. Dağıtımsal Adalet

Dağıtımsal adalet, farklı boyutlardaki sosyal topluluklar için pek çok akademik alanda ele alınan bir kavramdır. Farklı büyüklükteki sosyal gruplar ve toplumlar, kaynakların adil dağıtımı, ödüllerin tahsisi ve cezaların uygulanmasıyla ilgili kaygıları ele almaktadır.

Dağıtımsal adalet kavramı sosyal ve siyasal bilimler olmak üzere farklı disiplinlerde incelenmektedir (Yıldırım, 2002). Dağıtımsal adalet, çalışanların işe yaptıkları katkıları ve aldıkları sonuçları (sorumluluklar, ödüller ve tanınma gibi) diğer çalışanlarınkilerle karşılaştırdıklarında hissettikleri adaleti ifade eder (Colquitt ve Greenberg, 2003).

Adaletin temelindeki eşitlik ilkesi, J.S. Adams tarafından tanımlanan ve insanlar arasında eşit ödül ve faydayı sağlayan eşitlik teorisini öne çıkarmaktadır (Serinkan ve Ürkek, 2014). Bu teori kapsamında Adams, dağıtımcı adaletin değerlendirilmesi sürecini iş dünyasında çalışan kişilerin birbirleriyle karşılaştırılması sonucunda açıklamaktadır (Atalay, 2015). Adams (1965) dağıtımsal adaleti, sosyal değişimlerin veya etkileşimlerin sonuçlarına ilişkin olarak algılanan adalet olarak tanımlamıştır (Nowakowski ve Corlon, 2005). Cohen'e (1987) göre dağıtımsal adalet, sosyal oluşumlarda bir örgütte sorumluluklar, mallar, hizmetler, ücretler, görevler ve terfiler gibi çeşitli faydaların çalışanlar arasında dağıtılmasına odaklanan bir teoridir. Örgütsel adaletin dağıtım adaleti yönü, örgüt içindeki kaynakların paylaşımıyla ilgili olduğundan Eşitlik Teorisi'ne benzerlik göstermektedir (Cropanzano ve Molina, 2015). Dağıtımsal adaleti kullanan yöneticiler, ödül ve cezaları çalışanların performansına göre eşit şekilde dağıtırlar. Çalışanlar, örgütün amaçlarına yaptıkları katkı nedeniyle iş performansları oranında ödüllendirilmekte ya da örgütün amaçlarından ne kadar saptıklarına göre cezalandırılmaktadırlar (Güneş ve Buluç, 2012). Ödüllerin dengeli bir biçimde dağıtılması gerçekleştiğinde, çalışanların motivasyonları yükselmekle kalmayacak, aynı zamanda örgüte karşı besledikleri güven duygusunda da bir artış sağlanacak; bu da bağlılığa ilave olarak gösterdikleri verimlilikte de bir iyileşme meydana getirecektir (Gökbayrak, 2020). Çalışanlar dağıtımsal adalet çerçevesinde karşılaştırmalar yaptığında ve sonuçları adil olarak algıladığında performansları ve iş motivasyonları artmaktadır (Blakely vd., 2005).

Greenberg, kazanımların dağıtımının adil olması gerektiğini belirtmektedir. Bu, hakkaniyet (ödüllerin çalışanların katkılarına göre dağıtılması), eşitlik (herkesin ödül alma konusunda eşit fırsata sahip olması) ve ihtiyaç (bireysel ihtiyaçlara göre verilmesi) gibi hususları içermektedir ve bunun kuralların uygulanmasıyla mümkün olabileceğini savunmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014).

Dağıtımsal adalet, yapılan işten elde edilen faydalarla ilgili olduğundan, bireyin bu süreçte algıladığı adalet, örgütten aldığı her şeyin adil, makul, ahlaki ve etik olup olmamasına bağlıdır (Gürbüz, 2007). Bu algı, bir örgütün veya kişilerin ürettiği gerçek değer ile hak ettiği değerın karşılaştırılmasıyla oluşmaktadır (Serinkan ve Erdiş, 2014). Dağıtımsal

adalet anlayışına göre, öğretmenler sağladıkları katkının karşılığında okuldan aldıkları maaş, ek ders ücretleri, ödüller veya terfilerin ne ölçüde adil bir şekilde dağıtıldığına odaklanırlar (Yatağan, 2024).

Dağıtımsal adalet adil dağıtımla başlar. Önemli olan eşit ayrımın olup olmadığı ve insanların haklarına saygı gösterilip gösterilmediğidir. Eşitlik ya da adaletsizliğin olmadığı sonucuna varmak insanların adalet anlayışını etkileyebilmektedir.

2.3.1.2. İşlemsel Adalet

Çalışanların yalnızca sonuçlarla ilgilendiği dağıtımsal adaletin, örgütsel adalet algısını açıklamada yeterli olmadığı kabul edilerek, işlemsel adalet kavramı, bu sonuçlara ulaşmak için kullanılan süreçler ve işlemler açısından geliştirilmiştir (Nowakovski ve Conlon, 2005: 6). İşlemsel adalet (prosedür adalet), çalışanın bir örgüt içindeki karar alma süreçlerine ilişkin adalet algısıdır (Keklik ve Us, 2013). İşlemsel adalet, bir örgüt içindeki uygulamaların adil bir biçimde uygulanmasına ve bu durumun çalışanlara göre nasıl algılandığına ilişkin süreçleri içermektedir (Demirağ, 2017, s.134). İşlemsel adalet; çalışanlar için büyük bir değer taşıyan terfi, maaş, performans analizi ve çalışma koşulları gibi konulardaki unsurların belirlenmesinde uygulanan strateji ve politikaların adaletli olma seviyesini ifade eder (Tan ve Çetin, 2012, s. 2). İşlemsel adalet, çalışanların örgüte katkıları ve ürettikleri ürün ve hizmetler karşılığında örgütün çalışanlara sağladığı örgütsel kaynakların adalete ne ölçüde karşılık geldiği olarak da tanımlanabilir (Şamdan, 2019).

İşlemsel adalet anlayışıyla hareket eden araştırmacılar, önceki teorilerin açıklamakta zorlandığı ya da yetersiz kaldığı örgütsel adaletle ilgili soruların yanıtlarını keşfetmeye yönelmişlerdir (Saydam ve Selvi, 2023). Dağıtım adaleti, kararların adilliği ile ilgilidir ve sonuçlara odaklanır. Prosedür adaleti süreç odaklıdır ve çalışanların bu kararların alınma şekline verdiği tepkilere dayanmaktadır (Altınkurt, 2010, s.282).

Thibaut ve Walker (1975), kişilerin süreç ve kararları kontrol etme ve müdahale etme becerisine sahip olması gerektiğini savunarak bu kavramı ilk araştıran ve açıklayan kişiler olmuştur. İşlemsel adaletin doğru, tutarlı, tarafsız, eksiksiz ve net bir şekilde yürütülmesini sağlamak ve personel kararlarının sonuçlarına ilişkin kılavuz etmek olarak açıklamaktadır. Thibaut ve Walker'in çalışmasına göre işlemsel adaleti yasal işlemler ve uygulama şekli olarak iki boyutu vardır. Yasal prosedürler, bir kurumda çalışma sürecinde karar almada

kullanılan yöntemlerin yapısal özellikleriyle ilgilidir. Burada bir karar verilmeden önce kişisel görüş ve düşünceler aranır. Uygulama yöntemi, karar vericilerin karar vermede kullanılan farklı uygulamaları uygulama şeklidir (Açıl, 2020).

İşlemsel adalete göre, eylemleri üzerinde kontrol sahibi olduğunu hisseden kişiler, yapılan eylemlerin adil olduğunu algılamaktadır. Bir kuruluşun çalışanları, kendilerine ödüllerin hangi kriterlere göre verildiğini bilmiyorsa veya bu kriterleri kabul etmiyorsa, o organizasyonda işlemsel adaletten bahsetmek mümkün değildir. İşlemsel adaleti uygulayan yöneticiler, çalışanların katılımını sağlayarak adil bir süreç sağlamaktadır. Çalışanlar yöneticiler tarafından önemsendiklerini düşünürler. Bu sebeple yöneticilerin ödül dağıtımına ilişkin net standartlar belirlemesi ve aynı standartları herkese uygulaması gerekmektedir. Bu örgütteki karar alma süreçlerinin adil olduğuna inanan çalışanların örgüte karşı olumlu bir tutumu olacak ve davranışları örgüt lehine değişecektir (Töremen ve Tan, 2010).

2.3.1.3. Etkileşimsel Adalet

Örgütlerde adaletin yalnızca kaynakların temin edilmesi (Dağıtımsal Adalet) ya da bunların temin sürecinde uygulanan yöntemler (İşlemsel Adalet) ile belirlendiği düşüncesinin yetersiz olduğu zamanla anlaşılmış ve etkileşimsel adalet kavramı ortaya atılmıştır (Altinkurt ve Yılmaz, 2010, s.467). Etkileşimsel adalet, Bies ve Moag (1986) tarafından literatüre kazandırılan örgütsel adaletin bir boyutudur. Süreçleri ve sonuçları açıklarken yönetimin çalışanlara yönelik davranışının adil olup olmadığıyla ilgilenmektedir (Greenberg, 2004). İşlemsel adaletle ilişkili geliştirilen bir boyuttur. Etkileşimsel adalet kavramı; çalışanlarla etkili iletişim sırasında örgütteki tüm çalışanlara saygı gösteren, duygusal ilişkiler kuran, nazik davranışlar sergileyen davranışlardır (Tutar, 2016). Bir kurum çalışanları, kurumla ilgili kararlar alınırken onların görüşlerinin dikkate alınmasını, kurumla ilgili kararların kendileriyle paylaşılmasını, kendileriyle saygılı ve dürüst bir şekilde iletişim kurulmasını beklemektedirler (Yılmaz, 2022). Akyol (2013, s.15) örgütsel süreçlerin uygulanmasında uygulayıcının çalışanlara yönelik tutumunun niteliğine bağlı olarak çalışanların geliştirdiği adalet algısı olarak tanımlamıştır. Çalışanlar, yöneticilerinin kendilerine yeterince değer vermediğini ya da alınan kararlarla ilgili tatmin edici açıklamalar sunmadıklarını düşündüklerinde, örgüt adına daha iyi bir performans sergileme isteği göstermeyeceklerdir. Bu tür bir algı tüm örgüte yayıldığında, etkinlik ve üretkenlik

tehlike altına girmektedir (Heather ve Spence, 2004, akt. Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010, s. 355). Etkileşimsel adalet, yönetici ile çalışanlar arasındaki etkileşimlerde ve personelin birbirleriyle kurduğu iletişimde hassasiyet, saygı ve davranış standartlarını kapsar.

Greenberg (1993), etkileşim adaleti iki boyut altında; kişiler arası adalet ve bilgisel adalet olarak ortaya koymuştur. Kişiler arası adalet, elde edilen kazançların belirlenmesi ve işlemler süresince yetkililerin (yöneticilerin) işgörenlere ne düzeyde nezaket, değer ve saygı gösterdiğini ifade eder. Temelde, bireylerin birbirlerine olan tutumlarıyla ilgilidir. Bilgisel adalet ise uygulamaların nasıl yürütüldüğü ve kazançların dağılımıyla ilgili bilgi verilmesi, bireylere açıklamaların yapılmasını kapsamaktadır (Günce, 2013).

Etkileşimsel adalet, çalışanlar ile yöneticiler arasındaki adaleti sağlamak için sadece maddi faktörlerin yeterli olmadığını, örgütsel adalet açısından sosyolojik ve psikolojik yönlerine de dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Şayan, 2021). Canbaz'a (2021) göre etkileşim adaleti kavramı, çalışanlar arasında etkili iletişim kurulmasına dayalıdır ve uyulması gereken temel kurallar örgüt tarafından tanımlanırken, etkileşim adaleti üst düzey personel tarafından tanımlanır.

Etkileşimsel adaletin dört kuralından bahsedilmektedir (Çolak ve Erdost, 2004). Bu kurallar saygı, uyumluluk, dürüstlük ve doğrulukla ilgilidir. Çalışanlar arasında adil iş yapma kuralları, çalışanlara nazik davranmayı, uygunsuz sorular sormamayı veya önyargılı beyanlarda bulunmamayı ve kararları dürüst, açık ve uygun bir şekilde açıklamayı içerir (Çolak ve Erdost, 2004). Örgütlerde sürekliliğin sağlanması, çalışanlar ile yöneticiler arasında ve çalışanlar arasında etik değerlerin güçlendirilmesi, örgüte sevgi, saygı, duyarlılık ve dayanışmanın kazandırılması için etkileşimsel adaletin sağlanması gerekli hale gelmiştir (Memduhoğlu, 2010).

Örgütsel adaletin üç boyutu ele alındığında; dağıtım adaleti, çalışanların kazandıkları ödüllerin adil olup olmadığıyla; süreç adaleti, organizasyondaki uygulamaların ne derece adil olduğu ile etkileşim adaleti ise organizasyondaki bireyler arası, özellikle yöneticilerle çalışanlar arasındaki ilişkilerin adaletini ifade eder (Vardarlıer ve İncesu, 2021).

2.3.2. Örgütsel Adalet Teorileri

Greenberg (1987) adaleti ilk olarak örgütsel boyutta ele almış, örgütsel adalet kavramını etkileşimli olmayan iki boyut olan reaktif-proaktif boyut ve süreç-içerik boyutunu

birleştirerek dört bağımsız örgütsel adalet teorisi oluşturmuştur. Reaktif teoriler çalışanların adil olmayan davranışlara nasıl tepki vereceğine bakmaktadır. Proaktif teoriler reaktif teorilerin aksine, mevcut adaletsiz durumlardan bir çıkış yolu yaratmak amacıyla çalışanların planlı davranışlarına bakmaktadır. Süreç teorisi, bir organizasyon içindeki performansın belirlendiği süreçlere odaklanmaktadır. İçerik teorisi, faydaların adil dağılımını dikkate almaktadır. Reaktif teoriler eşitsizliği gidermeye gayret ederken, proaktif teoriler adaleti temin etmeye çaba sarf etmektedir (Greenberg, 1987).

Greenberg (1987), örgütsel adaletle ilgili teorilerin çeşitliliğini ve her teorinin cevaplamaya çalıştığı soruları Tablo 1'de tanımlamıştır.

Tablo 1. Örgütsel Adalet Teorilerinin Kapsam ve Süreçleriyle İlgili Gruplar

Adalet Kuramı	Açıklama Bekleyen Sorular
Reaktif (Tepkisel) İçerik	Çalışanlar adil paylaşım yapılmadığında hangi tepkileri gösterir?
Proaktif (Önlemsel) İçerik	Çalışanlar, ücretlerin uygunluğuna yönelik olarak hangi tedbirleri alabilirler?
Reaktif (Tepkisel) Süreç	Çalışanlar, adaletsiz uygulamalara ve hukuka aykırı yöntemlere nasıl yanıt verir?
Proaktif (Önlemsel) Süreç	Çalışanlar, politikaların ve mevcut uygulamaların eşit olması için ne gibi adımlar atabilir?

Kaynak: Greenberg (1987).

2.3.2.1. Reaktif – İçerik Teorileri

Reaktif içerik teorileri, insanların örgütlerde adil olmayan davranışlara yol açan durumlardan nasıl kaçındıklarına odaklanan bir teorilerdir. Bu teoriler adaletsiz durumlara verilen tepkileri dikkate alır (Özen, 2002). Bu teoriler, kişilerin kurumlardaki adil olmayan durumlara olumsuz tepkiler verdiklerini ve bu tepkilerin tutum ve davranışlarına yansıdığını öne sürmektedir (Greenberg, 1987). Bu kuramsal çerçeveler arasında Homans'ın (1961) "Dağıtım Adaleti Kuramı", Adams'ın (1965) "Eşitlik Kuramı", Walster ve ekibinin (1973) geliştirdiği "Eşitlik Kuramı" ile Crosby'nin (1976) "Görelî Yoksulluk Kuramı" yer almaktadır (Eroğlu, 2009, s. 82).

Homans'ın (1961) dağıtım adalet teorisine göre çalışanlar arasındaki eşit dağılım eşitsizliğin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Homans, bir toplumdaki insanların kişisel çıkar ilişkileri içinde hareket ettiklerini ve bu nedenle eylemlerinin tanımladıkları değerlerle tutarlı olmasını beklediklerini savunmaktadır. Çalışanların katkıları ve sundukları hizmetlerle orantılı dağıtım yapılarak eşitlik sağlanmalıdır. Adil bir dağıtım ancak bu şekilde gerçekleşebilir (Çakır, 2006, s.35). Örgüt içinde benzer görevleri üstlenen ve performans bakımından aynı çabayı harcayan bireylerin elde edeceği avantajlar ile ilgili eşitlik uygulamaları, bireyin adalet anlayışını inşa etmektedir. Eşitlik teorisinde bireyler, kendi kazandıkları başarıları diğerlerinin kazandıklarıyla kıyaslar. Eğer bu kıyaslama sonucunda eşit bir durumun olmadığına inanırlarsa adaletsizlik duygusunu yaşarlar (Eroğlu, 1995).

Adams'ın “Eşitlik Teorisi”, Homans'ın “Dağıtım Adaleti Teorisi” üzerine kurulmuştur (İçerli, 2010). Adams'ın (1965) eşitlik teorisine göre çalışanlar işlerinden elde ettikleri kazançları diğer çalışanların kazançlarıyla karşılaştırırlar. Bu karşılaştırmalar sonucunda çalışanların üstlerine, yaptıkları işe ve örgüte karşı tutum ve davranışları değişmektedir (Mihci, 2019). Adams'a göre, tüm personel, benzer pozisyonlarda görev yapan diğer meslektaşlarıyla eşit maaş almak istemektedir. Bu görüş, çalışanların katkıları ve getirileri arasında eşitlik ve adalet sağlandığında tatmin olacağını öngörmektedir (Yürür, 2005, s.114).

Eşitlik teorisindeki kritik unsurlar; girdiler, çıktılar ve bu girdilerle çıktılar arasındaki diğerleriyle kıyaslandığında algılanan oranlardır. Bu teoride bir bireyin eğitim durumu, yetenekleri, deneyimi, yaşı, çabası, fiziksel sağlığı gibi unsurlar girdi olarak tanımlanırken, gerçekleştirdikleri işin sonucunda elde ettikleri ücret, statü, takdir, ödül, çalışma koşulları ve sağlanan ayrıcalıklar ise çıktı olarak ifade edilmektedir (Hasdemir ve Aydoğdu, 2023). Birey, kendi girdileri ve çıktılarıyla diğer bireylerin girdilerini ve çıktılarıyla kıyaslama gerçekleştirir. Bireylerin durumları değil, oranlar tutarlı olduğunda işlemler adil bir şekilde değerlendirilir (Cropanzano vd., 2007). Adams (1965), belirtilen bu orantıda dengesizlik durumunun haksızlık ifade ettiğini ve bu nedenle kazanç sağlayan kişinin kendini suçlu hissetmesinin yanı sıra, zarar gören kişinin de ona karşı bir öfke besleyeceğini ve dolayısıyla bir kaosu yaşanacağına dikkat çekmektedir.

Adams, eşitlik teorisi çerçevesinde bireylerin örgütlerinde yüksek bir moral düzeyiyle ve motivasyonla çalışmalarının, örgüte ve yöneticilere duyulan güven ve bağlılık açısından adil bir şekilde değerlendirilmeleri ve ödüllendirilmeleri gerektiğini belirtmiştir (Eren,

2015). Teori, adaletsiz yere ücretlendirilen kişilerin verimliliklerinin düşeceğini, ancak bu adaletsizlikler ortadan kaldırıldığında yeniden motive olacaklarını savunmaktadır (Çökük, 2013, s.8).

Eşitlik teorisi, çalışanların maddi kazançlarına odaklanan eşitlik anlayışını ön plana çıkarırken, örgüt içinde devam eden organizasyonel süreçlere ve iş görene karşılaşılabileceği adaletsiz davranışlara yeterince dikkat etmemesi, örgütsel adalet kavramını tam anlamıyla açıklayamaması gerekçesiyle eleştirilmiştir (Çaylı, 2013, s.40). Pritchard (1969), eşitlik teorisinin karşılaştırmalar yapabilmek için referans gruplarının kimlerden oluşacağı, kaç bireyin seçileceği ve bu seçimlerde hangi kriterlerin dikkate alınacağı konusundaki eksikliklerini vurgulamıştır (Pritchard, 1969, s.176-177).

Adams'ın (1965) adalet teorisinin yaygınlaşmasının ardından Walster ve ekibi tarafından farklı bir model önerilmiştir. Walster vd. (1973, s.151-154) tarafından tanımlanan Eşitlik Teorisi, şu ilkeler üzerine inşa edilmiştir (İçerli, 2010, s.72):

- (1) Çalışanlar, kazandıkları ödülü en üst düzeye çıkarmaya çalışırlar.
- (2) Gruplar, üyeleri arasında ödülleri ve maaşları adil bir biçimde dağıtmak için kabul görmüş bir sistem oluşturarak ortak ödülü artırabilirler.
- (3) Çalışanlar, kendilerini eşitlikten yoksun ilişkilere girdiğini fark ettiklerinde gerginlik hissedebilirler.
- (4) Adaletsiz bir ilişki içinde bulunan çalışanlar, eşitliği yeniden tesis ederek stresten kurtulmaya çalışırlar.

Yüksek gelir elde eden bir çalışanın, bu durumun yarattığı dengesizliği ek kazançlarından feragat etmek yerine, gerçekleştirdiği ekstra mesailerin bir yansıması olarak görmeyi seçeceği, gerçek ve psikolojik adalet ayrımı ile netlik kazanmaktadır (Karaeminoğulları, 2006, s.15). Gerçek eşitliği sağlamak amacıyla, ya çalışanın elde ettiği kazançları ya da girdileri değişiklik yaparak, ya da çalışanın algılarına başka anlamlar yükleyerek psikolojik eşitlik elde edilebilir (Taşkiran, 2010, s.129-131).

Crosby'nin (1976) göreceli yoksulluk teorisi, belirli ödül dağılımı kalıplarının bireylerin belli sosyal karşılaştırmalarda bulunmalarını teşvik ettiğini, bu durumun da çalışanların kendileriyle kıyaslandıkları diğer çalışanlarla değerlendirildiklerinde, kendi elde ettikleri sonuçların gizli kaldığı algısını yaratabileceğini ve bunun sonucunda memnuniyetsizlik duygularına yol açabileceğini öne sürmektedir (Greenberg, 2011, s.272). Göreceli

yoksunluk teorisinde çalışanlar, insanlar ve seviyeler arasındaki karşılaştırmalar yoluyla diğer çalışanlara göre kişisel dezavantajlarının farkına varırlar. Yani daha kötü durumdaki çalışan, daha iyi durumdaki çalışanı avantaj olarak görmektedir (Aksay, 2021, s.18). Göreli yoksunluk teorisinde, tutarsız ve olumsuz kıyaslamalar yaparken kişinin hissettiği duygusal duruma atıfta bulunmaktadır.

Crosby'nin 1984 senesinde gerçekleştirdiği bir çalışmada, organizasyonlarda meydana gelen tatminsizlik hislerinin nedenleri araştırılmıştır. Araştırmacı, maaşın da dâhil olduğu altı temel değerlendirmeyi, çalışanların elde ettikleri kazançlardan hoşnutsuzluk duymalarının ön koşulu olarak belirtmiştir. Bu değerlendirmeler aşağıdaki gibidir (Yılmaz, 2019, s.9):

- Çalışanların bekledikleri kazançlar ile elde ettikleri arasında farklılıkların bulunması,
- Diğer çalışanlarla kıyaslama yaptığında, kendisinin daha az kazanç elde ettiğini gözlemlemesi,
- Geçmiş deneyimlerine dayanarak daha iyi kazançları hak ettiğine inanması,
- Gelecek ile ilgili kazanç beklentisinin düşük düzeyde olması,
- Elde ettiği kazançlardan daha fazlasını hak ettiğini düşünmesi,
- Kişisel sorumluluk almak istememesi.

Görelî yoksunluk teorisi, bir örgütün alt seviyelerindeki çalışanların kendilerini daha yüksek seviyedeki çalışanlarla nasıl karşılaştırdıklarıyla ilgili bir teoridir. Farklı düzeyler arasındaki bu karşılaştırma adaletsizlik hissine yol açmaktadır. Bu yönüyle bu teori eşitlik teorisinden farklılık göstermektedir (Yürür, 2005, s.115). Göreceli yoksunluk teorisi, farklı grupların alt seviyedeki çalışanlar ile üst seviyedeki çalışanlar arasında yapılan ödül karşılaştırmalarına odaklanmaktadır. Bu açıdan göreceli yoksunluk teorisi, eşitsizliğin tespit edilmesinin iş performansında düşüşe yol açtığını ve ürün niteliğini etkileyen kontrol değişkenlerine ilişkin bir motivasyon unsuru içermediği için eleştirilmiştir (Cowherd ve Levine, 1992).

2.3.2.2. Proaktif – İçerik Teorileri

Proaktif içerik teorileri, bir kuruluş içindeki çalışanların adil faydalar elde etmek için nasıl çaba gösterdiğiyle ilgilenir. Bu nedenle kazançların kurum çalışanlarına performanslarına

göre dağıtılması gerekmektedir. Proaktif içerik teorileri içerisinde Leventhal'ın (1976) Adalet Yargı Teorisi ve Lerner'in Adalet Güdüsü Teorisi bulunmaktadır.

Leventhal (1976) tarafından geliştirilen adalet yargı teorisi, eşitlik ilkesinin gerektiğinde ve gerekli olduğunda uygulanmamasının adil olduğunu belirtmektedir (Greenberg, 1987). Adalet yargı teorisi, adil dağıtımın Adams'ın ortaya koyduğu eşitlik ilkelerine göre yapılması gerektiğini, farklı çalışma koşullarındaki çalışanların farklı dağıtım ilkelerini benimseyebileceğini belirtmektedir (İçerli, 2009, s.54). Örgüt içinde kazançların paylaşımının adil olması, hem çalışanların motivasyonunu artırmakta hem de en üst düzeyde verimlilik sağlamaktadır (Ay, 2013).

Diğer düşünürlerin (Adams, Homans, Walster, Crosby, Berger) adalet anlayışını eşitlikten yola çıkarak tek bir ölçüt ile değerlendirmesine karşın, Leventhal (1976) bu ölçütü hakkaniyet, eşitlik ve ihtiyaç olarak üç farklı boyuta genişletmiştir. Leventhal'a göre insanlar elde ettikleri kazanımların adil bir şekilde dağıtımı için aktif olarak çaba gösterirler. Kişilerin kazanımlarının belirlenmesinde bu çabalar dikkate alınıyorsa, bu durum hakkaniyet kuralını işaret eder. Adams (1965) da hakkaniyet kavramını göz önünde bulundurmıştır. Eğer kişilerin çabaları hesaba katılmadan, her kişinin eşit kazanımlar elde etmesi sağlanıyorsa, bu eşitlik kuralı olur. Ne kişilerin gayretleri ne de eşitlik dikkate alınmaksızın, ihtiyacı daha fazla olanın daha fazla kazanım elde etmesi sağlanıyorsa, bu da ihtiyaç kuralıdır. Taraflar, örgütsel etkileşimlerde, ilişkilerindeki hedeflerine bağlı olarak dağıtım ilkelerini değiştirebilirler. Araştırmalar, farklı durumların (iş, aile gibi), kurumsal amaçların (grup uyumu, verimlilik) ve çeşitli bireysel motivasyonların (dürtü) belirli dağıtım kurallarının uygulanması ve önceliklendirilmesi üzerinde etkili olabileceğini ortaya koymuştur. Çalışanların ödül dağıtımına tepkilerini analiz eden pek çok çalışmada, yüksek verimlilik gösteren çalışanların adalet temelli bir dağıtım sistemini, düşük verimlilikteki çalışanların ise ödüllerin eşit bir biçimde dağıtıldığı bir sistemi seçtikleri gözlemlenmiştir (Greenberg, 1987).

Hakkaniyet, eşitlik ve ihtiyaç ilkelerinin her biri, kuruluşlara sunmuş olduğu çeşitli avantajlar barındırmaktadır. Hakkaniyet ilkesi; ilişkinin sonucuna ve verimliliğine odaklanırken, eşitlik ilkesi; örgütün bütünlüğünü, dayanışmasını ve düzenini amaçlar, ihtiyaç ilkesi ise örgütsel yapının refah içinde olmasını hedef almaktadır (Baştürk, 2009). Leventhal'a göre, bir organizasyon içerisinde adaletin algılanmasını doğrudan etkileyen 6 temel kural yer almaktadır: tutarlı davranmak, doğruluk, ön yargılı davranmamak, düzeltilebilirlik, temsilcilik ve etikdir (Leventhal, 1980).

Leventhal'ın Adalet Yargı Modeli, sistemin adil bir şekilde işlemesine ilk kez vurgu yapmıştır. Leventhal'a göre bireyler, toplumsal yaşamda uyumun sağlanabilmesi için ödüllerin adil bir biçimde dağıtılması gerektiğine inanmaktadırlar. Bu teoriye göre çalışanların kazançları, örgüte yaptıkları katkılar oranında dağıtılmalıdır ve bu dağıtım, uzun vadede çalışanlara en büyük faydayı sağlayan durumu temsil etmektedir.

Lerner (1977), daha etik bir anlayış sunan Adalet Güdüsü Teorisi'ni öne sürmektedir. Lerner, Leventhal'a itiraz ederek adaletin insanların en belirgin çabalarından biri olduğunu ve adaletin yalnızca kâr artırma amacıyla incelenmesinin hayalperest bir ilüzyon olduğunu iddia etmiştir (Greenberg, 1987, s.13). Lerner'in adalet güdüsü teorisine göre çalışanların en büyük kaygıları adalet algılarıyla ilgilidir. Lerner, çalışanların çabalarının dağıtım için tek başına yeterli olmaması nedeniyle dağıtımın diğer hususların dikkate alınmasını gerektiğini ileri sürmektedir. Lerner'a göre dağıtım uygulamaları dört farklı ilkeye dayanmaktadır. Bunlar;

- *Rekabet*, örgüt içinde çalışan kişilerin performanslarına göre belirlenmektedir.
- *Eşitlik*, dağıtımla ilgili her şeyin her koşulda eşit olarak dağıtılması anlamına gelir.
- *Eşit paylaşım*, kaynaklar çalışanların katkılarıyla orantılı bir şekilde sunulur.
- *Gerçek adalet*, kaynakların çalışanların ihtiyaçlarına göre tahsis edilmelidir (İçerli, 2010, s.75).

Adalet Güdüsü Teorisine göre, dağıtımla ilgili alınan kararlar, bireyler arasındaki ilişkiye dayalıdır. Örneğin, yakın bir dostunun kazanımları hakkında karar vermek zorunda kalan kişi, onun ihtiyaçlarını dikkate alarak gerçek adalet ilkesini esas alacaktır (Greenberg, 1987:13). Bu çerçevede, bir çalışanın diğerinin hak ettiği değeri gördüğü organizasyonda, çalışanların motivasyonları açısından büyük bir önem taşımaktadır (İçerli, 2010, s.76). Lerner'e (1977) göre bu tür bir paylaşım, örgüt çalışanlarının motivasyonunu ve üretkenliklerini artırmaktadır.

Bu iki teorinin bakış açılarında bazı farklılıklar olsa da her iki teori de farklı durumlarda ödüllerin çalışanlara nasıl dağıtıldığı konusunda benzer iddialarda bulunmaktadır. Her iki teori de kazanımların dağıtım kararlarını hedef aldığı için proaktif içerik teorisi çerçevesinde değerlendirilmektedir (Yıldırım, 2010, s.71).

2.3.2.3. Reaktif – Süreç Teorileri

Süreç teorileri örgütler içinde kârın nasıl belirlendiğine ve prosedürlerin adil olup olmadığına odaklanır, ancak hukuktan kaynaklanmaları nedeniyle içerik teorilerinden farklılık gösterirler (Greenberg, 1987). Reaktif süreç teorileri, temelini hukuktan alarak karar verme sürecinin adaletine odaklanmaktadır (Kuru Çetin, 2013, s.78). Zira hukuki kararların alınma aşamaları, bu kararların çalışanlar aracılığıyla benimsenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Çalışan memnuniyeti, örgütün içindeki süreçlere katılım veya takip düzeyine göre belirlenmektedir (Mihci, 2017). Kullanılan süreç, kontrol seviyesine bağlıdır. Çalışanların, kontrol sağlamadığı işlemlerden ziyade, süreçler üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayan işlemlerden daha memnun oldukları, süreç kontrolü olan işlemleri takip eden kararların daha adil olduğuna inandıkları ortaya konmuştur (Greenberg, 1987, s.14). Reaktif süreç teorileri arasında Thibout ve Walker'ın "Süreç Adaleti Teorisi" en popüler olanıdır. Bu anlayışa göre, örgütteki bireyler en çok kendi hisselerine düşen kazançları dikkate alır ve bu kazançların dağıtım süreçlerinde aktif bir rol üstlenmek arzusu taşırlar.

Thibaut ve Walker (1975), bir karar vericinin kararına yasal prosedürler uygulandığında, çatışmanın taraflarının nasıl tepki vereceğini incelediler. Bu teoride arası iyi olmayan ve çatışma halinde olan iki kişi ve çatışmayı çözmeye çalışan üçüncü bir kişi vardır. Bu çatışmayı çözmek için iki adım belirlenmektedir. Birincisi delillerin incelenmesine ilişkin süreç adımlarından, ikincisi ise bu uyuşmazlığın delillere dayanılarak çözülmesine karar verilmesinden oluşmaktadır (Thibaut ve Walker, 1978). Araştırmaya göre, karar bir taraf açısından olumsuz olsa da, delil toplama sürecinde prosedürlerin adil bir şekilde uygulanması durumunda her iki tarafın da kararı memnuniyetle karşıladığı görülmektedir (Greenberg, 1987).

Süreç adaleti üzerine yapılan araştırmalar, süreç adaleti algılarının olumsuz olması durumunda çalışanların örgüte olan bağlılıklarının zayıfladığını, motivasyonlarının azaldığını ve bunun sonucunda çalışan performansının düştüğünü göstermektedir (Özen, 2002, s.114).

2.3.2.4. Proaktif–Süreç Teorileri

Proaktif süreç teorisi uygulayıcıları, adil bir organizasyon ortamı açısından hangi yöntemlerin faydalı olduğu sorularına yanıt aramaktadır (Özge Sağbaş, 2020, s.15). Proaktif süreç teorilerine ilişkin en kabul görmüş, Leventhal, Karuza ve Fry'ın (1980) "Dağıtım Tercihi Teorisi" dir. Bu teori, dağıtım prosedürlerine odaklanır ve adaleti sağlamak için hangi prosedürlerin kullanılması gerektiği konusunda bir fikir birliği oluşturma yoluna gitmiştir. Bir kuruluş içindeki dağıtım uygulamalarının adil olmasını sağlamak için hangi adımların atılması gerektiği sorusuna cevap veren proaktif bir süreçtir (İyigün, 2012). Dağıtım Tercihi Teorisi'ne göre, bireyler adaletin sağlanması için hangi yolların izleneceğini anlamak ve bu yolların belirlenme aşamasına katılmak istemektedirler.

Dağıtım tercihi teorisi, bir örgüt içinde adaleti sağlamak için çeşitli ilkelerin karşılanması gerektiğini belirtir. Bunlar;

1. Karar vericiyi çalışanların seçmesine izin verilmek,
2. Doğru bilgiyi esas almak,
3. Kurallara sürekli uymak,
4. Karar vericinin yetkisinin şekli ve sınırları belirlenmek,
5. Çalışanların algılarının önceden var olan ön yargılar tarafından şekillendirilmesini önlemek,
6. Çalışanın konuya itirazı varsa itiraz dikkate alınmak,
7. Bir kuruluş içinde kullanılan prosedürler esnek olmalı ve gerektiğinde değiştirilebilmek,
8. Yaygın olarak kabul edilen etik standartlara uygunluk (Greenberg, 1987).

Dağıtım tercihi teorisi, dağıtım süreçleri ile bu süreçleri yöneten yönetici ya da yönetim grubunun adalet sağlama derecesine bağlı olarak tercih edilebilir olduğunu öne sürmektedir. Greenberg (1987), bu teorinin çalışanlara belirli faaliyetleri ve hedefleri gerçekleştirmede farklı düzeylerde yardımcı olabileceğini, hedefe ulaşmada katkıda bulunacak yöntemlerin daha fazla tercih edileceğini belirtmektedir (İçerli, 2010).

2.3.3. Örgütsel Adaleti Etkileyen Faktörler

Örgütsel adalet örgütte yer alan birden fazla şeylerden etkilenmektedir. Örgütsel adaleti etkileyen faktörler bireysel ve örgütsel olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Bireysel faktörler çoğunlukla kişilik, cinsiyet ve benlik saygısı gibi kişisel özelliklerdir. Örgütsel faktörler arasında liderlik tarzı, ücretlendirme yapısı, ödüller ve bireylerin çalışma ortamına bağlı organizasyonel faktörler yer almaktadır.

2.3.3.1. Bireysel Faktörler

Örgütün amaç ve değerlerinin benimsenmesi ve örgütle bütünleşmesi bağlamında bireysel faktörler örgütsel bağlılığı doğrudan etkilemektedir. Çalışanların yer aldıkları gruplar ve kültürel normların, onların davranışları üzerinde etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle, çalışanların yaşları, cinsiyetleri, medeni haller, kıdemleri, eğitim seviyeleri ve örgüt içindeki rollerinin, onların örgütsel adalet algılarını etkilemesi muhtemeldir. Cinsiyete göre örgütsel adalet algılarının ortaya çıkmasına bakıldığında, kadınların herkese eşit davranmayı önemsedikleri için dağıtımçı adalete yönelimlerini, erkeklerin ise rekabeti daha fazla önemsedikleri için prosedür adaletine yönelimlerini etkilemektedir (Kahraman, 2017).

İnsanların yaş aralıkları onların işe yönelik tutumlarını, beklentilerini, algılarını ve isteklerini etkileyebilmektedir (Çolakoğlu vd., 2009). Örgütsel bağlılığı etkileyen bir diğer faktör ise kişinin medeni durumudur. Bekâr kişilerin alternatif istihdam seçeneklerini keşfetmeye istekli olma olasılıkları evli kişilere göre daha fazladır. Evli kişilerin maddi sorumluluklar nedeniyle örgütten ayrılmayı daha riskli buldukları ve maddi nedenlerden dolayı bağlılıklarının daha yüksek olduğu varsayılmaktadır (Gündoğan, 2009). Örgüt içindeki hiyerarşik yapı ile ödül dağıtım süreçleri arasında bir bağ olduğu öne sürülmektedir. Çeşitli çalışmalar, yüksek pozisyonda bulunan çalışanların katkı bazında elde ettikleri kazançları desteklediğini, alt pozisyonda yer alanların ise herkesin eşit kazanç sağlamasını tercih ettiğini göstermiştir (Barber ve Simmering, 2002).

Eğitilmiş bireyler örgütlerde adalete ilişkin görüşlere daha duyarlıdır, haklarını savunmaya hazırdır, işleriyle ilgili kararlarda söz sahibidir ve fikirlerini ifade etme ve fikir belirtme olasılıkları daha yüksektir (Kılıçaslan, 2010). Bireysel faktörler içerisinde öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle olan ilişkilerinin, paydaş olarak kabul edilen

öğrenci ve velilerle olan ilişkilerinin ve okul faaliyetlerinin onlar üzerindeki etkilerinin toplamını ifade etmektedir (Gündoğan, 2009).

2.3.3.2. Örgütsel Faktörler

Araştırmalar örgütsel politika ve uygulamaların çalışanların adalet algılarını etkili bir şekilde şekillendirdiğini göstermektedir. Çalışanlar, süreçler yürütülürken kendilerine nasıl yaklaşıldığını, yöneticilerin iletişim şekillerini, karar vericilerin sergilediği tutum ve davranışları ve süreçlerle ilgili bilgilendirme yöntemlerini analiz etmektedir (Keskin, 2017). Liderlik tarzının çalışanların tutumları ve dolayısıyla örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Özcan, 2008).

Örgütsel adalet algısını etkileyen örgütte uygulanan ücret politikalarıdır. Maddi sıkıntı yaşayan çalışanlar için maaş memnuniyeti, iş, çalışma arkadaşları ve yönetim gibi diğer unsurlardan duyulan memnuniyetten daha önemli olabilmektedir (Çolakoğlu vd., 2009).

Çalışanların ihtiyaçlarına göre uyarlanmış ödüller yoluyla kuruma olan bağlılıkları güçlendirilir. Ödüllerin örgütsel bağlılıktaki olumlu rolü, performans sonucunda verilen ödüllere bağlıdır (Altınbaş, 2008). Bir örgütün ödül ve süreçlerinin, çalışanların ahlaki değerleriyle tutarlı olması durumunda adil olması beklenmektedir. Örgütlerdeki adil prosedür ve uygulamalar, çalışanların karar vericilerin davranışları hakkında ahlaki yargılarda bulunmasını sağlamaktadır (Ergül, 2019). Bu tür örgüt kültürlerinde bireyin hiyerarşik düzeyi aynı zamanda adalet duygusunu da etkilemektedir. Araştırmalar, hiyerarşik düzeyler arttıkça adaletin ve örgütsel yapılara ilişkin olumsuz atıfların azaldığını göstermiştir. Yönetici pozisyonundaki ve yönetici olmayan kişilerin olumsuz görüş algılarının farklı olduğu tespit edilmiştir (Selinkan ve Erdiş, 2014).

2.3.4. Eğitim Kurumlarında Örgütsel Adalet

Okullarda örgütsel adalet, gelişim ve yönetim açısından önemlidir. Çünkü okullar eğitim sistemi içerisinde toplumla bağlantıyı sağlayan en önemli kurumlardır ve örgütsel adalet arasındaki ilişki öncelikle yönetici ve öğretmenler arasında gerçekleşmektedir (Titrek, 2009). Kişilerarası ilişkilerin yakın olduğu eğitim kurumlarında karşılıklı adaletin sağlanması, okul iklimini olumlu etkilediği gibi olumlu bir okul atmosferinin oluşmasına

da yol açmaktadır. Okullardaki adil uygulamalar aynı zamanda eğitim faaliyetleri için de motivasyon kaynağıdır. Bir eğitim sisteminin toplumdaki işlevlerini yerine getirebilmesi, eğitim örgütü içindeki bileşenlerin etkinliği ile belirlenmektedir (Özgan, 2006). Bu konuda en büyük sorumluluk, okulun tüm işleyişini düzenlemekten ve denetlemekten sorumlu olan okul yöneticilerine düşmektedir (Çelik ve Gürsel, 2017). Çünkü yöneticiler, öğretmenlerin adalet anlayışlarını hem olumlu hem de olumsuz şekilde etkileyebilecek bir konumda bulunmaktadırlar. Yöneticiler, çalışanların adalet algıları üzerinde bir etkiye sahip olduklarından, onların tatmin düzeylerini, bağlılıklarını ve örgüte katılma istekliliklerini etkileyebilirler (Eker, 2006).

Eğitim kurumlarında öğrencilerin ve eğitimin kalitesini artırmak, yani kuruluşun hedeflerine ulaşmak; öğretmenlerin üretkenliğini, iş doyumunu ve verimliliğini sağlayan adalet kavramıyla mümkündür (Açıkgöz, 2009). Eğitim kurumlarında örgütsel adalet algısı, okul yöneticilerinin saygı, nezaket, tutarlılık ve dürüstlük gibi örgütsel adalet ilkeleri çerçevesindeki davranışlarıyla şekillenmektedir (Şahin ve Kavas, 2016). Yöneticilerin çalışanlar arasında olumlu algı oluşturabilmesi için adil politika ve uygulamaların etkili iletişimle desteklenmesi gerekmektedir. Aksi bir durumun ortaya çıkmasıyla oluşan dedikodu ve fısıltı mekanizması, çalışanlar arasında olumsuz ve yanlış davranışlara uygun bir ortam yaratmaktadır (Kahraman, 2017). Okul organizasyonlarında eşit olmayan uygulamalar, öğretmenlerin performansında azalma, iş tatmini, bağlılık, güven ve motivasyon açısından düşüş, çatışmalar, stres, ruhsal olumsuzluk, derslerde verimsizlik, kendini yetersiz hissetme, tükenme ve ilişkilerde isteksizlik yaratmaktadır (Özgan ve Bozbayındır, 2011, s.72-76). Bu nedenle okullardaki örgütsel yapıdaki adalet seviyesinin, hem öğretmenler arasındaki etkileşimler hem de öğretmen ile yönetici arasındaki ilişkilere yönelik etkisi olmakla birlikte, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde de belirleyici unsurlardan biri olacağını söyleyebiliriz. Bu etki, öğretmenin akademik motivasyonunu şekillendirmekle kalmayıp, aynı zamanda okulun akademik başarısını da önemli ölçüde etkileme kapasitesine sahiptir (Gökkaya, 2021).

Örgütsel adaletin diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da varlığı, sosyal hastalık olarak kabul edilen örgüt içi çatışmaları önleyen ve öğretmenlerin mesleki motivasyonunu sağlayan bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Saçlı ve Demir, 2022). Öğretmenlerin okullarına ve mesleklerine bağlılıkları örgütsel adaletin bir hedefi olarak kabul edilmektedir. Öğretmenler adalet algılarının gücüne bağlı olarak performanslarını ve bakış açılarını aktif olarak değiştirirler (Gırgın, 2016). Eğitim kurumlarında adaletin dağıtılıp

dağıtılmaması çalışanlar üzerinde örgüte bağlılık, güven ve verimlilik gibi olumlu etkiler ya da örgüte tükenmişlik, sessizlik ve etkisizlik gibi sonuçlar doğurmaktadır (Tekel, 2019).

Eğitim kurumlarına örgütsel adalet kavramını uyarlayan öncü araştırmalardan biri Hoy ve Tarter'ın (2004) çalışmasıdır. Bu çalışmada, Hoy ve Tarter (2004) örgütsel adaletin ilkelerini Leventhal, Karuza ve Fry (1980) ile Greenberg ve Lind (2000) çalışmalarını referans alarak belirlemişlerdir (Titrek, 2009). Hoy ve Tarter'ın (2004) dağıtıcı adaletin prensipleri ile işlemsel adaletin dağıtım sisteminin perspektifinde belirlemiş oldukları ilkeler şunlardır:

- Eşitlik ilkesi, kişilerin örgütten elde ettikleri yararların, örgüte katkılarıyla orantılı olması gerekliliğini ifade eder.
- Algı ilkesi, kişinin adalet anlayışını genel olarak adaletin algılanışına göre şekillendirmesi anlamına gelir.
- Çok seslilik ilkesi, alınan kararların daha fazla insan tarafından şekillendirilmesinin, bu kararların adil olması için önemli bir faktör olduğuna inanılır.
- Kişilerarası adalet ilkesi, adaletin sağlanabilmesi için saygılı, nazik ve olgun bir yaklaşım sergilemenin gerektiğini vurgular.
- Tutarlılık ilkesi, liderlerin davranış tutarlılığının, astlar arasında adalet algısının inşa edilmesi için elzem olduğunu belirtir.
- Siyasal ve sosyal eşitlik ilkesi, karar alma sürecinde kolektif bir örgüt misyonunun paylaşılması ve kişilerin kendilerine ait çıkarlarına göre özgürce seçim yapabilmelerinin önemini vurgular.
- Düzeltme ilkesi, hatalı veya olumsuz kararların düzeltilmesi gerektiğini ifade eder.
- Doğruluk İlkesi, alınan kararların doğruluğu ve güvenilir bilgi üzerine inşa edilmesi gerektiği ilkesidir.
- Temsil ilkesi, yöneticiler karar alırken öğretmenlerin görüşlerine de başvurulması, onların düşüncelerinin temsili olduğu hissini yaratacak ve bu durumun örgütsel adalet algılarına olumlu etkide bulunacaktır.
- Etik ilkesi, yöneticiler ahlaki ilkeler doğrultusunda hareket ettiklerinde, örgüt çalışanları adaletli bir yönetim anlayışına sahip olduklarını düşünecektir.

Eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim kalitesinin yükseltilmesi, bu sürece katılan öğretmenlerden yüksek verim elde etmekle gerçekleştirilecektir. Öğretmenlerin örgütsel adalet gibi olumlu algılarını artırarak verimliliği yükseltmek, olumlu tutum ve davranışlara

yönelmelerini sağlamak bakımından oldukça önemli bir etken olacaktır (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019).

2.4. Motivasyon Kavramı

Kişilerin örgüt içinde devamlılığının sağlanması, etkili çalışması, istenilen performansa ulaşması ve potansiyelini örgütün hedeflerine ulaşmak için kullanması ancak işveren ve çalışanların en üst düzeyde motive edilmesiyle mümkündür (Polat, 2013). Örgüt içindeki bireyin motivasyonu, yürüttüğü faaliyet ve iş arkadaşlarıyla olan etkileşimi, kişiliğine saygı gösterilmesi, pozisyonu ve yöneticisinin tutumları ile sıkı bir ilişki içindedir.

Motivasyon kavramı, Latince “hareket etmek” anlamına gelen “mot” kökünden (Keser, 2006) ve Fransızca ve İngilizce “motive” kelimesinden türemiştir. Motive kelimesinin Türkçe karşılığı ise; harekete geçme, hareketin sürdürülmesi ve olumlu yönde hareket etme gibi üç temel özelliği vardır (Eren, 1996). Motivasyon, insanları hareketlendiren ve eylemlerinin tarafını belirleyen korkular ve ihtiyaçlardır. Bir başka ifadeyle kişileri belli bir durumda belli bir şekilde davranmaya yönlendiren etkidir (Fındıkçı, 2009). Akat'a (1984) göre motivasyon, bir veya daha fazla insanı sürekli olarak belirli bir yönde harekete geçirmek için gösterilen gayretlerin toplamıdır. Bir hedefe götüren bir dizi eylemdir. Bentley'e göre motivasyon, kişinin, olumlu ya da olumsuz bazı davranışlarda bulunmasını ve kişisel isteklerini gerçekleştirmesini ve dolayısıyla tatmin olmasını sağlayan, içinde bulunan güçtür (Keser, 2006). Robbins vd., (2016) motivasyonu, davranışı kontrol eden hareketi ve insanların bir hedefe ulaşmak için harcadığı enerjiyi, aynı zamanda kararlı eylemi ve belirli bir yönde sürekli çabayı içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Uzun bir süreç olarak düşünüldüğünde motivasyon, çalışanın iş potansiyelinin belirlenen hedefler doğrultusunda hizalanması için yönetsel ve kişisel ihtiyaçların karşılanması anlamına gelmektedir (Sevinç, 2015). Motivasyon anlayışının kökeninde, kişilerin harekete geçmelerine teşvik eden, rehberlik eden ve davranışlarının sürdürülmesini sağlayan unsurlar vardır. Motivasyonun asıl amacı, hiçbir baskı ya da zorlamaya ihtiyaç duymadan bireylerin hevesli, etkili ve verimli bir şekilde çalışmalara katkıda bulunmalarını temin etmektir.

Örgütsel düzeyde motivasyon, çalışanların göreve devam etmek için çalışmaya başladıkları ve görevlerini isteyerek yerine getirdikleri süreçleri içermektedir (Çiçek Sağlam, 2007). Motivasyonun amacı; İnsanların performansını artırarak kişisel veya kurumsal hedeflere

etkin ve verimli bir şekilde ulaşılmasını sağlamaktır. Bu nedenle motivasyon düzeyi düşük insanların kurumsal hedeflere başarılı bir şekilde ulaşması beklenemez. Başka bir deyişle, çoğu yetenek, bilgi ve beceri, motivasyonu düşüren faktörlerden dolayı performansa çevrilememektedir (Polat, 2013, s.93). İş gücü az ve çalışma yeteneği zayıf olan bir insanın başarılı olma olasılığı daha düşükse, yeterli beceriye sahip ancak yeterli motivasyona sahip olmayan bir insanın başarılı ve üretken olma olasılığı da daha düşüktür (Aytürk, 2010). Bu bağlamda, örgüt yöneticilerinin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için çalışanları teşvik etmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Altında ve Akgün (2015), örgüt yöneticilerinin bu durumu başarmak için motivasyonu anlama, motivasyonun özellikleri hakkında bilgi sahibi olma ve motivasyonu etkili bir şekilde kullanma yeteneğine sahip olmaları gerektiğini savunmaktadırlar.

Motivasyon kavramında iki temel nitelik dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, motivasyonun insan davranışlarında gözlemlenebilir bir unsur olmasıdır; ikincisi ise motivasyonun bireysel ve kişiye özgü bir özellik taşımasıdır (Koçel, 2020, s.637). Motivasyon bireysel bir olgu olduğundan, kişi için motivasyonu artıran unsurlar farklılık arz edebilir. Bazı bireyler yüksek kazanç elde etme konusunda motive olurken, diğerleri başarıya ulaşma yönünde teşvik edilebilir (Ünsar vd., 2010). Zira her bireyin karakter yapısı, gereksinimleri, arzuları ve ruh hali değişkenlik arz etmektedir. Bu çeşitlilik, kişilerin motivasyon seviyelerini etkilemektedir. Bu nedenle insanları aynı meselede benzer şekilde harekete geçirmek oldukça zorlu bir durumdur. Bireysel ihtiyaçların kişiden kişiye farklılık göstermesi, herkesin hem zaman hem de mekân açısından kendine özgü gereksinimlerinin olması ve ihtiyacın karşılandıktan sonra bile yeniden ortaya çıkabilmesi, motivasyonun çok yönlü bir süreç olduğunu göstermektedir.

2.4.1. Motivasyon Türleri

Çalışanları motive etmek, memnuniyeti artırmak, daha verimli çalışmak ve daha iyi sonuçlara ulaşmak için farklı zamanlarda farklı motivasyon araçları kullanılmaktadır (Arslan ve Doğan 2020). Motivasyon araçları; örgütsel yönetim, psikososyal ve ekonomik araçlar olmak üzere üç kategoriye ayrılabilir (Şimşek vd., 2005). Öte yandan motivasyon teorisini içsel motivasyon teorisi ve dışsal motivasyon teorisi olarak da ikiye ayırmak mümkündür (Alrasbi, 2013). Dışsal ve içsel motivasyon arasındaki bu ayrımın ilk kez bilişsel teorisyenler Lewin ve Tolman'ın çalışmalarında dile getirildiği bilinmektedir

(Taşdemir ve İpek, 2019, s.133). Bir kişinin gerçekleştirmek istediği bir iş, yenilikçi, heyecan verici ve dikkat çekici ise bu durum içsel motivasyonu temsil ederken; eğer aynı iş ün, terfi veya maddi kazanç gibi dışsal ödüller elde etmek amacıyla yapılıyorsa bu da dışsal motivasyonu simgeler (Eroğlu, 1995). Eğitim ve öğretim bağlamında içsel ve dışsal motivasyon kaynakları, öğretim sürecinin gereksinimlerine uygun bir şekilde değerlendirilmelidir.

2.4.1.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, bir aktiviteyi veya işi yapan bir kişinin aktiviteyi ilginç bulması veya aktivitenin kendisinden zevk ve tatmin yaşaması anlamına gelmektedir. İçsel motivasyon; insanları aktif olmaya motive eden, istediklerini elde edene kadar aktif kalan ve onlara tatmin duygusu veren doğal bir itici güç olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000). Dış koşulların çalışanları motive etmede etkili olmadığı savunulmaktadır. Bu nedenle işe ilgi, çalışana verilen önem, işe karşı sorumluluk gibi faktörler içsel motivasyon araçları arasında yer almaktadır (Özgen, 2018).

Bireyin hedeflerine ulaşma çabası yani iç motivasyonu bireysel ihtiyaçlarının tatminine bağlıdır, eğer böyle beklentileri yoksa çaba sarf etmesi mümkün değildir (Başaran, 2000). Bu tür motivasyon durumunda kişi, kişisel iyi oluşu açısından kendisi için tatmin edici ve ilgi çekici bir aktivite gerçekleştirir (Kılıç ve Yılmaz, 2019, s. 79). Bir kişinin bir işi yapmaya yönelik kendiliğinden oluşan motivasyonuna içsel motivasyon denir (Emir, 2017). İçsel motivasyon, insanların bir şeyi ödül için değil, kendilerine fayda sağladığı için yapmasıdır. İçsel motivasyon, kişinin davranışlarını yönlendiren, harici bir denetimin bulunmadığı, işin kendisi tarafından yönlendirilen bir motivasyon türüdür. Bu teşvik çeşidinin unsurları, doğrudan işin niteliği ve içeriği ile ilişkilidir (Karadirek, 2020). İçsel motivasyonun temel kaynakları arasında, bağımsızlık, işin çalışanın gözündeki değeri, işe dâhil olma, sorumluluk, çeşitlilik, yaratıcılık, bireyin yetenekleri ve becerileri bulunmaktadır (Ersarı ve Naktiyok, 2012, s.82).

İçsel motivasyonun bireylerin kendilerini geliştirmelerine ve mevcut öğrenme potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak sağlayan bir mekanizma olduğu belirtilmektedir (Altıntaş ve Arıcı, 2021, s.302).

2.4.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bir sonuca ulaşmak için davranışın gerçekleştirildiği bir motivasyon türüdür. Bireyler, eylemlerin kendisinden dolayı değil, eylemlerinin sonuçlarından dolayı davranışlar sergilemektedirler (Deci vd., 1991). Dışsal motivasyon bireyde, dışsal bir etki yoluyla, insani bir ihtiyacı gidermeye veya yeni bir ihtiyaç yaratmaya yönelik hareket etmeye zorlayacak derecede bir arzu yaratılması olarak ifade edilmektedir (Kahraman, 2017).

Örgütlerde çalışan kişileri ödüllendirmek, değerlendirmek ve olumlu geri bildirim vermek onlarda olumlu davranışlar yaratırken, örgütlerde çalışan kişileri reddetmek, alay etmek ve yok saymak çalışan bireylerde olumsuz davranışlar oluşturmaktadır (Özgen, 2018). Dışsal motivasyon, davranışı bir ödül kazanma veya ceza almaktan kaçınma amacıyla etkileyen motivasyon türüdür. Buna göre maaş artışları, terfiler, ödüller, tanınma gibi beklenen ve arzu edilen sonuçların dışsal motivasyona ait olduğu ve çalışan davranışlarını etkilediği belirtilmektedir (Yılmaz, 2017, s. 441). Dışsal motivasyon, kişinin içsel olarak kendisini teşvik etmediği durumlarda meydana gelir. Bu nedenle, bir davranışın ilk defa sergilenmesi, o davranışla ilgili gizli onay ya da somut ödüller gibi arzu edilen bir sonucun gerçekleşme olasılığına bağlıdır (Çetinel ve Gürcüoğlu, 2022).

Mottaz'a (1985) göre dışsal motivasyon araçlarının iki boyutu vardır. Bunlar sosyal motivasyon araçları ve örgütsel araçlardır. Sosyal motivasyon boyutu arkadaşlık, yardım etme isteği, meslektaşlardan ve üstlerden alınan destek gibi faktörleri içerir ve insan ilişkilerinin kalitesine dayanmaktadır. Örgütsel boyut, iş performansını artırmak için kuruluş tarafından sağlanan fırsatları ifade eder (Dündar vd., 2007).

Dışsal motivasyon faaliyetlerinin içsel motivasyona olan etkileri de söz konusudur. Bir bireyin aldığı ödülleri değerlendirme biçimi çeşitli şekillerde olabilir, bu da kişinin içsel motivasyonunu farklı yollarla etkileyebilir. Bu nedenle, değişik dış ödüllerin verilmesinde insanların özelliklerine göre bir ayırım yapılması önemlidir (Deci, 1972, s.113).

2.4.2. Motivasyon Kuramları

Motivasyonu neyin oluşturduğu, insan davranışının nedenlerini neyin açıkladığı, insanları motive etmek için neler yapılması gerektiği ve motivasyon sürecini daha sürekli hale getirmek için ne yapılması gerektiği gibi konular sürekli bir araştırma konusu olmuştur.

Organizasyonların başarıya ulaşabilmesi için liderlerin, çalışanlarını mutlu etmek ve onların gereksinimlerini anlamak amacıyla farklı stratejilere yöneldiği gözlemlenmektedir. Bu durum, bir çalışan için uygun olan bir yaklaşımın, başka bir çalışan için yeterli ya da uygun olmayabileceğini göstermektedir. Bu sebeple, insanın sosyal bir varlık oluşu nedeniyle, en ideal motivasyon stratejisinin uygulanabilmesi için çalışanların nerede, ne zaman, hangi şekilde davrandıkları, gereksinimleri ve planlarının ne olduğu sürekli olarak araştırılmaktadır (Yeşil, 2016). Bu yüzden geçmişten günümüze birçok motivasyon teorileri ortaya çıkmıştır. Motivasyon teorilerinin bir kısmı çalışanın, kişinin koşullarından kaynaklanan ihtiyaçlarına odaklanırken, bir kısmı da iş kalitesi ve yaşam kalitesine yani kişiye dışarıdan sağlanan fırsatlara odaklanmaktadır (Gümüş ve Sezgin, 2012, s.7).

Alan yazı incelendiğinde motivasyon kuramlarını iki ana başlıkta toplanmaktadır. Bunlar içerik ve süreç kuramlarıdır. İçerik kuramları içe dönük unsurlara odaklanırken, süreç kuramları dışa dönük unsurlara odaklanmaktadır (Karacaoğlu, 2019). İçerik kuramları motivasyonu meydana getiren bireyin ihtiyaçlarını, hedeflerini ve durumlarını bulmayı amaçlamaktadır. Süreç kuramları da motivasyonun ortaya çıkışını ve aşamalarını inceleyen kurumlardır (Ergül, 2005, s.69).

2.4.2.1. İçerik Kuramları

İçerik kuramları insanların duygu, düşünce, bireysel yetenekleri, algı düzeyleri ve arzularına odaklanan teorilerdir. Bu teorilerde çalışan davranışlarını yorumlamak ve anlamak önemlidir (Acun, 2019, s.127). İçerik kuramlarında yönetici, bireyin hangi faktörlere bağlı olduğunu ve bu durumun hangi davranışa yol açtığını anlamaya çalışmaktadır (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015). Yönetim kadrosunun, çalışanları belirli bir yönde harekete geçiren öğeleri kavraması ve onları kurumsal amaçlar doğrultusunda hareket etmeye teşvik etmesi ana önermelerindendir (Akgündüz, 2013, s.133).

İçerik kuramları çoğu yöneticinin en aşina olduğu kuramlardır. Çünkü diğer teorilere göre daha basit ve anlaşılması daha kolaydır. Bu teoriler, motivasyonu aşırı basitleştirip sadece bireye odaklandığı ve herkesin gruplandırılabilir benzer ihtiyaçları olduğunu iddia ederek aşırı genelleme yaptığı için eleştirilse de teorilerin motivasyon alanına katkısı önemlidir (Süral Özer ve Topaloğlu, 2012, s.100).

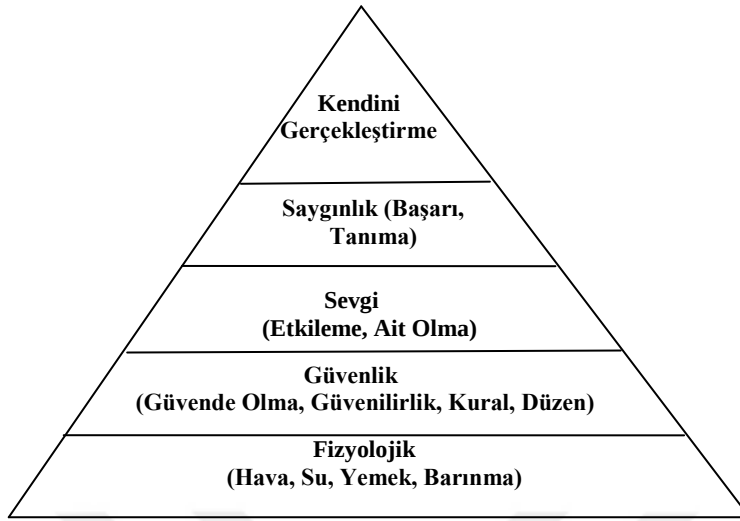
Bu başlık altında yer alan kuramlar, insanı sürekli olarak fiziksel ve zihinsel boyutlarda evrilen bir varlık olarak değerlendirir ve bireyin gelişimi, içsel yetenekleri, potansiyeli, belirli tutum, algı, duygu, istek ve düşüncelere temel oluşturan akılcı ve duygusal yönler arasında durur (Yeşil, 2016).

2.4.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Motivasyon kuramlarında bireysel ihtiyaçları derinlemesine inceleyerek bilime katkıda bulunan en önemli araştırmacılardan biri Abraham Maslow'dur. Motivasyon kuramlarından en çok bilinen ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını geliştirmiştir (Özkalp ve Kirel, 1999). Bu kuram; kişilerin doğuştan sahip oldukları becerileri kullanabilmelerinin, ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlı olduğu ve bu ihtiyaçların belirli bir sırayla gerçekleştiği ileri sürülmektedir (Çiçek Sağlam, 2007). Bu kurama göre bireylerin yalnızca dışsal değil aynı zamanda içsel faktörler tarafından da motive edildiği görülmektedir. Düzenli ihtiyaçların insanları motive eden faktörler olduğunu ancak ödül ve ceza gibi dış faktörlerin motivasyonu etkilemediğini gözlenmiştir (Yelkikalan vd., 2020). İnsan ihtiyaçlarını karşılamak için hareket eder ancak ihtiyaç tatmin edildiğinde (doyuma ulaştığında) bu ihtiyaç bireyi harekete geçirmede etkisiz hale gelir (Arslan ve Doğan, 2020, s.294). Örneğin açlık çeken bir kişi, beslenme gereksinimi karşılanana dek yiyecek bulma çabasına yönelir. Bu ihtiyaç tatmin edildikten sonra, onunla ilgili herhangi bir eylemde bulunmaz (Ertürk, 2000). Başka bir deyişle, bir ihtiyaç karşılandığında kişinin motivasyon süreci sona ermektedir (Özkalp ve Kirel, 1999). Ancak bir sonraki seviyenin motivasyon sürecini yeniden başlatması gerekmektedir (Şenturan, 2014).

Bir ihtiyacı karşıladıktan sonra kişi, ihtiyaçlar hiyerarşisindeki bir sonraki hedefi karşılamaya çalışmaktadır. Kişilerin bu kurama göre beş temel ihtiyacı vardır (Walsh, 2011, s.791). Hiyerarşinin en alt katmanında fizyolojik gereksinimler yer almaktadır. Bunu takiben güvenlik ihtiyacı, sosyal talepler, saygı ve statü beklentileri ile kendini gerçekleştirme arzusu bulunmaktadır. İlk iki alt basamaktaki ihtiyaçlar esas yani temel, diğer üç basamak ise ikincil olarak sınıflandırılmıştır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde amaç, öncelikli ihtiyaçların karşılanmasına odaklanmıştır. İhtiyacın öncelik derecesi arttıkça, önemi de artmaktadır (Maslow, 1970). Bunlar;

Şekil 1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Kaynak: Walsh (2011).

1. Fizyolojik ihtiyaçlar: İnsanların hayatta kalabilmeleri için yaşamları boyunca ihtiyaçlarını sürekli olarak karşılamaları gerekmektedir. Bunlar oksijen, yeme, içme, barınma, dinlenme, korunma, uyku, aktivite, cinsel istek gibi ilkel ve temel ihtiyaçlardır. İnsanlar fizyolojik ihtiyaçları karşılanmadıkça yaşamaya devam edemezler. Biyolojik yaşamın devamı için bu ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir (Kıray, 2019).

2. Güvenlik İhtiyacı: Fizyolojik ihtiyaçlar tamamen karşılandığında bir sonraki güvenlik ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu arzunun toplumdaki kurallar, anlaşmalar ve güvenlik nedeniyle olumlu bir motivasyon kaynağı olmadığı, hastalık, doğal afetler ve kötü ortam durumlarında baskın hale geldiği savunulmaktadır (Kıray, 2019). Maslow (1970, s.39) kişilerin güvenlik gereksinimleri sağlamadan bir sonraki seviyeye geçişin mümkün olmadığı ifade etmektedir. Yani, kişinin güvenlik ihtiyacı tatmin edilmeden; sevgi ve aidiyet, saygı ve takdir, kendini gerçekleştirme gibi arzularını karşılamak için herhangi bir çabada bulunamamaktadır.

3. Sevgi İhtiyacı: Maslow'a göre fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları yeterince karşılandığında sevgi, etkilenme ve ait olma ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Genellikle bireyler bir grup veya aile içinde sevgi dolu ilişkiler arzularlar ve bu amaca ulaşmak için her türlü çabayı gösterirler. Böyle bir yere ulaşmayı dünyadaki her şeyden çok istemektedirler (Maslow, 1943, s.9).

4. Saygınlık İhtiyacı: Saygı ihtiyacı iki kısımda değerlendirilmektedir. Bunlar bireyin hem kendisine duyduğu saygıyı hem de çevresinden beklediği saygıyı arzulamasıdır (Adair, 2013). Saygı ve saygınlık ihtiyacının karşılanması kişide güven, öz saygı ve özerklik

duyguları yaratabilirken, saygı ve saygınlık ihtiyacının karşılanmaması ise çaresizlik, aşağılık duygusu ve diğer psikolojik sorunlara yol açabilmektedir (Osmanova, 2021).

5. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı: Piramidin tepesinde kendini gerçekleştirme arzusu, kişinin kendi potansiyelinin, yeteneklerinin ve yeteneklerinin tanınması ve kullanılması arzusu vardır. Maslow'a göre bu ihtiyaç nadiren tam olarak karşılanabilmektedir. Çünkü yetişkinlerin %1'inden azı kendini gerçekleştirmeyi başarmaktadır (Martin ve Loomis, 2007).

Maslow'un geliştirdiği bu teori, ihtiyaçların düzenli olmasından dolayı eleştirilmektedir. Çünkü ihtiyaçların önceliği kişinin kişiliğine ve tutumuna göre değişebilmektedir. Saygı ihtiyacının sevgi ve ait olma ihtiyacının önüne geçmesi durumunda bu görüş desteklenmemektedir (Ertürk, 2000). Güney'e (2015) göre bu teori, insanların sahip oldukları şeylerle değil, ulaşmak istedikleri hedeflerle motive olduklarını vurgulamaktadır. Yöneticiler bu nedenle ihtiyaçlar hiyerarşisini motivasyon aracı olarak kullanma olanağına sahiptir. İşverenlerin çalışanlara zamanında ödeme yapması, ücretleri artırması, ücret konusunda adil olması gibi faktörler Maslow'un hiyerarşisinde en alt grubun ihtiyaçlarını karşılamayı kolaylaştırarak sosyal ihtiyaçlara odaklanmasına olanak tanıyacaktı (Yüksel, 2022).

2.4.2.1.2. Herzberg'in İki Faktör Kuramı

Herzberg'in çift faktör teorisi, işçilerin çalışma ortamlarından neler beklediğini ve onları farklı değer sistemleri içinde neyin teşvik ettiğini açıklamaktadır. Amaç, hangi çalışma koşullarının yetersiz olduğunu ve iş motivasyonunun azalmasına sebep olan unsurları belirlemektir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.115). Herzberg gerçekleştirdiği incelemeler sonucunda, bireylerin iş memnuniyetini yükselten unsurlar ile onları iş yerinde mutsuz eden unsurların birbirinden farklı olduğunu belirlemiştir.

Maslow'un motivasyon teorisini geliştirmek için 1959'da yaptığı çalışmalarda Herzberg, deneklere çalışma hayatlarında mutsuz olan faktörleri ve onları daha fazla çalışmaya teşvik eden faktörleri sormasıyla diğer teorilerden farklılaşmıştır. Bu deney bazı ilginç sonuçlar vermiştir. Çünkü işyerinde bazı unsurların yokluğu tatminsizliğe yol açarken, varlıkları daha fazla tatmin sağlamadığı gözlenmiştir (Luthans, 1995, s.151). Herzberg bu ilave tatmin edici olmayan faktörleri dışsal (hijyenik) faktörler olarak adlandırdı. Öte yandan

bazı faktörlerin yokluğu ciddi iş tatminsizliğine yol açabilmektedir. Varlıklarının çalışan performansını önemli ölçüde artırdığı bulunmuştur. İşgücünü önemli ölçüde artıran faktörleri içsel (motivasyonel) faktörler olarak adlandırdı (Kaya vd., 2013).

Dışsal (hijyenik) faktörleri işyerinin fizyolojik, güvenlik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayan, tatminsizliği önleyen özellikleri ile kurumsal politika ve yönetim, teknik denetim, insan ilişkileri, maaş, statü, iş gibi alt ihtiyaçlardır (Erol, 1995, s.54). Hijyen faktörleri motive edici etkisi olmayan faktörlerdir ve yetersiz olmaları motive edici faktörlerin etkinliğini engelleyeceği için örgüt içerisinde tatmin edici olması gerekmektedir (Başaran, 2000).

İçsel (motivasyonel) faktörleri, çalışanları işlerine karşı heyecanlandıran faktörler olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000). Herzberg, motivasyon faktörlerinin terfi, büyüme, sorumluluk, işin kendisi ve başarı duygusunu içermektedir. Motive edici unsurlar; dışsal (hijyen) unsurlardan ziyade, işin gerçekleştirildiği ortam ile doğrudan bağlantılı olan etmenler olarak değerlendirilmektedir (Gökçe vd., 2010).

Bu teoriye göre içsel motivasyon araçları işin içeriğiyle ilgili olup çalışan motivasyonunu artırırken, dışsal motivasyon araçları iş tatminsizliğinin çözümüyle ilişkilidir. Bu teori, içsel faktörlerin yüksek düzeyde performans ve motivasyon sağladığını savunmaktadır (Dündar vd., 2007, s.109).

2.4.2.1.3. Alderfer'in ERG Kuramı

Clayton Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar teorisinden etkilendi ve bunu daha modern durumlara uygulayarak ERG teorisini oluşturmuştur. Burada ihtiyaçların sırası daha basit bir şekilde ele alınmaktadır (Koçel, 2020). Alderfer'in bu teoriyi geliştirirken ihtiyaçlar hiyerarşisini sadeleştirmesinin nedeni, Maslow'un teorisinin pratik hayata uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşmasıdır (Tekin ve Görgülü, 2018). İnsan ihtiyaçlarını üç alana ayırmıştır: var oluş, ilişki kurma ve gelişme ihtiyacıdır (Ünal ve Gülmez, 2017).

Var olma ihtiyacı, Maslow'un teorisinde bireyin varlığına ilişkin fizyolojik ihtiyaçlara ve güvenlik ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir. Çalışanlar bu ihtiyaçlarını yaptıkları işin karşılığında aldıkları ücretler, çalıştıkları kurumların sunduğu fırsatlar, serbest çalışma koşulları, iş sağlığı ve güvenliği ile karşılayabilmektedir (Çetinkanat, 2000, s.16). İlişki kurma ihtiyacı, kişinin duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmasını ve etkili bir iletişim sürecinden memnun olmasını içermektedir. Çalışma ortamlarında insanlar

genellikle iş arkadaşlarıyla iletişim kurmak, kabul edildiklerini ve değerli olduklarını hissetmek istemektedirler (Osmanova, 2021). Gelişme ihtiyacı, insanların büyüme ve potansiyellerini gerçekleştirme arzusuyla ilgilidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Demir, 2018).

Alderfer'e göre ihtiyaçlar Maslow'daki gibi belirli bir hiyerarşik yapı sonrasında ortaya çıkmaz. Bu teori, birden fazla ihtiyacın aynı anda karşılanabileceğini belirtirken ihtiyaçlar arasındaki hiyerarşik düzene daha az vurgu yapılır. Örneğin; İnsan aynı zamanda ilişki kurma ve gelişme ihtiyacı hissedebilir (Ergun Özler, 2013, s. 145). Ayrıca Alderfer'in E.R.G. kuramında çevresel değişkenlerin önemi kültürel özelliklere göre farklılaştırılmaktadır (Onaran, 1981).

2.4.2.1.4. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı

McClelland, başarı ihtiyacının insanların işlerinde mükemmelliğe ulaşma duygusunda yattığını ileri sürmüştür (Çiçek Sağlam, 2007). Bireyler, kendilerine karşı bir meydan okuma olduğunda ve sonucun kişisel başarılarının ya da başarısızlıklarının bir yansıması olabileceğini anladıklarında, başarıya ulaşmak için teşvik olurlar (Smith, 2015). McClelland insan ihtiyaçlarını üç gruba ayırdı: başarı ihtiyaçları, güç ihtiyaçları ve ilişki ihtiyaçlarıdır. Ancak diğer içerik teorilerinin aksine bunların doğuştan gelmediğini, yaşam süreci içerisinde öğrenilebileceğini ileri sürmüştür (Draft, 1994). Teorinin kaynaklandığı gereksinimler arasında öne çıkan başarı arzusu dikkat çekmektedir. Görevleri tamamlama, başarıya ulaşma isteği ve hedeflere erişim, önemli göstergeler olarak değerlendirilmektedir.

Başarı ihtiyacı duyan insanlar, şans eseri olmayan, yetenekleriyle başarabilecekleri anlamlı işler yaparlar ve bu hedefe varmak için gerekli bilgi ve becerileri kazanmak için çalışırlar ve bunu başardıkları için çok mutlu olurlar (McClelland, 1961). Güç ihtiyacı, başkalarını kontrol etme ve etkileme arzusu olarak ifade edilmektedir. Bu kişiler konumlarını kullanarak başkalarını etkilerler. İlişki kurma ihtiyacı güçlü olan bireyler arkadaşlık çabası içinde olduklarından, rekabet yerine dayanışmayı tercih ederler ve sosyal ilişkilerini geliştirmeye çalışırlar (Özkalp ve Kirel, 1999).

Başarı, birçok bireyde muhtemel olarak bulunan bir gereksinimdir. Ancak her insan bu gereksinimin meydana gelmesine neden olacak fırsat ve ortamı bulamayabilir. Bireyler

arasındaki başarı gereksiniminin derecesi değişkenlik gösterebilir (Eroğlu, 1995). Bunun nedeni herkesin ihtiyaçlarının farklı olması, farklı düzeylerde olabilmesi ve farklı ihtiyaçlar hissedebilmesidir.

2.4.2.2. Süreç Kuramları

Süreç teorileri motivasyonun unsurlarını yani hangi değişkenlerin motivasyonla ilişkili olduğunu incelemektedir (Barlı, 2008). Süreç teorisinin cevaplama gereken en büyük soru çalışanların nasıl motive edileceğidir ancak temel fikir motivasyonun çalışana veya iş ortamına dışarıdan müdahale yoluyla sağlanmasıdır (Acun, 2019, s.127). Süreç kuramları, kapsam kuramlarından farklı olarak bireysel farklılıkların motivasyondaki rolünü analiz etmiştir.

2.4.2.2.1. Victor Vroom'un Beklenti (Ümit) Kuramı

Victor Vroom bu kuramı 1964 yılında, çalışma motivasyonunun ilk öncülerinden Kurt Lewin ve Edward Tolman'ın klasik teori ve bilişsel yöntemlerinden yararlanarak oluşturdu (İlgün, 2010, s.16). Beklenti teorisine göre bireylerin belirli davranışlara olan eğilimleri, söz konusu davranışın sonuçlarının kendilerine çekici gelip gelmediğine veya bu sonuçlara ilişkin beklentilerinin ne kadar güçlü olduğuna göre belirlenmektedir (Robbins ve Judge, 2012). Vroom'un beklenti teorisi dört ana varsayıma dayandırılmaktadır (Göksel, 2013, s. 9-14):

- Davranış, bireyin kişisel özellikleri ile çevresel koşulların etkisiyle şekillenir.
- Bireyler, iş yerlerinde davranışları hakkında kararlar alırlar.
- İnsanların arzuları, ihtiyaçları ve hedefleri çeşitlilik göstermektedir.
- Bireyler ödüller arasında seçim yapma yoluna giderler.

Beklenti teorisi, başarıya dayalı olarak ödüllendirileceği düşüncesini içermektedir. Bu teoriye göre ödül ne kadar yüksek olursa bireyin motivasyonu da o kadar yüksek olmaktadır (Karacaoğlu, 2019). Teori, motivasyonun üç faktör tarafından belirlendiğini ileri sürmektedir. Bunlar beklentileri, değeri ve araçsallığı içermektedir. Beklenti, 0 ile 1 arasında değişkenlik gösterebilir. Eğer çalışan çabasının sonuçlarını ulaşılamaz buluyorsa, beklenti 0 olarak kabul edilir. Araçsallık, performans ile ödüller arasındaki algılanan

bağlantıdır. Araçsallık kavramı, performans-ödül beklentisi olarak da bilinir. Valens ise bireyin kazanacağı olası sonuçlara attığı değerdir. Sonuca biçilen değer yüksek olduğunda, valens 1 değerini alır. Bu bağlamda $Motivasyon = Valens \times Beklenti \times Araçsallık$ şeklinde bir denkleme ulaşılmıştır (Erbaş, 2021). Bu formül, bireyin, değerlerin ve beklentilerin çoğalmasından sonucunda belirli bir davranışı seçmesine rehberlik eden güçler nedeniyle gösterdiği çabayı ifade etmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1998). Birey, hedeflediği başarıya ulaşmasında sergileyeceği çabanın önemli bir rol oynayacağına (beklenti) ve başarının onu ödüllere kavuşturacağına (araçsallık) ve bu ödülün sonrasında elde edeceği değerliliğe inanmıştır (Lunenburg, 2011).

Özetle bu teori, bireyin dürtüsünün, çabaladığı bir şey için ödüllendirileceğine olan inancının ve ödülü elde etme kapasitesinin bir sonucu olduğunu öne sürmektedir (Eren, 1996). Çalışan bireylerin elde ettikleri ödül miktarı ne denli fazla olursa, performanslarının da o oranda artacağı fikri bu teorinin temelini teşkil etmektedir.

2.4.2.2.2. Eşitlik Kuramı

John Stacey Adams tarafından 1963 yılında geliştirilen ve Adams Eşitlik Teorisi olarak adlandırılan teori, günümüzde hala etkinliğini sürdürmektedir (Demirci Abalı vd., 2023). Adams (1963) eşitlik teorisinde, kişinin çalışma ortamında kendi gayretiyle elde ettiği sonuçları iş yerindeki başka bir arkadaşla ve benzer seviyede diğer bir kurumda görev yapan meslektaşlarıyla karşılaştırarak denge yargısına ulaştığını ifade etmektedir. Çalışanlar, örgüte sağladıkları yetenek, bilgi, çaba, zekâ ve deneyim gibi girdilere karşılık, örgütten aldıkları maddi ya da manevi ödüller ve her türlü kazancı karşılaştırırlar (Arslan, 2022).

Birey, kendi gayretlerini ve elde ettiği sonuçları başkalarıyla karşılaştırır; başkalarıyla eşitlik duygusu insanı motive etmektedir. Başka bir deyişle insanlar kendi çabalarını ve başarılarını aynı çalışma koşullarındaki meslektaşlarının çabalarıyla karşılaştırırlar (Demir, 2018). Karşılaştırma sonucunda eşdeğer bir durumu görmek hem kendisinin mutlu olmasına hem de bireyin çabasının artmasına neden olur. Öte yandan bireyler eşitsiz bir durum algıladıklarında kendilerini mutsuz hissederler, kuruma ve kurum yönetimine öfkelenirler, motivasyonları düşer ve mümkünse bulundukları kurumu değiştirmek isterler (Kulik ve Ambrose, 1992). Adams (1963) teorisinde, eşitsizliğin varlığında iki farklı hissin ortaya çıkabileceğinden bahsetmektedir. Birincisi, eğer bir birey kendisini

diğerleriyle kıyasladığında daha az ödüllendirildiğini düşünürse, bu durumu düzeltmek için harekete geçme isteği duyacağını; diğer yandan, kendisinin başkalarına kıyasla daha fazla ödüllendirildiğine inanması durumunda ise suçluluk duygusu yaşayacağını ifade etmektedir (Çevik Kılıç, 2016, s.198).

Eşitlik anlayışı yalnızca ücret üzerinden değil, çalışanın onuru, statüsü, sosyal ayrıcalıkları, tanınma gibi unsurlarla da eşitlik anlayışı çerçevesinde ele alınabilir ve sonuç olarak aşağıda belirtilen şekilde formüle edilebilen bir denge ile açıklanabilir (Şeker, 2014):

Şekil 2 Adams'ın Eşitlik Kuramındaki Denge Formülü

$$\frac{\text{Bireysel başarılar}}{\text{Bireysel olarak sağlananlar}} = \frac{\text{Orantılı olarak takım arkadaşlarının başarıları}}{\text{Orantılı olarak takım arkadaşlarının sundukları}}$$

Bu teori girdi ve çıktı arasındaki dengeye dayanmaktadır. Bu teoride iş, ustalık teorisinin girdileri iken çıktı ise çalışıldıktan sonra elde edilen değerlerdir. Denge durumu girdi ve çıktının eşitliği ile sağlanır. Denge sağlandığı takdirde insan yaptığı işten tatmin olur ve bu da motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir (Çevik Kılıç, 2016, s.198).

2.4.2.2.3. Hedef Belirleme Kuramı

1960'ların sonlarında Edwin Locke, hedeflere ulaşmanın en önemli motivasyon kaynağı olduğunu belirtmiştir(Locke, 1968). Çünkü hedef teorisi, çalışanların, belirledikleri hedefler doğrultusunda bilinçli bir şekilde hareket edeceği savı üzerine inşa edilmiştir. Bu sav gereğince çalışan, işinde uygun olan hedefler belirlemekten, bu hedeflere ulaşmak amacıyla çaba sarf etmekten ve bu hedeflere ulaşmanın getirdiği tatmin duygusunu yaşamaktan keyif alır. Bu tatmin, çalışanı kendi belirlediği hedefe ulaşmaya yönlendirir (Başaran, 2000). Teori, spesifik ve zorlayıcı hedeflerin, belirsiz veya kolay hedeflere kıyasla daha yüksek performansa yol açtığını öne sürmektedir (Locke, 2013).

Bir kişinin hedefleri ne denli yükseklikte ise, o hedeflere ulaşabilmek için o denli fazla azim ve motivasyona sahip olması gereklidir. Hedefler küçük olduğunda motivasyon da azalır (Güney, 2015). Önemli olan hedeflerin zorlu olmasıdır. Zorluk, hedeflerin imkânsız veya ulaşılamaz olması anlamına gelmemektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s.96). Aşırı zor hedefler veya çok fazla hedef belirlemek strese ve çatışmaya yol açabilir (Kwan ve Lee, 2013).

Belirlenen hedeflerin motivasyonu etkilemesi için belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlar; kişinin belirlediği ve kabul ettiği hedeflerin açık ve kapsamlı olması, çalışanı keyifle çalışmaya motive etmesi, bireysel ve örgütsel hedeflerin birbirine benzer olmasıdır (Eren, 1996).

Locke, hedeflerin ve performansın etkileşimini belirleyen dört faktör sunmaktadır (Tınaz, 2013):

1. Hedefe dâhil olma: Hedeflerin oluşturulmasında aktif rol oynayan kişiler, bu hedefleri daha fazla benimsemektedir.
2. Öz-güven: Kişinin bir görevi yerine getirirken kendine duyduğu güven hissidir.
3. İşin nitelikleri: Açık, iyi kazanılmış ve özgür çalışma, çalışanların performansını artırmak adına son derece önemlidir.
4. Ulusal Kültürün Özellikleri: İşletmelerin örgütsel kültürü, içinde bulundukları toplumun milli kültürel değerleriyle uyumlu olmalıdır.

Teoriye göre hedefler, dikkati yönlendirerek, çabayı harekete geçirerek, kalıcılığı artırarak ve görevle ilgili stratejilerin geliştirilmesini teşvik ederek davranışı etkiler (Latham ve Arshoff, 2013). Bu, geri bildirim ve uygun ödüllerle birlikte doğru hedef belirlemenin çalışanların motivasyonuna ve performansına önemli ölçüde fayda sağladığını gösteren çalışmalarda açıkça görülmektedir (Affainie ve Qutieshat, 2024).

Sonuç olarak, hedef belirleme teorisi performansı motive etmede oldukça etkili olduğunu kanıtlamış olsa da, dikkatli bir şekilde uygulanmalıdır. Hedef belirleme uygulamalarını kurumsal veya kişisel bağlamlarda uygularken hedef zorluğu, özgüllük, bağlılık ve olası olumsuz sonuçlar gibi faktörler dikkate alınmalıdır.

2.4.2.2.4. Pekiştirme Kuramı:

Pekiştirme teorisi, bireyin hedeflerinin eylem ve davranışlarına yön verdiği bilişsel hedef yönelim teorisinin tam tersi olan bir davranış modelidir (Özkalp ve Kirel, 1999). Teori, bilim adamları Pavlov ve Skinner'ın hayvan deneylerine dayanmaktadır. Pekiştirme teorisi, insanların bir davranışı olumlu ya da olumsuz sonuçlara maruz kaldıklarında tekrarlayıp tekrarlamayacaklarını göstermektedir (Kılıç Aksoy, 2020). Bireyler, en fazla ödüllendirilen

davranışa yönelme eğilimindedir; aynı zamanda, bireylerin eylemleri ödüllerin kontrol altında tutulmasıyla çeşitlilik gösterebilmektedir.

İnsanların içsel durumları pekiştirme teorisyenleri tarafından analiz edilmemektedir. Duyguların ve arzuların davranış üzerindeki etkisini görmezden gelinmektedir. Pekiştirme kuramcıları, insan davranışını hangi unsurların yönlendirdiğine dair bilimsel analiz sunmaktadır (Demirbilek, 2018). Yani, bir bireyin eylemi, o eyleme verilen geri dönüşle değiştirilebilir. Eğer beklenen bir davranışın ortaya çıkması isteniyorsa, o kişiye ödül verilir; aksi takdirde ceza uygulanır. Bu teoriye göre yöneticiler, örgüte faydalı olduğu düşünülen bir çalışanın davranışını tekrarlamak için ödül sistemi gibi pekiştireçlerden yararlanabilir, böylece çalışanın ödülle motive olması ve istenilen davranış sergilemesinin mümkün olduğu düşünülmektedir (Paşammetoğlu ve Yerolu, 2015). Sonuç olarak davranışın oluşması ve tekrarlanması alınan zevkle ve ödüle bağlıdır (Eren, 2015). Bu noktadan yola çıkarak, belirli yararlı davranışları sergilemek ve bunları güçlendirmek amacıyla olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, yok etme ve ceza verme gibi dört farklı yöntemden bahsedilebilir (Eren, 1996). Bunlar (Tozkoparan, 2012, s.122-125 'den aktaran Genç, 2023, s.34);

Olumlu Pekiştirme: Bir kişinin arzu edilen davranış sürdürmesi için çeşitli ödüllerle motive edilmesidir. Burada önem arz eden, davranışın uzun bir zaman dilimi geçmeden pekiştirilmesidir. Aksi takdirde ödül ve davranış arasındaki ilişki kaybolabilir.

Olumsuz pekiştirme: Kişide davranışının arzu edilmediğini hissettirmektir. Olumlu pekiştirme de hedef, istenen davranış ödüllendirilerek sürdürülebilirliğini sağlamaktır; olumsuz pekiştirmede arzu edilmeyen davranış yok etmeye çalışmaktır.

Yok etme: Eğer davranışlar desteklenmezse kaybolur ve kişi artık o eylemi uygulamaz. Bu durum, olumlu eylemlerle birlikte olumsuz eylemler için de geçerlidir.

Ceza: Kişinin olumsuz hareketlerini sona erdirmek amacıyla olumsuz sonuçlarla yüzleştirmektir. İhtar, maaş kesintisi, pozisyonunu düşürmek ve işten çıkarma buna örnek verilebilir.

Davranışları azaltmak için cezalandırma ve yok etme yöntemleri kullanılmakta, olumlu ve olumsuz pekiştirme ise davranışları artırmayı hedeflemektedir. Skinner'a göre, olumlu pekiştirme ve yok etme, bireyin gelişimini destekleyerek teşvik eder. Öte yandan, olumsuz pekiştirme ve ceza, daha çok organizasyon ikliminin genel yapısını zayıflatarak belirgin olmayan davranışları tetikler (Özdemir, 2021). Pekiştirme kuramı, genetik ve zihinsel

unsurların öğrenme üzerindeki etkisini göz ardı eder ve bu nedenle insanların öğrenme serüveninin tam bir açıklamasını sunmamaktadır. Bu şartlandırma, kurum ya da organizasyonlar bazında değerlendirildiğinde bireylerin istenen davranışı sergileyebilmesi için ödül, ceza ve pekiştirme gibi unsurlardan faydalanmak gereklidir. Aksi takdirde sonuçlara baskı yoluyla ulaşılmış olur (Zor, 2020).

2.4.2.2.5. Öz Yeterlik Kuramı:

Öz yeterlilik kuramı, Albert Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinin önemli bir bileşenidir ve motivasyonla yakından ilişkilidir (Bandura ve Jourden, 1991; Hidayat ve Ramli, 2019). Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik: Bir bireyin beklenen durumlarla baş etme yeteneğine olan inancıdır. Başka bir deyişle öz yeterlilik; Bireyin kendine olan güveni ve karşılaştığı zorlukların üstesinden gelip gelemeyeceğini değerlendirmesidir (Senemoğlu, 2015, s.234). Bu kuram, bireylerin belirli görevleri başarıyla yerine getirebileceklerine dair inançlarının, motivasyonlarını ve davranışlarını nasıl etkilediğini açıklar. Öz yeterlik inançları; kişilerin motive olmaları, mutlu olmaları ve bireysel başarıya ulaşmaları için kaynak sağlar (Pfitzner Eden, 2016). Öz yeterlilik kuramının ana prensibi, kişilerin kendilerini yeterli gördükleri faaliyetleri icra etme olasılıklarının yüksek; yetersiz olduklarını düşündükleri faaliyetleri gerçekleştirme olasılıklarının ise düşük olduğudur (Arseven, 2016).

Bandura (1997), öz yeterliğin dört unsur aracılığıyla geliştiğini öne sürmektedir: geçmiş deneyimler, başarılı rol modelleri, sözel uyarım ve fizyolojik durum. Bandura'ya göre, öz yeterliliği en çok artıran etken geçmiş deneyimler olmaktadır (Çetin ve Basım, 2014). Bu bağlamda, geçmişte elde edilmiş zaferler veya başarılı bir şekilde tamamlanmış kişisel deneyimler, gelecekteki faaliyetlerin başarısını kolaylaştırır. Diğer bireylerin başarıları, kişinin kendi çabalarının da olumlu sonuçlar doğurabileceği inancını aşılayabilir. Sözlü teşvikler, insanların motivasyonunu artırmada etkili olabilir ve nihayetinde, kişinin duygusal ve fizyolojik durumu ile belirtileri, başarıda önemli bir rol oynamaktadır (Robbins ve Judge, 2015'den aktaran Saçlı, 2021).

Öz yeterlilik, bireylerin motivasyonunu çeşitli şekillerde etkiler. Yüksek öz yeterlilik, kişilerin daha zorlu hedefler belirlemesine, bu hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba göstermesine ve engeller karşısında daha dirençli olmasına yol açar (Bandura ve Jourden, 1991; Nordvall vd., 2009). Örneğin, bir egzersiz programında, öz yeterliliği yüksek olan katılımcıların, algılanan engelleri aşma konusunda daha fazla güvene sahip oldukları ve

programın beklenen fiziksel ve psikolojik sonuçları hakkında daha olumlu beklentilere sahip oldukları görülmüştür (Nordvall vd., 2009).

Dikkat çekici bir şekilde, öz yeterlilik sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde de motivasyonu etkileyebilir. Örneğin, bir geri dönüşüm programında, çevresel öz kimlik veya öz yeterliliği yüksek olan bireylerin, dışsal teşviklere rağmen içsel motivasyonlarını kaybetme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir (Xu vd., 2023). Bu, öz yeterliliğin bazen beklenmedik şekillerde motivasyonu etkileyebileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öz yeterlilik kuramı, motivasyonun anlaşılmasında ve artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin öz yeterlilik inançlarını güçlendirmek, motivasyonlarını artırabilir ve daha iyi performans göstermelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle, eğitim, sağlık ve iş gibi çeşitli alanlarda öz yeterliliği artırmaya yönelik stratejiler geliştirmek, motivasyonu ve başarıyı artırmada etkili bir yaklaşım olabilir (Bandura ve Jourden, 1991; Hidayat ve Ramli, 2019; Nordvall vd., 2009). Öz-yeterlilik inançları, öğretmenlik mesleğinin getirdiği yeterlilikleri gerçekleştirebilecek, hevesli, fedakâr ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yeteneğine sahip öğretmenler yetiştirilmesi konularında önemli bilgiler elde edilmesine yardımcı olmaktadır (Yeşilyurt, 2013).

2.4.3. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon

Eğitim örgütlerinde verimlilik makineler tarafından değil insanlar tarafından sağlanmaktadır. Bu verimliliğin oluşmasında kişinin coşkusu, duyguları ve heyecanları çok öneme sahiptir. Örgüt çalışanlarının yaptıkları işe ve örgüte ilişkin olumlu düşüncelere ve duygulara sahip olması gerekmektedir. Bu olumlu durum sadece motive olmuş insanda görülebilir (Çevik ve Köse, 2017). Kurumlarda motivasyonun esas amacı, işgörenlerin kişisel hedeflerini kuruluşun hedefleriyle entegre etmektir; böylece işgörenlerin, kuruluşun amaçlarına uygun davranışlar sergilemeleri sağlanarak kendilerine ve kuruluşa fayda sunulması hedeflenmektedir (Hakmal vd., 2012). Motivasyona sahip bir çalışanı yönetmek, motive olmayan bir çalışana göre daha kolaydır ve örgüt için daha verimli ve etkilidir (Özdemir ve Muradova, 2008).

Öğretmenler eğitim örgütlerinin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bulunan en önemli üyeleridir. Hiç şüphesiz eğitim sisteminin başarısı öğretmenin yüksek motivasyonuna ve üretkenliğe bağlıdır. Eğitim kurumlarında öğretmen motivasyonu, öğretmen performansı

ve öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Motivasyona sahip öğretmenler, eğitim sisteminin istenilen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Demirkol, 2019). Çalışmalar, öğretmen performansı ve motivasyonunun yakından bağlantılı olduğunu, motive olmuş öğretmenlerin daha iyi performans gösterdiğini ve öğrenci öğrenimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Zannuba Adilah vd., 2023). Eğitim kurumlarının huzurunu ve iş tatminini öğretmenlerin motivasyonu da etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin motivasyon seviyeleri, sunmuş oldukları hizmetin kalitesini belirlemede önemli rol oynamaktadır (Yavuz ve Karadeniz, 2009). Düşük motivasyona sahip öğretmenler, okulda arzulanan durumu gerçekleştirememekle kalmayıp, okulun işleyişinde de zorluklara neden olabilirler. Motivasyonu az olduğu için başarılı olamayan ve tatmin hissetmeyen öğretmenler yoğun stres altındadır (Yazıcı, 2009). Eğitimcilerin öncelikle görevlerini hevesle yerine getirmeleri, başka bir deyişle işlerine olan motivasyonları, öğrencilerin motivasyonları ve dolayısıyla öğrenim süreçleri açısından büyük önem taşımaktadır. Nitekim Viau (2015), öğretmenlerin kendi alanlarında yetkin ve öğretim için istekli olmalarının, öğrencilerin öğrenme istekliliğinin geliştirilmesi ve canlandırılması adına kritik olduğunu vurgular. Ayrıca, öğretmenlerin görevlerine duydukları tutkuyu artırmadan öğrencilerin motivasyonlarının yükseltilmesinin mümkün olmayacağını belirtmektedir (Demir, 2018). Eğitimde motivasyonun rolü, insan faktörünün eğitimin hem bir araç, hem bir hedef hem de bir kaynak olmasından doğmaktadır. Bu çerçevede, okulların teknolojik altyapısı, malzeme donanımı ve modern bina olanakları ne kadar gelişmiş olursa olsun, eğitimle ilgili yönlendirmeleri yapan öğretmenlerin motivasyonu sağlanmadığı takdirde okulların başarılı olma şansı yoktur (Akbaş, 2018).

Öğretmenin motivasyon süreci karmaşık bir yapıya sahiptir. Zira bu süreç, hem öğretmenin kendi iç dinamikleriyle hem de etkileşimde bulunduğu çevrenin dinamikleriyle bağlantılıdır. Öğretmen, kendi değerleri, hedefleri ve beklentilerinin yanı sıra etkileşimde bulunduğu çevre tarafından sunulan motivasyon unsurları, ödüller ve çıktılar aracılığıyla teşvik edilebilir (Gümüştas ve Gülbahar, 2022). Öğretmen motivasyonunu birçok faktör etkilemektedir. Motivasyon, prestij, maddi kazanç, sosyal çevre oluşturma gibi dış motivasyon kaynaklarından gelebileceği gibi, kariyer planları, öğretmenlik mesleğine duyulan sevgi gibi iç motivasyon kaynaklarından da gelebilmektedir (Arslantaş vd., 2018). Ayrıca yönetsel-örgütsel faktörlerde motivasyonu etkilemektedir. Hedeflerin tutarlılığı, güç ve sorumluluk dengesi, eğitim ve terfi, karar alma süreçlerine katılım, iç iletişim, istihdamın genişletilmesi, iş zenginleştirme, özerk çalışma grupları ve iyileştirilmiş çalışma

ortamı yönetsel-örgütsel faktörler olarak gösterilmektedir (Örücü ve Kanbur, 2008). Ancak, artan iş yükü, karşılanmayan beklentiler ve sınırlı mesleki gelişim fırsatları gibi faktörler öğretmen motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir.

Eğitim liderleri, öğretmenlerin okulu sahiplenmelerini ve okulun hedeflerine ulaşması için istenilen çabayı göstermelerini istiyorsa, öğretmenin okulun hedeflerine ulaşması için yaptığı işle ilgili ihtiyaçları yerine getirmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2019). Liderler çalışanları motive ederse, işi kabul etme ve çaba gösterme olasılıkları daha yüksek olur. Liderin asıl görevi, çalışanların taleplerini devamlı ve canlı tutmak; bunun için kurumda iletişim kanallarının açık tutulması, kendilerini gerçekleştirme fırsatı verilmesi ve güvenin geliştirilmesi önemlidir (Önen ve Kanayran, 2016). Öğretmenlerin iş tatminini artırmak ve meslekte kalmalarını sağlamak için çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve kariyer gelişim olanaklarının sunulması gerekmektedir. Bu sebepten ötürü, okul yöneticileri okuldaki standardı yükseltmek ve öğretmenlerin mesleklerini heves ve azimle icra edebilmeleri için gerekli teşvikleri sunmalıdır.

Eğitim kuruluşlarında etkili motivasyon, eğitim seviyesi, öğretim yöntemleri, kültürel bağlam ve teknoloji kullanımı gibi faktörleri göz önünde bulunduran çok yönlü bir yaklaşım gerektirir. Kurumlar, hem öğrenciler hem de eğitmciler arasında motivasyonu artırmak için destekleyici ortamlar yaratmaya, başarıyı tanımaya ve mesleki gelişim fırsatları sağlamaya odaklanmalıdır. Sonuç olarak, öğretmen motivasyonunu artırmak için okul yöneticilerinin etkili liderlik uygulamaları sergilemeleri, olumlu bir okul iklimi oluşturmaları ve öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunmaları önemlidir.

2.5. Örgütsel Adalet ile Motivasyon İlişkisi

Çalışanların motivasyonunu artıran en temel unsur, çalışanların taleplerinin ve bağlı bulundukları kuruluşun beklentilerinin karşılanmasıdır. Çalışanların beklentileri ise, kuruluş içinde hak ettikleri avantajların, tüm çalışanlar arasında adil bir biçimde dağıtılması; dağıtımla ilgili kurumsal kararlar alınırken, bu karar süreçlerinin adaletli bir şekilde yürütülmesi ve kararların çalışanlara tarafsız bir şekilde ulaştırılmasıdır (İçerli 2010). Her bireyin örgüte olan sadakatini güçlendirecek olan adil dağıtım aracılığıyla bir kurumda görev alan liderin etkin liderlik tutumları ile adil yönetim prensipleri bir araya getirilerek daha başarılı bir kuruluş gelişebilir. Çalışanların liderlik uygulamalarında adalet algısı, motivasyon süreçlerinin başarısına ve performansın artmasına büyük katkı

sağlamaktadır. Çünkü kişilerin adalet algısı, onlar için herhangi bir ödülün anlamını belirleyen en önemli kriterlerden biridir (Argon ve Eren, 2004). Çalışan motivasyonunu olumlu yönde etkilediği düşünülen değişkenlerden biri olan örgütsel adalet algısının yüksek olması, kişilerin örgütteki adalet iklimini olumlu algılamasına yol açmaktadır (Özkan Canbolat, 2020). Adil olmayan bir çalışma ortamında çalışanların motivasyonunu artırmak mümkün değildir (Ertürk ve Aydın, 2015). Motivasyonu olmayan çalışan işlerine yeterince önem vermeyecektir. Bu durum kurum açısından hem vakit kaybına hem de maddi kayba sebep olmaktadır (Tayfun ve Uysal, 2017).

Bir örgüt içindeki işlemlerin adil olduğu inancı, çalışanların meslektaşları ve yöneticilerle uyumlu ve güvene dayalı ilişkiler geliştirmesine olanak tanımaktadır (Folger ve Konovski, 1989). Eğer okul yöneticileri personeline karşı adil bir tutum sergiler, kurallar adil bir biçimde belirlenirse, sonuçlar eşit bir şekilde dağıtılırsa ve çalışanlarla olan iletişim (bilgiyi aktarma, ilişkiler kurma) etkili bir şekilde yürütülürse, bu durum iş yerlerinde ve örgütlerde çalışanların motivasyonunu yükseltir (Özer ve Eker Urtekin 2007, s.121). Çiçek Sağlam ve Emir (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin görüşleri ile iş motivasyonu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel adalet duygularının yüksek olması, iş performanslarının yükselmesine katkıda bulunur; ayrıca öğretmenlerin okula bağlılık hisleri de artar. Okuluna ve görevine karşı olumlu tutum ve duygulara sahip olan öğretmenin, öğrenci başarısı ve okulun amaçlarına ulaşma sürecinde sağladığı katkı oldukça önemli olacaktır (Çamur, 2022).

Ertürk ve Aydın (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet anlayışı ile içsel motivasyonlarının algıları arasında orta derecede olumlu ve anlamlı bir ilişki keşfedilmiştir; bu doğrultuda, öğretmenlerin örgütsel adalet algısı yükseldiğinde, içsel motivasyonlarının da artış gösterdiği veya örgütsel adalet düştüğünde içsel motivasyonlarının da gerilediği söylenebilir. Bu bağlamda, yöneticilerin okul yönetiminde adil bir tutum sergilemeleri gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Büyükses (2010), öğretmenlerin çalışma ortamındaki motivasyonunu etkileyen faktörlerin arkadaşlarla iyi ilişkiler ve ücret olduğunu, sosyal güvenlik haklarının yetersiz olması ve adaletsiz ücretlendirmenin ise öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğünü sonucuna varmıştır. Akün (2015) araştırmasında öğretmen ve yöneticilerin maaş, iş güvencesi, sosyal haklar, ikramiye ve ödüller gibi temel ihtiyaçları karşılanmadıkça motivasyon faktörlerinin hiçbir işe yaramadığını, son yıllarda yöneticilerin atanmasına ilişkin prosedürlerde objektiflik eksikliği öğretmenlerin ve yöneticilerin motivasyonunu zayıflatmaktadır. Yüksel (2022)

tarafından yürütülen bir araştırmanın bulguları, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasında olumlu ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Sonuçta, çoğu çalışma örgütsel adalet ile motivasyon arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koysa da, bu ilişkinin gücü ve niteliği, ele alınan özel bağlama ve motivasyon türüne bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu aşamasında, literatür incelemesi sonucunda elde edilen kaynaklar doğrultusunda, örgütsel adalet ve motivasyon üzerine gerçekleştirilen araştırmalar ele alınmıştır. Araştırma süresince Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark gibi kaynaklar kullanılmıştır. Literatür tarandığında pek çok çalışmanın yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

2.6.1. Örgütsel Adaletle İlgili Çalışmalar

Demirbilek (2018), "Okul yöneticilerinin ayrımcı davranışlarının öğretmenlerin kurumsal adalet algıları ile yöneticisine güvenin etkisi" başlıklı doktora tezi, öğretmenlerin okul müdürünün önyargılı tutum ve eylemlerinin, onların müdüre olan güven seviyeleri ve kurumsal adalet algıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemi, Bingöl ilinde 756 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin kurumsal adalet ölçeğindeki algı düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Okul türü bakımından kurumsal adalet algısının ilkokul lehine farklılaştığı, ancak kıdem değişkeni açısından bu algıda anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı görülmüştür.

Demir (2021) tarafından gerçekleştirilen bir incelemede, okul yöneticilerinin adaletli tutumları ile öğretmenlerin kurumsal bağlılık ve güven hissiyatları arasında bir bağlantı araştırılmıştır. Çalışmaya 442 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmanın bulguları, okul yöneticilerinin adaletli tutumları ile öğretmenlerin kurumsal bağlılık ve güven seviyeleri arasında kayda değer bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur.

Akdenizli (2022) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin bakış açılarına göre okul yöneticilerinin örgütsel adalet tutumları ile örgütsel muhalefet seviyeleri arasındaki bağlantıyı gün yüzüne çıkarmaktır. Bu çalışmada, okul

yöneticilerinin örgütsel adalet anlayışlarıyla öğretmenlerin muhalefet etme durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içinde Kayseri ilinin Kocasinan ilçesindeki resmi 142 ilkokul ve ortaokulda görevli toplam 3291 öğretmen, bu çalışmanın evrenini oluşturmakta, örneklem ise basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş 516 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, 'Örgütsel Adalet Ölçeği'nin toplam puanı ve alt boyutları ile 'Örgütsel Muhalefet Ölçeği' toplam puanları arasında istatistiksel açıdan kayda değer bir ilişki bulunmadığını göstermiştir.

Yılmaz (2022) "Okul Müdürlerinin Yönetim Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki" başlıklı bir tez yürütmüştür. Bulgular, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını incelerken, örgütsel adaletin alt kategorileri hakkında "kesinlikle katılıyorum" bakış açısını ifade ettiklerini ve okul müdürlerinin adil olduğuna inandıklarını göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen en dikkat çekici bulgulardan biri, otoriter okul müdürlerinin de öğretmenler tarafından son derece adil olarak algılanmasıdır.

Saydam ve Selvi (2023) tarafından gerçekleştirilen inceleme bulgularına göre; kuruluşlarında görev yapan eğitimcilerin örgütsel adalet anlayışına sahip oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, örgütsel adaletin kurumsal bağlılığı olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Cinsiyet değişkenleri ile ilgili olarak, örgütsel adaletle ilişkilerinde önemli bir fark bulamadılar. Ancak, cinsiyet bağlamında kadınların kurumsal bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer bir çalışma yapan Göç (2024) , 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde İstanbul'un Beylikdüzü ilçesindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 255 öğretmenden oluşan örneklem grubunda örgütsel adalet ve bağlılık seviyelerine dair algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, eğitimcilerin örgütsel adalet anlayışlarının yüksek olduğu tespit edilmiş, buna karşın bağlılıklarının orta seviyede yer aldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının bağlılık seviyeleri ile olumlu ve orta düzeyde bir bağlantıya sahip olduğu ortaya konmuştur. Eğitimcilerin adaletle ilgili algılarının, örgütsel bağlılık algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Yaman (2023) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adalet anlayışları üzerine Çankırı ilinde resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik bir anket yapılmıştır. Analizlerin bulguları, öğretmenlerin örgütsel adalet kavramına dair algılarının ve tüm alt boyutlarının 'yüksek' düzeyde olduğunu, öznel iyi oluş seviyelerinin ise 'orta' seviyede bulunduğunu göstermektedir.

Polat (2024), "Okul Müdürlerinin Adil Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi (Kayseri İli Örneği)" adlı araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı sergilediği adaletli davranışların, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini artırıp artırmadığını incelemektir. Bu hedef doğrultusunda araştırmanın örnekleme, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kayseri ilinin merkezi bölgelerinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan ve basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 430 öğretmen oluşturmaktadır. Okul liderlerinin örgütsel adalet tutumlarının her boyutu ile örgütsel güvenin bütün alt unsurları arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yatağan (2024) öğretmenlerin algıları üzerine yapmış olduğu araştırmasında, okul müdürlerinin toksik liderlik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet algıları üzerindeki etkileşimini incelemektedir. Araştırmada, örgütsel adalet ile toksik liderliğin alt boyutları arasında anlamlı bir olumsuz ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin sergilediği toksik liderlik tutumları, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet konusundaki algılarını biçimlendirmektedir. Benzer bir inceleme gerçekleştiren Kılıç (2024), Giresun şehir merkezindeki eğitimcilerin görüşlerini baz alarak, bu eğitimcilerin görev yaptığı okulların liderlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin hissettikleri örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre; okul yöneticilerinin etik liderlik yaklaşımlarının, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını olumlu bir şekilde ve anlamlı bir biçimde etkilediği saptanmıştır.

2.6.2. Motivasyonla İlgili Çalışmalar

Uçar (2015), gerçekleştirdiği doktora araştırmasının hedefini, kamu ilkokullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, ilkokul yöneticilerinin dağıtıcı liderlik yaklaşımları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemek olarak belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul yöneticilerinin dağıtıcı liderlik tutumları ile öğretmenlerin motivasyon seviyeleri arasında olumlu yönde ve orta seviyede dikkate değer bir ilişki saptamıştır.

Çevik ve Köse (2017) gerçekleştirdikleri incelemede öğretmenlerin eğitim kurumu kültürüne ilişkin algıları ile motivasyon seviyeleri arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın bulguları, okul kültürü ile motivasyon unsurları arasında

olumlu yönde anlamlı bir bağlantının mevcut olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin okul kültürüne dair algılarının, alanlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim veren öğretmenler, ders öğretmenlerine kıyasla okul kültürünü daha pozitif bir biçimde değerlendirmişlerdir.

Demir (2018) doktora tezin de okul yöneticilerinin eğitimsel motivasyon dili ile öğretmen motivasyonunu analiz etmeyi ve yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dilin yüksek algılanmasını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemi, 781 eğitimciyi kapsamaktadır. Çalışmanın nitel bulguları, okul yöneticilerinin motivasyon dili kullanımlarının, öğretmenler tarafından üst seviyede algılanmasına tesir eden unsurların, aidiyet oluşturan, destekleyici ve yönlendiren dil olarak üç farklı biçimde nasıl bir araya getirilebileceğini sergilemektedir. Motivasyonel dil düzeylerinin yüksek olduğu okullarda, sadece idarecilerden öğretmenlere değil, aynı zamanda öğretmenlerden idarecilere yönelik de bir iletişim bulunmaktadır.

İşgörür (2020) tarafından yapılan çalışma, özel okullarda görev alan müdürlerin öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için kullandıkları teşvik unsurlarını incelemek üzere gerçekleştirilmiştir. Bu nitel araştırma metoduyla gerçekleştirilen çalışmanın örnek grubu, 2019-2020 eğitim öğretim dönemi güz yarıyılında İzmir ilinde bulunan özel eğitim kurumlarında görev yapan 16 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada, okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırmasının; hem birey hem de kurum açısından fayda sağladığı, verimliliği yükselttiği ve kurumun hedeflerine ulaşmasında önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır.

Kılıç Aksoy (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi çalışanlarının motivasyonlarının altında yatan faktörleri belirlemeyi hedeflemiştir. Bu bağlamda, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nin merkez ve ilçelerdeki birimlerinde görevlerini yerine getiren 207 idari (sözleşmeli) çalışan üzerine bir anket düzenlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi çalışanlarının motivasyonunu güçlü bir şekilde etkileyen faktörler sırasıyla şunlardır: idarecilerin personel arasında adil hareket etmesi, personelin iş yerindeki meslektaşlarıyla olan etkileşimlerinin olumlu olması, aldıkları maaş (ücret + ikramiyeler) seviyesi, idarecilerin özel günlerde (düğün, doğum günü vb.) personellerinin yanında yer alması.

Güneş (2021) yaptığı çalışmada eğitim yöneticilerinin kayırmacı tutumlarıyla öğretmenlerin motivasyonları arasındaki bağlantıyı analiz etmeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutumlarını düşük bir düzeyde algılamak, öğretmen motivasyonuna ilişkin görüşlerinin ise yüksek seviyelerde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin motivasyonuna dair bakış açıları, farklı demografik etmenler (cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim seviyesi, istihdam şekli) bakımından anlamlı biçimde çeşitlilik göstermektedir; ancak eğitim durumu değişkeni açısından kayda değer bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Orhan'ın (2022) yaptığı çalışmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının öğretim ve akademik motivasyonları ile motivasyonel çalışma koşulları hakkındaki değerlendirmelerini tespit etmektir. Ayrıca bu değişkenler arasındaki bağlantıları keşfetmeyi, programlar için teorik bir bakış açısı sağlamayı ve önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının yeterlilik, özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçları öğrenme ve öğretme süreçleri boyunca desteklendiğinde, içsel motivasyonlarının artma olasılığı yüksektir.

Kayacık (2024) çalışmasında, kadın yöneticilerin liderlik yetenekleri, öğretmen memnuniyeti ve öğretmen motivasyonu arasındaki etkileşimlerin araştırılması hedeflenmiştir. Öğretmenlerin memnuniyet ve motivasyon seviyeleri arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin memnuniyeti ile kadın yöneticilerin liderlik yetenekleri arasında da orta düzeyde olumlu bir bağlantı bulunduğu, öğretmen motivasyonu ile kadın yöneticilerin liderlik nitelikleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edildiği ve bu ilişkinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kadın yöneticilerin görev yaptığı okullardaki liderlik yetenekleri ile öğretmenlerin memnuniyeti arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun aracılık işlevi gördüğü sonucuna varılmıştır.

2.6.3. Örgütsel Adalet ve Motivasyonla İlgili Çalışmalar

Acar (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin etik liderlik tutumlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve motivasyon seviyeleriyle olan ilişkisini araştırmaktır. Elde edilen sonuçlara göre, incelemeye alınan beden eğitimi öğretmenleri, okul yöneticilerinin yüksek düzeyde etik liderlik davranışları sergilediklerini ve okullarına dair adalet anlayışlarının yanı sıra motivasyon seviyelerinin de yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin etik liderlik algılarının çalışma sürelerine göre değişmediği, ancak cinsiyet, yaş ve daha önce yöneticilik yapma deneyimlerinin görüş üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Arslan (2012) tarafından yapılan "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyon ve Öğrenci Başarısına Etkisi" başlıklı araştırmada, müdürün demokratik tutum ve davranışlarına bağlı olarak öğretmen motivasyonunun arttığı ortaya çıkmıştır. Öğrenci performansının artmasının öğretmen motivasyonunun artmasından kaynaklandığı bulunmuştur.

Abbasoğlu (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, örgütsel adalet algısının çalışanların iş motivasyonu üzerindeki tesiri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, çalışanların etkileşimsel adalet algılarının, örgütsel adaletin diğer unsurlarına (dağıtımsal ve prosedürel adalet) oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Motivasyon düzeyi ile prosedürel adalet ve etkileşim adaleti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki söz konusudur. Ancak dağıtım adaleti ile motivasyon seviyesi arasındaki ilişki anlamlı bulunamamıştır.

İren'in (2015) araştırması, mesleki motivasyon ile öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Örgütsel adaletin boyutları arasında etkileşimsel adalet algısı en üst seviyededir. Ancak dikkat çeken bir bulgu, kadın öğretmenlerin etkileşimler konusunda yöneticilerin kendilerine adil davranmadıklarına dair algılarıdır. Ayrıca, özellikle yüksek lisans diplomasına sahip öğretmenlerin çalışmaya daha istekli oldukları da kayda değer bir bulgudur.

Ertürk ve Aydın (2015), çalışmalarında öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerini ve örgütsel adalet algılarını belirlemeyi ve bu yönleri cinsiyet, branş, yaş ve hizmet yılı ile ilişkili olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli kullanılarak yapılan araştırma, 2012-2013 akademik yılı boyunca Düzce'nin Kaynaşlı ilçesindeki ilk ve ortaokullarda çalışan 149 öğretmenden oluşan bir çalışma grubunu içermektedir. Tekrar ifade ediyorum Araştırma, öğretmenlerin örgütsel adalet ve içsel motivasyon hakkındaki görüşlerinin genellikle olumlu olduğunu ve bu algılar arasında orta derecede olumlu ve önemli bir ilişki kurulduğunu ortaya koydu. Cinsiyet, yaş ve kıdem gibi değişkenlerin, öğretmenlerin içsel motivasyon ve örgütsel adalet konusundaki bakış açıları üzerinde önemli bir etkisi olmamıştır.

Kahraman (2017) tarafından kaleme alınan tez çalışmasında, okul yöneticileri ile yöneticilik tecrübesine sahip olan öğretmenlerin örgütsel adalet anlayışları ile motivasyon seviyeleri arasındaki ilişki, kişisel değişkenler çerçevesinde ele alınmıştır. Bu araştırmanın örneklemi, 2015-2016 akademik yılı boyunca İstanbul'un Pendik ve Sancaktepe bölgesinde

alışan 200 rretmen ve okul yöneticisinden oluşmaktadırdır. Elde edilen veriler doğrultusunda; okul yöneticileri ile yönetim tecrübesine sahip rretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon seviyeleri arasında belirgin bir bağlantı saptanamamıştır. Yapılan farklılık testleri sonucunda katılımcı gruplarında bazı demografik değişkenlere ilişkin alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamış, fakat bazı gruplarda önemli farklılıklar gözlemlenmiştir.

Emir'in (2017) alışmasının amacı Uşak ili merkez ilçede görev yapan rretmenlerin motivasyon düzeyleri ile örgütsel adaletle ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Sonuç olarak rretmenlerin örgütsel adaletle yönelik tutumlarının akademik geçmiş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Lisansüstü ğrenime sahip rretmenlerin, lisans veya ön lisans mezunu rretmenlere göre örgütsel adaletle yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir şekilde, Saçlı'nın (2021) yrttđđ çalışmada, örgütsel güven ile örgütsel adalet unsurlarının iş memnuniyeti üzerinde olumlu ve dikkate değer bir etkisi olduğu, ayrıca iş memnuniyeti ile motivasyon arasında olumlu ve anlamlı bir bağlantı olduğu belirlenmiştir. Demirebilek'in (2018) doktora tezi çerçevesinde yrttđđ benzer bir çalışmada, rretmenlerin müdürlerine karşı duydukları sevgi ve tutumların, müdüre karşı güvenleri ve örgütsel adalet algıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Örgütsel adalet algılarının, ilkokula devam eden okul türlerine göre farklılık gösterdiği belirlense de, kıdem değişkenine göre örgütsel adalet algısı seviyesinde anlamlı bir farklılık görülmediği bulunmuştur.

Ger (2021) alışmasında, rretmenlerin yönetsel destek ve okul kültürü algılarının örgütsel adalet anlayışları üzerindeki etkileşimini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitmenlerin örgütsel adalet algılarında kişisel özelliklere göre anlamlı bir farklılık tespit edilmezken, dağıtım adaleti ve prosedürel adalet unsurlarının rretmenlerin hizmet sürelerine bağlı olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği ortaya konmuştur.

Osmanova (2021), kamu eğitim kurumlarında rretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yrtmştur. Çalışmanın rneklem grubu 2020-2021 akademik yılı boyunca Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 15 eğitimciyi kapsamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcılar rretmenlerin örgütsel adalet algısında olumsuz bir yaklaşım sergilediklerini, rretmenlerin adalet dendiğinde akıllarına ilk olarak eşitlik ve paylaşımcılığın geldiğini, yöneticilerin öncelikle liderlik niteliklerine sahip olması gerektiğini ve örgüt içi mevzuatın var olması gerektiğini ifade etmişlerdir. MEB'in örgütsel

adalet uygulamalarının öğretmenlerin verimliliği üzerine herhangi bir etkisinin bulunmadığını, örgütte adaletin tesis edilmesi durumunda öğretmenlerin motivasyonunun da artabileceğini, ayrıca motivasyon ve örgütsel adaletin sağlanmasında performansa dayalı bir değerlendirmenin önemine dikkat çekmişlerdir.

Yüksel (2022) ve Doğan Demirkan (2023), yaptıkları çalışmalarda eğitimcilerin motivasyonları ile örgütsel adalet anlayışları arasındaki bağı araştırmışlardır. Her iki çalışmada da öğretmenlerin örgütsel adalet anlayışları ile motivasyonları arasında orta seviyede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Doğan Demirkan (2023) bu araştırmanın okul yöneticilerinin farkındalık seviyelerini artırmasına ve okullarındaki eksikliklerin farkına varmalarına yardımcı olacağı öngörülmektedir.

Tekin'in (2023) çalışması, devlet okulu öğretmenlerinin iş performansları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide iş motivasyonunun aracılık rolünü açıklığa kavuşturmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 297 kadın öğretmen ve 186 erkek öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulguları, öğretmenlerin örgütsel adalet anlayışı ile iş performansları arasındaki bağlantıda iş motivasyonunun oldukça etkili bir aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Nur ve Erkilic (2023) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet anlayışlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki motivasyon seviyeleri ile örgütsel adalet algıları arasında istatistiksel biçiminde olumlu yönde orta seviyede anlamlı bir bağ tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde, çeşitli çalışmaların örgütsel adaletin üç boyutunu (dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel) aynı anda incelediği ve bunları motivasyonla ilişkilendirdiği görülmektedir. Ayrıca bazı araştırmalar motivasyonun içsel ve dışsal boyutlarını da ele almıştır. Bununla birlikte, bu iki faktörün alt bileşenleri ile bir arada ve bütünsel bir bakış açısıyla incelendiği araştırmalara daha az rastlanmaktadır. Bu çerçevede, mevcut çalışma, örgütsel adaletin tüm yönlerini ve motivasyonun hem içsel hem de dışsal unsurlarını bir arada ele alarak, bu iki kavram arasındaki bağlantıya daha kapsamlı bir perspektif sunmayı ve literatüre katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın deseni, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmek ve bu ilişkinin iki değişkenin alt boyutları açısından hangi yapıyı ortaya koyduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle, ilişkisel tarana modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişkenin bir arada yarattığı değişiklikleri, bu değişikliğin büyüklüğünü, değişkenlerin birbirleriyle bağlantılı olup olmadığını ve eğer bir ilişki mevcutsa bu ilişkinin yönünü belirlemeye çabalar (Karasar, 2010). Bu model, değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması ve bu ilişkilerin seviyelerinin saptanmasında etkili olup, bu ilişkilerle daha kapsamlı araştırmalar yürütmek için gereken ipuçlarını sunmaktadır. Bu nedenle, iki değişkenin neden-sonuç ilişkisi olarak algılanıp değerlendirilmemesi önem arz etmektedir. Buna ek olarak, bu model, gereksinim duyulan verilerin toplanması için gerekli araçların kullanımıyla birlikte, araştırmacının herhangi bir müdahale veya yönlendirme yapmadığı bir araştırma türü olarak tanınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2023 – 2024 eğitim yılı içinde Aksaray ilinin şehir merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ortaokullarında çalışan öğretmenleri içermektedir. Aksaray İl Milli Eğitim'den (2024) alınan veriler ışığında oluşturulan sınırlamalar çerçevesinde, evren 1186 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 2. Aksaray Merkez Ortaokullarında Görev Yapan Öğretmen Sayısı

<i>Okul İsimleri</i>	<i>Öğretmen Sayısı</i>
100. Yıl Türk Eğitim Vakfı Ortaokulu	9
125. Yıl Ortaokulu	29
15 Temmuz Ortaokulu	67
19 Mayıs Ortaokulu	9
23 Nisan Ortaokulu	34
Cahit Zarifoğlu Ortaokulu	53
Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu	102
Gazipaşa Ortaokulu	34
Güller Ceylan Acar Ortaokulu	8
Hacı Cevriye Ünsal Ortaokulu	32
Hacı Cumali Uğur Ortaokulu	17
Hacı Kerim Yardımlı İmam Hatip Ortaokulu	43
Hamidiye Ortaokulu	10
Hamit Acar Ortaokulu	8
Hasandağı Ortaokulu	57
Kanber Zeynep Demir Ortaokulu	21
Kanuni İmam Hatip Ortaokulu	9
Kılıçarslan Ortaokulu	64
Mehmetçik Ortaokulu	22
Merkez Taptuk Emre Ortaokulu	62
Murat Keskin Özel Eğitim Ortaokulu	29
Mustafa Yazıcı Ortaokulu	23
Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu	31
Nuray Kaya İmam Hatip Ortaokulu	31
Özel İdare Ortaokulu	9
Piri Mehmet Paşa Ortaokulu	55
Saadet Güney İmam Hatip Ortaokulu	51
Sezai Karakoç Ortaokulu	35
Şehit Ahmet Lütfi Telli Ortaokulu	17
Şehit Memiş Arıbaş Ortaokulu	33
Şehit Orhan Koçak Ortaokulu	20
Şehit Recep İnce Ortaokulu	22
Şeyh Edebali İmam Hatip Ortaokulu	38
TOKİ Akşemsettin İmam Hatip Ortaokulu	21
Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ortaokulu	15
Yavuz Sultan Selim Yatılı Bölge Ortaokulu	26
Yenimahalle Ortaokulu	8
Yusuf Hakîkî Baba Ortaokulu	32
Toplam	1186

Aksaray ilinin merkez bölgesinde bulunan ortaokulları, öğretmen sayısına göre sıralaması yapılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu belirlemek amacıyla tesadüfi olmayan amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve Aksaray il merkezinde öğretmen sayısı açısından en fazla öğretmene sahip ilk 11 sırada bulunan ortaokullar örnekleme dâhil edilmiştir. Bu tercih, öğretmenlerin yüksek yoğunlukta bulunduğu kurumlarda okulun yapısı, yönetim tarzları ve öğretmenler arası etkileşimlerin daha aktif olabileceği öngörüsüne dayanmaktadır. Seçtiğimiz kurumlarda görev alan öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı olarak ölçek çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme tekniğindeki esas kavram, önceden saptanmış çeşitli ölçütleri karşılayan tüm durumların incelenmesidir. Ölçüt, çalışmacı tarafından belirlenebilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçütler dizisi seçilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada gözlemler, belirli özelliklere sahip bireyler, olaylar, durumlar ve nesnelerden oluştuğunda, örnekleme dahil edilen birimler, belirlenen ölçütleri karşılar (Büyüköztürk vd., 2016).

Tablo 2'ye bakıldığında, Aksaray il merkezindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin araştırma kapsamı toplamda 1186 öğretmenden oluşmaktadır. Bu noktadan yola çıkarak, araştırmamız için gereken öğretmen sayısının en az 291 olması gerektiği sonucuna varılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler, isteğe bağlı olmalarına rağmen, eksik ya da hatalı doldurulmuş örneklem verileri değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu verilere göre, araştırmanın örneklemi 521 öğretmenden oluşmaktadır. Tablo 3'te, çalışma grubundaki öğretmenlere dair kişisel bilgilerin yüzdelik ve frekans dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

<i>Değişken</i>	<i>Değişken Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	305	58,5
	Erkek	216	41,5
Eğitim Durumunuz	Lisans	421	80,8
	Lisansüstü	100	19,2
Meslekteki Hizmet Süreniz	0-5 Yıl	66	12,7
	6-10 Yıl	123	23,6
	11-15 Yıl	116	22,3
	16-20 Yıl	103	19,8

Tablo 3'ün Devamı

<i>Değişken</i>	<i>Değişken Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
	21+Yıl	113	21,7
Bulunduğunuz Okuldaki Hizmet Süreniz	1-5 Yıl	250	48,0
	5-10 Yıl	187	35,9
	11 Ve Üzeri Yıl	84	16,1
Branşınız	Beden Eğitimi Öğretmeni	21	4,0
	Fen Bilgisi Öğretmeni	54	10,4
	Yabancı Dil Öğretmeni	55	10,6
	Din Kültürü A.B. Öğretmeni	59	11,3
	Rehber Öğretmeni	22	4,2
	Matematik Öğretmeni	116	22,3
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	41	7,9
	Türkçe Öğretmeni	82	15,7
	Diğer	71	13,6
Toplam		521	100,0

Tablo 3'te çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin kişisel bilgileri bulunmaktadır. Toplam 521 katılımcı arasından 305'i kadın, 216'sı ise erkek öğretmendir. Araştırma, yüzdelik oran olarak %58,5 kadın ve %41,5 erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda, araştırmaya dâhil olan kadın öğretmen sayısı erkek öğretmen sayısını geçmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının (%80,8) üniversite mezunu olduğu gözlemlenmiştir. Lisansüstü eğitimi almış öğretmenler, araştırmanın %19,2'lik kısmını oluşturmakta olup, bu da göstermektedir ki lisansüstü eğitimi almış öğretmenler, katılımcı öğretmenlerin yaklaşık beşte birini kapsamaktadır. Mesleki hizmet sürelerine göz attığımızda, en düşük katılımın 0-5 yıl aralığında 66 bireyle, en yüksek katılımın ise 6-10

yıl aralığında 123 bireyle gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarında 6-10 yıl (%23,6), 11-15 yıl (%22,3), 16-20 yıl (%19,8) ve 21+ yıl (%21,7) oranları birbirine oldukça yakın değerlerdir.

Bulunduğu okuldaki hizmet süreleri incelendiğinde, 250 kişi 1-5 yıl, 187 kişi 5-10 yıl ve 84 kişi de 11 yıl ve daha fazla süredir görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse yarısı (%48), bulundukları eğitim kurumunda 1-5 yıl süreyle hizmet vermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde, en yüksek katılımın 116 kişi ile Matematik öğretmenlerinde olduğu görülmektedir. İkinci sırada 82 kişilik katılımı Türkçe öğretmenleri yer almaktadır. Tabloyu incelediğimizde, Beden Eğitimi öğretmenleri (21 kişi) ile Rehber öğretmenlerinin (22 kişi) benzer sayıda katılım sergilediği dikkat çekmektedir. Benzer bir durum Fen Bilgisi öğretmenleri (54) ile Yabancı Dil öğretmenleri (55 kişi) arasında da gözlemlenmektedir. Ayrıca 71 kişinin diğer kategoriye seçtiği anlaşılmaktadır. Bu grup, ankette yer bulmayan branşlara (müzik, resim, görsel sanatlar, özel eğitim, teknoloji tasarım vb.) sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma süreci için üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Katılımcıların özelliklerini tespit etmek amacıyla demografik bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Örgütsel adalet algısının tespiti için “Örgütsel Adalet Ölçeği” (Polat, 2007) ve motivasyon düzeyini saptamak için “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” (Uçar, 2015) ölçekleri kullanılmıştır. Ekler bölümünde veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Ölçeğin ilk kısmında araştırmanın hedefi ve uygulama sırasında göz önünde bulundurulması gereken unsurlara dair temel bilgiler ile demografik bilgi formu bulunmaktadır. Demografik Bilgi Formu, araştırmaya dâhil olan öğretmenlere ilişkin farklı veriler elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Demografik bilgi formunda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, yaşı, meslekteki hizmet süresi, bulunduğu okuldaki hizmet süresi ve branş ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Öğretmen Motivasyon Ölçeği

Araştırmanın ikinci bölümde öğretmen motivasyonunu değerlendirmek için Uçar (2015) tarafından tasarlanmış ölçek kullanılmıştır. Uçar (2015) tarafından gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda, bu ölçek içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere 2 alt boyuttan ve toplamda 19 madde içermektedir. Ölçek, Likert modelinde olup, "hiç katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasında 5 dereceli bir değerlendirmeye sahiptir. Araştırmada seçilen örgütsel adalet ölçüm aracı, daha önce tasarlanmış ve geçerlilik ile güvenilirlik incelemeleri gerçekleştirilmiş bir araçtır. Bu çalışma kapsamında, geçerlilik analizleri önceki araştırmaya (Uçar, 2015) dayanmakta olup, güvenilirlik hesaplamaları ise bu araştırma örnekleminde yeniden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4. Motivasyon Ölçeği Uçar (2015) ve Araştırmanın Cronbach Alpha Sonuçları

Motivasyon/Boyutlar	Madde Numaraları	Uçar (2015) Cronbach Alpha Sonucu	Araştırmanın Cronbach Alpha Sonucu
İçsel Motivasyon	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9	.86	.86
Dışsal Motivasyon	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	.91	.89
Motivasyon Ölçeği Toplam Sonuç	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	.90	.90

Araştırmada bulunan tüm unsurlar ve bileşenler için güvenilirlik analizi yapılırken Cronbach's Alpha test istatistiği tercih edilmiştir. 0.60 ile 0.80 arasındaki değerler oldukça güvenilir sayılırken, 0.80 ile 1.00 arasındaki değerler yüksek düzeyde güvenilirlik göstermektedir (Kılıç, 2016). Tablo 4'e bakıldığında Uçar (2015) tarafından gerçekleştirilen öğretmen motivasyonu ölçeği için yapılan Cronbach Alpha güvenilirlik analizinde motivasyon ölçeği toplam sonucu için .90 olarak belirlemiştir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik analizinde .86 içsel motivasyon ve .91 dışsal motivasyon değerleri elde edilmiştir. Cronbach Alpha değerleri 0.80 ile 1.00 arasında oldukları için yüksek düzeyde güvenilir diyebiliriz.

Araştırmanın Cronbach Alpha güvenilirlik değeri sonucuna bakıldığında motivasyon toplam sonucu .90 tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarını incelendiğinde, "içsel motivasyon" alt boyutun Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin .86; "dışsal motivasyon" alt

boyutun ise .89 olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre motivasyon ölçeği yüksek düzeyde güvenilirlerdir.

3.3.3. Örgütsel Adalet Ölçeği

Araştırmanın üçüncü bölümünde örgütsel adalet ölçeği yer almaktadır. Öğretmenlerin örgütsel adalet anlayışlarını değerlendiren "Örgütsel Adalet Ölçeği" Niehoff ve Moorman (1993) tarafından oluşturulmuş, Polat (2007) ise bunu Türkçeye uyarlamıştır. Polat (2007) tarafından gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi, örgütsel adalet ölçeğinin üç boyutunu (dağıtımsal adaleti, işlemsal adaleti, etkileşimsel adaleti) ve 19 maddeyi içermektedir. Bu ölçek, 5 dereceli bir likert tipi olup, "kesinlikle katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasında bir değerlendirme sunmaktadır. Araştırmada seçilen örgütsel adalet ölçüm aracı, daha önce tasarlanmış ve geçerlilik ile güvenilirlik incelemeleri gerçekleştirilmiş bir araçtır. Bu çalışma kapsamında, geçerlilik analizleri önceki araştırmaya (Polat, 2007) dayanmakta olup, güvenilirlik hesaplamaları ise bu araştırma örneğinde yeniden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5. Örgütsel Adalet Ölçeği Polat (2007) ve Araştırmanın Cronbach Alpha Sonuçları

Örgütsel Adalet/Boyutlar	Madde Numaraları	Polat (2007) Cronbach Alpha Sonucu	Araştırmanın Cronbach Alpha Sonucu
Dağıtımsal Adalet	1, 2, 3, 4, 5, 6	.89	.89
İşlemsal Adalet	7, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 19	.95	.95
Etkileşimsel Adalet	12, 13, 14, 15	.90	.90
Örgütsel Adalet Ölçeği Toplam Sonuç	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	.96	.96

Yukarıdaki Tablo 5'e bakıldığında Polat (2007) tarafından gerçekleştirilen güvenilirlik incelemesi sonucuna göre; ölçeğin tümü için güvenilirlik Cronbach Alpha değeri .96; etkileşimsel adaleti için .90 ; işlemsal adalet için .95 ;dağıtımsal adaleti için .89 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alpha değerleri .80'den büyük olduğu için örgütsel adalet ölçeği yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Cronbach Alpha güvenilirlik değeri sonucuna bakıldığında örgütsel adalet toplam sonucu .96 tespit edilmiştir. Örgütsel adalet ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha değerleri etkileşimsel adalet için .90; işlemsel adalet için .95; dağıtımsal adalet için .89 olarak bulunmuştur. Araştırmanın Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri Polat (2007) değerlerine benzerlik göstermektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, 2023-2024 eğitim öğretim döneminde evren ve örneklem bölümünde tanımlanan araştırma grubundan elde edilmiştir. Veri toplama araçlarındaki ölçeklerin kullanılabilmesi amacıyla Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden araştırma etik kurul onayı alınmıştır. Ayrıca, öğretmenlerden veri edinmek için Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Bu çalışmada ölçekler ilk olarak okullara gidilerek yüz yüze görüşmeler aracılığıyla uygulanmıştır. Yapılan ziyaretler sırasında okulda bulunmayan öğretmenlere Google Form kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmaya dahil olan öğretmenler isteğe bağlı olarak seçilmiştir. Ölçme araçlarının uygulanma sürecinde gerekli bilgiler paylaşılmış ve katılımcıların ölçek formlarını doğru bir biçimde doldurmaları teşvik edilmiştir.

3.5. Veri Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin sonuçlarının analizi için SPSS 22 programı kullanılmıştır. Veri analizi sürecine girmeden önce, veri toplama araçları titizlikle gözden geçirilerek düzenlenmiş, bu araçlar aracılığıyla elde edilen bilgiler tanımlanmış ve SPSS yazılımına aktarılmıştır. Araştırma verileri alt problemler doğrultusunda incelenmiştir. Bu bağlamda, ölçeğin başlangıç kısmında yer alan katılımcıların demografik bilgileri, frekans ve yüzde oranları hesaplanarak tablo şeklinde evren ve örneklem başlığı altında sunulmuştur. Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi için çalışmada yer alan her iki ölçüm aracı (örgütsel adalet ölçeği ve motivasyon ölçeği) üzerinden elde edilen puanların ortalama hesapları ve standart sapma değerleri saptanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların yorumlanmasında kullanılan puan aralığı aşağıda belirtilmiştir.

Bu çalışmada, ölçek sorularına verilen yanıtların analizinde aralıkların birbirine eşit olduğu varsayılmıştır. Araştırmada 5 dereceli likert ölçeklerinin değer aralıkları " (En yüksek değer - En düşük değer) / 5 = (5 - 1) / 5 = 0,8 " şeklinde hesaplanmıştır (Baş, 2013).

Ölçeklerin ve alt boyutlarının ortalamalarının değerlendirilmesinde eşik değerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Motivasyon Ölçeği ile Örgütsel Adalet Ölçeği Puan Aralıkları

Ölçek Puan Aralıkları	Motivasyon Ölçeği Düzeyleri	Örgütsel Adalet Ölçeği Düzeyleri
1,00-1,80	Hiç katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1,81-2,60	Az katılıyorum	Katılmıyorum
2,61-3,40	Orta düzeyde katılıyorum	Kararsızım
3,41-4,20	Çok katılıyorum	Katılıyorum
4,21-5,00	Tamamen katılıyorum	Tamamen katılıyorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi için hangi tür analizlerin (parametrik testler ya da non-parametrik testler) yapılacağına karar verilmeden, araştırmanın değişkenlerinin normal dağılım sergileyip sergilemediğine bakılmıştır. Bunun için;

1. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin analiz edilmesi,
2. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin, standart hataya bölünmesi,
3. Uç değerlerin denetiminin gerçekleştirilmesi,
4. $n > 50$ ise Kolmogorov Smirnov testine bakılmasıdır.

Yukarıda belirtilen kriterler doğrultusunda araştırmanın bağımlı değişken ile bağımsız değişkenin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Aşağıdaki tablo 7.'de motivasyon ve örgütsel adalet ölçeklerine ait Kolmogorov-Smirnov testi bulguları ve çarpıklık-basıklık değerleri yer almaktadır.

Tablo 7. Örgütsel Adalet ve Motivasyon Değişkenlerine Ait Normallik Testi Bulguları

Değişken	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık-Std. Hata	Basıklık-Std. Hata
	İstatistik	df	p		
Motivasyon				-,591	-,082
	,074	521	,000	,107	,214
Örgütsel adalet				-,399	-,133
	,064	521	,000	,107	,214

Tablo 7'de motivasyon ve örgütsel adalet değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık ölçümlerine bakıldığında, -1 ile +1 arasında değerlere sahip oldukları gözlemlenmektedir. Bu değerlerin

+1.00 aralığında olması normal dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Büyüköztürk (2016), çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hataya bölünmesi sonucunda +1,96 ile -1,96 arasında değer alıyorsa normal dağılımı işaret ettiğini belirtmiştir. Motivasyon değişkeninin basıklık değeri $-0,082/0,214 = -0,383$; çarpıklık değeri için $-0,591/0,107 = -5,52$ hesaplandığında, bu değerlerden birinin $\pm 1,96$ sınırlarının dışında olduğu gözlemlenmiştir. Örgütsel adalet değişkeninin basıklık değeri $-0,133/0,214 = -0,62$; çarpıklık değeri için $-0,399/0,107 = -3,72$ hesaplandığında, yine bir değer $\pm 1,96$ sınırlarını aştığı görülmektedir. Bu durum, verilerin normal dağılmadığını göstermektedir.

Katılımcı sayısı 50'nin yukarısında olduğu için Kolmogrov Smirnov testi sonuçlarına dikkate alınmıştır. Bu değerlerin $p < 0,05$ olması normal dağılımın olmadığını, $p > 0,05$ olması ise normal dağılıma işaret etmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Tablodan da görüleceği üzere bu değerler 0,05'ten küçüktür, bu da bu değerlerin normal bir dağılım izlemediğini göstermektedir. Son olarak motivasyon ve örgütsel adalet ölçeklerine ait histogramlarda yoğunlaşmanın ortada birikmediği gözlemlenmiştir. Ayrıca Q-Q pilot dağılımında köşegen çizgiden belirli sapmaların mevcut olduğu tespit edilmiştir. Bu durum verilerin normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir.

Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri her ne kadar kabul edilebilir aralıklar içerisinde (örneğin ± 1 veya ± 2) bulunsa da, uygulanan Kolmogorov-Smirnov normallik testi istatistiksel olarak dikkate değer bir sonuç vermiştir ($p < 0.05$). Bu durum, verilerin istatistiksel olarak normal bir dağılıma sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, görsel normallik analizi kapsamında oluşturulan Q-Q grafiğinde, veri ögelerinin teorik normal dağılım eğrisinden sapmalar sergilediği belirlenmiştir. Bu bilgilere dayanarak, verilerin normal bir dağılım göstermediği sonucuna varılmaktadır. Normal dağılım göstermeyen verilerin incelenmesinde nonparametrik yöntemler tercih edilmektedir. Bu yüzden, verilerin analizi nonparametrik yöntemler ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve motivasyon algılarının cinsiyet, eğitim seviyesi, yaş, mesleki tecrübe süresi, görev yaptıkları okulda geçirdiği zaman ve branş gibi faktörlere bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla; iki grup arasındaki bağımsız değişkenlerdeki puan farklılıklarını incelemek için Mann Whitney-U, üç veya daha fazla grup içindeki bağımsız değişkenlerdeki puan karşılaştırmaları içinse Kruskal Wallis isimli nonparametrik testler kullanılmıştır. Kruskal Wallis testinde gruplar arasında belirgin bir farklılık gözlemlendiğinde, bu farkın hangi iki grup arasında bulunduğunu tespit etmek için Kruskal-Wallis'in post hoc testi olan "Dunn's Test"

kullanılmıştır. Dunn's Test bulguları, Bonferroni düzeltmesi ile elde edilen en güvenilir p değerlerini içermekte sunulmaktadır. Beşinci araştırma sorusunda ise bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Birden fazla değişkenin etkileşim içerisinde olup olmadığını saptamak için kullanılan yöntem korelasyon tekniğidir. Gerçekleştirilen normallik analizleri sonucunda, verilerin normal dağılım sergilemediği tespit edilmiştir. Bu sebeple, parametrik bir korelasyon yöntemi olan Pearson korelasyonu yerine, dağılımdan bağımsız ve sıralı veriler için elverişli olan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı (Spearman's rho) tercih edilmiştir. Korelasyon katsayısı, değişkenler arasındaki bağın kuvvetini ve yönünü tanımlayan bir ölçme aracıdır. Bu katsayı +1 ile -1 arasında değişiklik gösterir. +1 değerine yaklaşan bir katsayı, iki değişken arasında güçlü bir olumlu ilişki bulunduğunu ifade ederken, -1 değerine yakın bir katsayı ise kuvvetli bir olumsuz ilişkiyi göstermektedir. Korelasyon katsayısının işaretinin (artı ya da eksi) etkileşimin yönünü gösterirken, değerlerin büyüklüğü (1'e yakın olması) etkileşimin kuvvetini tanımlar. Yani, katsayının işareti etkileşim yönünü belirlerken, değerlerin büyüklüğü (1 veya -1'e yakınlık) etkileşimin ne denli kuvvetli olduğunu ortaya koyar. Korelasyon katsayısının mutlak değeri 0,70 ile 1,00 aralığındaysa, bu güçlü bir ilişki olduğunu gösterir; 0,30 ile 0,70 aralığında ise ilişki orta seviyededir; 0,00 ile 0,30 aralığında olduğunda ise bu ilişki zayıf bir düzeydedir (Taşpınar, 2017). Araştırmada istatistiksel anlamlılık seviyesi 0,05 olarak belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu kısımda araştırmada tanımlanan alt problemlerle ilgili sonuçlar ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet ölçeği toplamı ve her bir alt boyutu için aritmetik ortalama değerleri ile standart sapma değerlerine ait bilgiler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Betimsel Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Dağıtımsal Adalet	521	3,73	0,83
İşlemsel Adalet	521	3,73	0,88
Etkileşimsel Adalet	521	4,03	0,75
Örgütsel Adalet Toplam	521	3,79	0,78

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin örgütsel adalet ve alt boyutlarının ortalama ile standart sapma değerleri sunulmuştur. Örgütsel adaletin toplam puanının $\bar{X}$ (aritmetik ortalama) değeri 3,79 ve SS (Standart sapma) değeri 0,78 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere dayanarak, örgütsel adalet ölçeği toplam puan ortalamasının ortalamasının üzerinde değer aldığı belirlenmiştir. Alt boyutlar için ortalama değerleri sırasıyla dağıtımsal adalet $\bar{X} = 3,73$; işlemsel adalet $\bar{X}=3,73$; etkileşimsel adalet $\bar{X}=4,03$ olarak hesaplanmıştır. Dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutlarının ortalama değerleri yüksek seviyeye denk gelmektedir. Dağıtımsal adalet ile işlemsel adaletin ortalama hesaplarının ($\bar{X}=3,73$) aynı

olduğu görülmektedir. Ek olarak, alt boyutların aritmetik ortalama hesapları incelendiğinde, etkileşimsel adalet alt boyutunun ortalaması ($\bar{X}=4,03$) işlemsel ve dağıtımsal adalet alt boyutlarının ortalamasından ($\bar{X}=3,73$) daha yüksek bir değere sahiptir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin kariyer gelişimi ve okulun hedeflerine ulaşma konusundaki motivasyonları ile ilgili algı düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırma katılan öğretmenlerin motivasyon ölçeği toplamı ve her bir alt boyutu için aritmetik ortalama değerleri ile standart sapma değerlerine ait bilgiler Tablo 9 'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Betimsel Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
İçsel motivasyon	521	3,81	0,71
Dışsal Motivasyon	521	4,47	0,52
Motivasyon toplam	521	4,16	0,53

Tablo 9'a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon ve alt boyutlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Motivasyon ölçeğinin toplam puanının aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 4,16, standart sapma değeri (SS) ise 0,53 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere dayanarak, motivasyon ölçeğinin genel puan ortalamasının yüksek seviyeye denk geldiği saptanmıştır.

Alt motivasyon boyutlarının ortalaması sırasıyla içsel motivasyon $\bar{X} = 3,81$ ve dışsal motivasyon $\bar{X}=4,47$ olarak bulunmuştur. Motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının aritmetik ortalama değerlerine göre içsel motivasyon yüksek seviyeye; dışsal motivasyon ise daha yüksek seviyeye karşılık gelmektedir. Dışsal motivasyonun ortalama değeri ($\bar{X}=4,47$) içsel motivasyon ($\bar{X} =3,81$) ve motivasyon toplam ($\bar{X} =4,16$) ortalama değerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyonları cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, eğitim durumu gibi demografik bilgilere göre anlamlı bir

farklılık göstermekte midir ?" şeklindedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve motivasyon ölçeklerinden elde edilen sonuçlar ile katılımcıların; cinsiyet, eğitim seviyesi, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, yaş, meslekteki deneyim süresi ve branş gibi bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilere dair istatistiksel inceleme sonuçlarına yer verilmektedir.

4.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve motivasyon algılarının cinsiyet faktörüne göre kayda değer bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann Whitney-U analizi yapılmıştır.

Tablo 10, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet değişkenine dayalı belirgin bir farklılık olup olmadığını saptamak için gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Cinsiyet Değişkenine Dair Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Dağıtımsal Adalet	kadın	305	235,16	71722,50	25057,500	-4,672	0,000
	erkek	216	297,49	64258,50			
İşlemsel Adalet	kadın	305	231,21	70520,50	23855,500	-5,381	0,000
	erkek	216	303,06	65460,50			
Etkileşimsel Adalet	kadın	305	237,17	72337,50	25672,500	-4,357	0,000
	erkek	216	294,65	63643,50			
Örgüt Adalet Genel	kadın	305	231,31	70550,50	23885,500	-5,352	0,000
	erkek	216	302,92	65430,50			

Tablo 10'a bakıldığında örgütsel adalet ($U=23885,500$; $p< 0,05$); dağıtımsal adalet ($U=25057,500$; $p< 0,05$); işlemsel adalet ($U=23855,500$; $p< 0,05$); etkileşimsel adalet ($U=25672,500$; $p< 0,05$) ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tablo 10'da örgütsel adaletin genel ve alt boyutlarında erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarının kadın öğretmenlerin sıralama ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bu verilere göre, öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı olarak örgütsel adalet algı düzeyleri, tüm alt boyutlar ve genel ölçek açısından erkek

öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Yani erkek öğretmenlerin örgütsel adalet anlayışlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek seviyelerde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11, öğretmenlerin motivasyon algılarının cinsiyet değişkenine dayalı belirgin bir farklılık olup olmadığını saptamak için gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Motivasyon Algılarının Cinsiyet Değişkenine Dair Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
İçsel Motivasyon	kadın	305	242,80	74054,00	27389,000	-3,283	0,001
	erkek	216	286,70	61927,00			
Dışsal Motivasyon	kadın	305	267,75	81664,00	30881,000	-1,223	0,221
	erkek	216	251,47	54317,00			
Motivasyon Genel	kadın	305	251,12	76591,00	29926,000	-1,781	0,075
	erkek	216	274,95	59390,00			

Tablo 11 incelendiğinde, içsel motivasyon alt boyutu ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=27389,000$, $p<0,05$). İçsel motivasyonun da erkeklerin sıra ortalamaları (Sıra Ort.=286,70) kadınların sıra ortalamalarına (Sıra Ort.= 242,80) göre daha yüksek bir puana sahiptir. Bu duruma göre erkek öğretmenlerin içsel motivasyonu kadın öğretmenlerin içsel motivasyonuna göre anlamlı olarak daha yüksektir. Yani erkek öğretmenlerin lehine dikkate değer bir fark ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile motivasyon ölçeğinin alt boyutu olan dışsal motivasyon arasında anlamlı bir fark olduğu görülmemektedir ($U=30881,000$, $p>0,05$). Kadın öğretmenlerin sıra ortalamaları (Sıra Ort.= 267,75) erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarına (Sıra Ort.= 251,47) göre daha yüksek bir puana sahiptir. Yani erkek öğretmenlerin dışsal motivasyon seviyeleri daha düşüktür. Motivasyon ölçeğinin geneline bakıldığında öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir fark olduğu görülmemektedir ($U=29926,000$, $p>0,05$). Bu durum öğretmenlerin motivasyon anlayışlarının cinsiyetlerine bağlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Motivasyonun genelinde erkek

öğretmenlerin sıra ortalamaları (Sıra Ort.= 274,95) kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarına (Sıra Ort.= 251,12) göre daha yüksek bir puana sahiptir.

4.3.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve motivasyon algılarının eğitim durumu faktörüne göre kayda değer bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal- Wallis analizi yapılmıştır.

Tablo 12, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının eğitim durumu değişkenine dayalı belirgin bir farklılık olup olmadığını saptamak için gerçekleştirilen Kruskal- Wallis testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Dağıtımsal Adalet	Lisans	421	260,02	2	0,093	0,760
	Lisansüstü	100	265,12			
İşlemsel Adalet	Lisans	421	256,97	2	1,578	0,209
	Lisansüstü	100	277,95			
Etkileşimsel Adalet	Lisans	421	260,94	2	0,000	0,984
	Lisansüstü	100	261,27			
Örgütsel Adalet Genel	Lisans	421	258,78	2	0,478	0,489
	Lisansüstü	100	270,35			

Tablo 12'e bakıldığında örgütsel adaletin genel ($X^2 = 0,478$, $p > 0,05$); dağıtımsal adalet ($X^2 = 0,093$, $p > 0,05$); işlemsel adalet ($X^2 = 1,578$, $p > 0,05$); etkileşimsel adalet ($X^2 = 0,000$, $p > 0,05$) ile öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, lisansüstü diplomasına sahip öğretmenlerin dağıtımsal adalet (Sıra Ort= 265,12), işlemsel adalet (Sıra Ort=277,95), etkileşimsel adalet (Sıra Ort= 261,27) ve örgütsel adalet genel (Sıra Ort= 258,78) sıra ortalamaları, lisans diplomasına sahip öğretmenlerin dağıtımsal adalet (Sıra Ort= 260,02), işlemsel adalet (Sıra Ort= 256,97), etkileşimsel adalet (Sıra Ort= 260,94) ve örgütsel adalet genel (Sıra Ort= 270,35) sıra ortalamalarına kıyasla yüksek bir puana sahip olduğu

görülmektedir. Lisansüstü diplomasına sahip öğretmenlerin, lisans diplomasına sahip olan öğretmenlerle kıyaslandığında örgütsel adalet algısı düzeylerinin daha yüksek seviyelerde olduğu gözlemlenmiştir. Yani örgütsel adalet ile alt boyutlarının hepsinde lisans diplomasına sahip öğretmenlerin örgütsel adalet seviyeleri lisansüstü diplomasına sahip öğretmenlere göre düşüktür. Ama tabloya bakıldığında sıra ortalamaların birbirine yakın puanlara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Etkileşimsel adalet alt boyutunda lisans diplomasına sahip (Sıra Ort= 260,94) ve lisansüstü diplomasına sahip (Sıra Ort= 261,27) öğretmenlerin sıra ortalamaları birbirine yakın olduğu görülmektedir. Eğitimcilerin örgütsel adalet algılarının mezuniyet derecelerine göre tüm alt bileşenler ve tüm ölçek açısından istatistiksel olarak farklılık arz etmediği sonucu elde edilmiştir

Tablo 13, öğretmenlerin motivasyon algılarının eğitim durumu değişkenine dayalı belirgin bir farklılık olup olmadığını saptamak için gerçekleştirilen Kruskal- Wallis testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Motivasyon Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
İçsel Motivasyon	Lisans	421	258,61	1	0,552	0,457
	Lisansüstü	100	271,05			
Dışsal Motivasyon	Lisans	421	259,97	1	0,104	0,747
	Lisansüstü	100	265,35			
Motivasyon Genel	Lisans	421	258,02	1	0,858	0,354
	Lisansüstü	100	273,52			

Tablo 13'e bakıldığında motivasyon genel ($X^2 = 0,858$, $p > 0,05$); içsel motivasyon ($X^2 = 0,552$, $p > 0,05$); dışsal motivasyon ($X^2 = 0,104$, $p > 0,05$) ile öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Yani eğitimcilerin motivasyon algılarının mezuniyet derecelerine göre tüm alt bileşenler ve tüm ölçek açısından istatistiksel olarak farklılık arz etmediği sonucu elde edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, lisansüstü diplomasına sahip öğretmenlerin içsel motivasyon (Sıra Ort= 271,05), dışsal motivasyon (Sıra Ort=265,35) ve motivasyon genel (Sıra Ort= 273,52) sıra ortalamaları, lisans diplomasına sahip öğretmenlerin içsel motivasyon (Sıra Ort= 258,61), dışsal motivasyon (Sıra Ort= 259,97) ve motivasyon genel Sıra Ort= 258,02) sıra

ortalamlarına kıyasla yüksek bir puana sahip olduğu görülmektedir. Lisansüstü diplomasına sahip öğretmenlerin, lisans diplomasına sahip olan öğretmenlerle kıyaslandığında motivasyon algı düzeylerinin daha yüksek seviyelerde olduğu gözlemlenmiştir. Yani motivasyon ile alt boyutlarının hepsinde lisans diplomasına sahip öğretmenlerin motivasyon seviyeleri lisansüstü diplomasına sahip öğretmenlere göre düşüktür.

4.3.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve motivasyon algılarının yaş faktörüne göre kayda değer bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal- Wallis analizi yapılmıştır.

Tablo 14, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yaş değişkenine dayalı belirgin bir farklılık olup olmadığını saptamak için gerçekleştirilen Kruskal- Wallis testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Yaş Değişkenine Dair Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Yaş</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Dağıtımsal Adalet	(1) 30 Ve Altı Yaş	90	254,33	3	9,148	,027	1-4
	(2) 31-40 Yaş	235	255,50				2-4
	(3) 41-50 Yaş	168	258,40				3-4
	(4) 51-60 Yaş	28	344,18				
İşlemsel Adalet	(1) 30 Ve Altı Yaş	90	261,67	3	11,454	,010	1-4
	(2) 31-40 Yaş	235	259,17				2-4
	(3) 41-50 Yaş	168	248,11				3-4
	(4) 51-60 Yaş	28	351,52				
Etkileşimsel Adalet	(1) 30 Ve Altı Yaş	90	262,52	3	8,552	,036	2-4
	(2) 31-40 Yaş	235	256,00				3-4
	(3) 41-50 Yaş	168	254,04				
	(4) 51-60 Yaş	28	339,82				

Tablo 14'ün Devamı

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Yaş</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Örgütsel Adalet Genel	(1) 30 Ve Altı Yaş	90	258,00	3	11,268	,010	1-4
	(2) 31-40 Yaş	235	257,78				2-4
	(3) 41-50 Yaş	168	251,77				3-4
	(4) 51-60 Yaş	28	353,09				

Tablo 14'e bakıldığında örgütsel adalet genel ($X^2 = 11,268$, $p < 0,05$); dağıtımsal adalet ($X^2 = 9,148$, $p < 0,05$); işlemsel adalet ($X^2 = 11,454$, $p < 0,05$); etkileşimsel adalet ($X^2 = 8,552$, $p < 0,05$) ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öne çıkan belirgin farklılıkların hangi gruplar arasında yer aldığını tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis'in post hoc testi olan "Dunn's Test" kullanılmıştır. Buna göre, dağıtımsal adalet alt boyutuna göre 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 51-60 yaş grubundaki öğretmenler arasında; 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 51-60 yaş grubundaki öğretmenler arasında; 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ile 51-60 yaş grubundaki öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Tablo 14 incelediğinde örgütsel adalet genel ve işlemsel adalet alt boyutunda da aynı gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Dağıtımsal adaletin sıra ortalamalarına göre: 51-60 yaş (Sıra Ort.= 344,18) grubundaki öğretmenlerin dağıtımsal adalet alt boyut puan ortalaması, 30 ve altı yaş (Sıra Ort.= 254,33), 31- 40 yaş (Sıra Ort.= 255,50) ve 41-50 yaş (Sıra Ort.= 258,40) grubundaki öğretmenlerin dağıtımsal adalet alt boyutunun puan ortalamalarına kıyasla anlamlı şekilde daha yüksektir.

İşlemsel adaletin sıra ortalama değerlerine bakıldığında: 30 ve altı yaş (Sıra Ort.= 261,67), 31- 40 yaş (Sıra Ort.= 259,17) ve 41-50 yaş (Sıra Ort.= 248,11) grubundaki öğretmenlerin işlemsel adalet alt boyutunun puan ortalamaları, 51-60 yaş (Sıra Ort.= 351,52) grubundaki öğretmenlerin işlemsel adalet alt boyut puan ortalamasına kıyasla anlamlı şekilde daha düşüktür. Yani 51-60 yaş (Sıra Ort.= 351,52) grubundaki öğretmenlerin işlemsel adalet alt boyutu yüksek seviyede anlamlı farklılık göstermektedir.

Etkileşimsel adalet alt boyutuna göre 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 51-60 yaş grubundaki öğretmenler arasında; 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ile 51-60 yaş grubundaki öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Etkileşimsel adaletin sıra ortalamalarına göre:

51-60 yaş (Sıra Ort.= 339,82) grubundaki öğretmenlerin etkileşimsel adalet alt boyut puan ortalaması, 31- 40 yaş (Sıra Ort.= 256,00) ve 41-50 yaş (Sıra Ort.= 254,04) grubundaki öğretmenlerin etkileşimsel adalet alt boyutunun puan ortalamalarına kıyasla anlamlı şekilde daha yüksektir. 51-60 yaş grubundaki öğretmenlerin etkileşimsel adalet algı düzeyi, 31- 40 yaş ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu görülmüştür.

Örgütsel adalet genelinin sıra ortalama değerlerine bakıldığında: 51-60 yaş (Sıra Ort.= 353,09) grubundaki öğretmenlerin örgütsel adalet genel puan ortalaması, 30 ve altı yaş (Sıra Ort.= 258,00), 31- 40 yaş (Sıra Ort.= 257,78) ve 41-50 yaş (Sıra Ort.= 251,77) grubundaki öğretmenlerin örgütsel adalet genel puan ortalamalarına kıyasla anlamlı şekilde daha yüksektir. Yani 51-60 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri daha fazladır.

Tablo 15, öğretmenlerin motivasyon algılarının yaş değişkenine dayalı belirgin bir farklılık olup olmadığını saptamak için gerçekleştirilen Kruskal- Wallis testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Motivasyon Algılarının Yaş Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Yaş</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>
İçsel Motivasyon	(1) 30 Ve Altı Yaş	90	250,04	3	10,649	,014	1-4
	(2) 31-40 Yaş	235	248,56				2-4
	(3) 41-50 Yaş	168	271,04				
	(4) 51-60 Yaş	28	340,41				
Dışsal Motivasyon	30 ve altı yaş	90	260,81	3	2,518	,472	-
	31-40 yaş	235	255,74				
	41-50 yaş	168	261,43				
	51-60 yaş	28	303,20				
Motivasyon Genel	30 ve altı yaş	90	254,45	3	7,625	,054	-
	31-40 yaş	235	250,09				
	41-50 yaş	168	268,34				
	51-60 yaş	28	329,59				

Tablo 15'e bakıldığında içsel motivasyon ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($X^2 = 10,649$, $p < 0,05$). Öne çıkan belirgin farklılıkların hangi gruplar arasında yer aldığını tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis'in post hoc testi olan "Dunn's Test" kullanılmıştır. Dunn's Test sonuçlarına Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve sonrasında düzeltilmiş p değerleri aracılığıyla grup farklılıkları belirlenmiştir. İçsel motivasyon alt boyutuna göre 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 51-60 yaş grubundaki öğretmenler arasında; 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 51-60 yaş grubundaki öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. İçsel motivasyon sıra ortalamalarına göre: 51-60 yaş (Sıra Ort.= 340,41) grubundaki öğretmenlerin içsel motivasyon alt boyut puan ortalaması, 30 ve altı yaş (Sıra Ort.= 250,04) ve 31- 40 yaş (Sıra Ort.= 248,56) grubundaki öğretmenlerin içsel motivasyon alt boyutunun puan ortalamalarına kıyasla anlamlı şekilde daha yüksektir. 51-60 yaş grubundaki öğretmenlerin içsel motivasyon algı düzeyi, 31- 40 yaş ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Dışsal motivasyon ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($X^2 = 2,518$, $p > 0,05$). Sıra ortalamalarına göz atıldığında, içsel motivasyon algı düzeyinin en yüksek olduğu grup 51-60 yaş aralığındaki öğretmenler (Sıra Ort.: 303,20) iken, en düşük algıya sahip olan grup ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler (Sıra Ort.: 255,74) olarak gözlemlenmektedir. 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin sıra ortalaması (260,81) ile 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin sıra ortalaması (261,43) yakın düzeydedir.

Motivasyon genel ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($X^2 = 7,625$, $p > 0,05$). Sıra ortalamalarına göz atıldığında, motivasyon algı düzeyinin en yüksek olduğu grup 51-60 yaş aralığındaki öğretmenler (Sıra Ort.: 329,59) iken, en düşük algıya sahip olan grup ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler (Sıra Ort.: 250,09) olarak gözlemlenmektedir. Başka bir deyişle, 51-60 yaş grubundaki olan öğretmenlerin motivasyon seviyeleri en üst düzeyde belirlenmiştir.

4.3.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve motivasyon algılarının meslekteki hizmet süresi faktörüne göre kayda değer bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır.

Tablo 16, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının meslekteki hizmet süresi değişkenine dayalı belirgin bir farklılık olup olmadığını saptamak için gerçekleştirilen Kruskal- Wallis testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Meslekteki Hizmet Süresi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Dağıtımsal Adalet	0-5 Yıl	66	259,33	4	1,480	,830
	6-10 Yıl	123	248,18			
	11-15 Yıl	116	264,07			
	16-20 Yıl	103	262,86			
	21+Yıl	113	271,08			
İşlemsel Adalet	0-5 Yıl	66	270,06	4	0,736	,947
	6-10 Yıl	123	253,95			
	11-15 Yıl	116	267,02			
	16-20 Yıl	103	259,03			
	21+Yıl	113	259,00			
Etkileşimsel Adalet	0-5 Yıl	66	266,86	4	1,142	,888
	6-10 Yıl	123	251,96			
	11-15 Yıl	116	265,41			
	16-20 Yıl	103	254,75			
	21+Yıl	113	268,60			
Örgütsel Adalet Genel	0-5 Yıl	66	266,57	4	1,135	,889
	6-10 Yıl	123	249,98			
	11-15 Yıl	116	267,00			
	16-20 Yıl	103	257,78			
	21+Yıl	113	266,52			

Tablo 16'da sunulan verilere göre örgütsel adaletin genel ($X^2 = 1,135$, $p > 0,05$); dağıtımsal adalet ($X^2 = 1,480$, $p > 0,05$); işlemsel adalet ($X^2 = 0,736$, $p > 0,05$); etkileşimsel adalet ($X^2 = 1,142$, $p > 0,05$) ile öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Yani öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının hizmet sürelerine göre tüm alt bileşenler ve tüm ölçek açısından istatistiksel olarak farklılık arz etmediği sonucu elde edilmiştir.

Tablo 16 incelediğinde sıra ortalama değerlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Meslekteki hizmet yıllarına bakıldığında belirgin bir ayrım gözlemlenmemekle birlikte, ortalamaların incelenmesi neticesinde dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet açısından 21 yılı aşan hizmet süresine sahip öğretmenlerin, işlemsel adalet bakımından 0-5 yıl aralığında hizmet veren öğretmenlerin ve örgütsel adalet açısından ise 11-15 yıl arasında hizmet veren öğretmenlerin diğer hizmet süreleriyle kıyaslandığında oldukça küçük bir farkla daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 17, öğretmenlerin motivasyon algılarının meslekteki hizmet süresi değişkenine dayalı belirgin bir farklılık olup olmadığını saptamak için gerçekleştirilen Kruskal- Wallis testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Motivasyon Algılarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Meslekteki Hizmet Süresi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
İçsel Motivasyon	0-5 Yıl	66	266,96	4	4,277	,370
	6-10 Yıl	123	252,00			
	11-15 Yıl	116	241,69			
	16-20 Yıl	103	276,57			
	21+Yıl	113	272,95			
Dışsal Motivasyon	0-5 Yıl	66	285,05	4	3,806	,433
	6-10 Yıl	123	247,50			
	11-15 Yıl	116	249,49			
	16-20 Yıl	103	266,77			
	21+Yıl	113	268,20			
Motivasyon Genel	0-5 Yıl	66	277,80	4	4,717	,318
	6-10 Yıl	123	249,31			
	11-15 Yıl	116	242,29			
	16-20 Yıl	103	275,63			
	21+Yıl	113	269,77			

Tablo 17'de sunulan verilere göre motivasyon genel ($X^2 = 4,717$, $p > 0,05$); içsel motivasyon ($X^2 = 4,277$, $p > 0,05$); dışsal motivasyon ($X^2 = 3,806$, $p > 0,05$) ile öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Yani öğretmenlerin motivasyon algılarının hizmet sürelerine göre tüm alt bileşenler ve tüm ölçek açısından istatistiksel olarak farklılık arz etmediği sonucu elde edilmiştir. Sıra ortalama değerlerine göre: İçsel motivasyonun en yüksek olduğu grup 16-20 yıl arasında hizmet veren öğretmenler (Sıra Ort.= 276,57) iken en düşük algıya sahip olan grup ise 11-15 yıl arasında hizmet veren öğretmenler (Sıra Ort.= 241,69); dışsal motivasyonun en yüksek olduğu grup 0-5 yılı arasında hizmet veren öğretmenler (Sıra Ort.= 285,05) iken en düşük algıya sahip olan grup ise 6-10 yıl arasında hizmet veren öğretmenler (Sıra Ort.= 247,50); motivasyon genelinin en yüksek olduğu grup 0-5 yılı arasında hizmet veren öğretmenler (Sıra Ort.= 277,80) iken en düşük algıya sahip olan grup ise 11-15 yıl arasında hizmet veren öğretmenler (Sıra Ort.= 242,29) olarak belirlenmiştir.

4.3.5. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve motivasyon algılarının bulunduğu okuldaki hizmet süresi faktörüne göre kayda değer bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır.

Tablo 18, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenine dayalı belirgin bir farklılık olup olmadığını saptamak için gerçekleştirilen Kruskal- Wallis testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Bulunduğunuz Okuldaki Hizmet Süresi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>
Dağıtım Sal Adalet	1-5 Yıl	250	276,88	2	5,628	,060	
	5-10 Yıl	187	243,32				
	11 Ve Üzeri Yıl	84	253,11				
İşlemsel Adalet	1-5 Yıl	250	276,54	2	5,160	,076	
	5-10 Yıl	187	246,09				
	11 Ve Üzeri Yıl	84	247,94				

Tablo 18'in Devamı

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Bulunduğunuz Okuldaki Hizmet Süresi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>
Etkileşimsel Adalet	1-5 Yıl	250	275,32	2	4,664	,097	
	5-10 Yıl	187	245,20				
	11 Ve Üzeri Yıl	84	253,55				
Örgütsel Adalet Genel	(1) 1-5 Yıl	250	277,62	2	6,021	,049	Anlamlı değil
	(2) 5-10 Yıl	187	243,25				
	(3) 11 Ve Üzeri Yıl	84	251,04				

Tablo 18'deki verilere göre dağıtımsal adalet ($X^2 = 5,628$, $p > 0,05$); işlemsel adalet ($X^2 = 5,160$, $p > 0,05$) ; etkileşimsel adalet ($X^2 = 4,664$, $p > 0,05$) ile öğretmenlerin bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu bağlamda, araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin örgütsel adaletin tüm alt boyutlarına dair algılarının bulunduğu okuldaki hizmet süresi arasında birbirine benzer sonuçlar gösterdiği görülmektedir. Sıra ortalama değerlerine göre okulda 1-5 yıl görev yapmış olan öğretmenlerin örgütsel adaletin tüm alt boyutlarına dair algılarının, diğer yıl gruplarına nazaran daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, 5-10 yıl süreyle okulda çalışmış öğretmenlerin örgütsel adaletle ilgili algılarının, diğer yıl gruplarına göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Örgütsel adalet genel ile öğretmenlerin bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($X^2 = 6,021$, $p < 0,05$). Öne çıkan belirgin farklılıkların hangi gruplar arasında yer aldığını tespit etmek amacıyla "Dunn's Test" kullanılmıştır. Sonuç olarak, gruplar arasında p değerlerinin 0.05'ten yukarı olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda gruplar arasında önemli bir farklılık saptanmamıştır. Sıra ortalamalarına göz atıldığında, örgütsel adalet algı düzeyinin en yüksek olduğu grup 1-5 yıl süreyle okulda çalışmış öğretmenler (Sıra Ort.: 277,62) iken, en düşük algıya sahip olan grup ise 5-10 yıl süreyle okulda çalışmış öğretmenler (Sıra Ort.: 243,25) olarak gözlemlenmektedir.

Tablo 19, öğretmenlerin motivasyon algılarının bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenine dayalı belirgin bir farklılık olup olmadığını saptamak için gerçekleştirilen Kruskal- Wallis testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Motivasyon Algılarının Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Bulunduğunuz Okuldaki Hizmet Süresi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>
İçsel Motivasyon	1-5 Yıl	250	264,83	2	0,339	,844	-
	5-10 Yıl	187	256,46				
	11 Ve Üzeri Yıl	84	259,70				
Dışsal Motivasyon	1-5 Yıl	250	261,40	2	4,586	,101	-
	5-10 Yıl	187	273,68				
	11 Ve Üzeri Yıl	84	231,60				
Motivasyon Genel	1-5 Yıl	250	263,75	2	0,996	,608	-
	5-10 Yıl	187	264,07				
	11 Ve Üzeri Yıl	84	246,00				

Tablo 19'da sunulan verilere göre motivasyon genel ($X^2 = 0,996$, $p > 0,05$); içsel motivasyon ($X^2 = 0,339$, $p > 0,05$); dışsal motivasyon ($X^2 = 4,586$, $p > 0,05$) ile öğretmenlerin bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Yani öğretmenlerin motivasyon algılarının bulunduğu okuldaki hizmet sürelerine göre tüm alt bileşenler ve tüm ölçek açısından istatistiksel olarak farklılık arz etmediği sonucu elde edilmiştir. Sıra ortalama değerlerine göre: İçsel motivasyonun en yüksek olduğu grup 1-5 yıl süreyle okulda çalışmış öğretmenler (Sıra Ort.= 264,83) iken en düşük algıya sahip olan grup ise 5-10 yıl süreyle okulda çalışmış öğretmenler (Sıra Ort.= 256,46); dışsal motivasyonun en yüksek olduğu grup 5-10 yıl süreyle okulda çalışmış öğretmenler (Sıra Ort.= 273,68) iken en düşük algıya sahip olan grup ise 11 yıl üzeri süreyle okulda çalışmış öğretmenler (Sıra Ort.= 231,60); motivasyon genelinin en yüksek olduğu grup 5-10 yıl süreyle okulda çalışmış öğretmenler (Sıra Ort.= 264,07) iken en düşük algıya sahip olan grup ise 11 yıl üzeri süreyle okulda çalışmış öğretmenler (Sıra Ort.= 246,00) olarak belirlenmiştir.

4.3.6. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve motivasyon algılarının branş faktörüne göre kayda değer bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal- Wallis analizi yapılmıştır.

Tablo 20, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının branş değişkenine dayalı belirgin bir farklılık olup olmadığını saptamak için gerçekleştirilen Kruskal- Wallis testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Branş Değişkenine Dair Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Dağıtımsal Adalet	Beden Eğitimi Öğretmeni	21	282,67	8	6,930	,544
	Fen Bilgisi Öğretmeni	54	271,52			
	Yabancı Dil Öğretmeni	55	269,35			
	Din Kültürü A.B. Öğretmeni	59	272,93			
	Rehber Öğretmeni	22	210,32			
	Matematik Öğretmeni	116	240,45			
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	41	277,20			
	Türkçe Öğretmeni	82	258,12			
	Diğer	71	273,46			
İşlemsel Adalet	Beden Eğitimi Öğretmeni	21	279,12	8	10,559	,228
	Fen Bilgisi Öğretmeni	54	270,52			
	Yabancı Dil Öğretmeni	55	263,77			
	Din Kültürü A.B. Öğretmeni	59	280,46			
	Rehber Öğretmeni	22	219,43			
	Matematik Öğretmeni	116	228,68			
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	41	262,59			
	Türkçe Öğretmeni	82	270,70			
	Diğer	71	283,65			

Tablo 20'nin Devamı

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Etkileşimsel Adalet	Beden Eğitimi Öğretmeni	21	290,00	8	6,537	,587
	Fen Bilgisi Öğretmeni	54	266,58			
	Yabancı Dil Öğretmeni	55	266,73			
	Din Kültürü A.B. Öğretmeni	59	268,66			
	Rehber Öğretmeni	22	205,36			
	Matematik Öğretmeni	116	247,43			
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	41	246,46			
	Türkçe Öğretmeni	82	269,01			
	Diğer	71	275,94			
Örgütsel Adalet Genel	Beden Eğitimi Öğretmeni	21	283,00	8	8,543	,382
	Fen Bilgisi Öğretmeni	54	271,69			
	Yabancı Dil Öğretmeni	55	266,39			
	Din Kültürü A.B. Öğretmeni	59	276,15			
	Rehber Öğretmeni	22	212,07			
	Matematik Öğretmeni	116	234,26			
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	41	265,43			
	Türkçe Öğretmeni	82	267,19			
	Diğer	71	278,73			

Tablo 20 'de sunulan verilere göre örgütsel adaletin genel ($X^2 = 8,543$, $p > 0,05$); dağıtımsal adalet ($X^2 = 6,930$, $p > 0,05$); işlemsel adalet ($X^2 = 10,559$, $p > 0,05$); etkileşimsel adalet ($X^2 = 6,537$, $p > 0,05$) ile öğretmenlerin branş değişkeni arasında anlamlı bir fark

görülmemektedir. Yani öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının branşa göre tüm alt bileşenler ve tüm ölçek açısından istatistiksel olarak farklılık arz etmediği sonucu elde edilmiştir. Sıra ortalama değerlerine göre Rehber öğretmenlerinin örgütsel adalet ile tüm alt boyutlarına dair algılarının, diğer branşlarla kıyaslandığında daha düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Beden Eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ile dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutlarına ilişkin algılarının, diğer branşlara göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Diğer grubunda yer alan öğretmenlerin (Sıra Ort.= 283,65) işlemsel adaletine dair algı seviyesi diğer branşlara kıyasla daha yüksektir.

Tablo 21, öğretmenlerin motivasyon algılarının branş değişkenine dayalı belirgin bir farklılık olup olmadığını saptamak için gerçekleştirilen Kruskal- Wallis testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Motivasyon Algılarının Branş Değişkenine Dair Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
İçsel Motivasyon	Beden Eğitimi Öğretmeni	21	331,64	8	14,836	,062
	Fen Bilgisi Öğretmeni	54	221,63			
	Yabancı Dil Öğretmeni	55	250,20			
	Din Kültürü A.B. Öğretmeni	59	285,09			
	Rehber Öğretmeni	22	228,80			
	Matematik Öğretmeni	116	252,01			
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	41	295,62			
	Türkçe Öğretmeni	82	250,13			
	Diğer	71	275,63			
Dışsal Motivasyon	Beden Eğitimi Öğretmeni	21	304,60	8	11,174	,192
	Fen Bilgisi Öğretmeni	54	252,50			
	Yabancı Dil Öğretmeni	55	267,62			

Tablo 21'in Devamı

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Dışsal Motivasyon	Din Kültürü A.B. Öğretmeni	59	264,96	8	11,174	,192
	Rehber Öğretmeni	22	195,93			
	Matematik Öğretmeni	116	249,19			
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	41	307,02			
	Türkçe Öğretmeni	82	253,87			
	Diğer	71	267,27			
Motivasyon Genel	Beden Eğitimi Öğretmeni	21	329,76	8	15,053	,058
	Fen Bilgisi Öğretmeni	54	230,70			
	Yabancı Dil Öğretmeni	55	258,63			
	Din Kültürü A.B. Öğretmeni	59	279,14			
	Rehber Öğretmeni	22	210,30			
	Matematik Öğretmeni	116	246,69			
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	41	304,79			
	Türkçe Öğretmeni	82	253,99			
	Diğer	71	272,37			

Tablo 21'de sunulan verilere göre motivasyon genel ($X^2 = 15,053$, $p > 0,05$); içsel motivasyon ($X^2 = 14,836$, $p > 0,05$); dışsal motivasyon ($X^2 = 11,174$, $p > 0,05$) ile öğretmenlerin branş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Yani öğretmenlerin motivasyon algılarının branş değişkenine göre tüm alt bileşenler ve tüm ölçek açısından istatistiksel olarak farklılık arz etmediği sonucu elde edilmiştir. Sıra ortalama değerlerine göre: İçsel motivasyonun en yüksek olduğu Beden Eğitimi öğretmenleri (Sıra Ort.= 331,64) iken en düşük algıya sahip olan grup ise Fen Bilgisi öğretmenler (Sıra Ort.= 221,63); dışsal motivasyonun en yüksek olduğu grup Sosyal Bilgiler öğretmenleri (Sıra Ort.= 307,02) iken en düşük algıya sahip olan grup ise Rehber öğretmenler (Sıra Ort.=

195,93); motivasyon genelinin en yüksek olduğu grup Beden Eğitimi öğretmenleri (Sıra Ort.= 329,76) iken en düşük algıya sahip olan grup ise Rehber öğretmenler (Sıra Ort.= 210,30) olarak belirlenmiştir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi İle Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin örgütsel adalet algısının alt boyutları ile motivasyonun alt boyutları arasında anlamlı bir bağlantı olup olmadığını belirlemektir. Bunun için veriler normal dağılım göstermediği için Spearman rho korelasyon analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiye dair Spearman rho korelasyon analizi bulgularına Tablo 22'de yer verilmiştir.

Tablo 22'de incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adalet genel algıları ile motivasyon genel algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($r=0,450$, $p<0,05$). Yani, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları yükseldikçe motivasyon algılarında da bir artış yaşanmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel adalet genel algıları ile içsel motivasyon alt boyutu ($r=0,451$, $p<0,05$) arasında ve öğretmenlerin örgütsel adalet genel algıları ile dışsal motivasyon alt boyutu ($r=0,333$, $p<0,05$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Yani, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarındaki artış, içsel ve dışsal motivasyon algılarında da bir yükseliş meydana getirmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adaletin dağıtımsal adalet boyutu ile motivasyon genel algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($r=0,433$, $p<0,05$). Yani, öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları yükseldikçe motivasyon algılarında da bir artış yaşanmaktadır. Öğretmenlerin dağıtımsal adalet boyutu algıları ile içsel motivasyon alt boyutu ($r=0,445$, $p<0,05$) arasında ve öğretmenlerin dağıtımsal adalet boyutu algıları ile dışsal motivasyon alt boyutu ($r=0,311$, $p<0,05$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Yani, öğretmenlerin dağıtımsal adaleti anlayışlarındaki yükseliş, hem içsel hem de dışsal motivasyon anlayışlarında da bir artış meydana getirmektedir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Motivasyon Algıları Arasındaki İlişkilerine Dair Spearman-RHO Testi Sonuçları

Ölçek/Boyutlar		Örgütsel					
		Dağıtımsal Adalet	İşlemsel Adalet	Etkileşimsel Adalet	Adalet Genel	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon Genel
Dağıtımsal Adalet	r	1,000	,827**	,751**	,922**	,445**	,311**
	p	.	,000	,000	,000	,000	,000
	n	521	521	521	521	521	521
İşlemsel Adalet	r		1,000	,801**	,966**	,424**	,311**
	p		.	,000	,000	,000	,000
	n		521	521	521	521	521
Etkileşimsel Adalet	r			1,000	,871**	,409**	,363**
	p			.	,000	,000	,000
	n			521	521	521	521
Örgütsel Adalet Genel	r				1,000	,451**	,333**
	p				.	,000	,000
	n				521	521	521
İçsel Motivasyon	r					1,000	,508**
	p					.	,000
	n					521	521
Dışsal Motivasyon	r						1,000
	p						.
	n						521
Motivasyon Genel	r						1,000
	p						.
	n						521

**p <0,01

Öğretmenlerin örgütsel adaletin işlemsel adalet boyutu ile motivasyon genel algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($r=0,423$, $p<0,05$). Yani, öğretmenlerin işlemsel adalet algıları yükseldikçe motivasyon algılarında

da bir artış yaşanmaktadır. Öğretmenlerin işlemsel adalet boyutu algıları ile içsel motivasyon alt boyutu ($r=0,424$, $p<0,05$) arasında ve öğretmenlerin işlemsel adalet boyutu algıları ile dışsal motivasyon alt boyutu ($r=0,311$, $p<0,05$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Yani, öğretmenlerin işlemsel adaleti anlayışlarındaki yükseliş, hem içsel hem de dışsal motivasyon anlayışlarında da bir artış meydana getirmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adaletin etkileşimsel adalet boyutu ile motivasyon genel algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($r=0,441$, $p<0,05$). Yani, öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları yükseldikçe motivasyon algılarında da bir artış yaşanmaktadır. Öğretmenlerin etkileşimsel adalet boyutu algıları ile içsel motivasyon alt boyutu ($r=0,409$, $p<0,05$) arasında ve öğretmenlerin etkileşimsel adalet boyutu algıları ile dışsal motivasyon alt boyutu ($r=0,363$, $p<0,05$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Yani, öğretmenlerin etkileşimsel adaleti anlayışlarındaki yükseliş, hem içsel hem de dışsal motivasyon anlayışlarında da bir artış meydana getirmektedir.

Yukarıda belirtilen bulgulara dayanarak, öğretmenlerin örgütsel adalet inançları ve bunların tüm alt boyutlarına dair algıları yükseldikçe, motivasyon ve onun alt bileşenleri üzerinde orta düzeyde olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adaletle ilgili düşünceleri olumlu bir şekilde yükseldikçe, motivasyon seviyelerinin de arttığı ifade edilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki adalet algılarındaki artış, kendilerini keyifli hissedebilecekleri anlamına gelebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda öğretmenlerin örgütsel adalet ile motivasyon düzeyler arasındaki bağlantının araştırılmasına dair elde edilen sonuçların bulguları sunulmaktadır. Bunların yanı sıra, elde edilen bu bulgulara dayalı olarak oluşturulan önerilere de yer verilmektedir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, daha önce tanımlanan alt problemlerle ilgili elde edilen bulgular alt başlıklar altında sunulmuştur. Ayrıca, önceki araştırmaların sonuçları ile bu çalışmadan elde edilen sonuçlar kıyaslanarak, bu sonuçların benzerlikleri ve ayrılıkları üzerinde tartışılmıştır.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile Elde Edilen Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algısının yüksek seviyede olduğunu ve ortalamanın üzerinde bir değer sergilediği görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, incelenen okullardaki eğitim yöneticilerinin örgütsel adalet sağlamalarının öğretmenlerin motivasyonunu ve eğitim verimliliğini yükseltebilir. Yönetimlerin, çalışanlarının isteklerini ve gereksinimlerini dikkate alması, öğretmenlerin kurum içindeki adalet duygusunun ortalamadan daha yüksek olmasına etki eden faktörlerden biridir. Dağıtımsal adaletin ortalamasının düşük olması öğretmenler kendilerine sunulan maaşın ve uygulanan ödül sisteminin adaletli olmadığını düşünmektedirler. Yapılan literatür taramasında Doğan Demirkan (2023), Yüksel (2022), Emir (2017), Ertürk ve Aydın (2015), Akdenizli (2022) elde edilen sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Doğan Demir (2023) öğretmenlerin, örgüte ve yöneticilere yönelik adalet algısının olumlu olduğunu söylemektedir. Nur ve Erkilic (2023), Türkiye'deki öğretmenlerin örgütsel adalet algısının yüksekte olmasının ardındaki

sebebin Türkiye'deki eğitim sisteminin son derece merkezileşmiş olmasından kaynaklandığını öne sürmektedirler. Yatağan (2024) tarafından 370 öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yapılan araştırmada örgütsel adalet ölçeğine verilen yanıtların tümü ortalama 3,97 ile "katılıyorum" seviyesinde çıkmış ve örgütsel adaletin ağırlıklı olarak öğretmenlerde var olduğu sonucuna varılmıştır.

Örgütsel adaletin alt boyutları arasında etkileşimsel adaletin diğer iki boyuta göre daha yüksek bir puana sahip olduğu gözlemlenmiştir. Etkileşimsel adalet alt boyutunun yüksekliği, eğitim kurumlarındaki yöneticiler ile öğretmenler arasındaki sosyal etkileşimin dengeli ve adil bir yaklaşımla şekillendiğini göstermektedir. Yöneticilerin öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı davrandığı ve karar alırken öğretmenlerin yasal haklarını dikkate aldığı söylenebilir. Öğretmenlerin ilerideki arzularıyla uzun vadeli amaçları doğrultusunda, etkileşimsel adaletin temin edilmesinin onların motivasyonlarını yükselteceği ve bu sayede kurumsal bağlılıklarını kuvvetlendireceği sonucu çıkmaktadır. Araştırmamızda ortaya çıkan verilerle paralellik arz eden literatürde etkileşimsel adaletin en yüksek örgütsel adalet algı seviyesi olduğu tespit edilmektedir (Acar, 2011; Aydınlık, 2023; Ceyhan, 2022; Çiçek Sağlam ve Emir, 2018; Demir, 2021; İren, 2015; Selbi, 2019; Şahin ve Kavas, 2016; Yılmaz, 2022). İren (2015), öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının genel olarak orta seviyenin üstünde olduğunu ve en yüksek değerin etkileşimsel adalet algısı olduğunu bildirmektedir. Göç (2024), öğretmenlerin örgütsel adalet anlayışlarının dağıtımsal ve işlemsel adalet alt boyutları için ortalama düzeyde; etkileşimsel adalet alt boyutu için ise yüksek seviyede olduğu sonucuna varmıştır. Tekin (2023) tarafından gerçekleştirilen doktora tezi kapsamında yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adalet anlayışları genel, dağıtım ve işlem adaleti açısından 'yüksek'; etkileşimsel adalet bakımından ise 'çok yüksek' seviyelerde olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmamızın bulgularıyla tutarsızlık gösteren diğer çalışmalara da rastlanmaktadır. Osmanova (2021), gerçekleştirdiği nitel incelemenin bulgularına göre, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet anlayışının bulunmadığını ifade etmiştir. Ek olarak, öğretmenlerin büyük bir kısmı yöneticilerinin alışkanlık haline getirdiği düzene alıştıkları için, adaletin bu şekilde uygulandığını varsaydıkları sonucuna ulaşılmıştır. Saçlı (2021), işlemsel adalet alt boyutunun puanının dağıtımsal ve etkileşimsel adalet alt boyutlarının puanından daha yüksek bulmuştur. Yılmaz (2024) , araştırmasında akademik personelin örgütsel adalet algısı ölçeğin tamamında ve alt boyutlarda orta düzeyde olduğunu tespit

etmiştir. Canbaz (2022), etkileşimsel adaleti yüksek, fakat örgütsel adalet genel, dağıtımsal adalet ve işlemsel adaleti orta seviyede olduğunu tespit etmiştir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile Elde Edilen Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin motivasyon toplamının ve içsel motivasyon düzeyinin yüksek seviyede olduğu, dışsal motivasyonun ise daha fazla olduğunu ve ortalamanın üzerinde bir değer taşıdığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin motivasyon düzeyinin yüksek seviyede olması, verimlilik ve başarılarına olumlu bir şekilde yansıdığı ve bu durumun da eğitim amaçlarına ulaşmada kolaylık sağladığı ifade edilebilir. Bu durum, eğitim süreçlerinin temel yapı taşı olan öğretmenlerin mesleklerine duydukları sevgiyi, bu meslekleri tatmin edici bir kaynak olarak değerlendirdiklerini ve gerçekleştirdikleri işin öğrencilere sağladığı olumlu etkilerden memnuniyet duyduklarını ifade eder. Uçar (2015), öğretmenlerin motivasyon seviyelerine dair algılarının ölçek bazında 'çok katılıyorum' seviyesinde, içsel motivasyon alt bileşeninde 'çok katılıyorum', dışsal motivasyon alt bileşeninde ise 'tamamen katılıyorum' seviyesinde bulgularını elde etmiştir ve bu durum araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yüksel (2022) de gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Yapılan literatür taramasında Doğan Demirkan (2023), Yüksel ve Kazak (2022), Uçar ve Dağlı (2017), Durak (2024), Güneş (2021), Demir (2018), Çevik ve Köse (2017), Tekin (2023) çalışmalarından elde edilen sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmamızın bulgularının tersine, Kahraman (2017), Çetin (2024), Akman (2017), Kurt (2013) öğretmenlerin motivasyon anlayışının orta seviyede olduğunu belirlemişlerdir.

Motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından dışsal motivasyon düzeyinin içsel motivasyon düzeyine göre daha yüksek puana sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken daha çok dışsal uyarım algısıyla sorumluluklarını yerine getirdikleri ifade edilebilir. Öğretmenlerin algıladıkları motivasyonun yüksek olması performanslarına olumlu katkı sağladığından okulların etkililik, verimlilik ve eğitim amaçlarına başarılı bir şekilde ulaşabildiği söylenebilir. Gümüştas ve Gülbahar (2022) yaptıkları nitel araştırmada öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen veya azaltan koşulların içsel motivasyondan ziyade dışsal motivasyon etkileri üzerinde daha fazla etkili olduğu tespit etmişlerdir. Araştırma, yöneticilerin davranışlarının motivasyon üzerinde belirgin bir

rol oynadığını göstermektedir. Öğretmenlerini takdir eden, anlayışlı, hoşgörülü, çalışma alanını düzenleyen ve adil yöneticilerle görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri yükselirken, tutarsız, otoriter, eşit davranmayan yöneticilerle görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmamızdan elde edilen bulguların aksine bazı çalışmalar, içsel motivasyonun dışsal motivasyondan daha yüksek değerlere ulaştığını göstermektedir (Çiçek Sağlam ve Emir, 2018; Emir, 2017; İsmail, 2020; İren, 2015). Çiçek Sağlam ve Emir (2018) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin "yüksek" olduğu sonucuna ulaşmışlar, alt boyutlar değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin "içsel motivasyon" seviyelerinin "dışsal motivasyon" seviyelerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir. İren (2015), yaptığı çalışmada İstanbul Tuzla bölgesindeki ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile örgütsel adalet anlayışları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Bu araştırmanın hedefi, ilkökul öğretmenlerinin iş tatminsizliği ile motivasyon eksikliklerini etkileyen örgütsel adalet anlayışlarının iyileştirilmesine ve daha etkili bir okul atmosferi sağlamak için yapılabilecek önlemlerin sıralanmasıdır. Öğretmenlerin motivasyon toplam seviyeleri, orta seviyenin üzerinde bulunmuştur. Ancak, içsel motivasyon puanları dışsal motivasyon puanlarına göre daha yüksek bir düzey göstermiştir.

Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri görevlerdeki başarı seviyelerinin ve başarı artışlarının, hem dışsal hem de içsel motivasyonlarının etkisi altında olduğu anlaşılmaktadır. Örgütlerin karmaşık yapısı, belirsizlikler, iş yaşamındaki zorluklar ve ekonomik problemler, çalışan performansı üzerinde içsel motivasyon faktörlerinin yanı sıra dışsal motivasyon unsurlarının da önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Aslan ve Doğan, 2020).

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile Elde Edilen Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin örgütsel adalet ve motivasyon ölçüm sonuçları ile katılımcıların; cinsiyet, eğitim seviyesi, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, yaş, meslekteki deneyim süresi ve branş gibi bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin bulguları ayrı başlıklar altında sonuç ve tartışma şeklinde ele alınmıştır.

5.1.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Cinsiyet Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler arasında örgütsel adalet ve tüm alt boyutlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu anlamlı ilişkinin örgütsel adalet ve tüm alt boyutlarında erkeklerin lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak, kadınlar erkeklere nazaran, iş ortamında kendilerine daha haksız şekilde muamele yapıldığını, daha az ifade özgürlüğüne sahip olduklarını ve karar süreçlerine yeterince katkı sağlama imkânlarının kısıtlı olduğunu düşünmektedirler. Araştırmamızın elde ettiği sonuçlar, Göç (2024), Yatağan (2024) ve Yılmaz'ın (2022) gerçekleştirdikleri çalışmalardaki verilerle benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarının aksine anlamlı farklılık tespit edilmeyen çalışmalarda vardır (Akdenizli, 2022; Canbaz, 2022; Çiçek Sağlam ve Emir, 2018; Demir, 2021; Doğan Demirkan, 2023; Emir, 2017; Kazak ve Yüksel, 2022; Nur ve Erkilic, 2023; Saçlı, 2021; Tekin, 2023; Yılmaz, 2024; Yüksel, 2022). Kahraman (2017) gerçekleştirdiği çalışmada, kadın ve erkekler açısından örgütsel adalet ölçeğinin dağıtım adaleti, işlem adaleti, kişiler arası adalet ve toplam puanlar bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını, ancak bilgisel adalet alt boyutundan elde edilen puanların kadın ve erkekler arasında değişiklik gösterdiğini belirlemiştir. Araştırmada, kadınların puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İren (2015) örgütsel adalet ölçeğinin etkileşimsel adalet alt boyutunda erkeklerin avantajına kayda değer bir farklılık bulurken, dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında kayda değer bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Polat (2024)'ın yaptığı çalışmaya göre okul yöneticilerinin örgütsel adalet düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine göre değerlendirilmiştir. İşlemsel adalet alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken, dağıtım adaleti ve etkileşim adaleti alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yaman (2023) öğretmenlerin örgütsel adalet, işlemsel adalet ile etkileşimsel adalet algılarının cinsiyete göre kayda değer bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Dağıtım adaleti algılarında ise cinsiyete bağlı olarak farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerle kıyaslandığında, dağıtımsal adalet algılarının daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler arasında motivasyon genel ve dışsal motivasyon alt boyutunda cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ama içsel motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüş ve bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, erkek öğretmenlerin dışsal motivasyon hissi, kadın öğretmenlere kıyasla anlamlı ölçüde daha yüksektir. Bu açıdan, erkek öğretmenlerin görev yaptıkları ortamdaki dışsal teşvik unsurlarından etkilenmekten ziyade, yaptıkları işte başarılı olma, işin değerinin taşıdığı anlam, prestij ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilme fırsatı bulma konularının ön planda tutulduğu düşünülmektedir. İhtiyaroğlu (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin dışsal motivasyon seviyeleri cinsiyet açısından belirgin bir farklılık göstermezken, içsel motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Özdaşlı ve Akman (2012) araştırmalarında, cinsiyetler arasında dışsal motivasyon bakımından herhangi bir fark tespit edilmediği; ancak içsel motivasyon bakımından farklılıkların olduğu ortaya konmuştur. İstatistiksel verilere göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek bir içsel motive olma eğiliminde oldukları neticesine varılmıştır. Belirtilen araştırmalar çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Güneş (2021) ve Ertürk (2016) yürütülen incelemelerde içsel motivasyon alt kategorisinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Çalışmamızın sonuçlarının aksine, kadın öğretmenler için kayda değer bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kurt (2013), Perdecı (2015), Emir (2017), İren (2015) , Yüksel ve Kazak (2022), Çetin (2024), Kayacık (2024), Kıray (2019), Demir (2018), Durak (2024), Çevik ve Köse (2017) yaptıkları çalışmalarda motivasyon ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmanın aksine sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Yüksel (2022) gerçekleştirdiği çalışmada motivasyon ölçeğinin toplam puanı ve tüm alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyetlerinin motivasyon seviyelerini olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilemediği, kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin birbirine benzer olduğu vurgulanmıştır. Tekin (2023) yaptığı araştırmada kuruma bağlılık ve kişisel gelişim boyutlarında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenler lehine büyük oranda farklılık gösterdiğini, genel boyutta ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Saçlı (2021) gerçekleştirdiği çalışmada cinsiyet değişkeni ile motivasyonun anlamlı bir farklılık gösterdiğini, içsel motivasyonda kadın öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu, dışsal motivasyon

seviyelerinin ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğunu saptamıştır. Uçar (2015) yaptığı araştırmada, kadın öğretmenlerin motivasyon duygularının erkek öğretmenlerden daha belirgin bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarında genellikle öğretmenlerin cinsiyet değişkenliği bağlamında öğretmen motivasyonu ile ilgili düşüncelerinin farklılık göstermediği gözlemlenirken, bazı araştırmalara göre bu bulgu, benzer şekilde farklılık arz ettiği belirlenmiştir.

5.1.3.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler arasında örgütsel adalet ve tüm alt boyutlarıyla eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durumda, öğretmenlerin örgütsel adalet seviyesi üzerinde eğitim durumlarının etkisinin bulunmadığı sonucuna varılmaktadır. Araştırma, lisansüstü diplomasına sahip öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının, lisans diploması olan öğretmenlerden daha yüksek bir ortalamaoya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buradan, lisansüstü eğitim seviyesindeki öğretmenlerin örgütsel adaletle ilgili daha pozitif bir bakış açısına sahip oldukları ve kurum içindeki adalete daha nesnel bir şekilde yaklaştıkları söylenebilir. Tekin (2023), Alkış ve Güngörmez (2015), Saçlı (2021), Kahraman(2017), İren (2015), Yüksel ve Kazak (2022), Polat (2024), Yatağan (2024), Kılıç (2024), Yaman (2023), Canbaz (2022) araştırmalarında örgütsel adalet ile eğitim durumu değişkeni arasında önemli bir farklılık gözlemlenmemiştir. Elde edilen bulgular bu doğrultuda bir paralellik göstermektedir. Yüksel (2022) motivasyon anlayışında eğitim seviyeleri arasında herhangi bir farklılık bulmamıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamasını yüksek lisans diplomasına sahip olan öğretmenlerin puan ortalamasına göre daha yüksek bulmuştur.

Araştırmanın aksine sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Emir (2017) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet hakkındaki düşüncelerinin eğitim düzeyine bağlı olarak belirgin bir şekilde farklılık gösterdiğini ve eğitim durumu daha yüksek olan öğretmenlerin, diğerlerine kıyasla örgütsel adaletle ilgili inançlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çiçek Sağlam ve Emir (2018) tarafından elde edilen araştırma sonuçları, öğrenim durumu değişkeninin örgütsel adalet üzerinde etkili olduğunu, öğretmenlerin örgütsel adalete yönelik fikirlerinin öğrenim düzeyine bağlı olarak belirgin bir şekilde farklılık gösterdiğini ve daha yüksek öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin,

diğerlerine kıyasla örgütsel adalet konusundaki görüşlerinin daha olumlu bir şekilde şekillendiğini ortaya koymuştur. Aydınlik (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, lisans diplomasına sahip bireylerin örgütsel adalet tutumlarına dair algılarının, lisansüstü mezunlarına kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Efe (2018) eğitim seviyesi ile örgütsel adalet arasında kayda değer bir farklılık bulmuş ve adalet hissinin eğitim düzeyi arttıkça yükseldiğini ifade etmiştir. Göç (2024) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının dağıtımsal yönü ve genel ölçek açısından önemli farklılıklar tespit etmiştir. Lisans diplomasına sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak belirgin bir fark bulunmuştur. Yılmaz (2022) ve Ceylan (2022) çalışmalarında öğretmenlerin eğitim durumlarına göre adalet algılarında özellikle prosedür adaleti boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu olanlara göre prosedür adaleti algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Demir (2021) çalışmasının bulguları incelendiğinde, eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel adalet tutumlarında her bir üç alt boyutta kayda değer farklılıklar tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler arasında motivasyon ve tüm alt boyutlarıyla eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durumda, öğretmenlerin motivasyon seviyesi üzerinde eğitim durumlarının etkisinin bulunmadığı sonucuna varılmaktadır. Araştırma, yüksek lisans diplomasına sahip öğretmenlerin motivasyon algılarının, lisans diploması olan öğretmenlerden daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, öğretmenlerin meslekteki hedeflerinin aldıkları eğitimle paralel bir şekilde yükseldiği söylenebilir. Araştırmamızın sonuçlarıyla benzer sonuçlar bulan literatürde çalışmalar vardır (Çevik ve Köse, 2017; Çiçek Sağlam ve Emir, 2018; Emir, 2017; Güneş, 2021; İren, 2015; Kahraman, 2017; Kayacık, 2024; Kazak, 2022; Tekin, 2023; Uçar, 2015; Yüksel, 2022).

Araştırmanın aksine sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Perdecı (2015) eğitim seviyesi ile içsel ve genel motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağlantı olduğunu; ancak dışsal motivasyon açısından herhangi bir anlamlı farklılık tespit edemediğini ortaya koymuştur. Saçlı (2021) motivasyon seviyeleri eğitim durumlarına göre değerlendirildiğinde özdeşleşmiş, içe yansıtılmış düzenleme ve içsel düzenleme motivasyon kategorilerinde kayda değer bir fark gözlemlenmemiştir. Ancak, dışsal düzenleme/kontrol kategorisinde yüksek lisans diplomalı öğretmenlerin lisans diplomalı

öğretmenlere kıyasla daha üst bir motivasyon seviyesi sergilediği anlaşılmaktadır. Kurt'un (2013) çalışmasında, öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin eğitim durumu değişkenine bağlı olarak önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerden, ön lisans düzeyindeki öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Durak (2024) okul yönetimi, mesleki tatmin, kişisel gelişim boyutları ve ölçeğin tamamı arasında motivasyon düzeylerinde dikkate değer bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Öğretim stratejisi ve öğrenci boyutlarında dikkat çekici bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın lisansüstü diplomasına sahip öğretmenlerin lehine olduğu saptamıştır.

5.1.3.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Yaş Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler arasında örgütsel adalet ve tüm alt boyutlarıyla yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durumda, öğretmenlerin örgütsel adalet seviyesi üzerinde yaş değişkeninin etkisinin bulunduğu sonucuna varılmaktadır. Öğretmenler arasında örgütsel adaletin genel, işlemsel ve dağıtımsal boyutları, 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 30 yaş ve altı, 31-40 yaş ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerle anlamlı bir bağlantı gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık her durumda 51-60 yaş grubundaki öğretmenlerin lehine belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Etkileşimsel adalet boyutunda 51-60 yaş grubundaki öğretmenlerin, 31-40 yaş ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerle anlamlı bir bağlantılar sergilediği tespit edilmiş ve 51-60 yaş grubundaki öğretmenlerin lehine belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Yaşça daha olgun olan öğretmenlerin, genç meslektaşlarına kıyasla örgütsel adalet anlayışlarının daha fazla olduğu ifade edilebilir. Deneyimli öğretmenler, okulun işleyiş şekli, kuralları ve ödül ya da ceza uygulama yöntemleri hakkında bilgiye sahip olmaları sayesinde, zamanla okul yönetimi ve bu kuralların nasıl işlediğine dair bir anlayış kazanırlar. Efe (2018), Çelik (2011), Polat (2024) ve Uygun (2023) gerçekleştirdikleri çalışmalardan elde ettikleri bulgular, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir. Çelik (2011) yaptığı incelemede örgütsel adalet ile yaş faktörü arasında belirgin bir farklılık saptamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, 41-50 yaş aralığındaki yöneticiler, 31-40 yaş grubundaki ve 51 yaş ve üstündeki yöneticilere kıyasla okul içindeki yönetim uygulamalarını daha adil bir şekilde değerlendirmiştir.

Ertürk ve Aydın (2015), Nur ve Erkılıç (2023), İren(2015), Yüksel (2022), Kahraman (2017) , Yaman (2023), Yatağan (2024), Yılmaz (2024), Kılıç (2024), Ceyhan (2022), Canbaz (2022), Polat (2007), Alkış ve Güngörmez (2015) araştırmalarında ulaştıkları sonuçlarda örgütsel adalet ile yaş faktörü arasında önemli bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Aydınlık (2023), gerçekleştirdiği araştırmada işlemsel adalet dışında, örgütsel adalet, etkileşimsel adalet ve dağıtımsal adalet unsurlarında önemli bir farklılık bulmuş; 25-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 46 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında, 46 yaş ve üzeridekilerin ortalama değerlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yılmaz (2022) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, etkileşimsel adalet alt boyutu için kayda değer bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu ayrım, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında ve 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Demir (2021) çalışmasında etkileşimsel adalet türünde belirgin bir fark gözlemlenmiştir. 20-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu öğretmenler arasında, 20-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu öğretmenlerde, ayrıca 51 yaş ve üzeri grubu ile 31-40 yaş grubu öğretmenler arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Etkileşimsel adalette en yüksek puanın 31-40 yaş grubunda olan öğretmenler tarafından alındığı, en düşük ise 20-30 yaş grubunda olan öğretmenlerde bulunduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalar araştırmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler arasında motivasyonun genel ve dışsal motivasyon alt boyutuyla yaş faktörü arasında kayda değer bir farklılık bulunamamıştır. Ancak içsel motivasyon alt boyutunda, 31-40 yaş ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ile 51-60 yaş grubundaki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık 51-60 yaş grubundaki öğretmenler lehine belirgin bir ilişki tespit edilmiştir. Yaşça daha olgun olan öğretmenlerin, genç meslektaşlarına kıyasla içsel motivasyon anlayışlarının daha fazla olduğu ifade edilebilir. Ağca ve Ertan (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, bireylerin içsel motivasyona ilişkin algılarının yaşa bağlı olarak kayda değer bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu durum, araştırmamızın sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir. Ertürk ve Aydın (2015), İren (2015), Kurt (2013), Kahraman (2017), Kıray (2019), Acar (2019) araştırmalarında ulaştıkları sonuçlarda motivasyon ile yaş faktörü arasında önemli bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Nur ve Erkıılıç (2023) gerçekteştirdikleri araştırmada takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutundaki fikirleri ile yaşları arasındaki kayda değer farklılığın, 51 yař ve üřü öğretmenlerin görüşleri ile 22-30 yař arasındaki, 31-40 yař arasındaki ve 41-50 yař grubundaki öğretmenlerin düşünceleri arasında bulunduğunu tespit etmişlerdir. Mesleęi benimseme ile ilgili fikirlerdeki yařa bağlı anlamlı farklılığın kaynağının 41-50 yař grubundaki öğretmenler ile 51 yař ve üřü öğretmenlerin görüşleri arasında olduğunu ve motivasyon genelinin de 22-30 yař grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 51 yař ve üřü öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırıldığında anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Yüksel (2022) araştırmasında, motivasyon ölçeğinin dışsal motivasyon alt boyutu ile yař faktörü arasında önemli bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu farkın, 22 ile 30 yař arasındaki öğretmenler ile 41 yař ve üzerindeki öğretmenler arasında belirlendiği görünmektedir ve 22-30 yař grubundaki öğretmenler ačíısından avantajlı olduğu anlaşılmaktadır. Ertürk (2016) tarafından gerçekteştirilen araştırmada, öğretmenlerin işsel ve dışsal motivasyon ile iř motivasyonu konusundaki görüşleri ile yaşları arasında kayda değer bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalar, elde edilen verilerle örtüşmemektedir.

5.1.3.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler arasında örgütsel adalet ve tüm alt boyutlarıyla meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durumda, öğretmenlerin örgütsel adalet seviyesi üzerinde meslekteki hizmet süresinin etkisinin olmadığı sonucuna varılmaktadır. Meslekteki hizmet sürelerinin ortalamasına bakıldığında birbirine yakın değerlere sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Örgütsel adalette genel olarak 11-15 yıl, dağıtım adaleti ve etkileşim adaleti ačíısından 21 yıldan fazla, prosedür adaleti ačíısından ise 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalamalarının diğer öğretmenlere göre biraz daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzun süre hizmet eden eğitmenlerin yönetimlerin öğretmenlerin bireysel gereksinimlerine duyarlı olması, derslerin eřit şekilde dağıtılması, öğretmenlere adil sorumluluklar verilmesi, yöneticilerin kararları tarafsız bir biçimde alması ve kararlar alınırken hukuki haklara özen gösterilmesi, adalet algısını az da olsa güçlendirdiği söylenebilir. Mesleęe yeni başlayan öğretmenler için yöneticilerin mevzuat hükümlerini tüm eğitmenlere tarafsız ve tutarlı bir şekilde uygulaması ve yöneticilerin aldıkları kararları ayırım gözetmeksizin

açıklaması, örgütsel adalet anlayışını az da olsa etkilediği söylenebilir. Perdecı (2015), Yüksel (2022), Kahraman (2017), Saçlı (2021), İren (2015), Nur ve Erkılıç (2023), Ertürk ve Aydın (2015), Çiçek Sağlam ve Emir (2018), Göç (2024), Yatağan (2024), Yılmaz (2024), Kılıç (2024), Yaman (2023), Akdenizli (2022), Ceyhan (2022), Canbaz (2022), Demirbilek (2018), Alkış ve Güngörmez (2015) gerçekleştirdikleri çalışmalar, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermekte olup, yaptıkları çalışmalarda hizmet süresine göre örgütsel adaletin genelinde ve alt boyutlarında belirgin bir fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Alan yazının gözden geçirilmesi sonucunda, meslekteki hizmet süresi değişkeni ile örgütsel adalet algıları arasında kayda değer farklılıklar tespit eden çalışmaların bulunduğu anlaşılmaktadır. Tekin (2023) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri ile örgütsel adaletin yalnızca dağıtım adaleti boyutunda önemli bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çalışmaya katılan, 10 yıl veya daha az mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin daha yüksek bir algı seviyesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Doğan Demirkan (2023) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin örgütsel ve tüm alt boyutlarının, görev yaptıkları süre değişkenine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı ve işlemsel adalet açısından 16-20 yıl hizmet veren öğretmenlerin örgütsel adalet seviyeleri; dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet için ise 16-20 yıl ve 1-5 yıl hizmet eden öğretmenlerin örgütsel algı seviyelerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Polat (2024) yaptığı çalışmada dağıtım adaleti ve işlemsel adalet alt kategorilerinde 21 yıl ve üstü meslekteki hizmet süresi olan öğretmenlerin, 1-10 yıl arası meslekteki hizmet süresine sahip olan öğretmenlere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek algıladığını ortaya koymuştur. Uygun (2023) gerçekleştirdiği çalışmada dağıtımsal ve işlemsel adalet alt kategorilerinde belirgin bir fark tespit edemezken, etkileşimsel adalet alt kategorisinde önemli bir farklılık saptamıştır. Yılmaz (2022) tarafından gerçekleştirilen incelemede, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Meslekteki deneyim arttıkça öğretmenlerin örgütsel adaletle dair algılarında değişim olduğu ve uygulamaları daha adil bir şekilde değerlendirmeye başladıkları ifade edilmiştir. Selbi (2019), meslekteki hizmet yılı değişkeniyle karşılaştırıldığında örgütsel adaletin dağıtım adaleti boyutunda önemli bir farklılık bulmuştur. Bu anlamlı fark, 16-20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 21 yıl veya daha fazla mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler arasında motivasyon ve tüm alt boyutlarıyla meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu durumda, öğretmenlerin motivasyon seviyesi üzerinde meslekteki hizmet süresinin etkisinin olmadığı sonucuna varılmaktadır. Araştırma sonuçları, genel motivasyon ve dışsal motivasyonun 0-5 yıl görev yapan öğretmenler arasında, içsel motivasyonun ise 16-20 yıl hizmet eden öğretmenlerde diğer gruplardaki öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak, yeni göreve başlayan ya da deneyim kazanmaya çalışan öğretmenlerin okul yönetiminin taleplerine ve ihtiyaçlarına duyarlı olmalarının, yaptıkları çalışmaların veliler tarafından takdir edilmesinin, ödüllerin adaletli bir şekilde dağıtılmasının ve karşılaştıkları sorunların çözümünde gerekli desteği almalarının daha fazla motive edici olduğu söylenebilir. Uzun süre görevde olan öğretmenlerin, yaptığı işten duyduğu başarı hissi, işin saygınlığı ve yönetime olan güven duygusunun yani daha çok içsel unsurlara göre motivasyonlarını artırdığı ifade edilebilir. Doğan Demirkan (2023), Tekin (2023), Yüksel (2022), Saçlı (2021), Kahraman (2017), Emir (2017), İren (2015), Çetin (2024) , Kurt (2013), Durak (2024), Çevik ve Köse (2017), Taşdemir ve İpek (2019) araştırmalarında ulaştıkları sonuçlarda motivasyon ile meslekteki hizmet süresi faktörü arasında önemli bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu çalışmaların sonuçları araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Literatür incelemesinde motivasyon ile meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında belirgin bir farklılık tespit eden çalışmalarda mevcuttur. Perdeci (2015) yaptığı araştırmada hizmet süresinin motivasyon genel ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Çiçek Sağlam ve Emir (2018), meslekteki hizmet süresi faktörü ile motivasyon arasında kayda değer bir bağlantı bulmuş, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin, motivasyonun genel ve alt seviyelerini 6-10 ve 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek bir algıyla değerlendirdiği belirlenmiştir. Emir (2017) araştırması, öğretmenlerin motivasyon seviyelerinin hizmet süresi bakımından dikkate değer farklılıklar sergilediğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, 21 yıl ve daha fazla hizmet süresine sahip öğretmenlerin genel motivasyon seviyeleri ile tüm alt seviyeleri, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında hizmet veren öğretmenlere kıyasla daha yüksek olarak belirlenmiştir. Nur ve Erkılıç (2023) yaptığı çalışmada ilköğretmenlerinin mesleği benimseme ile meslekten kaçınma alt boyutları açısından kayda değer bir farklılık göstermediğini; ancak mesleki motivasyon genel durumu, mesleğe yönelik olumlu yaklaşım ve mesleki başarı boyutu ile takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutlarında belirgin bir farklılık olduğunu

tespit etmiştir. Demirkol (2019) gerçekleştirdiği araştırmada motivasyonun bir alt boyutu olan mesleği özümseme de önemli bir farklılık bulmuştur. Bu önemli farklılık, 5 yıl veya daha az hizmet süresi olan öğretmenler ile 16-20 yıl ve 11-15 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenler arasında gözlemlenmektedir. Uçar (2015) araştırmasında genel ve dışsal motivasyon ile meslekteki hizmet süresi arasında belirgin bir fark gözlemlenmezken, içsel motivasyon alt boyutunda anlamlı bir ayrım tespit edilmiştir.

5.1.3.5. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler arasında örgütsel adaletin tüm alt boyutlarıyla bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, örgütsel adaletin genel anlamda bir ilişki içerdiği görülmüş, gruplar arasında ise kayda değer bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılıkların ortaya çıkmaması, p değerinin 0,05'e yakın civarda olmasından kaynaklanıyor olabilir. Örgütsel adalet toplam ve tüm alt boyutlarında 1-5 yıl süreyle okulda görev yapmış öğretmenlerin, diğer gruplara kıyasla daha yüksek bir ortalama gösterdiği görülmüştür. Okulda geçirdiği süre uzadıkça, örgütsel adalet algısının düştüğü söylenebilir. Öğretmenlerin deneyimlerinin artması, meslektaşlarını tanınması ve okulun içsel yapısını kavraması yapılan haksızlıkların daha fazla farkına vardıkları sonucuna ulaşılabilir. Aydınlik (2023) gerçekleştirdiği çalışmada, okuldaki çalışma süresi uzadıkça, örgütsel adalet algısında bir azalma belirlenmiş ve bu durum araştırmadaki bulgularla örtüşmektedir. İren (2015), Nur ve Erkılıç (2023) Alkış ve Güngörmez (2015) ve Saçlı (2021) çalışmalarında, öğretmenlerin okulda geçirdikleri süre zarfında örgütsel adalet algılarının değişmediğini belirlemişlerdir.

Tekin (2023) gerçekleştirdiği araştırmada örgütsel adaletin genel, dağıtım ve prosedür boyutlarında dikkat çekici bir farklılık bulmuştur. Bu fark, kurumda üç yıl veya daha az kıdemi olan öğretmenlerin avantajına olduğu sonucuna varmıştır. Göç (2024) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yalnızca dağıtımsal adalet bileşeni açısından kayda değer bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu bulgulara göre, 0-5 yıl ile 6-10 yıl görev süreleri olan öğretmen grupları arasında 0-5 yıl süreyle hizmet eden öğretmenler lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Selbi (2019) çalışmasında eğitimcilerin görev yaptıkları okulda hizmet süresi kriterine göre dağıtım adaleti alt boyutunda 1-5 yıl

deneyime sahip olan ile 6-10 ve 11-15 yıl deneyime sahip olan eğitimciler arasında kayda değer bir farklılık tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin dağıtım adaleti ile ilgili olarak eğitimcilerin algıları, en düşük, aynı okulda 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olanlarda; en yüksek ise 1-5 yıl deneyime sahip eğitimcilerde görülmüştür. Polat (2007) gerçekleştirilen çalışmada okulda 2 yıl veya daha kısa süre hizmet eden öğretmenlerin, 3-5 yıl arasında, 6-10 yıl arasında ve 11 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlere kıyasla yöneticilerin daha adil davrandığı ortaya konmuştur. Bu araştırmalar, elde edilen verilerle örtüşmemektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler arasında motivasyon ve tüm alt boyutlarıyla bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu durumda, öğretmenlerin motivasyon seviyesi üzerinde görev yaptığı okuldaki hizmet süresinin etkisinin bulunmadığı sonucuna varılmaktadır. Motivasyonun genel ve dışsal yönünde 5-10 yıl, içsel yönünde ise 1-5 yıl arasındaki öğretmenlerin çalıştığı okulda, hizmet sürelerinin diğer gruplara kıyasla daha yüksek bir ortalama gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma süreleri uzadıkça, seviyelerine dair düşüncelerinin daha olumsuz bir hale geldiği söylenebilir. Tekin (2023), Saçlı (2021), İren (2015) ve Kurt (2013) araştırmalarında ulaştıkları sonuçlarda motivasyon ile görev yaptığı okuldaki hizmet süresi faktörü arasında önemli bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu çalışmaların sonuçları araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Literatür incelemesinde motivasyon ile bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkeni arasında belirgin bir farklılık tespit eden çalışmalarda mevcuttur. Nur ve Erkilic (2023) ilkokul öğretmenlerinin mesleğe yönelik olumlu tutum ile mesleki başarı boyutları açısından, bulundukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bu farklılığın görev süreleri 6 yıl ve daha fazla olan öğretmenler ile 0-2 yıl arasında görev yapan öğretmenler arasında olup 6 yıl ve daha fazla süreyle çalışan öğretmenlerin lehine olduğu gözlemlenmektedir. Demir (2018) gerçekleştirdiği araştırmada yönetici ile çalışma süresi değişkeni ile motivasyon arasında önemli bir farklılık tespit edilmiştir. Bu önemli farklılığın, yöneticinin yanında bir yıl görev yapanlar ile iki yıl görev yapanlar arasında olduğu belirlenmiş ve bir yıl görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.3.6. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Algılarının Branş Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler arasında örgütsel adalet ve tüm alt boyutlarıyla branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durumda, öğretmenlerin örgütsel adalet seviyesi üzerinde öğretmenlerin branşının etkisinin bulunmadığı sonucuna varılmaktadır. Beden Eğitimi öğretmenlerinin genel, dağıtımsal ve etkileşimsel adalet boyutlarında, "Diğer" grubundaki (müzik, resim, görsel sanatlar, özel eğitim, teknoloji tasarım vb.) öğretmenlerin ise işlemsel adalet boyutunda ortalamalarının diğer branşlara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beden Eğitimi öğretmenleri ve "Diğer" branş öğretmenleri, genellikle ilgi ve beceri odaklı derslerin eğiticileri olduklarından, kendileriyle kurulan iletişimde okul yönetiminin daha adil davrandığını düşünebilirler. İren (2015), Ertürk ve Aydın (2015), Polat (2024), Yaman (2023), Uygun (2023), Akdenizli (2022), Canbaz (2022), Çeçen (2019), Polat (2007) gerçekleştirdikleri çalışmalar, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermekte olup, yaptıkları çalışmalarda branşa göre örgütsel adaletin genelinde ve alt boyutlarında belirgin bir fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Literatür incelemesinde örgütsel adalet ile branş değişkeni arasında belirgin bir farklılık tespit eden çalışmalarda mevcuttur. Yılmaz (2022) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel adalet algılarında dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet seviyeleri arasında farklılıklar gözlemlenmiştir. Diğer (müzik, resim, görsel sanatlar, özel eğitim, teknoloji tasarım vb.) branşlardaki öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, sınıf öğretmenlerine kıyasla daha pozitif bir görünüm sergilediği sonucu çıkmıştır. Ay (2013) yaptığı incelemede, işlemsel ve etkileşimsel adalet kategorileri arasında kayda değer bir fark bulamamış, ancak dağıtımsal adalet açısından önemli bir farklılık saptamıştır. Sosyal etkinlik dersleri öğretmenlerinin dağıtımsal adalet anlayışları, diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Çelik (2011) öğretmenleri branş farklılığına bağlı olarak dağıtım adaleti boyutunda anlamlı bir fark tespit edememişken, işlemsel ve etkileşimsel adaleti boyutlarında kayda değer bir farklılık saptamıştır. Bu fark, sınıf öğretmenleri açısından avantajlı bir şekilde ortaya çıkmıştır. Alkış ve Güngörmez (2015) yaptığı çalışmada branş değişkeni ile örgütsel adalet arasında kayda değer bir fark tespit etmiştir. Öğretmenler arasında farklılığın, okul öncesi ile sınıf ve branş öğretmenleri arasında yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu farklılığın okul öncesi öğretmenleri açısından daha avantajlı olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularındaki bu çeşitlilik, çalışma gruplarının

birbirinden farklı olmasından kaynaklanabilir. Adalet, algılara bağılı olduğı için, ele alınan her türlü dışsal faktör kişiler üzerinde etkili olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler arasında motivasyon ve tüm alt boyutlarıyla branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durumda, öğretmenlerin motivasyon seviyesi üzerinde öğretmenlerin branşının etkisinin olmadığı sonucuna varılmaktadır. Motivasyon açısından, hem genel hem de içsel motivasyon boyutunda Beden Eğitimi öğretmenlerinin ve dışsal motivasyon düzeyinde de Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortalamalarının diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İren(2015), Kayacık (2024), Uçar (2015), Taşdemir ve İpek (2019) araştırmalarında ulaştıkları sonuçlarda motivasyon ile branş faktörü arasında önemli bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu çalışmaların sonuçları araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ertürk ve Aydın (2015) ilkököl ile ortaokul öğretmenlerinin branş unsurları göz önüne alındığında içsel motivasyonu etkileme algılarında herhangi bir farklılık tespit edilmediğı sonucuna varmıştır.

Literatür incelemesinde branş değişkeninin motivasyon üzerinde etkisinin olduğu çalışmalarında var olduğu tespit edilmiştir. Gümüştas ve Gülbahar (2022), gerçekleştirdikleri nitel araştırmada öğretmenlerin bakış açılarına göre bazı branşların yönetim ve öğrenciler tarafından önemsiz görünmesinin motivasyonu etkilediğini ve bu durumun motivasyonlarını azalttığını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu durumun uygulanan merkezi sınavlarda yer almayan branşların yeteri kadar değer görmemesinin motivasyonu olumsuz etkilediğı ifade edilmiştir. Acar (2019) tarafından yapılan araştırmada, Herzberg'in Çift Faktör teorisinin iş motivasyonu algı seviyeleri alt boyutlarından hijyen boyutunun, branş değişkenine göre sınıf öğretmenleri yönünde kayda değer bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Kurt (2013) gerçekleştirdiğı araştırmada, branş faktörü ile motivasyon arasında anlamlı fark tespit etmiş ve sınıf öğretmenlerinin motivasyon seviyelerinin branş öğretmenlerinin motivasyon seviyelerinden belirgin şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çevik ve Köse (2015) branş değişkeni ile motivasyon arasında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ile Elde Edilen Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin örgütsel adalet ile motivasyon algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman-RHO korelasyon analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda örgütsel adalet ile motivasyon arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu durumdan yola çıkarak, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, motivasyon seviyelerini doğrudan etkileyen bir unsurdur. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksekliği, motivasyonlarını da orantılı bir şekilde artıracaktır; buna karşın, örgütsel adalet algılarının düşmesi, motivasyonlarını olumsuz etkileyecektir. Bu bağlamda, okul yönetimlerinin karar alırken ve uygularken adaletli olmaları, öğretmenlerin motivasyon seviyelerini pozitif bir şekilde etkileyecektir. Örgütsel adaletin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutları ile motivasyonun içsel ve dışsal alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak, örgütsel adalet ile motivasyon arasındaki bağlantının orta seviyede olması, motivasyonun çok yönlü bir kavram olmasından ve çeşitli unsurlardan etkilenmesindendir. Adalet algısını güçlendirmek motivasyonu yükseltirken, diğer olumlu ve olumsuz unsurlar da bu bağı etkilemektedir.

Literatür araştırması yapıldığında örgütsel adalet ile motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Doğan Demirkan (2023) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin kurumsal adalet algıları ile motivasyon seviyeleri arasında olumlu yönde orta seviyede anlamlı bir ilişki bulmuştur. Örgütsel adaletin bütün alt boyutları ile "okul yönetimi" alt boyutu bağlamda pozitif yönde orta seviyede anlamlı bir ilişki bulunurken, "öğretim süreci ve öğrenciler" ile "mesleki tatmin ve kişisel gelişim" boyutları bağlamında zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Kahraman (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, dağıtımsal adaleti, işlemsel adaleti, bilgisel adaleti ve kişiler arası adaleti örgütsel adaletin alt bileşenleri ile dış benlik kavramı, içgüdüsel süreç, araçsal süreç, içsel benlik ve hedef içselleştirmesi motivasyonun alt bileşenleri arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Katılımcıların örgütsel adalet anlayışları ile motivasyonları arasında bir bağlantı tespit edilmemiştir. İren (2015) yaptığı çalışmada örgütsel adalet seviyesi ile motivasyon seviyesi arasında olumlu yönde yüksek düzeyde oldukça güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Yani öğretmenlerin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ile etkileşimsel adalet algıları arttıkça, içsel ve dışsal motivasyon seviyelerinde de bir artış gözlemlenmektedir. Nur ve Erkılıç (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon seviyeleri ile örgütsel adalet algıları arasında olumlu yönde orta seviyede anlamlı bir ilişki sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel (2022) , Emir (2017), Yüksel ve Kazak (2022), Ertürk ve Aydın (2015) ve Çiçek Sağlam ve Emir (2018) yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin örgütsel adalet anlayışlarıyla motivasyon seviyeleri arasında orta derecede olumlu bir ilişki gözlemlenmektedir. Gerçekleştirilen gözlemlerin bulguları ile bu araştırmanın neticeleri arasında bir benzerlik olup bu durum örgütsel adalet ile motivasyon arasında pozitif bir bağ olduğunu kanıtlamaktadır. Yani, işlemsel adalet, dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet anlayışı yükseldikçe hem içsel motivasyon anlayışı hem de dışsal motivasyon anlayışının da arttığı sonucu çıkmıştır.

Sonuçlara göre, hem örgütler hem de toplumsal yaşam için en önemli kavramlardan biri olan, ödülleri, sosyal hak ve fırsatları, terfileri, saygı ve nezakete dayalı ilişkileri kapsayan adalet kavramının içsel ve dışsal olarak motivasyonları etkilediği söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel adalet anlayışlarının motivasyonlarını etkileyen çok yönlü bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin adalet anlayışlarındaki olumsuzlukların, motivasyonlarında bir azalma meydana getirdiğini ve bu durumun, Adams'ın Eşitlik Teorisi ile paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin motivasyonunu belirleyen unsurlar sadece geçmişte yaşanan haksızlıklara verilen tepkiler değil, aynı zamanda gelecekle ilgili beklentiler ve amaçlarla da bağlantılıdır.

Türk eğitim yapısında örgütsel adaletin temin edilebilmesi için yöneticilerin açık, tutarlı ve katılımcı bir idare anlayışını kabul etmeleri gerekmektedir. Eğitim süreçlerinde öğretmenlerin fikirlerine önem verilmesi, görev dağılımlarında yetkinliğin ön plana çıkarılması ve ödül politikalarının şeffaf ve tarafsız bir şekilde hayata geçirilmesi, motivasyon seviyesini artıran başlıca unsurlardandır. Eğitim kurumlarında adaletin sistematik olarak tesis edildiği durumlarda, öğretmenlerin motivasyonu yükselecek ve bu durum da öğrenci başarısı ile okul atmosferine doğrudan etki edecektir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, yapılan incelemeler sonucu elde edilen bilgilere dayanarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik farklı öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ortalamanın üzerinde yer almıştır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin adalet anlayışını pekiştirmek amacıyla çalışanlarının isteklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alabilir.
2. Öğretmenlerin işlemsel ve dağıtımsal adalet alt boyutlarının ortalaması, genel adalet ve etkileşimsel adaletle kıyaslandığında daha düşük seviyelerde kalmıştır. Bu alt boyutların artırılması adına, okul yöneticilerinin karar alırken ve uygularken adil bir tutum sergilemesi, ders ve nöbet programlarının dağıtımında, ders dışı görevlerin belirlenmesinde adil olması ve öğretmenlerin karar süreçlerinde aktif rol almalarına izin vermesi oldukça etkili olabilir.
3. Araştırma, kadın öğretmenlerin örgütsel adalet ve motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlere oranla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Okul yönetiminin kadın öğretmenlere yönelik tutumları ve davranışları, onların motivasyonunu arttırabilir. Evdeki rollerinin göz ardı edilmemesi kaydıyla, kadın öğretmenlere olumlu ayrımcılık uygulanabilir ve okul ile ilgili görevler adil bir şekilde dağıtılabilir.
4. Araştırma, örgütsel adalet algısının yaş ilerledikçe arttığını ortaya koymaktadır. Eğitim kurumlarında örgütsel adalet sağlanmasının, öğretmenlerin motivasyonunu artıran en mühim unsurlardan biri olduğu unutulmamalıdır. Yeni göreve başlayan öğretmenlere yöneticilerin okul düzeni hakkında gerekli bilgileri sunması, onların motivasyon seviyelerini yükseltebilir.
5. Okul idaresi kişisel hedefler yerine kurumun hedef ve çıkarlarına uygun hareket etmelidir; hatalı veya yanlış kararları düzeltmeli, kimseye ayrıcalık tanınamalıdır. Öğretmenler arasında denge sağlanmalı ve mesleki etik ilkelerine uyulmalıdır.
6. Öğretmenlerin örgütteki adalet anlayışlarının ve görevlerine dair motivasyon düzeylerinin artırılmasına yönelik olarak, öğretmenlerin fikirleri alınarak istenen okul yapısı oluşturulabilir.
7. Görev yaptıkları okullarda, 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin örgütsel adalet algısının diğer öğretmen gruplarına göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Örgütsel adalet algısını ve motivasyon düzeylerini artırmak amacıyla, daha fazla deneyime sahip öğretmenler için bilgi ve fikir paylaşımının yapıldığı ortamlar oluşturulabilir.

8. Eğitim yöneticileri, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları için onları teşvik edebilir ve fırsatlar sunabilir.
9. Okul yönetimi öğretmenlerin motivasyonlarını en üst seviyede tutmak amacıyla sıkça performansa bağlı ödüllendirme ve takdir yöntemlerini kullanabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Araştırma yalnızca Aksaray ili ile sınırlıdır. Farklı illerde yürütülen çalışmalar ile bu araştırmanın kapsamı genişletilebilir ve elde edilen veriler karşılaştırılabilir.
2. 51-60 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin, diğer yaş kategorilerindeki öğretmenlere nazaran örgütsel adalet algısının daha yüksek sonuçlar vermesinin nedenlerini keşfetmek amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirilebilir.
3. Öğretmenlerin örgütsel adaletin tüm alt boyutları ile motivasyonun içsel alt boyutunun erkek öğretmenler lehine anlamlı şekilde yüksek olmasının nedenleri incelenebilir.
4. Öğretmenlerin adalet anlayışının motivasyonları üzerindeki etkisi daha kapsamlı bir nitel araştırmada analiz edilebilir.
5. Kamusal eğitim kurumlarında yürüttüğümüz araştırmamız, özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve idareciler için de aynı şekilde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, Ş. (2015). *İş görenlerde örgütsel adalet algısı ve örgütsel adaletin çalışanların iş motivasyonu üzerindeki etkisi (bir devlet hastanesi örneği)* (Tez No.396117) [Yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Acar, A. (2019). *Okullardaki örgütsel politika algısı ile herzberg'in çift faktör hijyen-motivasyon kuramı arasındaki ilişki* (Tez No.536115) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Acar, G. (2011). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi* (Tez No.298511) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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* (Tez No.249397) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Açıl, Y. (2020). *Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasında ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ada, Ş., Akan, D. , Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3),151-166. <https://doi.org/10.1234/ataunisobil.2013.38590>
- Adair, J. (2013). *Etkili motivasyon* (S. Uyan, Çev.). Babıali Kültür Yayıncılık. (Orijinal eser 2003'te yayımlanmıştır)
- Aebissa, B., Dhillon, G., & Meshesha, M. (2023). Kurumsal adaletin çalışanların bilgi güvenliği politikasına uyma niyeti üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisi: Etiyopya

bankaları örneği. *Bilgisayarlar ve Güvenlik*, 130, 103248.
<https://doi.org/10.1016/j.cose.2023.103248>

Affaiine, E., & Qutieshat, A. (2024). Çalışan motivasyonu ile üretkenliği maksimize etmek. *Uluslararası Yenilikçi Araştırma ve Geliştirme Dergisi*.
<https://doi.org/10.24940/ijird/2023/v12/i10/oct23002>

Ağca, V., & Ertan, H. (2008). Duygusal bağlılık- içsel motivasyon ilişkisi: Antalya’da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 10(2), 135-156.

Akat, İ. (1984). *İşletme Yönetimi*. Üçel Yayıncılık.

Akbaş, G. (2018). *Yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini etkileyen yönetsel ve örgütsel faktörler* (Tez No.509620) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akdenizli, N.O. (2022). *Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ile örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No.748248) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akgündüz, Y. (2013). Çalışanların yaratıcılığına motivasyon araçlarının etkisi: kuşadası’ndaki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi*, 9(20), 131-148.

Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 71-88.

Akman, Y. (2018). Örgütsel adalet, iş motivasyonu ve öğretmen performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 164-187. DOI: 10.14812/cuefd.371642.

Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2024). *Aksaray ili 2023-2024 eğitim öğretim yılı öğretmen sayıları*. <https://aksaray.meb.gov.tr>

Aksay, O. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel dürüstlük ve iş doyumu düzeylerine yönelik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No.656670) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Akün, S. (2015). *Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin motivasyonuna etki eden faktörler üzerine bir inceleme (Adana / Seyhan örneği)* (Tez No.389127) [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, B. (2013). *Üniversitelerdeki örgütsel adalet olgusunun öğretim elemanları algılarına göre yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi* (Tez No.345877) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 1-16.
- Alkış, H., & Güngörmez, E. (2015). Örgütsel adalet algısı ile performans arasındaki ilişki: Adıyaman ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21).
- Alrasbi, H. N. (2013). *The motivation of Omani School teachers* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Edinburgh, Edinburgh.
- Altınbaş, B. (2008). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki ve bir uygulama* (Tez No.226175) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altındağ, E., & Akgün, B. (2015). Örgütlerde ödüllendirmenin iş gören motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 281-297.
- Altinkurt, Y. (2010). Örgütsel Adalet. In H. M. (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Pegem Akademi.
- Altinkurt, Y., & 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.
- Altıntaş, Ö., & Arıcı, Ö. (2021). Gelişen zihin yapısının okuma becerilerine içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bağlamında etkisinin aracılık modelleriyle incelenmesi: PISA 2018 Türkiye örneği. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(2), 299-317, DOI: 10.32960/uead.982133.

- Argon, T., & A. Eren. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Arslan, C. (2022). Ödül adaleti ve eşitliği kuramı açısından öğretmenlerin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 123-134.
- Arslan, M. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi* (Tez No.320026) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslantaş, H. İ., Tösten, R., & Beştaş Marakçı, D. (2018). Lise öğretmenlerinde mesleki motivasyon unsurları: karma yöntemli bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 880-895. doi: 10.17860/mersinefd.485161.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301, DOI: 10.21076/vizyoner.638479.
- Atalay, G. C. (2015). Örgütsel adalet. In E. D. Özler (Ed.), *Örgütsel davranışta güncel konular*. Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Ay, G. (2013). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma*. (Tez No.356684) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, A. S., Akyüz, K. C., Yıldırım, İ., & Köse, Ş. (2017). İlk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerinin analizi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (18), 23-52.
- Aydın, İ., & Karaman-Kepenekçi, Y. (2008). Principals' opinions of organisational justice in elementary schools in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 497- 513.
- Aydınlık, Z. D. (2023). Okul müdürlerinin örgütsel adalet davranışlarına ilişkin öğretmen algıları [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Aytürk, N. (2010). Motivasyon yönetimi. In *Örgütsel ve yönetsel davranış* (1. baskı, ss. 109–112). Detay Yayıncılık.

- Babaoğlu, E., & Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
- Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the influence of social comparison in complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 941–951. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.6.941>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.Y. Freeman Press.
- Barber, A. E., & Simmering, M. J. (2002). Understanding pay plan acceptance: the role of distributive justice theory. *Human Resource Management Review*, (12), 25- 42
- Barlı, Ö. (2008). *Davranış Bilimleri ve Örgütlerde Davranış* (3.Baskı). Aktif Yayınevi.
- Barnard, C. I. (1958). *Elementary conditions of business morals*. California Management Review, 1(1), 1-13.
- Baş, T. (2013). *Anket – Nasıl Hazırlanır? Nasıl Uygulanır? Nasıl Değerlendirilir?* (7. Baskı). Seçkin Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış*. Feryal Matbaası.
- Baştürk, F.F. (2009). *Ücret tatmini ile ücret yönetiminde örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki ve bir araştırma* (Tez No.263056) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baysal, C., & Tekaslan, İ. (1998). *Davranış Bilimleri*. Dönence Basım ve Yayın.
- Bies, R.J., & Moag, J.S. (1986). Interactional justice: communication criteria for fairness. *research on negotiation in organization*, 1, 43-55.
- Blakely, G., Andrews, M., & Moorman, R. (2005). The moderating effects of equity sensitivity on the relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors. *Journal of Business and Psychology*, 20(2), 259-273, DOI: 10.1007/s10869-005-8263-3.
- Boğan, E., Çalışkan, C., Karatepe, O. M., & Rezapouraghdam, H. (2023). An investigation of the selected antecedents and consequences of work engagement among hospitality and tourism academicians. *Journal of Hospitality and Tourism Insights*, 7(1), 562–582. <https://doi.org/10.1108/jhti-05-2022-0190>
- Bursahoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem A Yayıncılık.

- Bursalıoğlu, Z. (2014). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Pegem Akademi.
- Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler* (Tez No.280141) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Can, H., Aşan, Ö., & Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. Arıkan Yayıncılık.
- Canbaz, S. (2021). A study on organizational justice and organizational commitment. *Social Sciences Research Journal*, 10(3), 594-613.
- Canbaz, S. (2022). *İlkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki* (Tez No.713252) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cansoy, R., & Polatcan, M. (2018). Türkiye’de okullarda örgütsel adalet araştırmaları: Ampirik araştırmalara bir bakış. *Turkish Studies*, 13(4), 166–167.
- Ceyhan, İ. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının incelenmesi (bir karma yöntem araştırması)* (Tez No.717742) [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cihangiroğlu, N., & Yılmaz, A. (2010). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütler için önemi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 194-213
- Cohen, R. L. (1987). Distributive justice: theory and research. *Social Justice Research*, 1, 19-40.
- Colquitt, J. A., & Greenberg, J. (2003). Organizational justice: A fair assessment of the state of the literature. In J. Greenberg (Ed.), *Organizational behavior*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cowherd, D. M., & Levine, D. L. (1992). Product quality and pay equity between lower-level employees and top management: an investigation of distributive justice theory. *Administrative Science Quarterly*, 37/3, 302-320.
- Cropanzano, R., & Ambrose, M. L. (2015). *The Oxford handbook of justice in the workplace*. Oxford University Press.

- Cropanzano, R., & Molina, A. (2015). Organizational justice. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 17, pp. 379–384). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.22033-3>
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of management perspectives*, 21(4), 34-48.
- Çakır, Ö. (2006). *Ücret adaletinin iş davranışları üzerindeki etkileri*. Kamu-İş Kamu İşletmeleri İşverenleri Sendikası.
- Çakmak, K. (2005). *Performans değerlendirme sistemlerinde örgütsel adalet algısı ve bir örnek olay çalışması* (Tez No.214613) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çamur, M. (2022). *Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği* [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Çaylı, B. (2013). *Kontrol odağı- iş tatmini ilişkisi ve örgütsel adalet algısının aracı etkisi* (Tez No.335167) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakıroğlu, D. (2021). Örgütsel adaletin örgütsel güven ve iş tatmini üzerine etkisi. In U. Karadavut, H. Şimşek, & M. Aslan (Eds.), *Toplum 5.0'a doğru sürdürülebilirlik* (II. International Academician Studies Congress, Karabük, Türkiye).
- Çelik, O.T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Tez No. 294147) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, T., & Gürsel, M. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve iş doyumları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 49-56.
- Çetin, A. (2019). *Sporda örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Çetin, F., & Basım, H. N. (2014). Örgütte bireysel farklılıklar, kişilik ve değerler. In Ü. Sığırı & S. Gürbüz (Eds.), *Örgütsel davranış* (pp. 94–123). Beta Yayınları.
- Çetin, S. (2024). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 867572)

[Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çetinel, M.H., & Gürcüoğlu, S. (2022). Pandemi döneminde üniversitenin akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.17541/optimum.960301>

Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Anı Yayıncılık.

Çevik Kılıç, D. B. (2016). Adams'ın eşitlik teorisi bağlamında müzik öğretmenlerinin iş tatminlerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 193-235.

Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014. <https://doi.org/10.15869/itobiad.303889>

Çiçek Sağlam, A., & Emir, A. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 40-56.

Çiçek Sağlam, A. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme* (1. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Çolak, M., & Erdost, H. E. (2004). Organizational justice: A reiew of the literature and some suggestions for future research. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 51-84.

Çolakoğlu, Ü., Ayyıldız, T., & Serhat, C. (2009). Çalışanların demografik özelliklerine göre örgütsel bağlılık boyutlarında algılama farklılıkları: kuşadası"ndaki beş yıldızlı konaklama işletmeleri örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1).

Çökük, S. (2013). *Örgütsel adaletin örgütsel bağlılığa etkisi: Konya ilindeki özel eğitim kurumlarında bir uygulama* (Tez No.331803) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Dahmaz, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Deci, E.L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 113-120.
- Demir, K. (2015). Örgütsel adalet ve algılanan örgütsel desteğin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Örgütsel kimliklenmenin aracılık rolü. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(60), 131-148. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.8>
- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi* (Tez No.503857) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, N. (2021). *Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.662484) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi* (Tez No.504357) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirci Abalı, Ö., Erkaraca, Y., Çelik, S., Önder, C., Gürses, Ö., & Laleci, E. (2023). Özel eğitim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(102), 3696-3719. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10476313>
- Demirkol, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 37-54.
- Doğan Demirkan, N. (2023). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile motivasyonları arasındaki ilişki: Kahramanmaraş ili örneği* (Tez No.817490)

- [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, S., & Koçak, O. (2017). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen motivasyonuna ilişkin algı ve görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1-18.
- Draft, R. L. (1994). *Management (3th Edition)*. The Drydan Press.
- Durak, G. (2024). *Öğretim programı okuryazarlığı ve öğretmen motivasyon ilişkisinin incelenmesi* (Tez No.870802) [Yüksek lisans tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durrani, N., Mir, G., Helmer, J., Temirbekova, A., Karimova, N., Polat, F., & Qanay, G. (2023). SDG 4'e ulaşmak, covid-19 sonrası eşit nitelikli eğitim: küresel kanıtlar ve kazakistan'a ilişkin bir vaka çalışması. *Sürdürülebilirlik*, 15(20), 14725. <https://doi.org/10.3390/su152014725>
- Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerine etkisi: Ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-117.
- Efe, D. (2018). *Algılanan örgütsel adalet ile örgütsel sessizlik ve seslilik arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Tez No.513425) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eker, G. (2006). *Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumu üzerindeki etkileri* (Tez No.189483) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ekmekcioglu, E.B., Nabawanuka, H., Mohammed Alhassan, Y., Akparep, J.Y., & Ergenç, C. (2023). İşyerinde zorbalık ve iş kaynaklı depresyon bağlantısında iklimin çatışma yönetimi ve yüksek katılımlı çalışma uygulamaları için düzenleyici rolünün araştırılması. *Uluslararası Çatışma Yönetimi Dergisi*, 35(4), 707–732. <https://doi.org/10.1108/ijcma-06-2023-0114>
- Emir, A. (2017). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No.459574) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Erbaş, M. S. (2021). Kamuda bireysel performans değerlendirmesi ve motivasyonun kuramsal ve kavramsal temelleri ile sağlık bakanlığı çalışanlarının algısına dair araştırma. *Türk İdare Dergisi*, 201.
- Eren, E. (1996). *Yönetim ve organizasyon*. (3.Baskı). Beta Yayınları.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (15.Baskı). Beta Yayıncılık.
- Özler, N. D. (2013). Güdüleme. In C. Koparal & İ. Özalp (Eds.), *Yönetim ve organizasyon* (pp. 124–159). Anadolu Üniversitesi.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.
- Ergül, S. B. (2019). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Eroğlu, F. (1995). *Davranış bilimleri* (2. Baskı). Beta Yayınları.
- Eroğlu, Ş. (2009). *Örgütsel adalet algılaması ve iş tatmini hakkında bir araştırma* (Tez No.239609) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ersarı, G., & Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 81-101.
- Ersoy, F., & Baltacı, K. (2023). Pandemi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (Eğitim Özel Sayısı), 564–586. <https://doi.org/10.53048/johass.135629>
- Ertekin, İ. (2017). Klasik örgüt kuramları. In *International Congress Of Management Economy And Policy Proceeding Book* (p. 150).
- Ertürk, E. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki* (Tez No.286742) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (3.Baskı). Beta Basım.

- 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.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulamaları Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Fındıkçı, İ. (2009). *İnsan kaynakları yönetimi* (7. Baskı). Alfa Yayınları.
- Folger, R., & Mary A. K. (1989). effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32(1), ss. 111-130.
- Folger, R. G., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management* (Vol. 7). SAGE Publications.
- Genç, M. M. (2023). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki motivasyon kaynakları* (Tez No.796749) [Yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Girgin, S. (2016). *Yöneticiye duyulan güven ile örgütsel adalet ilişkisinin öğretmenler açısından incelenmesi* (Tez No.453057) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Göç, B. (2024). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.881853) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Göçer, Ö. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü ve yönetici desteği algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki: alanya ilçesi örneği* (Tez No.683612) [Yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gökçe, G., Şahin, A., & Bulduklu, Y. (2010). Herzberg'in çift faktör kuramı ve alt gelir gruplarında bir uygulama: meram tıp fakültesi örneği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 233-246
- Gökkaya, F. K. (2021). *Öğretmenlerin okullara ilişkin örgütsel adalet algıları üzerinde sendikaların etkisi* (Tez No.691204) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Göksel, A. (2013). *Performans değerlendirme sistemi tasarımı ve uygulama araçları geliştirilmesi örneği* (2. baskı). Nobel Yayınevi.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management review*, 12(1), 9-22
- Greenberg, J. (1993). The social side of fairness: Interpersonal and informational classes of organizational justice. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace: Approaching fairness in human resource management* (pp. 79–103). Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenberg, J. (2004). Stress fairness to fare no stress: Managing workplace stress by promoting organizational justice. *Organizational Dynamics*, 33(4), 352–365. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.09.003>
- Greenberg, J. (2011). Organizational justice: The dynamics of fairness in the workplace. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology: Maintaining, expanding, and contracting the organization* (pp. 271–327). American Psychological Association.
- Güteryüz, İ., Sürücü, L., & Yikilmaz, İ. (2023). İşyeri nezaketsizliğinin örgütsel bağlılığın etkisinde iş stresinin rolü. *Erciyes İletişim Dergisi*, 10(2), 525–542. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.1317176>
- Gümüş, S., & Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi*. Hiperlink Yayınları.
- Gümüştas, Z., & Gülbahar, B. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenler. *Pearson Journal*, 7(20), 180-200.
- Günce, S. (2013). *İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi* (Tez No.326077) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günçavdı Alabay, G. (2022). *Örgütlerde duyguların yönetimi sürecinde etkili bir faktör olarak örgütsel güven*. Vizetek Yayınları.
- Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel bağlılık: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası uygulaması* (Uzmanlık yeterlilik tezi). Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.

- Güneş, A. M., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 411-437.
- Güneş, S. (2021). *Okul yöneticilerin kayırmacı davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Adıyaman ili örneği)* (Tez No.665408) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güney, S. (2015). *Örgütsel Davranış* (3.Baskı) . Nobel Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2007). *Yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının iş tatmini ve algıladıkları örgütsel adalet ile ilişkisi* (Tez No.215500) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hakmal, H., Karadağ, M., & Demir, C.(2012). Hemşirelerin motivasyon düzeylerine etki eden faktörler: gülhane askeri tıp fakültesi eğitim hastanesinde bir uygulama. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2012;15(3):181-7.
- Hasdemir, F.N., & Aydoğdu, E. (2023). Adams'ın eşitlik kuramı bağlamında yönetici ve öğretmenlerin kullandıkları stratejiler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1857-1882. <https://doi.org/10.37217/tebd.1309940>
- Hermanto, Y.B., & Srimulyani, V.A. (2022). Örgütsel adaletin çalışan performansı üzerindeki etkileri, örgütsel vatandaşlık davranışı boyutunun aracılık olarak kullanılması. *Sürdürülebilirlik*, 14(20),13322. <https://doi.org/10.3390/su142013322>
- Hidayat, R., & Ramli, M. (2019). Shaping student academic self-efficacy with live modeling technique (A synthesis of observational learning in social cognitive theory). *GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan Dan Konseling*, 8(1). <https://doi.org/10.24127/gdn.v8i1.1163>
- Hoy Wayne, K., & Tarter, J. (2004). Organizational justice in schools; no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 8(4), 250-259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- Ismail, M. M.L. (2020). *Motivasyon araçlarının çalışanların işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: bağcılar ilçesi özel okullar örneği* (Tez No. 624067) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- İçerli, L. (2009). *Örgüt yapısı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler* (Tez No.249411) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67–92.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- İlgün, E. (2010). *İnfaz koruma memurlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No.261159) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İren, S. (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği* (Tez No.391634) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İşgörür, N. (2020). *Okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik yararlandığı motivasyon araçları* (Tez No.635965) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İyigün, N. Ö. (2012). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 49-64.
- Jaboob, M., Salim Ba Awain, A.M., & Al-Ansi, A.M. (2023). Örgütsel adalet yoluyla çalışanların yaratıcılığını sürdürmek: Liderlik tarzlarının aracılık rolü. *Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimler Açık*, 8(1), 100693. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100693>
- Kahraman, Z. (2017). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 469140) [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karacaoğlu, H. (2019). *Örgütsel motivasyon ve halk kütüphanesi çalışanlarının motivasyon düzeylerinin belirlenmesi: Ankara ili örneği* (Tez No. 607784) [Yüksek lisans tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Karadirek, G. (2020). Çalışanların algıladıkları örgütsel desteğin motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi: bir tekstil işletmesi örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 203-220. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.686198>
- Karaeminoğulları, A. (2006). *Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algıları ile sergiledikleri üretkenliğe aykırı davranışlar arasındaki ilişki ve bir araştırma* (Tez No. 215574) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavas, E., & Şahin, R. (2016). Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesinde Öğretmenlere Yönelik Bir Araştırma: Bayat Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 119-140
- Kaya, F. Ş., Yıldız, B., & Yıldız, H. (2013). Herzberg 'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*(39), 1-18.
- Kayacık, D. (2024). *Kadın yöneticilerin çalıştığı okullardaki liderlik kapasitesi ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun aracı rolü* (Tez No. 878310) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keklik, B., & Us, N. C. (2013). Örgütsel adalet algılamalarının iş tatminine etkisi: Hastane çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 143-161
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. (1.Baskı). Alfa Aktüel Yayınları.
- Keskin, Ö. (2017). *Bankalarda örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık ilişkisi: düzce ili örneği* (Tez No. 465934) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç Aksoy, Ş. (2020). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler: mehmet akif ersoy üniversitesinde bir analiz. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (7), 89-111.

- Kılıç, Ö. (2024). *Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algısı üzerine etkisi (Giresun ili örneği)*(Tez No. 855781) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- 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.
- Kıray, İ. (2019). *Motivasyon faktörlerinin satış personelinin motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma* (Tez No. 545225) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kim, M., Chen, A., Guay, R.P., & Choi, D. (2023). Adalet, örgütsel değişimde yenilikçi davranışı nasıl teşvik eder ?: Sosyal bağlamın önemi. *Uygulamalı Psikoloji*, 73(3), 1233–1260. <https://doi.org/10.1111/apps.12511>
- Koçel, T. 2020. *İşletme Yöneticiliği*. Beta Basım
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Öncel, A. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 01-14.
- Kulik, C.T., & Ambrose, M.L. (1992). Personal and situational determinants of referent choice. *Academy of Management Review*, 17(2), 212-237.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Tez No. 349996) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuru Çetin, S. (2013). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birbirlerini etkileme taktiklerinin örgütsel adaletle ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kwan, H., & Lee, C. (2013). Hedef belirleme anketinin yeniden incelenmesi. In *Informa* (pp. 607–624). <https://doi.org/10.4324/9780203082744-53>
- Latham, G. P., & Arshoff, A. S. (2013). The relevance of goal setting theory for human resource management. In E. A. Locke & G. P. Latham (Eds.), *New developments in*

goal setting and task performance (pp. 331–342). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203082744-35>

Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In K. Gergen, M. Greenberg, & R. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27–55). Plenum Press.

Li, J., Wang, C., & King, R.B. (2024). Hangisi önce gelir? Öz yeterlilik, motivasyon ve akademik başarı arasındaki uzunlamasına ilişkilerin modellenmesi. *Sistem*, 121, 103268. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103268>

Lind E. A., & Tyler T. R.(1988). *The social psychology of procedural justice*. Plenum.

Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and human performance*, 3(2), 157-189.

Locke, E. A. (2013). *Hedef belirleme ve görev performansında yeni gelişmeler*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203082744>

Lunenburg, F. C. (2011). Expectancy theory of motivation: motivating by altering expectations. *International Journal Of Management, Business, And Administration*, 15(1), 1-11.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi kavramlar ve uygulamaları* (G. Arastaman, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eser 2012’de yayımlanmıştır; bu çeviri 6. baskıdan yapılmıştır.)

Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior* (6. Basım). Mc Graw Hill Publishing Company.

Martin, D. J., & Loomis, S. (2007). *Building teachers: A constructivist approach to introducing education* (pp. 72–75). Wadsworth.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. Harper & Row Publishers.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.

McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Van Nostrand.

Memduhoğlu, H. B. (2010). *Yönetim düşüncesinin evrimi ve yönetişim. Yönetimde yeni yaklaşımlar* (1. Baskı). Pegem A Yayıncılık.

- Mihci, H. (2019). *Okullarda etik liderlik ile örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Giresun ili örneği)* (Tez No.582158) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Moorman, R. H. (1991) Relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845–855.
- Mottaz J. Clifford (1985), The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction, *The Sociological Quarterly*, Vol: 26, No: 3, pp.365-385
- Nordvall, M., Goodwin, S., & Hinson, J. (2009). The role of social cognitive motivational cues in psychosocial and muscular endurance training responses. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 41(5), 126. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000354940.55311.51>
- Nowakowski, J. M., & Corlon, D. E. (2005). Organizational justice: Looking back, looking forward. *The International Journal of Conflict Management*, 16(1), 4–29.
- Nur, K., & Erkıılıç, T. A. (2023). Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 76-100. DOI: 10.48066/kusob.1253710
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Orhan, P. C. (2022). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu, akademik motivasyonu ve motivasyonel çalışma koşullarının incelenmesi* (Tez No.750883) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Osmanova, M. (2021). *Örgütsel adalet ve motivasyona ilişkin öğretmen görüşleri: bir durum çalışması* (Tez No. 680531) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2016). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64. <https://doi.org/10.20493/bt.25754>

- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetmel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma. *Hizmet ve Endüstri İşletmesi Örneği. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1):85-97.
- Özcan, B. (2008). *Örgütsel bağıllık ve iş değerleri arasındaki ilişki: adana ilinde bir inceleme* (Tez No.217085) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdaşlı, K., & Akman, H. (2012). İçsel ve dışsal motivasyonda cinsiyet ve örgütsel statü farklılaşması: Türk Telekomünikasyon A.Ş. çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(7), 73-81.
- Özdemir, Ö. Ö., & Cinel, M. O. (2021). Örgütsel adalet unsurlarının çalışan motivasyonu üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 7(46): 1308-1319.
- Özdemir, S., & Muradova, T. (2008). Örgütlerde motivasyon ve verimlilik ilişkisi. *Journal of Qafqaz University*, 24, 146-153.
- Özdemir, Z. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Özen, J. (2002). Adalet kuramlarını gelişimi ve örgütsel adalet türleri. *Hukuk Felsefesi ve Sosyoloji Arşivi*, 5, 107 – 117.
- Özer, P. S., & Eker Urtekin, G. (2007). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu ilişkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28, 107-125.
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi* (Tez No.190987) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özgan, H., & Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66-85.
- Özge Sağbaşı, N. (2020). *Okullarda ayrılma, kayıtsız kalma, muhalefet ve sadakat ile örgütsel adalet ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi* (Tez No.656718) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Özgen, D. (2018). *Örgütsel adalet ve motivasyon* (Tez No.512360) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (1999). *Örgütsel davranış* (1.Baskı). Etam Matbaa Tesisleri.
- Canbolat, Ö. (2020). Örgütlerde algılanan adalet ve motivasyon ilişkisinde iki farklı metot uygulaması. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 49, 172–187. <https://doi.org/10.17556/erusosbilder.749036>
- Öztekin, A. (2002). *Yönetim bilimi*. Siyasal Kitabevi.
- Paşamehmetoğlu, A., & Yeloğlu, H. (2015). Motivasyon. In Ü. Sıgır & S. Gürbüz (Eds.), *Örgütsel davranış* (3. baskı, s. 140–164). İnkılap Yayıncılık.
- Perdeci, O. (2015). *Örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişki*. (Tez No. 425637) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pfizner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, 55, 240-254.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Tez No. 220383) [Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, S. (2024). *Okul müdürlerinin örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi (Kayseri ili örneği)* (Tez No. 882215) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 307-331.
- Polat, T. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88, 87-108.
- Pritchard, P. D. (1969). Equity theory: a review and critique. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 176-211.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eser 2011’de yayımlanmıştır.)

- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2016). *Yönetimin esasları* (A. Öğüt, Çev. Edt., 8. baskı). Pearson–Nobel Yayıncılık. (Orijinal eser 2013’te yayımlanmıştır.)
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji* (3. Basım). Alfa Basın Yayın.
- Saçlı, B. (2021). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının iş doyumları aracılığıyla motivasyonlarına etkisi alanya ilçesi örneği* (Tez No. 674946) [Yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Saçlı, B., & Demir, K. (2022). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının iş doyumları aracılığıyla motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 46-71.doi:10.9779.pauefd.980090
- Saruhan, C. (2013). *İşletme fonksiyonları*. Ürper, Y. ve Besler, S. (ed.). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Saydam, H., & Selvi, Ö. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(1), 803-825. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.1201625>
- Selbi, A. (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stilleri ve örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşmalarını yordama derecesi* (Tez No.608732) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (24. Basım). Yargı Yayınları
- Serinkan, C., & Erdiş, Y. Ü. (2014). *Dönüşümcü liderlik bağlamında örgütsel vatandaşlık ve adalet* (1.Baskı). Nobel Yayıncılık
- Seviltopu, A., & Şahin, H. (2013). Orta öğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 171-189.
- Sevinç, H. (2015). Kamu çalışanlarının motivasyonunda kullanılan araçlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 944-964.

- Sezgin, F., & Yıldızhan, Y. (2011). Örgütsel adalet ve iş doyumu arasındaki ilişki: eğitim teknolojileri genel müdürlüğü örneği. *Milli Eğitim*, 0 (200), 220-235.
- Smith, R. L. (2015). A Contextual Measure of Achievement Motivation: Significance for Research in Counseling. Alexandria. *American Counseling Association*.
- Süral Özer, P., & Topaloğlu, T. (2012). Motivasyon ve motivasyon teorileri. (Editör: Celalettin Serinkan) *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, R., & Kavas, E. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde öğretmenlere yönelik bir araştırma: Bayat örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 119-140.
- Şamdan, T. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.586217) [Doktora tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şayan, M. (2021). *Okul müdürlerinin sergiledikleri örgütsel adalet davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri* [Tezsiz yüksek lisans]. Pamukkale Üniversitesi. <https://hdl.handle.net/11499/39007>
- Şeker, S. E. (2014). Bilişim Sistemleri ve Eşitlik Teorisi (Equity Theory). *YBS Ansiklopedi*, 1(2), 1- 4.
- Şenturan, Ş. (2014). *Örnek olaylarla örgütsel davranış*. Beta Yayınları.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2005). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Adım Matbaacılık.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği* (4.Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Tan, Ö., & Çetin, C. (2012). Performans değerlendirme sistemine ilişkin örgütsel adalet algısının sistemden duyulan memnuniyet üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 9(35), 1-13.
- Taşdemir, R., & İpek, C. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel kültür ve motivasyon algıları: Nevşehir örneği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16), 130-151.

- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma* (Tez No. 273496) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SSPS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Tayfun, A., & Uysal, G. (2017). Otel işletmelerinde çalışan iş görenlerin örgütsel adalet algılarının motivasyon ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisi. *Yönetim, Ekonomi ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, Cilt.1, Sayı.3, ss. 53-62
- Tekel, M. (2019). *Öğretmen algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sağlık arasındaki ilişki (Kemalpaşa örneği)* (Tez No. 590668) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin, G., & Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in ERG teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Studies Journal*, 4(17), 1560-1562
- Tekin, Y. F. (2023). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, motivasyon düzeyleri ve performansları: bir yapısal eşitlik modellemesi* (Tez No.773921) [Doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Thibaut, J., & Walker, L. (1978). A Theory of procedure. *California Law Review*, 66(3), 541- 566.
- Tınaz, P. (2013). *Çalışma yaşamından örnek olaylar*. Beta Yayıncılık.
- Titrek, O. (2009). Employees' organizational justice perceptions in turkish schools. *Social Behaviour and Personality*, 37(5), 605-620. doi: 10.2224/sbp.2009.37.5.605.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Töremen, F., & Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-70.
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış*. Detay Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2023). Adalet; örgüt. *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 15 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.

- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)* (Tez No.446079) [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uçar, R., & Dağı, A. (2017). İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 198-216. <https://doi.org/10.17755/esosder.289661>
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi* (Tez No.240524) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uygun, C. (2023). *Ortaokul yöneticilerinin denetim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki rolü* (Tez No. 787412) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, A., & Gülmez, D. (2017). Motivasyon kuramları ve uygulamalar. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.) *Örgütsel Davranış ve Yönetimi İçinde* (2. Baskı) . Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünlü, Y. (2015). *İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 413672) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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.
- Vardarlıer, P., & İncesu, E. (2021). Örgütsel adalet ve örgütsel sinizm ile ilgili tez çalışmalarının incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(40), 704-727. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.742054>
- Walsh, P. R. (2011). Creating a “values” chain for sustainable development in developing nations: where maslow meets porter. *Environment, Development and Sustainability*, 13(4): 789-805.
- Walster, E., Berscheid, E., & Walster, G. W. (1973). New directions in equity research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(2), 151–176.
- Xu, L., Yang, H., & Ling, M. (2023). Factors moderating the effect of financial incentives on residential recycling: A motivational crowding perspective. *Environmental*

- Yaman, B. (2023). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki* (Tez No.814709) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yatağan, S. (2024). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişkiler* (Tez No. 878418) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz, C., & Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf öğretmenlerin motivasyonunun iş tatmini üzerindeki etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9).
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yelkikalan, N., Dalboy, Z., Doğan, S., & Oflaz, A. (2020). Covid-19'un Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına etkisi: durumsallık yaklaşımı bağlamında bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 15(2), 139-165.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, A. (2010). *Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2002). *Çalışma yaşamında örgüte bağlılık ve örgütsel adalet ilişkisi* (Tez No.117660) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No.189460) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Yılmaz, E. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürünün öğretimsel denetim davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Tez No.560468) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, G. (2024). *Karanlık liderliğin örgütsel adalete etkisinde psikolojik sermayenin aracılık rolü* (Tez No.868554) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, N. (2019). *Hastanelerde çalışan kurum ev idaresi personelinin görelî yoksunluk duygusunun performansa etkisinin incelenmesi* (Tez No.567750) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, N. (2022). *Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (Tez No.753966) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, S. (2017). Görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentiler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 6(13), 439-473.
- Yozgat, C. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılığa ve iş doyumuna ilişkin etkisinin incelenmesi* (Tez No. 550286) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, M. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişki* (Tez No. 737504) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yürür, Ş. (2005). *Ödüllendirme sistemi ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin analizi ve bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Zannuba Adilah, L., Ubaidillah, U., & Rodliyah, S. (2023). Educator performance on students' learning motivation sma plus al azhar jember academic year 2022/2023. *Edunity Kajian Ilmu Sosial Dan Pendidikan*, 2(5), 539–546. <https://doi.org/10.57096/edunity.v2i5.90>
- Zor, M. H. (2020). Okul yöneticilerinin iş motivasyon düzeyleri [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.

EKLER

Ek 1:Veri Toplama Aracı

Değerli öğretmenler,
Bu ölçek formları “ Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu tez çalışmama veri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara verdiğiniz cevaplar araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Buşra ÇETİN
Aksaray Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1: DEMOĞRAFİK BİLGİ FORMU

Bu formda kişisel durumunuzla ilgili sorular yer almaktadır. Size uygun olan seçenekleri “ X” işareti koyarak işaretleyiniz.

Cinsiyet:	() Kadın () Erkek	Eğitim durumunuz	() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
Yaşınız	() 20-30 yaş () 31-40 yaş () 41-50 yaş () 51-60 yaş () 61 ve üzeri yaş		
Meslekteki Hizmet Süreniz:	() 0-5 yıl () 6-10yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21+ yıl		
Bulunduğunuz Okuldaki Hizmet Süreniz	() 1-5 yıl () 5-10 yıl () 11 ve üzeri yıl		
Branşınız	() Beden Eğitimi Öğretmeni () Fen Bilgisi Öğretmeni () Yabancı Dil Öğretmeni () Din Kültürü A.B. Öğretmeni () Rehber Öğretmeni () Matematik Öğretmeni () Sosyal Bilgiler Öğretmeni () Türkçe Öğretmeni () Diğer.....		

BÖLÜM 2: ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

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

BÖLÜM 3: ÖRGÜTSEL ADALET ÖLÇEĞİ

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

Ek 2: Etik İlkeler Onay Belgesi



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı : E-34183927-020-00000942048

2.05.2024

Konu : Başvurunuz Hk

Sayın: Büşra ÇETİN

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki" başlıklı ve 2024/02-73 protokol numaralı başvuru 29.04.2024 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş ve toplantıya katılan kurul üyelerinin oy birliği ile başvurunuzun hakkında UYGUNDUR kararı verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Eyup AKIN
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 54E7CB98-7DFD-46E6-92BD-1F30D3CEA8DD

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>

Adres: ÖZEL KALEM

Telefon No: 03822173009 Faks No: 03822173009

e-Posta: İnternet Adresi: <https://www.aksaray.edu.tr/>

KEP Adresi:

Ayrıntılı bilgi için: Fatmanur KAŞIKÇI

Bilgisayar İşletmeni

Telefon No: 03822173009



1 / 1

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU		
Öğrencinin Adı Soyadı:		EVET
Kapak		
1	Tez başlığı, tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapakta ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, abstract, giriş, sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	

İmza:

Danışman Adı Soyadı: