

T.C.  
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ DOKTORA PROGRAMI  
2023-DR-009

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI,  
MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE PERFORMANSLARI: BİR  
YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ

HAZIRLAYAN  
Yasemin Fatma TEKİN

DANIŞMAN  
Doç. Dr. Bertan AKYOL

AYDIN-2023

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğrencisi Yasemin Fatma TEKİN tarafından hazırlanan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları, Motivasyon Düzeyleri ve Performansları: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi başlıklı tez .../.../2022 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
<b>Başkan</b>			
<b>Üye</b>			
<b>Üye</b>			
<b>Üye</b>			
<b>Üye</b>			

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun ..... tarih ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Savaş DUMAN

Enstitü Müdürü

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

...../...../2022

Yasemin Fatma TEKİN

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI, MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE PERFORMANSLARI: BİR YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ

Yasemin Fatma TEKİN

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bertan AKYOL

2023, XIX +179 sayfa

Bu araştırmanın amacı, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş performansları arasındaki ilişkiyi ve ilişkide iş motivasyonlarının aracılık rolünü ortaya çıkarmaktır. Tarama araştırması olan çalışmanın evrenini; 2021-2022 öğretim yılında Aydın İli, Efeler İlçe merkezinde bulunan 119 devlet okulunda görevli 2911 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini “tabakalı örnekleme” yöntemi ile seçilen 483 öğretmen oluşturmaktadır. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde çalışan 297 kadın, 186 erkek öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, “Kişisel Bilgi Formu” “Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği” (Polat, 2007) “İş Motivasyonu Ölçeği” (Aksoy, 2006) ve İşgören Performansı Ölçeği (Çöl, 2008) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, parametrik testler kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ve iş motivasyonu düzeylerinin “yüksek”; bireysel iş performansı algılarının ise “çok yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile performansları ve iş motivasyonu arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca yapısal eşitlik modellemesi ile test edilen teorik yapı sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş performansları arasındaki ilişkide iş motivasyonunun tam aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** İş Motivasyonu, Öğretmen Performansı, Örgütsel Adalet, Yapısal Eşitlik Modellemesi.

## ABSTRACT

# TEACHERS' ORGANIZATIONAL JUSTICE PERCEPTION, MOTIVATION LEVEL AND PERFORMANCE: A STRUCTURAL EQUATION MODELING

Yasemin Fatma TEKİN

PhD Thesis at Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bertan AKYOL

2023, XIX +179 pages

This study aims to identify the mediator role of work motivation in the relationship between organizational justice perception and job performance of teachers working in public schools. The population of the survey-based study includes 2911 teachers working in 119 public schools in the Aydn, Efeler District in the 2021–2022 academic year. The study's sample consists of 483 teachers who were chosen using the “stratified sampling” method. The research's sample includes 297 women and 187 men teachers who are employed at the preschool, primary, secondary, and high school levels. The research data were collected using the “Personal Information Form”, “Organizational Justice Perception Scale” (Polat, 2007), “Work Motivation Scale” (Aksoy, 2006) and “Job Performance Scale” (Çöl, 2008). The data were analyzed using parametric tests. The analyses' findings revealed that teachers' organizational justice perceptions and work motivation are “high”, while their perceptions of their own job performance are “extremely high”. As a result of the correlation analysis, positive and significant relationships were found among teachers' organizational justice perceptions, work motivation and their own job performance perceptions. Additionally, it was found that work motivation has a complete mediating role in the relationship between teachers' perceptions of organizational justice and their own job performance as a result of the theoretical framework tested by structural equation modeling.

**KEYWORDS:** Organizational Justice, Structural Equation Modeling, Teacher Performance, Work Motivation.

## ÖNSÖZ

Engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı hocalarım Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA, Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM, Prof. Dr. Pınar Yengin SARP KAYA, Dr. Öğr. Üyesi Burcu ALTUN BİRGÜN, Dr. Öğr. Üyesi Tahir YIMAZ'a ve tez izleme sürecimde desteklerini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamın ortaya çıkmasını sağlayan ve isimlerini bile bilmediğim Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan tüm öğretmenlere, okul yöneticilerine, Aydın İl Milli Eğitim ve Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri yönetici ve çalışanlarına sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Doktora sürecimin başından sonuna kadar bana destek veren Aydın Lisesinde çalışan kıymetli meslektaşlarıma, yöneticilerime ve tüm çalışan personele teşekkür ederim. Ayrıca araştırma sürecimde bana yardımlarını esirgemeyen, çalışmama katkı sunan sevgili arkadaşlarım Ramazan BAŞARAN, Filiz TANRISEVDİ ve eşi Prof. Dr. Abdullah TANRISEVDİ'ye gönülden teşekkür ederim.

Araştırmamın başlangıcından tez savunmama kadar her adımda yanımda olan, bana güç veren ve desteklerini esirgemeyen canım arkadaşlarım Meltem KIRKAN ve sevgili eşi Prof. Dr. Şükrü KIRKAN'a, Şebnem KARANFİL'e ve Doç. Dr. Tuğba AKIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktoraya başlamamda, ders sürecinde, tez yazım sürecinde, araştırmamın planlanmasında, yürütülmesinde ve ortaya çıkmasında ilgi ve desteğini esirgemeyen, her zaman sakin ve olumlu tavırları ile hayatıma değer katan, bana bakış açısı kazandıran saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Bertan AKYOL' a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisansüstü çalışmalarımda bana manevi güç veren ve her telefon görüşmemizde özgüvenimi arttıran sevgili babam İsa ÖZKAN ve sevgili annem Hürü ÖZKAN'a, doktora başladığım günden tez yazım aşamasının sonuna dek bana desteklerini asla esirgemeyen, her zaman yanımda olan kıymetli çocuklarım Ece ve Denizalp'e ve sevgili eşim R. İlker TEKİN' e sonsuz teşekkürler.

Yasemin Fatma TEKİN

# İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
EKLER DİZİNİ .....	xviii
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xix
GİRİŞ.....	1
<b>1. BÖLÜM</b> .....	11
1. KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	11
1.1. Örgütsel Adalet .....	11
1.1.1. Dağıtım Adaleti .....	13
1.1.2. Süreç Adaleti .....	14
1.1.3. Etkileşim Adaleti .....	16
1.2. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet.....	17
1.3. İş Motivasyonu .....	20
1.3.1. Kapsam Teorileri .....	25
1.3.1.1. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı.....	25
1.3.1.2. Alderfer’in E.R.G kuramı.....	26
1.3.1.3. McClelland’ın başarı ihtiyacı kuramı.....	27
1.3.1.4. Herzberg’in çift faktör kuramı .....	28
1.3.1.5. Mc Gregor’un X ve Y kuramı .....	29
1.3.2. Süreç Teorileri .....	29
1.3.2.1. Adams’ın eşitlik teorisi .....	29

1.3.2.2. Beklenti kuramı .....	30
1.3.2.3. Öz kararlılık teorisi.....	31
1.3.2.4. Hedef belirleme teorisi .....	32
1.3.2.5. Sosyal bilişsel teori.....	33
1.4. Eğitim Örgütlerinde İş Motivasyonu .....	33
1.5. İş Performansı .....	37
1.5.1. Görev Performansı .....	39
1.5.2. Bağlamsal Performans .....	40
1.6. Eğitim Örgütlerinde İş Performansı.....	41
1.7. Örgütsel Adalet, İş Motivasyonu ve Performansa İlişkin Yapılmış Araştırmalar .....	43
1.7.1. Örgütsel Adalet ile İş Motivasyonuna İlişkin Olarak Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar .....	43
1.7.2. Örgütsel Adalet ile İş Motivasyonuna İlişkin Olarak Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar .....	45
1.7.3. Örgütsel Adalet ile İş Performansına İlişkin Olarak Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar .....	47
1.7.4. Örgütsel Adalet ile İş Performansına İlişkin Olarak Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar .....	48
1.7.5. İş Motivasyonu ile İş Performansına İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar.....	51
1.7.6. İş Motivasyonu ile İş Performansına İlişkin Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar.....	53
<b>2. BÖLÜM</b> .....	<b>56</b>
<b>2. YÖNTEM</b> .....	<b>56</b>
2.1. Araştırmanın Modeli.....	56
2.2. Evren ve Örneklem .....	59
2.3. Veri Toplama Araçları .....	60
2.3.1. Ölçeklerin Yapı Geçerliği.....	63
2.3.2. Ölçeklerin Güvenirliği .....	76
2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	78



<b>3. BÖLÜM</b> .....	83
<b>3. BULGULAR</b> .....	83
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	83
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	83
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	90
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	91
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	93
3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	94
3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	103
3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	106
<b>4. SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER</b> .....	117
4.1. Sonuç ve Tartışma .....	117
4.2. Öneriler .....	137
<b>5. KAYNAKLAR</b> .....	141
<b>6. EKLER</b> .....	165
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	177

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Motivasyon Teorileri.....	24
Şekil 2.1. Bir Yapısal Eşitlik Modelinin Oluşturulması.....	57
Şekil 2.2. Araştırmanın Modeli .....	58
Şekil 2.3. Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Öncesi Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	64
Şekil 2.4. Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Sonrası Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	66
Şekil 2.5. Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğine Ait İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi ...	68
Şekil 2.6. İş Motivasyonu Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Öncesi Doğrulayıcı Faktör Analizi. ....	70
Şekil 2.7. İş Motivasyonu Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Sonrası Doğrulayıcı Faktör Analizi. ....	72
Şekil 2.8. İş Motivasyonu Ölçeğine Ait İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	74
Şekil 2.9. İş Gören Performansı Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Öncesi Doğrulayıcı Faktör Analizi. ....	75
Şekil 2.10. İşgören Performansı Ölçeğine Ait Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi... ..	76
Şekil 3.1. Araştırmanın Modeli .....	107
Şekil 3.2. Aracılık Testi İçin İlk Aşama: Bağımlı ve Bağımsız Değişken Arasındaki Model .....	107
Şekil 3.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı ile İş Performansları Arasındaki Yapısal Model .....	108
Şekil 3.4. Aracılık Testi İçin İkinci Aşama: Bağımsız ve Aracı Değişken Arasındaki Model .....	109
Şekil 3.5. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı ile İş Motivasyonları Arasındaki Yapısal Model .....	110
Şekil 3.6. Aracılık Testi İçin Üçüncü Aşama: Aracı Değişken ve Bağımlı Değişken Arasındaki Model.....	111

Şekil 3.7. Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile Performansları Arasındaki Yapısal Model 112

Şekil 3.8. Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile İş Performansları Arasındaki İlişkide  
Örgütsel Adaletin Aracılık Rolünü Gösteren Birinci Düzey YEM Sonuçları ..... 113

Şekil 3.9. Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile İş Performansları Arasındaki İlişkide  
Örgütsel Adaletin Aracılık Rolünü Gösteren Modifikasyon Sonrası YEM Sonuçları 115



## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Nicolescu ve Verboncu'ya Göre Motivasyon Türleri .....	22
Tablo 1.2. Öğretme ve öğrenme süreçlerindeki değişkenliğin kaynakları .....	34
Tablo 2.1. 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Aydın İli Efeler İlçesi'ndeki Her Kademedeki Resmi Okullar ve Bu Okullarda Çalışan Öğretmen Sayıları .....	59
Tablo 2.2. Öğretmenlere Ait Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular .....	60
Tablo 2.3. Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği Birinci Düzey Modifikasyon Öncesi Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri.....	63
Tablo 2.4. Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Sonrası Doğrulamalı Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri .....	65
Tablo 2.5. Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğine Ait İkinci Düzey Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri .....	67
Tablo 2.6. İş Motivasyonu Ölçeği Birinci Düzey Modifikasyon Öncesi Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri .....	69
Tablo 2.7. İş Motivasyonu Ölçeği Birinci Düzey Modifikasyon Sonrası Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri .....	71
Tablo 2.8. İş Motivasyonu Ölçeğine Ait İkinci Düzey Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri.....	73
Tablo 2.9. İş Gören Performansı Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Öncesi Doğrulamalı Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri .....	75
Tablo 2.10. İş Gören Performansı Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Sonrası Doğrulamalı Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri .....	76
Tablo 2.11. Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 2.12. İş Motivasyonu Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 2.13. İş Gören Performansı Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları .....	77
Tablo 2.14. İş Motivasyonu, Performans ve Örgütsel Adalet Değişkenlerine Ait Normallik Testi Sonuçları.....	78
Tablo 2.15. Değişkenlerin Ortalama, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri .....	79

Tablo 3.1. Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 3.2. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları.....	84
Tablo 3.3. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları .....	84
Tablo 3.4. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları .....	85
Tablo 3.5. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları .....	85
Tablo 3.6. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları.....	86
Tablo 3.7. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Kuruma Bağlılık Boyutunda Gruplar Arası Düzey Farkına İlişkin POST-HOC Testi Sonuçları.....	87
Tablo 3.8. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Kişisel Gelişim Boyutunda Gruplar Arası Düzey Farkına İlişkin POST-HOC Testi Sonuçları.....	87
Tablo 3.9. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Ekip Uyumu Boyutunda Gruplar Arası Düzey Farkına İlişkin POST-HOC Testi Sonuçları .....	88
Tablo 3.10. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre İş Motivasyonu Genel Boyutta Gruplar Arası Düzey Farkına İlişkin POST-HOC Testi Sonuçları.....	89
Tablo 3.11. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları .....	89
Tablo 3.12. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Kurumdaki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları .....	90
Tablo 3.13. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeyleri.....	90
Tablo 3.14. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin t Testi sonuçları .....	91
Tablo 3.15. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları .....	91

Tablo 3.16. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları .....	92
Tablo 3.17. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları .....	92
Tablo 3.18. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları .....	92
Tablo 3.19. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları .....	93
Tablo 3.20. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeylerinin Kurumdaki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları .....	93
Tablo 3.21. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 3.22. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları .....	94
Tablo 3.23. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları .....	94
Tablo 3.24. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları .....	95
Tablo 3.25. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları .....	95
Tablo 3.26. Öğretmenlerin Yaşa Göre Gruplar Arası Örgütsel Adalet Farkına İlişkin POST-HOC Testi Sonuçları.....	96
Tablo 3.27. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları .....	97
Tablo 3.28. Dağıtım Adaleti Boyutunda Okul Türü Değişkenine Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları .....	97
Tablo 3.29. Süreç Adaleti Boyutunda Okul Türü Değişkenine Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları .....	98
Tablo 3.30. Etkileşim Adaleti Boyutunda Okul Türü Değişkenine Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları .....	99

Tablo 3.31. Örgütsel Adalet Genel Boyutta Okul Türü Değişkenine Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları .....	99
Tablo 3.32. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları .....	100
Tablo 3.33. Dağıtım Adaleti Boyutunda Mesleki Kıdeme Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları.....	100
Tablo 3.34. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Kurumdaki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları .....	101
Tablo 3.35. Dağıtım Adaleti Boyutunda Kurumdaki Kıdeme Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları .....	102
Tablo 3.36. Süreç Adaleti Boyutunda Kurumdaki Kıdeme Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları.....	102
Tablo 3.37. Örgütsel Adalet Genel Boyutta Kurumdaki Kıdeme Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları .....	103
Tablo 3.38. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyleri, Örgütsel Adalet Algıları ile İş Performansları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular .....	104
Tablo 3.39. Bağımsız Değişken ile Bağımlı Değişken Arasındaki Yapısal Modele İlişkin Tahmin Sonuçları.....	108
Tablo 3.40. Bağımsız Değişken ile Aracı Değişken Arasındaki Yapısal Modele İlişkin Tahmin Sonuçları .....	109
Tablo 3.41. Aracı Değişken ile Bağımlı Değişken Arasındaki Yapısal Modele İlişkin Tahmin Sonuçları .....	111
Tablo 3.42. Bağımlı, Bağımsız ve Aracı Değişken Arasındaki Yapısal Modele İlişkin Tahmin Sonuçları.....	113
Tablo 3.43. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile İş Performansları Arasındaki İlişkide İş Motivasyonunun Aracılık Rolünün Sınındığı Birinci Düzey YEM'e İlişkin Standardize Edilmiş Uyum İyiliği İndeksleri .....	114
Tablo 3.44. Bağımlı, Bağımsız ve Aracı Değişken Arasındaki Yapısal Modele İlişkin Modifikasyon Sonrası Tahmin Sonuçları .....	114

Tablo 3.45. Öğretmenlerin İş Motivasyon Düzeyleri ile İş Performansları Arasındaki İlişkide Örgütsel Adaletin Aracılık Rolünün Sınandığı YEM'e İlişkin Standardize Edilmiş Uyum İyiliği İndeksleri .....	116
--	-----





## **EKLER DİZİNİ**

Ek 1. Araştırmada Kullanılan Ölçekler .....	165
Ek 2. Etik Kurul İzni .....	171
Ek 3. Araştırma İzni .....	172
Ek 4. Ölçek İzinleri.....	174



## KISALTMALAR DİZİNİ

LGS	: Liselere Giriş Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
METK	: Milli Eğitim Temel Kanunu
OECD	: Organisation for Economic Co-Operation and Development
SBB	: Strateji ve Bütçe Başkanlığı
SEM	: Structural Equation Modelling
TALIS	: Teaching and Learning International Survey
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TDK	: Türk Dil Kurumu
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi

## GİRİŞ

Okulların amaçlarını yerine getirmesi okulun etkililiği olarak ifade edilebilir. Bu amaçlar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Türkiye Cumhuriyeti (TC) anayasasında belirtilen amaçlar olarak belirtilebilir. Bu amaçlara ulaşmada eğitim yöneticileri ve öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedirler. Tüm eğitim öğretim etkinliklerinin yerine getirilmesinde önemli görevleri olan öğretmenlerin yaptıkları işe odaklanmaları, öğrenci başarısı için çalışmaları, eğitim öğretim etkinliklerini azami istekle yerine getirebilmeleri onların motivasyonları ile ilgili bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Moralin motivasyonu arttırdığı, kaygının da konsantrasyon ve iş verimini düşürebileceğini bilen bir örgüt yöneticisinin personelin moralini yüksek tutması gerekmektedir. Özgüvenli, planlı ve enerjik bir liderin kurumun personelini motive ettiği bir gerçektir. Sosyal bir varlık olan insan, çevresinde olup bitenlerden etkilenmektedir. Bu durumda öğretmenlerin motivasyonları da okulda yaşadıkları ve maruz kaldıkları her türlü davranıştan etkilenebilmektedir. Öğretmenlerin duyguları, içinde buldukları ruh hali, okul yöneticisinin liderlik stili ve iletişim tarzı, iş arkadaşları ile uyumu, sosyal çevresi, maddi olanakları, öğrenci hazır bulunuşluğu, öğrencilerin sosyoekonomik durumu, veli işbirliği, sağlık gibi insani faktörler olabildiği gibi örgüt içi iletişim, örgütsel sessizlik, örgüt kültürü, sinizim, liderlik, örgütsel adalet gibi örgütsel davranışa konu olmuş birçok başlık da etkileyebilmektedir. Öğretmen motivasyonunun önemi de burada devreye girmektedir. Motivasyonu yüksek öğretmenlerin dolayısıyla performanslarının da yükseleceği söylenebilir.

Frederic Windslow Taylor'un 1911 yılında yazdığı Bilimsel Yönetimin İlkeleri isimli kitabının ve dolayısı ile de yönetimin çıkış noktasının etkililik ve verimlilik olduğu bilinmektedir. İnsanın iş yapmak için istekli olmasını anlatan motivasyon Sanayi devrimi ile yönetim psikolojisinin en önemli öğelerinden biri olmuştur (Eren, 2012). Yönetim, diğer insanlar aracılığı ile işlerin yürütülmesi, belirlenen amaçlara ulaşmak için kararlar alınıp, kaynakların tahsis edilmesi, bu amaçlar doğrultusunda çalışanların koordine edilip faaliyetlerin denetlenmesi olarak ifade edilebilir (Robbins ve Judge, 2017).

Aktaş (2010), iş görenlerin örgütlerin önemli bir girdisi olduğunu, iş gören başarısının örgüt başarısını doğrudan etkilediğini belirtmektedir. İş görenlerin performans düzeyi arttıkça örgütlerin verimlilik ve kalitesinin de arttığı, örgütte adil davranıldığını

algılayan çalışanların işlerine daha motive olduğu ve örgüte olan duygu ve düşüncelerinin buna göre etkilendiği belirtilmiştir. Akman (2017), öğretmenlik mesleğinin temelinde özveri olduğunu belirtirken, öğretmenlerden yüksek verim almak için öğretmenlerin duygularının ve heyecanlarının sürekli canlı tutulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerine büyük görev düşmektedir.

Okulun etkililiğinin en önemli göstergesi olan akademik başarının sağlanmasında öğretmenlerin büyük bir rolü olduğu söylenebilir. Bu başarıyı sağlamak ve sürdürmek öğretmenlerin çalışma azmi yani güdülenmesi ile ilgilidir. Öğretmenlerin yaptıkları işten keyif almalarını sağlayacak ve çalışma isteğini arttıracak koşulların sağlanması aynı zamanda öğrencilerin de güdülenmesi arttıracak ve böylece okulların etkililiği artacaktır. Çalışanlar iş çevresinden ve yaptıkları işten memnun olduklarında verimli çalışmaktadırlar. Bu yüzden de insanları çalışmaya sevk edici yollar önemli bir araştırma konusu olmuştur (Eren, 2012).

Bir işi yapmak için istekli olma durumu olan motivasyon eğitim öğretim etkinliklerinde amaca götüren etkenlerden biridir denilebilir. Motive olmuş bireylerin yüksek performans göstereceği düşünüldüğünde, okulda motivasyonu etkileyen algılardan birinin de örgütsel adalet algısı olduğu söylenebilir. Adaletsizlik hissedilen öğretmenlerin motivasyonlarının düşebileceği dolayısı ile de performanslarının istenilen düzeyde olmayacağı söylenebilir. Bunun da okulun etkililiğini düşüreceği söylenebilir.

### **Problem Durumu**

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ([METK], 1973), eğitim sistemimizin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeleri içermektedir. Kanuna göre Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini öncelikle Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı bireyler olarak yetiştirmektir. Ayrıca, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen bireyler olmaları da amaçlanmıştır. Bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek de kanunda yer almaktadır. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel

düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek de amaçlar arasında bulunmaktadır. Öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırarak onları hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak amaç ve ilkelere dendir.

2020-2021 öğretim yılı örgün eğitim istatistiklerine göre MEB 67.125 okul, 18.085.943 öğrenci ve 1.125.305 öğretmeni ile bu amaçları gerçekleştirmeye çalışan devasa bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu devasa sistemi yönetmek, bu amacı gerçekleştirmek öğretmenlere ve büyük ölçüde eğitim ve okul yöneticilerine düşmektedir.

Yukarıda bahsi geçen amaç ve felsefeye uygun bir şekilde yönetim faaliyetinin gerçekleştirilmesi aslında eğitim yöneticisinin iyi yetiştirilmesi ve okullarda profesyonel eğitim yöneticilerinin bazı becerilere sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Karataş'ın (2014) araştırmasına göre, eğitim yöneticisi yetiştiren tezli ve tezsiz yüksek lisans eğitimlerinin; akademisyen ya da uygulamacı yetiştirmek olarak özetlenebilecek farklı amaçları karşılamaya odaklanmayan, kuram ağırlıklı ama uygulama eksikliği olan, eğitim yönetimi alanının gerektirdiği yetkinliklere odaklanmayan, zengin bir ders içeriğine sahip olmayan, staj ve uygulama boyutu olmayan programlar oldukları belirtilmiştir. Kuramsal bilgi temelli akademik köken, kuramsal bilgi temelini etkili kullanabilme, staj ve uygulama, iş başında eğitim, hizmet içinde eğitim, uzmanlaşma, karar yetkisi ve özerkliği, iyi bir ekonomik gelir, etkili meslek örgütlerine sahip olma, mesleki etik ilkelere sahip olma etkili bir eğitim yöneticisi olmak için ortak özellikler olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda eğitim yöneticisi yetiştiren lisansüstü programların profesyonel eğitim yöneticisinde olması gereken temel yeterlikleri geliştirecek nitelikte olması gerektiği ifade edilmiştir. Eğitim yöneticilerinin bu niteliklere sahip olması ise öğretmen motivasyonu ve dolayısı ile performansı açısından önem teşkil etmektedir.

5 Şubat 2021 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği yayınlanmıştır. Buna göre Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarına yönetici olarak görevlendirileceklerde aranan genel şartlar içinde “bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak” ve “Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak” (Resmî Gazete, 2021) şartları bulunmaktadır. Yönetmeliğin

dikkat çeken en önemli kısmının amaçlara doğru gidilen yolda öğretmen motivasyonunu arttırması gereken okul yöneticiliğinin ikinci görev olarak belirtilmiş olmasıdır. Buradan, Türk eğitim sisteminde okul yöneticisi bugün sınıfta öğretmen iken yarın yönetici olabilmektedir sonucu çıkarılabilmektedir. Okul yöneticiliğinin öğretmenlikten ayrı bir uzmanlık alanı olarak görülmesi gerekmektedir. Eğitim yöneticiliğinin ek bir görev olmaktan çıkarılarak eğitim yöneticilerinin yöneticilik mesleğinin gereksinimlerine göre yetiştirilmesi gerektiği, aksi halde yapılan model ve yapı değişikliklerinin başarılı olmayacağı belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 1997; Özdemir, 1988). Çünkü okullarımızın örgütsel davranışın tüm konularına hâkim, alanda yapılmış araştırmalardan haberdar, öğretmenlere liderlik edebilecek vasıflara sahip, çok iyi yetişmiş, hem öğretmenleri hem de öğrencileri amaçlara doğru harekete geçirecek okul yöneticilerine ihtiyacı vardır.

MEB yönetici atama yönetmeliği hususundaki diğer önemli noktanın da genel şartlar içinde yer alan eğitim yönetimi sertifikasının Bakanlık Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne yaklaşık 30 gün ve 110 saatlik bir eğitim programı sonunda minimum 50 puanı alarak başarılı olanlara verilen belge olmasıdır. 2023 eğitim vizyon belgesinin insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi kısmında eğitim yöneticiliğinin lisansüstü programlara dayanması yönünde olumlu bir hedef konmuştur (MEB, 2018). Bu hedefe rağmen bahsi geçen sertifika programının eğitim yöneticisi yetiştirme yeterliliği tartışma konusudur. Elbetteki alınan her eğitim kaliteyi yükseltmeyi amaçlamaktadır. Burda söz konusu olan, okullarımız için donanımlı eğitim yöneticilerinin olmasıdır.

Eğitim yönetimi genel yönetim teori ve ilkelerinin eğitim alanına uygulanmış şeklidir. Eğitim yöntemi bir yandan kamu yönetimi iken diğer yandan da kendine has bir özelliği bulunmaktadır. Bu özellik eğitimin okulların, hem ülkenin kuruluş felsefesine hem de Milli eğitimin amaçlarına uygun olarak yönetilmesini gerektirmektedir. Okul, amaca uygun yönetilmelidir. Eğitim yöneticisi bu bağlamda başkalarının yaptığı işten sorumludur (Aydın, 2020).

Okul yöneticilerinin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yapabilmeleri için birtakım yeterliliklere sahip olmaları gerektiği ve okul örgütlerinde temel girdi ve çıktının insan olmasından dolayı eğitim yöneticilerinin sorumluluklarının diğer örgütlere göre daha fazla olduğu belirtilmektedir (Töremen ve Kolay, 2003). Eğitim yöneticilerinde bulunması gereken yeterliklerin tespit edilmesine yönelik gerçekleştirilen araştırmada bu yeterlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitim-öğretim programları ve ortamının yönetimi, liderlik,

maddi kaynakların yönetimi, etkili iletişim ve çalışma ortamı oluşturma, öğrenci odaklılık, okul içi ve dışı çevrenin ve iş birliklerin yönetimi, teknolojik yeterlikler ve kurumsal iletişim olmak üzere sekiz yeterlik boyutu tespit edilmiştir. Örgüt kültürü oluşturma, okul üyelerini güdüleme, kendisinin ve personelin gelişimini sağlama, öğretmenlerin haklarına saygılı olma, öğretimsel liderlik, farklı görüşlere saygılı olma ve etkili iletişim, teknoloji liderliği, vizyon oluşturabilme gibi yeterlikler de eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken alt yeterliklerden bazılarıdır (Özdemir, 2020). Okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler incelendiğinde hem örgütsel adaleti sağlamaya yönelik hem de öğretmen motivasyonunu arttırmaya yönelik yeterlikler olduğu dikkati çekmektedir.

Verimli yönetici ile verimsiz yöneticiyi birbirinden ayırmak için çeşitli beceriler de tanımlanmıştır. Yöneticinin uzmanlık bilgisini ve uzmanlığını uygulamaya geçirebilme yeteneği olan teknik beceriler; bireysel ve grup içerisinde diğer bireyleri anlama, onları motive edebilme onlarla iletişim kurabilme ve destekleyebilme yeteneği olan beşeri beceriler; karmaşık durumları teşhis ve analiz edebilecek zihinsel beceriler olan kavramsal beceriler yöneticinin sahip olması gereken beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknik beceriler belli bir oranda uzmanlık gerektirirken beşeri beceriler olmadan pek işe yaradığı söylenemez. Yöneticinin aynı zamanda iyi bir dinleyici ve iletişim uzmanı olması beklenmektedir. Ayrıca amaçlara doğru giderken ortaya çıkan sorunu hızla anlayıp, çözüm stratejisi geliştirebilecek kavramsal becerilere sahip olması da yöneticiden beklenmektedir (Robbins ve Judge, 2017). Bu becerilere sahip okul yöneticisinin öğretilerde güven duygusu oluşturacağı, bu güvenin olumlu bir okul iklimi oluşturacağı ve dolayısı ile de öğretmenin motivasyonunun dışsal kaynaklara bağlı olarak artacağı söylenebilir.

Yöneticilerin güç kaynakları incelendiğinde iki tür güçten söz edilebilir: pozisyon gücü ve kişisel güç. Pozisyon gücü, bir liderin takipçilerinden daha yüksek statüye sahip olmasından dolayı elde ettiği etki kapasitesidir. Pozisyon gücü, liderlerin organizasyonlarda merkezi roller elde etmelerini sağlamaktadır ve yöneticinin resmi olarak sahip olduğu konumundan kaynaklı olarak elde ettiği yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı gücü içermektedir. Uzmanlık gücü ve karizmatik/benzeşim gücü kişisel güç kaynakları olarak belirtilmektedir. Kişisel güç ise liderin takipçileri tarafından sevilen ve bilgili olarak görülmesidir. Bu da lidere takipçilerini etkileme gücü vermektedir (Northouse, 2021). Eğitim yöneticisinin okul personelini etkileyecek ve güdüleyecek en önemli güç kaynağının kişisel güç kaynaklarından uzmanlık gücü olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin yönetimsel anlamda yapmış oldukları hatalara bakıldığında ise öğretmeni ikna etmek yerine ona emredici bir dil kullanmak, öğrenci ve velilerle iyi ilişkiler kuramamak, okulun bulunduğu çevreyi tanımamak, etkin bir dinleme yapmamak, anlaşılır bir dil kullanmamak, eleştiriye kapalı olmak gibi iletişim hataları yaptıkları ortaya çıkarılmıştır. İnsan kaynağının yönetimiyle ilgili olarak çalışanlara eşit yaklaşmamak, insandan çok göreve önem vermek, çalışanların bireysel hatalarını genellemek, taviz vermek, iş birliği yapmamak, kararlara çalışanları katmamak gibi hatalar yapmaktadırlar (Özdoğru ve Güçlü, 2021).

Eğitim-öğretim sürecinde yapılan hatalar ise eğitim-öğretim süreçlerinde rehberlik rolünü yeterince gerçekleştirememek, öğretim sürecine yeterince dâhil olmamak, öğretim programlarından habersiz olmak, zümre ve şube öğretmen kurulu toplantılarına fiilen katılmamak, ders gözlemi yapmamak, ölçme değerlendirme sürecinde etkin olmamak, eğitimle ilgili güncel gelişmeleri takip etmemek olarak ifade edilmiştir. İşe duygularını karıştırmak, empati kurmamak, eleştiriye kapalı olmak, risk alamamak, yeterli özgüvene sahip olmamak, öfke kontrolünü sağlayamamak, aceleci olmak gibi kişilik özelliklerinden kaynaklı hatalar bulunmaktadır. Aşırı prosedürcü olmak, yasal gücü yanlış kullanmak gibi bürokratik iş ve işlemlerle ilgili hatalar yapabilmektedirler. Ayrıca iş sağlığı ve güvenliği konusunda ve fiziki alanların ve mali kaynakların kullanımıyla ilgili hatalar da yapabilmektedirler (Özdoğru ve Güçlü, 2021). Sosyal bir varlık olan insanın bu hataları sifira indirmesi elbette beklenemez, Ancak yöneticilerin sürekli gelişim içinde olmaları ve iletişim konusunda uzman olmaları gerekmektedir. Örgütsel adaleti ve motivasyonu sağlamanın bir yolu da etkili iletişim becerilerine sahip olmaktır.

Modern toplum ve modern devletlerin önemsedığı iyi yönetim ilkeleri mevcuttur. Bu ilkeler; “adalet, eşitlik, dürüstlük, açıklık, tarafsızlık, sorumluluk, insan hakları, hümanizm, bağlılık, hukukun üstünlüğü, sevgi, hoşgörü, hesap verebilirlik, saygı, tutumluluk, demokrasi, olumlu insan ilişkileri, hak ve özgürlükler, emeğin hakkını verme, yasadışı emirlere karşı direnme” olarak belirtilmiştir. İyi yönetim ilkeleri aynı zamanda etik değerler olarak da kabul edilmektedir. (Çılgin ve Özkaral, 2020). Eğitim yönetimi açısından değerlendirildiğinde bu ilkeler örgütsel adalet ve örgütsel adaletin sonuçları açısından önemli görülmektedir.

Örgütsel amaçlara ulaşmak isteyen her yöneticinin motivasyon konusu ile ilgilenmesi, çalışanların bilgi, yetenek ve güçlerini bu doğrultuda harcamaları



gerekmektedir; çünkü motivasyon ile performans yakından ilişkilidir. Motive olmayan çalışanların amaçlar doğrultusunda hareket etmesi beklenmemelidir. Bu yüzden yöneticilerin çalışanların davranışlarını yorumlayabilmesi ve etkin liderlik etmesi personelin motivasyonunu da etkilemektedir (Güney, 2011).

İşin nasıl yapılır hale getirilmesi gerektiğinin ve çalışanı nasıl motive edileceğinin bilinmesi yöneticinin başkalarını yönetme becerileri içerisinde yer almaktadır. İhtiyaçlarla ilgili bir kavram olan motivasyonda asıl ihtiyaç kişinin kendini değerli hissetmesidir. Okul yöneticisinin çalışanlarına kendilerini değerli hissettirmesi motivasyon ve öğretmen performansı açısından önem arz etmektedir. Okul yöneticisinin öğretmenin başarılı ve güçlü olduğu alanları görmesi öğretmenin eksik olduğu alanları kendisinin fark edip geliştirmek için harekete geçmesini sağlayacaktır. Ayrıca yöneticilerin okuldaki ders ve görev dağıtımını adaletli bir şekilde yapması, öğretmenlerle ilgili karar süreçlerinde adaletli olması, tüm gruplarla adil bir şekilde ilgilenip onların okula ait olduklarını hissettirebilmesi de öğretmen motivasyonunu ve dolayısıyla da performansını arttıran bir durumdur (Aydın, 2020).

Her öğrenciye yetenekleri doğrultusunda eğitim vermek ve öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek gibi önemli role sahip okullarda bu rolün gerçekleştirilebilmesi eğitim yönetimi ile mümkündür. Bu anlamda hem okul yöneticilerine hem de eğitim yöneticilerine çok büyük görev düşmektedir. Okul yönetimi diğer bütün kurumlardan farklı yönetilmelidir, çünkü okul hem girdisi hem de çıktısı insan olan ve sonucu görmeyen uzun yıllar aldığı bir kurumdur. Bu da sürecin çok iyi yönetilmesini gerektirmektedir. Okul yöneticilerinin özellikle başkalarını yönetme becerileri içerisinde bulunan insan ilişkileri yönetimi, okuldaki grupların yönetimi, güç-etki-yetki ilişkilerinin yönetimi, etkili iletişim, kaynak sağlayabilme, fiziksel koşulları iyileştirebilme ve öğretmenleri motive edebilme konusunda uzman olması beklenmektedir. Bunu yaparken de örgütsel adaleti sağlaması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını, iş motivasyonu ve iş performansı düzeylerini ortaya koyması açısından araştırmanın sonuçları önemlidir. Daha önce de ifade edildiği gibi okulların amaçlarına ulaşması öğretmenlerin işlerine ne kadar sarıldıkları ve motive oldukları ile ilgilidir. Bunun için örgütsel adalet, iş motivasyonu iş performansı arasındaki nedensel ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenip sonuçlarının ortaya konması önemlidir.

## **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile performansları arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracılık rolünü ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu alt amaçlar da araştırılacaktır:

1. Öğretmenlerin iş motivasyonu kuruma bağlılık, işle bütünleşme, kişisel gelişim, ekip uyumu alt boyutlarında ve genel boyutta ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin iş motivasyonu cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, yaş, okul türü, mesleki kıdem ve kurumdaki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin bireysel iş performansı algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin bireysel iş performans algıları cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, yaş, okul türü, mesleki kıdem ve kurumdaki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları dağıtım, etkileşim, süreç adaleti alt boyutlarında ve genel boyutta ne düzeydedir?
6. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, yaş, okul türü, mesleki kıdem ve kurumdaki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri, örgütsel adalet algıları ile iş performansları arasında nasıl bir ilişki vardır?
8. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile performansları arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracılık rolü var mıdır?

## **Araştırmanın Önemi**

Bireyler örgüt içinde varlığını gösterebilmektedir. Örgüt içindeki bireyi anlamak için örgütsel davranış biliminden yararlanılmaktadır. Örgütsel davranış bilimi hem bireyi, hem bireyin davranışını hem de örgütü anlamamıza yardımcı olmaktadır. Çünkü bireyler örgütleri etkilemekte ve içinde buldukları örgütlerden etkilenmektedirler. Örgütsel davranış bilimi örgüt içindeki bireyin davranışlarının nedenini anlamaya çalışan, geleceğe yönelik tahminler yapan, örgüt çalışanlarının mutlu olacakları koşulları sağlamaya ve örgütteki insanların davranışlarını kontrol etmeye çalışan bir bilimdir (Özkalp, 2019).

Örgütsel adalet ve çalışan motivasyonu örgütsel davranışın çok önemli iki bileşenini oluşturmaktadır. Bu araştırma, bireyi anlama ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunma çabasında olan örgütsel davranış ve bu iki bileşen arasındaki ilişkileri anlama açısından önem teşkil etmektedir. Sosyal bilimlerde özellikle de örgütsel davranışta bütün değişkenlerin birbirleri ile ilgili olduğu bilinmektedir. Bu araştırmada okullardaki örgütsel yapının bileşenleri olan örgütsel adalet, motivasyon ve performansın birlikte araştırılması, araştırmacılara katkı sağlaması ve pratiğe yansımaları açısından önemlidir.

Yönetim, başkaları aracılığı ile amaçlara ulaşma sürecidir. Bu sürecin başarılması oldukça güç ve karmaşıktır. Süreç karar verme, planlama, örgütlenme, eşgüdüm, iletişim, güdüleme ve denetlemeyi içermektedir. Bu süreci yöneten örgüt yöneticisinin çalışanları hedefe yönlendirirken sağlaması gereken en önemli özelliği adil olmasıdır. Örgütte örgütsel adaletin sağlanmasının yönetim süreçlerinden güdüleme ile nasıl bir ilişki içinde olduğunu ve dolayısı ile yönetim sürecini nasıl etkileyeceğini anlamak açısından araştırmanın sonuçları önemlidir.

Araştırmanın asıl amacı okullarda iş performansını yordayan faktörleri ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Yapısal eşitlik modellemesi bir istatistik analizden öte araştırmacıya bir bakış açısı, bir çerçeve sunmaktadır. Sosyal bilimlerde deneysel ve nedensel araştırmaları yürütmek güçtür. Yapısal eşitlik modellemeleri ve aracılık testlerindeki en önemli nokta ise değişkenler arası ilişkiler ve bir takım değişkenlerin başka bir takım değişkenler üzerindeki etkilerine odaklanılarak aracı değişkenin rolünü anlamaya çalışmaktır. YEM temelde değişkenler arasındaki “nedensellik” ilişkilerine bakmaktadır. Tüm bunların birlikte araştırılması uygulayıcılar için önem arz etmektedir. Araştırma sonuçları örgütsel adalet, iş motivasyonu ve iş performansının artırılması açısından önem teşkil etmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkması ile hem öğretmenlerin farkındalığı artacak, hem de okul yöneticilerinin bir değerlendirilmesi yapılacaktır. Bu da araştırmanın sonuçları açısından önemlidir.

Ülkemizde örgütsel adalet, iş motivasyonu ve iş performansı ile ilgili yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır ama bu üç değişkenin birlikte ele alındığı ve yapısal eşitlik modellemesinin kullanıldığı sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Akman, 2018). Aynı bileşenlerin farklı örneklem grubu ile ele alındığı bu çalışmanın alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda farklı okul türlerine göre ele alınan çalışmanın sonuçları uygulayıcılar için de bakış açısı oluşturması bakımından önemlidir. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş performansları arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracı rolünü yapısal eşitlik modellemesi ile araştıran bu

çalışmanın bahsi geçen bakış açısını sağlaması ve gizil değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarması açısından ve öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin performansları ile ilişkisinde motivasyonun aracı rolünü araştırmış olan çalışmanın çok az olmasından dolayı hem örgütsel davranış hem de eğitim yönetimi alanyazınına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

1. 2021-2022 öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 483 öğretmenle,

2. Araştırmanın veri toplama araçları, Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Adalet Ölçeği, İş Performansı Ölçeği, İş Motivasyonu Ölçeği ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Örgütsel adalet:** Çalışanların örgütsel uygulama ve kararların adil olup olmadığına ilişkin algıları ve bu algıların çalışanların davranışları üzerindeki etkisi.

**Performans:** İşinizi yapma eylemi; bir faaliyetin veya işin ne kadar iyi yapıldığının ifadesi.

**Motivasyon:** Bir şey yapma hevesi; bir şeyi yapma ihtiyacı veya nedeni.

# 1. BÖLÜM

## 1. KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Örgütsel davranış alanında örgütsel adalet ile ilgili olarak yapılmış araştırmalar örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel bağlılık, tükenmişlik, sinizm, örgütsel özdeşleme, örgütsel güven, iş tatmini, işten ayrılma niyeti, iş performansı, motivasyon, liderlik, okul kültürü, örgütsel sessizlik, örgütsel adanmışlık, örgütsel mutluluk ve örgütsel yabancılaşma davranışı ile ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş performansları arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracı etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda, örgütsel adalet, iş motivasyonu ve iş performansı kavramları açıklanmış ve bu kavramlara ilişkin olarak eğitim yönetimi alanında yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Daha sonra alanyazında yapılan çalışmalar ışığında örgütsel adalet, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir.

### 1.1. Örgütsel Adalet

Adalet talepleri ve adaletsizliğe karşı protestolar sosyal hayatın her yerinde mevcuttur. Adalet bayrağı altında siyasi hareketler, devrimler ve savaşlar başlatılmıştır. Adalet, siyasetin her alanında öne çıkan bir konudur. Mahkemeler davalarla dolup taşmakta ve kararlar, ancak adil oldukları düşünüldüğünde itirazsız bir şekilde kabul edilmektedir. Algılanan adaletsizlikler, özel yaşamdaki günlük çatışmaların merkezinde yer almaktadır. Yakın ilişkiler, yaşanan adaletsizlik nedeniyle riske atılabilmektedir (Montada, 2003). Örgütsel adalet ise, çalışanların kendilerine uygun, adil ve saygılı muamele, yeterli ve doğru bilgi ve makul kaynaklar ve ödüller verildiğini düşünme veya hissetme derecesi olarak tanımlanan devlet temelli bir algıdır (Cohen-Charash ve Spector, 2001; Colquitt, Conlon, Wesson, Porter ve Ng, 2001).

Greenberg ve Tyler (1987), insanların adalet meseleleriyle ilgilendiğini ve adaletin iş tutumlarını ve çok çeşitli örgütsel davranışı açıklayabileceğini öne sürmektedirler (Greenberg, 1990). Tüm sosyal sistemler kaynakları dağıtmak, hak, sorumluluk, maliyet ve iş yükünü paylaşmak için mekanizmalar geliştirmektedir (Cook ve Hegtvedt, 1983). Bu mekanizmaların adil olup olmaması ile ilgili olan örgütsel adalet Adams'ın Eşitlik teorisine dayanmaktadır. Örgütsel adaletin öncülerinden olan Adams Eşitlik teorisini (Eşitsizlik)

“sonuçlarının girdilerine oranının ve diğerlerinin sonuçlarının diğerlerinin girdilerine oranının eşit olmadığını algıladığı zaman” olarak belirtmiştir (Adams, 1965).

Beugre (2002), örgütsel adaletin önemini vurgularken çalışanların adalet algılarının olumlu tutum ve davranışlara yol açarken, adaletsizlik algılarının ise hırsızlık ve işyeri saldırganlığı gibi verimsiz davranışlara yol açabileceğini belirtmiştir. Rawls (1971), gerçeğin düşünce sistemlerinin olduğu gibi, adaletin sosyal kurumların erdemi olduğunu, ne kadar iyi verimli ve iyi düzenlenmiş olursa olsun adaletsiz kanunların ya reforme edilmesi ya da kaldırılması gerektiğini belirtmektedir. Örgüt için örgütsel adalet ne denli önemli ise toplum için de sosyal adaletin o derece önemli olduğu belirtilirken (Sheppard, Lewicki ve Minton, 1992), yeterince adil olmayan bir sistemin ya çökeceği ya da sistemsel kontrollere tabi olacağı ifade edilmektedir (Beugre, 2002). Hollinger ve Clark (1983) ise, çalışanların şirket tarafından sömürdüklerini hissettiklerinde, adaletsizlik algılarını düzeltmek için organizasyona karşı hırsızlık gibi eylemlerde bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu bildirmiştir (Skarlicki ve Folger, 1997).

Konovsky (2000), adaletle ilgili hususların, adaleti çatışan tarafları birbirine bağlayan ve istikrarlı yapıların temelini oluşturan birleştirici bir değer olarak gören yönetici, çalışan ve diğer paydaşlara hitap ettiğini ifade etmektedir. Yani, sosyal hayattaki adalet arayışı aslında işyerinde de adalet arayışına yol açmaktadır (Beugre, 2002). Örgütlerde elde edilen kazanç ya da ödüller, diğer çalışanların elde ettiği kazanç ya da ödüller ile karşılaştırılmaktadır. Bu karşılaştırmalar sonucunda diğerlerinden düşük ödül ya da yarar elde etmiş olan çalışan öfkelenecek, diğerlerinden yüksek bir oranda ödül ya da yarar elde etmiş olan çalışan suçluluk duyabilecektir. Bu durumda çalışanın beklentisi eşitliklidir. Bu yüzden yöneticilerin örgütsel mutluluk ve huzur için örgütsel adalet algısını dikkate almaları gerekmektedir (Eren, 2012).

Örgütsel adalet çalışmalarının temelini oluşturan ve günümüz araştırmalarına rehberlik etmeye devam eden Adams'ın Eşitlik Teorisi (1965) örgütsel adaletin dağıtım adaleti boyutunu oluşturmuştur. 1970' lerde iki grup araştırmacı, karar veya dağıtım sürecinin adaleti olan süreç adaletinin varlığını önererek eşitlik teorisinin dağıtım adaleti bileşenine katkıda bulunmuştur. Thibaut ve Walker (1975), yasal uyuşmazlık çözümü bağlamında adaleti incelemişler ve karar süreci üzerindeki kontrole dayalı süreç adaleti kavramını geliştirmişlerdir. Daha sonraki çalışmalarında Thibaut ve Walker (1978), süreç kontrolü (karar vermek için kullanılan kanıtların kontrolü) ve karar kontrolü (bir

anlaşmazlığın sonucu üzerindeki kontrol) arasında ayırım yapmışlar ve süreç adaletinin merkezi bir özelliği olarak karar vermede söz sahibi olmanın önemini ortaya koymuşlardır (Gilliland, 2018).

1987'de Greenberg, dağıtım ve süreç teorilerini resmi olarak birbirine bağlayan ve bunları örgütsel adalet teorileri olarak etiketleyen bir taksonomi önermiştir. Bies ve Moag (1986), resmi karar sürecinin ötesinde, kararların ve prosedürlerin uygulanmasının da adaletsizlik duyguları yaratabileceğini gözlemişler ve örgütsel adalete üçüncü bir boyut eklemişlerdir. Doğruluk, gerekçelendirme, saygı ve ifadelerin uygunluğu temel ilkeleri ile kişilerarası iletişimin adaleti olarak etkileşim adaletini önermişlerdir. Etkileşim adaleti daha sonra bilgi adaleti ve kişilerarası adalet bileşenlere ayrılmış ve kapsamlı bir örgütsel adalet ölçüsünün geliştirilmesiyle Colquitt (2001), bilgi ve kişilerarası adaletin yapısal ayırımına destek sağlanmıştır (Gilliland, 2018).

Cohen-Charash ve Spector (2001), 64.757 katılımcının yer aldığı 190 araştırma ile bir meta-analiz çalışması yürütmüşler ve dağıtım, süreç ve etkileşim adaletinin güçlü bir şekilde birbirleri ile ilişkili, ancak farklı yapılar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kişilerarası adaletin örgütsel uygulamaların bir parçası olduğu kadar dağıtım adaleti algılarına da katkıda bulunan bir tür örgütsel sonuç olabileceği, dolayısıyla süreç adaleti algısında da katkıda bulunacağı belirtilmiştir. Bu çalışmada da örgütsel adalet üç boyutta ele alınmaktadır. Bunlar; iş yerinde ödül ve cezaların adil dağıtılması ile ilgili olan dağıtım adaleti, iş yerinde alınan karar süreçlerinin adil olup olmadığı ile ilgili olan süreç adaleti ve örgüt yöneticilerinin tüm çalışanlarla etkili bir iletişim kurabilmesini temel alan etkileşim adaletidir.

### **1.1.1. Dağıtım Adaleti**

Örgüt içinde kaynakların dağıtımıyla ilgili kararların adil olması dağıtım adaleti olarak tanımlanmaktadır (Colquitt, 2001). Örgütsel adaletin bu bileşeni Adams (1965)'in eşitlik teorisine benzetilmektedir, çünkü her iki teori de sonuç dağılımı ile ilgilenmektedir (Beugre, 2002). Eşitlik teorisi, bir iş yerinde, çalışanların girdi/çıktı oranını bir başkası ile karşılaştırdığını varsaymaktadır. İkisi arasındaki denge, eşitlik hissine yol açmaktadır. Bununla birlikte, algılanan eşitsizlik, eşitliği tekrar sağlamak isteyecek olan bireylerde gerilim yaratmaktadır. Bireyler, çabayı azaltmak, işi bırakmak gibi çeşitli davranışlarda bulunarak eşitliği yeniden sağlamaya çalışmaktadırlar (Adams, 1965).

Örgütlerde çalışanlar uygulamaların adil olup olmadığını, elde edilenlerin doğru, etik veya ahlaki olup olmadığını değerlendirmekte ve kıyaslama yapmaktadırlar. Bu durumda kıyaslanan kişi standart olarak kabul edilmekte, bunun sonucunda da dağıtım adaleti algısı oluşmaktadır (Folger ve Cropanzano, 1998). Dağıtım adaleti, yapılacak işten elde edilecek olan kazanımlarla ilgili olduğu için, bu süreçte bireylerin algıladığı adalet, örgütten elde edilen herşeyin adil, uygun, ahlaki ve etik olup olmadıkları ile ilgilidir (Gürbüz, 2007). Bu boyutta, yöneticilerin örgütsel kaynakları ne kadar adil dağıttıkları gözlenmektedir. Bunlar; ücret artışı, başarı değerlendirme sonucu elde edilen takdir, ikramiye, terfi, statü olduğu gibi başarısızlık sonucu terfi edememe, ücret kesimi, prim vermeme, gibi cezalar da olabilmektedir (Eren, 2012).

Çalışanlar kendi kazanımları ile başkalarının kazandıkları arasında karşılaştırma yapmakta ve bazen kendilerine haksızlık edildiğini düşünebilmektedir. Bu durum çalışanların işe karşı tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Yani çalışanların, dağıtılan kaynaklardan adil şekilde pay aldığını düşünmesi, dağıtım adaletinde esas olan nokta olmaktadır (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010). Dağıtım adaleti, sonuçların adaletiyle ilgilenmektedir. Sonuçlar da dağıtımının ayrılmaz bir parçası olarak örgütsel bağlamda güçlü etkilere sahiptir. Dağıtım adaletinin ve özellikle eşitlik teorisinin örgütsel bağlam üzerindeki potansiyel etkilerinin farkına varan araştırmacılar, örgütsel sonuçların algılanan adaleti ve bu adalet algılarının işin kalitesi ve niceliği gibi çok sayıda kriter değişkeniyle ilişkilerini incelemişlerdir. Sonuçlara odaklanmasından dolayı dağıtım adaletinin belirli sonuçlara yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerle ilgili olduğu tahmin edilmektedir. Bu nedenle, belirli bir sonuç adaletsiz olarak algılandığında, kişinin öfke, mutluluk, gurur veya suçluluk gibi duygularını; kendisinin veya diğerinin girdilerini ve çıktılarını bilinçli olarak çarpıtmak gibi bilişlerini ve nihayetinde de performans düşüklüğü veya işi bırakma gibi davranışlarını etkilemektedir (Cohen-Charash ve Spector, 2001).

### **1.1.2. Süreç Adaleti**

1960'larda ve 1970'lerde adalet kavramlarına dağıtım adaleti hâkim olsa da, bu alandaki akademisyenler, daha sonra süreç adaleti olarak bilinecek olan, bir adalet türüne atıfta bulunmuşlardır. Blau (1964), mübadele ortaklarının kabul edilebilir davranış kurallarına atıfta bulunmuş, Leventhal (1976), bireylerin yalnızca bir dağıtımdan değil, aynı zamanda buna dağıtımını sağlayan bilgilerin çerçevelenmesinden de etkilenebileceği konusunda uyarılmış ve "usule ilişkin adalet" kavramına dikkat çekmiştir. Benzer şekilde,



Deutsch (1975) açıkça, dağıtım sürecinin adaletinin sosyal ilişkilerde önemli bir adalet kaynağı olduğunu iddia etmiştir (Akt. Greenberg ve Colquitt, 2005). Leventhal'ın (1980), eşitlik teorisinin dağılım ile ilgilendiğini ve sonuca giden prosedürleri göz ardı ettiğini belirtmiştir. Leventhal (1980), "süreç adaleti kavramını" tanımlarken, Thibaut ve Walker'ın 1975'te yayınladıkları, süreç adaleti yapısının tanıtıldığı ve öncü kabuledilebilecek "*Procedural justice: A psychological analysis*" çalışmasına atıfta bulunmuştur (Greenberg ve Colquitt, 2005).

Sonuçların belirlendiği sürecin adil olması olarak belirtilen süreç adaletini Walker, Lind ve Thibaut (1979), "bir anlaşmazlığı çözmek için kullanılan tekniklerin kendi içlerinde adil ve tatmin edici olduğu inancı" şeklinde tanımlamışlardır (Gullian, 2018). Süreç adaletinde normatif olarak kabul edilen bazı ilkelerin var olduğu kabul edilmektedir. Leventhal (1980), bu ilkeleri altı altın kural olarak şöyle ifade etmiştir: kaynakların dağıtımı sürecinin kişiler arasında ve zaman içinde tutarlı olması gerektiğini belirten tutarlılık ilkesi; karar vericilerin kişisel çıkarlarının engellenmesi gerektiğini belirten önyargı bastırma ilkesi; dağıtım sürecinde kullanılan bilgilerin iyiliğine atıfta bulunan doğruluk ilkesi; süreç içinde haksız bir durumu değiştirme olanağı sağlayan düzeltilebilirlik ilkesi; dağıtım sürecinden etkilenen tüm tarafların ihtiyaçlarının, değerlerinin ve bakış açılarının süreçte temsil edilmesi gerektiğini belirten temsiliyet ilkesi ve sürecin temel ahlaki ve etik değerleriyle uyumlu olması gerektiğini içeren etik ilkedir (Cohen-Charash ve Spector, 2001).

Örgütlerde bazen sonucun adil olmasına rağmen sonuca götüren yolun adaletsiz ve gayrimeşru olduğu ifade edilmektedir. Bu yüzden dağıtım adaleti ve süreç adaleti farklı adalet yargılarını temsil etmektedir (Cook ve Hegtvedt, 1983). Çalışanların dağıtım kararları alınırken adil bir süreç gerçekleştiğini algılaması, süreç adaleti olarak ifade edilebilir. Eğer çalışanlar bu süreci adil olarak değerlendirirlerse, kararları da benimsemektedirler (İçerli, 2010). Greenberg (1990), süreç adaletinin kararın yapısal özelliklerinden ve karar vermeye ilişkin kişilerarası ilişkilerin kalitesinden etkilendiği sonucuna varmıştır.

Colquitt (2001), süreç adaletini dört boyutta kavramsallaştırmıştır. Bunlardan ilki, çalışanların aldıkları ödül ya da ceza ile ilgili olarak işleyen resmi sürecin adaletli olmasıdır. İkincisi, çalışanların elde ettikleri sonuçların belirlenmesinde ilgili prosedürlerin kullanıldığını algılama derecesini ifade eden adil sonuçlardır. Üçüncü boyutta, çalışanların işyerinde üstlerle ilişki kurma biçimiyle ilgili olan kişilerarası adalet bulunmaktadır.

Dördüncü boyutta ise, örgütlerde çalışanlar ve onların amirleri arasındaki iletişimin kalitesi ile ilgili olan bilgisel adalet bulunmaktadır. Hem teorik hem de deneye dayalı kanıtlar, süreç adaletinin astların liderliği algılama şekillerinde önemli roller oynadığını desteklemektedir. Örneğin, astların süreç adaleti algısı onları etkilemekte ve lider-takipçi ilişkisinin hakkaniyete dayalı olmasını sağlamaktadır. Birçok çalışma, insanlar sonuçların belirlenmesinde adil süreçlerin kullanıldığını algıladıklarında örgüte bağlılıklarının ve lidere ve örgüte olan güvenlerinin arttığını göstermektedir (Suliman ve Al Kathairi, 2013).

Leventhal (1980) süreç adaletine bir ödül tahsisi perspektifinden yaklaşmış ve adil süreçleri belirleyen altı ilke önermiştir. Bunlar: tutarlılık, önyargıyı bastırma, doğruluk, düzeltilebilirlik, temsil edilebilirlik ve etik ilkedir. Bu ilkeler, çalışan seçimi (Gilliland, 1993) gibi çeşitli farklı karar süreçlerine uygulanmış ve en yaygın kullanılan süreç adaleti ölçüsünün temelini oluşturmuştur (Colquitt, 2001).

### **1.1.3. Etkileşim Adaleti**

Süreç adaletinin bir uzantısı olan etkileşim adaleti, örgütsel uygulamaların insani yönüyle, yani yönetimin (veya ödülleri ve kaynakları kontrol edenlerin) adil olması ile ilgilidir. Etkileşim adaleti, adaletin kaynağı ile alıcısı arasındaki iletişim sürecinin nezaket, dürüstlük ve saygı gibi yönleriyle ilgilidir. Etkileşim adaleti yönetim temsilcilerinin kişilerarası davranışları ile belirlenen bir süreçtir. Bu nedenle, bir çalışan etkileşim adaletsizliğini algıladığında, örgütün tamamına karşı olumsuz tepki vermek yerine, amirine (veya o kişiye etkileşim açısından adaletsiz davranan kişiye) karşı bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak olumsuz tepki vermesi öngörülmektedir. Bu durumda çalışanın örgütün tamamından ziyade doğrudan amirinden memnun olmadığı tahmin edilmektedir. Benzer şekilde, çalışanın amirine örgütten daha az bağlı olacağı ve amirine karşı olumsuz tutumlar geliştireceği de belirtilmektedir. Etkileşimsel adalete dayanan bu tahminler, algılayıcının etkileşimsel adaletsizliğin kaynağının, sürecin kendisinden ziyade resmi süreci uygulayan kişi olduğuna inandığı ölçüde sınırlı olduğu da belirtilmiştir (Cohen-Charash ve Spector, 2001).

Etkileşim adaleti tüm çalışanlar arasındaki iletişim ve etkileşimi, üstlerin çalışanlara gerekli bilgileri vermesini, yetiştirmesini; astların da üstlere saygılı, nazik davranmalarını içermektedir (Eren, 2012). Lind ve Tyler (1988) haksız muamelenin, insanlara grubun üyeliğini hak etmedikleri mesajını gönderebileceğini, ancak adil muamelenin, kişinin

grubun tam üyesi olarak önemini gösterebileceğini ifade etmiştir (Akt. Beugre ve Baron, 2001). Moorman (1991), adalet algısının çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışını etkilediğini kanıtlamaya çalışmış, özellikle etkileşim adaletinden türetilen adalet algılarının, vatandaşlığın ortaya çıkışını tahmin etmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Etkileşim adaleti ile ilgili olarak belirlenmiş dört kuraldan bahsedilmektedir. Bunlar: saygı, kurallara uygunluk, dürüstlük ve doğruluktur. Çalışanlara kibar davranmak, uygun olmayan soru sormamak ve önyargılı yorum yapmamak, dürüst olmak ve alınan kararlar hakkında açık ve uygun açıklamalarda bulunmak etkileşim adaleti ile ilgili kurallar olarak ifade edilmiştir. (Çolak ve Erdost, 2004). Greenberg (1997), çalışanların antisosyal güdülerinin, işverenlerinden gördükleri duyarsız muamele tarafından tetiklendiğini ileri sürmektedir. Gerçekten de, çalışanlar, amirlerinin kendilerine hak ettikleri özen, haysiyet ve saygıyla davranmadığını algıladıklarında, normal dışı davranışlarda bulunma eğiliminde olduklarını belirtmiştir (Akt. Beugre ve Baron, 2001).

## **1.2. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet**

Toplumların ve örgütlerin temel taşı olarak kabul edilen örgütsel adaletin eğitim örgütlerindeki etkisi de yadsınamaz. Dağıtım, süreç ve etkileşim adaleti olarak üç boyutta toplanan örgütsel adaletin okullarda görünür olması, okulların adil bir iklime sahip olması, dolayısı ile okulun amaçlarını gerçekleştirmesi anlamına gelmektedir. Eğitim örgütlerinde örgütsel adalet Hoy ve Tarter (2004) tarafından on ilke ile belirlenmiştir. Bu ilkeler şöyle özetlenebilir:

*Eşitlik ilkesi:* Bireylerin örgütten aldıkları ile örgüte sundukları orantılı olmalıdır. Öğretmenlerin okula katkıları sayesinde aldıkları ödüller dengeyi yansıtmalıdır. Öğretmenler katkılarının küçümsendiğini, ödüllendirilmediğini düşünmemelidir. Her ne kadar ilkeyi tanımlamak kolay olsa da, ilkeyi uygulamak kâloay değildir. Öğretmenler tüm kazanımların yetenek ve sorumlulukları ile doğru orantılı olmasını beklemektedirler. Bazı öğretmenlerin başarılarına sürekli vurgu yapmak gerilim ortamı yaratabilmektedir. Eşitlik, dengeleyici bir tarafsız adalet gerektirmektedir.

*Algı ilkesi:* Bireysel adalet algısı genel adalet duygusuna katkıda bulunmaktadır. Öğretmenin adalet algısı ise iş tatmini için bir anahtardır. Objektif yargıdan çok, öğretmenlerin müdürlerinin adil bir şekilde "kurallara uyduğunu", yani herkesin üstü kapalı bir şekilde kabul ettiği prosedürleri takip ettiğini algılamalarıdır. Okul yöneticilerinin sözlü

ve yazılı iletişimde adil bir süreç izlediğini gören öğretmenlerin görevleri çok az eleştiriyle kabul edeceği belirtilmiştir.

*Ses ilkesi:* Karar verme sürecine katılım, adaleti artırmaktadır. Karara katılım, özellikle öğretmenlerin sonuçta kişisel bir çıkarı olduğunda önemlidir, çünkü bu tür kararlar onları etkilemektedir. Müdürler, kişisel çıkarları olduğunda ve kararlara katkıda bulunacak uzmanlığa sahip olduklarında, karar verme sürecine öğretmenleri dâhil etmelidirler. Bununla birlikte, karar vermede söz hakkı konusu, kişisel bir çıkar söz konusu olduğunda ancak bilgi olmadığında veya müdür öğretmenlere güvenmediğinde daha sorunlu hale gelmektedir. Müdürlerin öğretmenin sesini ortaya çıkarmak için hem resmi olmayan hem de resmi mekanizmalar geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerle bir fincan kahve içmek ya da sadece okul içinde onlarla dolaşmak, resmi olmayan ses için fırsatlar sağlamaktadır.

*Kişilerarası adalet ilkesi:* Duyarlı, onurlu ve saygılı muamele adalet algısını artırmaktadır. Saygılı ve yeterli bilgi ile verilirse kötü haberler bile adalet duygusu oluşturmaktadır. Bir okul yöneticisinin en zor görevlerinden biri, öğretmen performansı veya sevilmeyen bir görev hakkında, öğretmenlere olumsuz bilgiler iletmektir. Zamanlama, arka plan ve tebliğ bu tür bilgiler için çok önemlidir; müdürler, öğretmenlere karşı davranışlarında açık, duyarlı ve özgün olmaya çalışmalıdır. Öğretmenleri utançtan uzak tutmak, onlara profesyonel muamelesi yapmak, saygı ve onurlu davranış esastır. Sağlıklı kişilerarası beceriler ve meslektaşlar arası etkileşimler muhtemelen öğretmenler tarafından müdüre güven ve adalet duygusu yaratacaktır.

*Tutarlılık ilkesi:* Tutarlı liderlik davranışı, astların adalet algısı için gerekli bir koşuldur. Etkili liderlik, uygun lider davranışını durumun özellikleriyle eşleştirmektir. Özgünlük ve süreç adaleti tutarlılığı yönlendirmelidir. Kuralların, düzenlemelerin ve politikaların uygulanması adil, görünür ve tutarlı olmalı, ancak bireysel ihtiyaçları ve olağanüstü koşulları dikkate alacak kadar esnek olmalıdır. Öğretmenler, müdürün farklı durumlarda ne tür tepkiler vereceği konusunda iyi bir fikre sahip olmalı ve kararlarının ve davranışlarının hem öngörülebilir hem de adil olacağına inanmalıdır. Zor durumlarda soğukkanlılığını kaybeden veya resmi konumlarının arkasına saklanan, sorumluluğu başkasına yıkan veya öğretmenleri manipüle eden liderler, güven, sadakat veya saygı görmeyeceklerdir. Sürekli olarak yanlış yapan, keyfi davranan ya da politik olan yönetici davranışı tutarlılık ilkesine aykırıdır ve güven oluşturmaz. Thomas Jefferson'ın deyişiyle,

hiçbir şey bir lidere her koşulda soğukkanlı, sakin ve adil kalmak kadar avantaj sağlamayacaktır.

*Eşitlikçi ilke:* Karar verme kişisel çikardan bağımsız olmalı ve örgütün ortak amacı tarafından şekillendirilmelidir. Hiç kimsenin çıkarları, ortak amaçtan önce gelmez. Herkese eşit davranmak eşitlik anlamına gelmemektedir. Bireyler farklı ihtiyaçlara ve yeteneklere sahiptir. Bu nedenle, herkese aynı şekilde katı davranmak eşitlik değildir. İhtiyaçlara bağlı dengeli bir muamele, eşitlikçi karar vermenin ayırt edici bir özelliği olmalıdır. Kişisel çıkar, bütünün iyiliğine bağlıdır. Kurumun amacı, bireysel faydaların önüne geçmektedir. Örgütün genel başarısından çıktığı düşünülür. Yeni başlayan öğretmenlerin daha zor sınıflara atanması uygulaması eşitlikçi ilkeyi ihlal ediyor gibi görünmektedir. Bu tür uygulamaların okulun veya öğretmenlerin çıkarına olmadığı, tam teersine, güce sahip birkaç kişinin çıkarına olduğu belirtilmiştir. Eğitim kalitesinden ödün vermeden, kişisel çikarlardan uzak, kapsayıcı ve verimli bir eğitim ortamı için eşitlikçi ilke şarttır.

*Düzeltilme ilkesi:* Hatalı veya kötü kararlar düzeltilmelidir. Kötü bir kararı tersine düzeltmek geri bildirim ve istekliliğe dayanmaktadır. Okul yöneticileri için hataların düzeltilmesi otoritelerinin sarsılması olarak düşünülse de tam tersine bu durum çalışanlar için bir güven duygusu geliştirmektedir. Düzeltilme ilkesi, geri bildirim ve doğru bilgi ihtiyacının altını çizmektedir. Bu anlamda iki yönlü iletişim çok önemlidir. Okulun yapısındaki esneklik, önemli kararların geri bildirimini ve yeniden değerlendirilmesini açıkça teşvik etmelidir. Dahası, müdür, kötü bir karardan geri çekilmek ve hata olasılığını benimsemek için kişisel güvenceye ve güvene sahip olmalıdır. Tüm yöneticilerin, neredeyse tüm karmaşık kararların eksik verilerle alındığını anlaması gerekmektedir.

*Doğruluk ilkesi:* Kararlar doğru bilgilere dayanmalıdır. Düzeltilme, doğruluk ilkesinin ayrılmaz bir parçasıdır. Doğruluk ilkesi, kararların sağlam kanıtlara dayandığını göstererek adalet duygusu oluşturmaktadır. Araştırmalar, performans değerlendirmelerin adilliğinin, performans yargısının doğruluğunu güvence altına alan günlükler gibi süreçlerle geliştirildiğini göstermiştir. Söylenti ve ima, doğru bilgi için zayıf ikameler olarak ifade edilmektedir. Yargılarını öykülerden veya kulaktan dolma bilgilerden ziyade sistematik kanıtlara dayandıran müdürlerin, gerçeği aradığı ve yeni bilgilere açık olduğu inancını pekiştirmesi muhtemeldir. Doğruluk da, düzeltilme gibi adaleti teşvik etmektedir.

*Temsil ilkesi:* Kararlar ilgili tarafların çıkarlarını temsil etmelidir. Temsil, öğretmenlerin fikirlerinin temsil edildiğine ve sonuçlar üzerinde etkili olduğuna inandıkları için sağlanmaktadır. Örgütsel kararların etki alanı geniştir. Karardan etkileneceklerin görüşlerinin alınması temsil ilkesinin uygulanmasıdır. Öğretim programının değiştirilmesi öğretmenlerin öğrettiklerini etkilemektedir. Bu, öğretmenlerin karar verme sürecinde temsil edilmeleri gereken bir durumdur çünkü sonuçta yalnızca kişisel bir çıkarları olmakla kalmaz, aynı zamanda iyi bir karara katkıda bulunacak bilgiye de sahiptirler. Okulun çıkarları ve amaçları doğrultusunda öğretmenlerin kararlarda söz sahibi olması eşitlikçi ilke tarafından yönlendirildiği sürece öğretmeni de güçlendirmektedir.

*Etik ilke:* Geçerli ahlaki ve etik standartlar izlenmelidir. Etik ilkeye göre adaletin herşeyden önce etik bir standart olduğu ve okul örgütlerinde doğruluk, dürüstlük, bütünlük, özgünlük, samimiyet, eşitlik, tarafsızlık, güvenilirlik ve onurun karar vermede davranışa rehberlik etmesi gerektiği ifade edilmektedir. Belirtilen standartlar çağdaş etik ve ahlaki standartlardır. Her ne kadar farklı standartlar eklemek isteyenler olsa da, eğitimle ilgilenenlerin büyük çoğunluğu bu etik standartlara katılmaktadır. Adil bir okul iklimi oluşturmanın da temeli etik ilkelere uygun davranmaktır.

Özetle, okul örgütlerinde adalet duygusu, bu on ilkeye uygun lider davranışına bağlıdır. Hakkaniyetli, duyarlı, saygılı, tutarlı, kişisel çıkarlardan uzak, dürüst ve etik bir lider davranışının, adil ve dengeli bir muamele algısı yaratması olasıdır. Ayrıca, ses, eşitlikçi ve temsil ilkeleri, öğretmenleri güçlendirmeye yönelik herhangi bir girişimde önem teşkil etmektedir. Öğretmenler kendilerini igilendiren kararlara katılmak isterler (ses), ancak okulun çıkarlarını kendi çıkarlarının önüne koyabilmelidirler (eşitlikçilik) ve yine de karar verme sürecinde görüşlerinin otantik olarak temsil edildiğini hissetmelidirler (temsilcilik) Okullarda adalet duygusunu oluşturmanın temeli öncelikle bu üç ilkenin işe koşulmasıdır. Son olarak, liderler, geri bildirim ve daha doğru bilgi aldıkça kötü kararları tersine çevirmek ve düzeltmek için sağduyuya ve güvene sahip olmalıdırlar (Hoy ve Tarter, 2004).

### **1.3. İş Motivasyonu**

Modern yönetimin kurucusu olarak bilinen Drucker (1992), örgütlerin rutin olarak “insanlar en büyük varlığımızdır” dediklerini, ama buna inanmaları bir yana, çok azının söylediklerini uyguladığını ifade etmektedir. Örgütlerin birçoğunun bilinçli olmasa da hala on dokuzuncu yüzyıl inancı olan “insanların bize, bizim onlara ihtiyacımız olduğundan

daha fazla ihtiyacı var” söylemine inandıklarını belirtmektedir. Oysaki örgütlerin hizmet ve ürün kadar örgüt üyeliğini ve daha fazlasını pazarlayabilmesi, çalışanları cezbetmesi, onları örgütte tutabilmesi, onları tanınması, ödüllendirmesi, motive etmesi, onlara hizmet sunması ve memnun etmesi gerektiğini ifade etmiştir.

İş motivasyonu, iş içeriğinden memnuniyet duyulduğunda elde edilebilen bir durumdur. Örgütler, kuruluş amaçlarını gerçekleştirmek için çalışanlarının morallerini yükseltmek için onları motive etmelidir. Çalışanlar yaptıkları işten keyif aldıklarında yüksek düzeyde üretkenlik göstermektedirler. İş performanslarının artırılması yönünde motive edilirlse, çalışanlar örgütün başarılı olmasına katkı sağlayacaklardır (Ali ve Ahmed, 2009).

İş motivasyonu içsel ve dışsal güdülerin bir kombinasyonunu içermektedir. İçsel güdüler genellikle kendini geliştirme ve yeni konuları öğrenme ile ilgilidir. Niteliği geliştirme, iletişim kurma, övgü alma doğal ve yararlı olan iş motivasyonu kaynaklarıdır. Ekonomik ödül, önemli olma arzusu, prestij ve başarı ise iş yerindeki dışsal motivasyon kaynakları olarak belirtilmiştir (Heckhausen ve Heckhausen, 2010; Akt. Dombrovskis, Guseva, Murasovs, 2011). Motivasyon yapısında içsel güdülerin payını artırmadan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri ve rekabetçilikleri mümkün değildir (Mitina, 2004; Zamfir, 1983; Akt. Dombrovskis, Guseva, Murasovs, 2011).

Motivasyon, “bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç” olarak ifade edilmektedir (Eren, 2012). İş motivasyonu ise iş ile ilgili davranışı başlatmak ve işin şeklini, yönünü, yoğunluğunu ve süresini belirlemek için bireyin hem içinde hem de dışında ortaya çıkan bir dizi enerjisel süreç olarak tanımlanmaktadır (Pinder, 1998). Yani motivasyon, birey ve çevre arasındaki etkileşimden kaynaklanan psikolojik bir süreçtir (Lathan ve Pinder, 2005). Pinder (1998) bu tanımın temel özelliğinin, iş motivasyonunun görünmez, içsel ve varsayımsal bir yapısı olduğunu, araştırmacıların da iş motivasyonunun gözlemlenebilir tezahürlerinin ölçülmesinde onlara rehberlik edecek teorilere güvenmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Van Niekerk (1987), iş motivasyonunu örgütün hedeflerine ulaşmak ve kendi ihtiyaçlarını karşılamak için, çalışanları kendi özgür iradeleri ile belirli bir faaliyet veya görevi yerine getirmeleri için etkileyen çalışma koşullarının yaratılması olarak tanımlamıştır (Akt. Ayub ve Rafif, 2011). Bu koşullar içinde insanların kendi çıkarları, değerleri,

ihtiyaçları gibi bireysel özellikleri; görev sorumluluğu ve çeşitliliği gibi işin özellikleri; politika, prosedür ve gelenek gibi örgütün özellikleri de üç farklı değişken olarak iş motivasyonunu etkilediği belirtilmektedir (Du Toit, 1990). Genel olarak motivasyondaki ihtiyaçlar iş yerinde çalışanların faaliyetlerine enerji veren bir dürtü; işin özellikleri örgütün amaçları doğrultusunda belirlediği mevcut hedefleri; çevrenin çeşitli yönleri ile kişinin kendisi tarafından oluşturulan duygusal ilişkileri ve tutumlar da çalışanın iş yerindeki motivasyonunu karakterize eden değişkenler olarak ele alınmıştır (Hauser, 2014).

Örgütsel davranış alanında en fazla araştırılmış konulardan birisi olan motivasyon, bir amaca yönelik gayret olarak da tanımlanabilir. Motivasyon kavramının içindeki temel hususlar ise işe yoğunlaşma, hedef ve kararlılıktır denilebilir. Yoğunluk, bireyin ne kadar çabaladığı ile ilgili iken hedef ise örgütün amaçları doğrultusunda gayretin yoğunlaşmasıdır. Örgütün amaçlarına yönelik ve bu amaçlarla uyumlu bir çaba çalışanlarda olması istenen türdendir. Motivasyonun kararlılık boyutu ise çalışanın bu gayreti ne kadar süre koruyabildiğidir. Bir hedef doğrultusunda güdülenmiş kişiler, görevi başarıncaya kadar göreve bağlılıklarını sürdürmektedirler (Robbins ve Judge, 2017).

Bir çalışanın performans düzeyini belirlemede motivasyonel süreçlerin rolü artık endüstriyel psikologlar tarafından geniş çapta kabul edilmektedir. Viteles (1953), insan gücünün kullanımında endüstrinin temel sorunu olarak "çalışma iradesinin" gelişimini; Maier (1955), endüstriyel firmaların motivasyon ve hayal kırıklığı sorunlarına daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini; ve McGregor (1960) ve Likert (1961), büyük ölçüde insan motivasyonu hakkındaki varsayımlara dayanan yönetim teorilerini özetlemişlerdir (Vroom, 1964). Nicolescu ve Verboncu (2008) motivasyonu dört ana gruba ayırmaktadır.

Tablo 1.1. Nicolescu ve Verboncu'ya Göre Motivasyon Türleri

Motivasyon Türleri	
Pozitif	Negatif
İçsel	Dışsal
Bilişsel	Duyusal
Ekonomik	Ahlaki Ruhsal

**Kaynak:** Hauser, L. (2014). Work motivation in organizational behavior. *Economics, Management, and Financial Markets*, 9(4), 239-246.

Pozitif motivasyon, örgütün hedeflerine ulaşması için çalışanların memnuniyetini, çabalarını ve doğrudan katkısını artırmayı amaçlamaktadır. Olumlu motivasyonun sonuçları; çalışanların gelirinin artması; çalışanların beklentilerine göre morallerinin ve statülerinin yükselmesi; çalışanların bireysel gelişimi; iş performansına uygun bir örgüt ortamı yaratmak

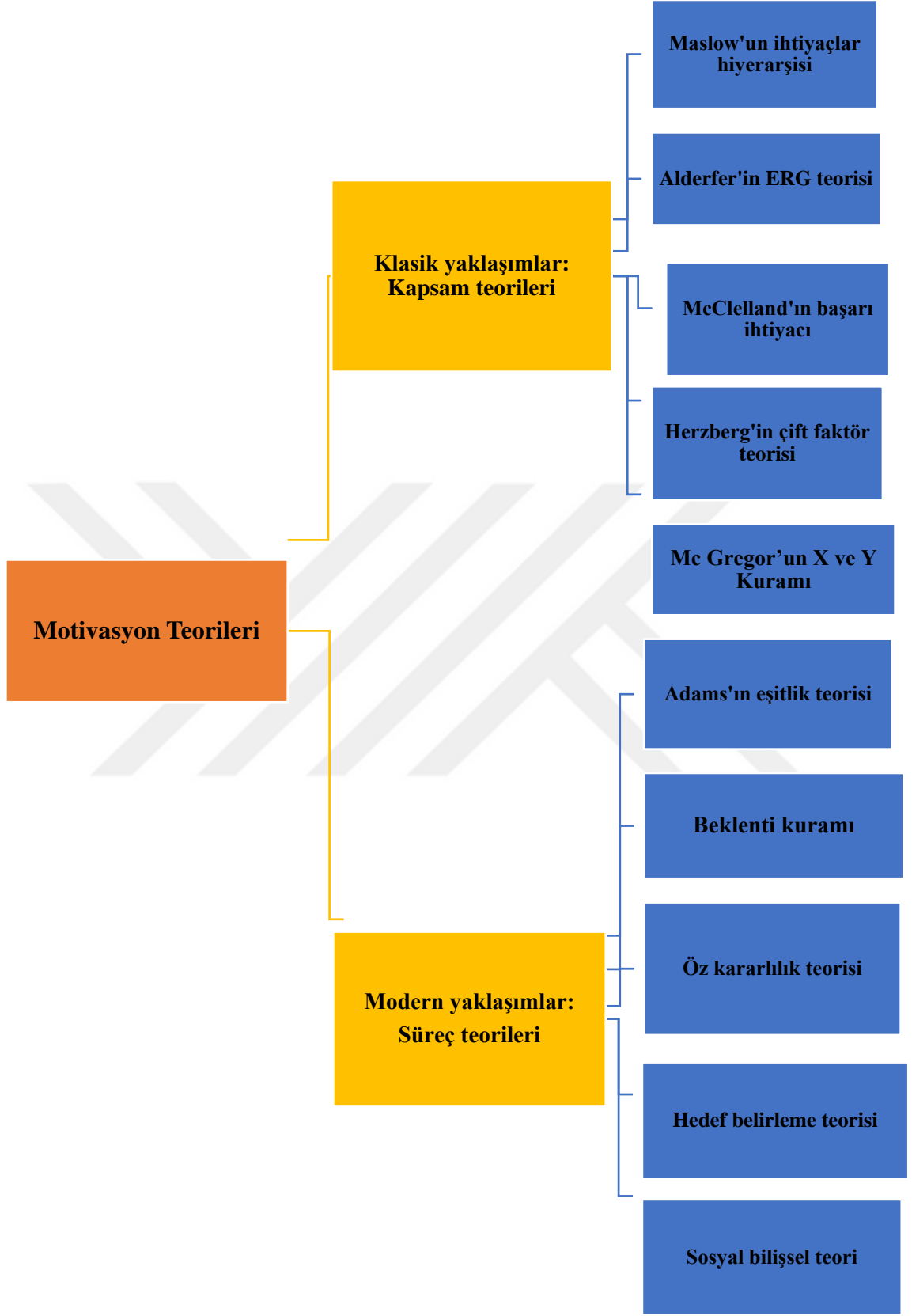


olabilmektedir. Negatif motivasyon da çalışanların hedeflere ulaşma çabalarını ve katkılarını artırmayı amaçlamaktadır. Ancak araçları, görev ve hedeflere ulaşamaması durumunda, işten atma, çalışma sürecinde memnuniyetin azaltılması veya tehdittir. Bu motivasyon araçları, çalışanların beklentilerine göre sıklıkla gelir, moral, statü vb. düşüşlerine neden olmaktadır (Hauser, 2014).

Herzberg, Mausner ve Snyderman 1959'da iş tatmininin belirleyicileri üzerine bir çalışmada iki tür iş motivasyonu tanımlamışlardır. Bunlar bireyin içinden gelen, doğrudan ve bireysel olan içsel motivasyon ile dış etkenlerden kaynaklanan, dolaylı ve örgütsel olan dışsal motivasyondur. Hırs, zevk, güç arzusu vb. içsel motivasyon uyarıcılarına örnek verilebilir. Dışsal motive edicilere örnekler ise prestij, ün, şöhret, ücret, statü vb.dir. Dışsal motive ediciler yapay (maliyeti olan) ve doğal (maliyeti olmayan) olarak da ayrılmaktadırlar. Müzik, liyakate göre maaş artışı, ikramlar, zevkle döşenmiş ofisler, kar paylaşımı, nakit ikramiye yapay dışsal motive araçlarındandır. Geri bildirim, çalışan görüşlerinin alınması, övgü, tebrik, özel görevler, fark edilme ve gülümseme de doğal dışsal motive araçlarındandır (Hauser, 2014).

Bilişsel motivasyon, bireyin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanan, çalışanların entelektüel ortamını arttırmaya yönelik, bilgi, yenilik, etkinlik vb. araçlarla o ortamı kontrol etme imkanı veren bir araçtır. Duyusal motivasyon ise örgüt içindeki çalışanların kişisel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanır ve çalışanın duygusal yani insani yönünü hedefler. Ekonomik motivasyon, çalışanların ekonomik beklentilerini ve isteklerini doğrudan etkiler. Ahlaki-manevi motivasyon ise çalışanların davranış, tutum ve değerler sistemine yönelik ahlaki ve manevi nitelikteki motivasyon faktörlerine dayanmaktadır (Hauser, 2014).

Motivasyon konusunda ileri sürülen bazı kuramlar bulunmaktadır. Bunların neredeyse tamamı 19. ve 20. yüzyılda psikoloji temelli yürütülen araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Bunlar, kapsam kuramları ve süreç kuramları olarak ikiye ayrılmaktadırlar. Şekil 1.1. bu kuramları göstermektedir:



Şekil 1.1. Motivasyon Teorileri

Kapsam kuramları bireylerin içinde buldukları duruma göre davranışlarının şekillendiğini öne sürmektedir. Süreç kuramları ise dışsal faktörlerin davranışlara yön

verdiğini belirtmektedir. Bu bölümde motivasyon konusunda ileri sürülen teoriler açıklanmıştır.

### **1.3.1. Kapsam Teorileri**

İş yerinde insanları çalışmaya sevk etmenin verimliliği arttıracığı düşüncesi ile Sanayi devriminin ilk dönemlerinde maddi ihtiyaçlar giderilmeye çalışılmış, başarılı olmayanlar zorlayıcı önlemler ve ceza usulleri ile çalıştırılmıştır. 1950'lere gelindiğinde çağdaş teorilerin temellerini oluşturan ihtiyaç temelli teoriler geliştirilmiştir. Her ne kadar eleştirilmiş ve geçerliliği tartışılmış olsa da, günümüzde halen çalışan motivasyonu açıklanırken bu teoriler ve onlarla ilgili terimler kullanılmaktadır (Robbins ve Judge, 2017). Araştırmanın bu bölümünde klasik yaklaşımlar olarak da kabul edilen motivasyonda kapsam teorileri açıklanmıştır.

#### **1.3.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı**

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı kapsam teorilerinden ilkidir. Kuram insan davranışlarının belirli ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğunu ve bu ihtiyaçların da bir sıralaması bulunduğu belirtmektedir. Maslow'a göre insanların ihtiyaçlar dizisi bulunmaktadır ve bu ihtiyaçlar aşağıdan yukarıya doğru sıralanmıştır (Wahba & Bridwell, 1976). Hayati öneme sahip temel ihtiyaçlar ilk basamağı oluşturmaktadır. Sırasıyla güvenlik gereksinimi, ait olma ve sosyal gereksinimler, saygı ve statü gereksinimi ve tepede kendini gerçekleştirme ve doyum gereksinimi bulunmaktadır (Güney, 2011).

Kurama göre insanların fizyolojik ihtiyaçları, güvenlik ihtiyaçları, sosyal ihtiyaçları, saygınlık ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi tatmin edildiği zaman bir üst basamaktaki ihtiyaç etkin hale gelmektedir. Maslow'a göre bu hiyerarşide yukarıya doğru tırmanırız ve birini güdülemek istiyorsak kişinin mevcut durumundaki ihtiyaçlar hiyerarşisinin hangi basamağında olduğunu bilmemiz gerekmektedir. Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları düşük düzeyli ihtiyaçlar iken, sosyal, saygınlık, kendini gerçekleştirme ise yüksek düzeyli ihtiyaçlar olarak nitelendirilmektedirler. Yüksek düzeyli ihtiyaçlar genellikle dışsal faktörler ile karşılanmaktadır (Robbins ve Judge, 2017).

20. yüzyılın ortalarında motivasyon araştırmaları iki konuya odaklanmıştır. Bunlardan birincisi insan çabasını karakterize eden sayısız güdünün en iyi nasıl organize

edileceği, ikincisi ise davranışın itici gücü olarak farklı ihtiyaçları/güdüleri ortaya çıkarmanın ne olduğudur. Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi de bu iki konuyu ele almıştır (Wahba & Bridwell, 1976). Maslow başlangıçta beş temel ihtiyaç kategorisi önermiştir. Bunlar fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi-ait olma ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçlar hiyerarşik olarak sıralanmıştır. Bunlar yiyecek, su ve uyku gibi en temel fizyolojik ihtiyaçlardan başlayarak, yaratıcılık ve bireysel potansiyele ulaşmak gibi kendini gerçekleştirmek için en yüksek ihtiyaçlara ilerlemektedir. Daha sonra Maslow, bireylerin daha düşük sıradaki "eksiklik" ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıklarını öne sürmüştür (Kanfer&Chen, 2016). Gökçe (2011)' nin araştırmasında öğretmenlerin fizyolojik ihtiyaçları yeterince doyurulmadığı halde saygı ihtiyacının daha üst düzeyde doyurulabildiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu durum Maslow'un insanların ihtiyaçlar konusunda aynı davranışı ortaya koyacakları varsayımı ile örtüşmediği de belirtilmiştir.

### **1.3.1.2. Alderfer'in E.R.G kuramı**

Maslow'un yaklaşımını değişikliğe uğratarak daha basitleştiren Clayton Alderfer'in ERG kuramı, İngilizce üç kelimenin ilk harflerinden oluşmaktadır. (E) Existence- Varoluş, (R) relatedness- İlişki, (G) Growth – Gelişme dir. Bunlardan ilki insanın fiziksel olarak hayatta kalması ile ilgili olarak var olma ihtiyaçları, ikincisi insanın sosyal bir varlık olması dolayısı ile ortaya çıkan ilişkisel ihtiyaçları ve sonuncusu insanın gelişme veya büyüme ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar hem Maslow'da hem Alderfer'de hiyerarşiktir. Yani bir alt grup ihtiyaç karşılanmadan üst grup ihtiyaca geçilemez. Ayrıca ERG de üst grup ihtiyacın karşılanmasındaki tatminsizlik onu alt kademelerde de geriye götürmektedir (Eren, 2012).

Erdem (1997), Alderfer'in ERG olarak bilinen varlık-ilişki-gelişme kuramının yöneticilere davranış konusunda yol gösterici olduğunu belirtmiştir. Örgüt kurallarından dolayı bir çalışanın üst seviye ihtiyaçları giderilemediğinde, yöneticinin bu çabayı daha alt düzeydeki ihtiyaca yönlendirebilmesi gerekmektedir. Ayrıca, kuramı bilen bir okul yöneticisi öğretmenlerin ya da kurum çalışanlarının ilişki (relatedness) ihtiyacını karşılayamadığı zaman varlıkla (existence) ilgili ihtiyacını; gelişme (growth) ihtiyaçlarını karşılayamaması durumunda da ilişki ihtiyaçlarını karşılaması için uygun ortam yaratarak yardım edebileceğini ifade etmiştir.

1969'da Alderfer, Maslow modelinin bazı eleştirilerini ele alan bir teori önermiş ve test etmiştir. Alderfer, Maslow'un beş ihtiyaç kategorisini varoluş, ilişki ve gelişme olarak

üç ihtiyaç grubuna ayırmıştır. Alderfer, ihtiyaçların katı bir hiyerarşik tatminini dayatmak yerine, ihtiyaç kategorileri arasında hareket için iki ana mekanizma önermiş ve daha yüksek düzeydeki ihtiyaçların tatmininin, gelişme ihtiyacının arzusunu artıracak bir sistemi test etmiştir. Alderfer'in Varoluş-İlişki-Gelişme (ERG) teorisi, Maslow'un çalışan motivasyonunu anlama modeline alternatif olarak örgütsel psikologlar arasında uygulanabilir bir yaklaşım olarak dikkat çekse de, Maslow'un teorisini destekleyen teori ve kanıtların daha sonra Wahba ve Bridwell (1976) tarafından eleştirel bir incelemesi, geniş ihtiyaç yaklaşımlarına ve çeşitli insan motiflerini düzenleme girişimlerine olan bilimsel ilgiyi büyük ölçüde azaltmıştır (Kanfer ve Chen, 2016).

Crooks (1997) ise, ERG teorisinin, özellikle şu iki konuyu ele almakta başarısız olduğunu vurgulamaktadır. Crooks ilk olarak insan motivasyonu öznel olduğunu, bir kişi tarafından tatmin edici bir ihtiyaç olarak algılanan şeyin, başka bir kişi için tatmin edici bir ihtiyaç olmayabileceğini belirtmektedir. İkinci olarak, sadece ihtiyaçların değil, aynı zamanda tatmin edilmemiş veya tatmin edilmiş bir ihtiyacın sonucu olarak insan davranışlarının da farklılık gösterebileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla işten ayrılma, başka bir işe transfer gibi çalışan davranışlarının işyerindeki ihtiyaçların karşılanmış ya da karşılanmamış olmasının bir sonucu olabileceği ileri sürülebilir.

### **1.3.1.3. McClelland'ın başarı ihtiyacı kuramı**

Mc Clelland ve arkadaşları tarafından geliştirmiş olan Başarı İhtiyacı Kuramı üç ihtiyaca odaklanmaktadır. Bunlar; birlikte olma, güç kazanma, başarıma ihtiyacıdır. Birlikte olma ihtiyacı bunlardan ilkidir. Diğer insanlar ile ilişkiler ve sosyal ilişkiler kurma ihtiyacı olarak da ifade edilmektedir. Güç kazanma ihtiyacı ise insanın çevresine egemen olma, başkalarını etki altına alma ve gücünü koruma davranışları ile ortaya çıkmaktadır. Güç kazanma ihtiyacında olan bireyler diğerlerini etkileyerek belirli bir yönde davranmalarını sağlamaktadırlar. Başarma ihtiyacı kuramındaki ihtiyaçlar gelişme, belirlenmiş standartlara ulaşma şeklindedir. Bu ihtiyaçlar, hem sosyo-psikolojik hem de toplumsal açıdan önemlidir. Yöneticiler başarı ihtiyacı yüksek olan personelin ihtiyacını belirleyebilirse bu yönde motive edebilirler. Kurama göre birlikte olma ihtiyacı olan bireyler ilişki kurma ve geliştirmeye, güç kazanma ihtiyacı olanlar çevresine egemen olmaya, başarı ihtiyacı olanlar ise güç amaçlara ulaşma eğilimindedirler (Koçel, 2005).

Birlikte olma ihtiyacı yüksek bireylerin arkadaşlık kurma, sosyal faaliyetlerde bulunma ve kimlik duygusuna sahip olmak için bir gruba katılmak istedikleri belirtilmektedir. Çatışmalardan kaçınarak sıcak dostluklar ve arkadaşlıklar geliştirme istegindedirler. Güç kazanma ihtiyacında olan bireylerin güç için yarışma ve karşılaşmalardan zevk aldıkları ve etki sahibi olmak istedikleri belirtilmiştir. Başkaları üzerinde otoriteye sahip olma istegindedirler. Başarma ihtiyacı yüksek olan bireylerin çözüm bulma, sorumluluk alma, gerçekçi hedeflere yönelme, sonucu görme ve yüksek enerji ile çalışarak zorlu çalışmalara girme gibi yüksek düzeyde başarı sağlama gibi özellikleri bulunmaktadır (Şimşek ve Çelik, 2018).

#### **1.3.1.4. Herzberg'in çift faktör kuramı**

Herzberg ve arkadaşları Snyderman, Mousener üniversite öğrencilerinin de dâhil olduğu bir çalışma ile güdülemede Herzberg kuramı diye bilinen çift faktör kuramını geliştirmişlerdir. Kurama göre iş yerinde çalışanların mutsuz olmasına ve işten ayrılmasına sebep olan hijyenik faktörler ile onları mutlu eden ve örgüte bağlayan teşvik edici faktörlerin birbirinden ayrılması gerekmektedir. Varlığı doyuma katkıda bulunmayan ama yokluğu doyumsuzluğa neden olan faktörlere hijyen faktörleri denilmektedir. Bunlar örgüt politikası, teknik bilgi, fiziksel koşulların elverişsizliği, ücret ve maaş düzeyi, amirlerle ilişkiler, iş arkadaşları ile ilişkiler, astlarla ilişkiler, statü, güvenlik, kişisel yaşama gereken saygının gösterilmesi olarak sıralanmaktadır. Herzberg'in çalışanı teşvik eden faktörler olarak belirttiği doyum sağlayan faktörler ise; başarı ile tamamlanan işin verdiği mutluluk, başarıları ile tanınır olma, takdir edilme, ödüllendirilme, arzu, tutku ve yeteneklerine uygun bir işte çalışma, yeterli düzeyde yetki ve sorumluluğa sahip olma, terfi olanakları, işte kendini geliştirebilme, çevreye katkıda bulunabilmedir. Hijyen faktörleri sağlandığında çalışanlar için gerekli koşullar sağlanmakta ama teşvik edici olmamaktadır. Bu yüzden hijyen faktörleri sağlandıktan sonra doyum sağlayıcı faktörler de sağlınırsa çalışanların güdüleneceği belirtilmektedir (Eren, 2012).

Öğretmenlerin çalıştığı ortamdaki ısınma, aydınlatma, temizlik gibi sağlıklı çalışma koşullarını etkileyen faktörler hijyen faktörleridir. Eğitim-öğretimde gerekli olan araç gerecin temini ile hijyen faktörlerini sağlayan bir eğitim yöneticisi daha sonra, eğitim çalışanlarının yaptığı işi zenginleştirip ilerleme imkânları yaratabilir, yapılan başarılı işleri görüp takdir ederek ödüllendirebilir, eğitim işgörenlerinin statüsüne ve yaptığı işe saygı duyar ve böylece motive edici faktörleri sağlamış olur (Erdem, 1998).

### **1.3.1.5. Mc Gregor'un X ve Y kuramı**

Yönetimsel ve örgütsel psikolojinin temellerinden biri olan Douglas McGregor X ve Y Kuramında, Elton Mayo, Taylor ve Fayol'un çalışmalarından esinlenilerek yönetim kuramlarını tasvir etmeye çalışmış ve klasik yönetim kuramlarını X kuramı ile tasvir etmiş ardından bu teoriyi eleştirerek insan ilişkileri kuramının ilkelerini ortaya attığı Y kuramını oluşturmuştur. X kuramının varsayımları insanlar tembeldir ve işten kaçarlar bu yüzden disiplin önemlidir. Yönetilmeyi tercih ederler ve sorumluluktan kaçarlar. Bencidirler, kendi amaçlarını örgütün amaçlarına tercih ederler. Yenilikten ve değişiklikten hoşlanmazlar, örgütsel sorunların çözümünde yaratıcı değillerdir. Parlak zekâlı değillerdir, kolayca kandırılabilirler ve harekete geçirmek için maddi ödüller yeterlidir (Eren, 2012).

Y kuramı Neoklasik yönetim yaklaşımının felsefesini yansıtmaktadır. Y kuramının varsayımları ise şöyledir: İnsanlar çalışmayı severler. Örgütsel amaçlara zorlayarak değil, amaçları benimseterek yönelirler. Sorumluluktan kaçmazlar tam tersine sorumluluk almak isterler. Sorumluluk almak onları motive eder. İşte sorun yaratmak değil sorun çözmek isterler (Güney, 2011). Mc Gregor'un kendisi de Y kuramına inanmakta, katılımcı karar verme, sorumluluk, yetenekleri zorlayıcı görevler ve grup içi iyi ilişkilerin çalışanları güdüleyeceğini öne sürmektedir (Robbins ve Judge, 2017).

### **1.3.2. Süreç Teorileri**

İhtiyaçların insanları motive eden faktörlerden yalnızca biri olduğu ve insanın dışsal faktörlerle de motive olduğunu ortaya koyan araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda ortaya çıkan süreç kuramları beş başlık altında incelenmiştir.

#### **1.3.2.1. Adams'ın eşitlik teorisi**

Adams'ın eşitlik kuramına göre bireyler işleri ile ilgili girdi ve çıktılarını diğerleri ile karşılaştırıp herhangi bir eşitsizliği ortadan kaldırmaya yönelik tepki vermektedirler (Robbins ve Judge, 2017). İnsanların iş yerinde eşit muamele görmek istemelerine dayanan eşitlik teorisine göre çalışanları motive eden en önemli unsurlardan biri eşitlik ve adalettir. İş yerinde ise bu ancak dağıtımın adil yapılması ile sağlanmaktadır. Bu eşitliği hisseden çalışan da güdülenmektedir. Eşitsizlik durumunda ise güdülenme, azalarak durum çalışanların işten ayrılmasına kadar gidebilmektedir (Güney, 2011).

Eşitlik teorisine göre bir çalışan hak ettiğini düşündüğünden daha az kazandığında veya aynı işi yapan çalışma arkadaşından daha az kazanç elde ettiğini düşündüğünde, örgüte ve çalışma arkadaşlarına karşı düşmanlık besleyebilmekte, hak ettiğinden fazlasını aldığı anda ise suçluluk duyabilmektedir. Eşitlik teorisi sadece maaş veya ödemeleri değil, ayrıca bir çalışanın hak ettiği itibar, makam, sosyal haklar, tanınırlık ve övgüyü de içermektedir. Eşitlik teorisinin formüle edilmesi ise şu şekilde olabilir:

$$\frac{\text{Bireysel kazanımlar}}{\text{Bireysel olarak verilenler}} = \frac{\text{Göreceli olarak çalışma arkadaşlarının kazanımları}}{\text{Göreceli olarak çalışma arkadaşlarının verdikleri}}$$

Bu formülde çalışanın toplamda iş yerine verdikleri ve elde ettikleri düşünülebilir. Yani çalışanın zaman, emek, yoğun çalışma, sadakat, bağlılık, sözünde durma, yeterlilik, iş yerine uyum, esneklik, hoşgörü, ayrımcılık, isteklilik, fedakârlık, üstlere güven, iş arkadaşlarının desteği ve yetenekleri gibi olumlu ya da olumsuz girdiler çalışanın girdileri olarak düşünülmelidir. Bireysel olarak kazanımlar ise çıktılar olarak düşünülebilir. Bu çıktılar da; iş güvenliği, maaş, ek kazançlar, harcamalar, tanınırlık, itibar, sorumluluk, başarıya duygusu, övgü, teşekkür ve ikaz olabilmektedir (Seker, 2014). Eşitlik teorisine göre iş yerinde tüm bu girdi ve çıktılar diğer çalışanlar ile kıyaslanarak iş yerine karşı tutum ve davranış oluşmaktadır.

### 1.3.2.2. Beklenti kuramı

Motivasyona ilişkin en fazla kabul gören açıklamanın Vroom'un beklenti teorisi olduğu söylenebilir. Vroom'un Beklenti Kuramı, motive olmuş davranışı hedefe yönelik olarak açıklamaya çalışmaktadır. Vroom, insanların en yüksek öznel faydayı getirecek eylemleri tercih ederek hedonistik bir şekilde hareket etme eğiliminde olduklarını savunmaktadır. Esasen, beklenti teorisi, belirli bir şekilde hareket etme eğiliminin, eylemin belirli bir sonuca ulaşacağı beklentisinin gücüne ve bu sonucun bireye ne oranda cazip geldiğine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Davranış, beklenen ve bireyselleştirilmiş hedeflere yönelik olabilmektedir. Kurama göre motivasyon üç faktör tarafından belirlenmektedir. Bunlar; beklenti, araçsallık ve değerdir. Kurama göre güdülenme arzulan derecesi ile bekleyişin çarpımına eşittir (Vroom, 1964).

$$\text{Motivasyon} = \text{Beklenti} * \text{Araçsallık} * \text{Değer}$$



İnsanlar çabanın performansına yol açacağına inandıklarında motive olacaklar, performans ile belirli sonuçlar arasında net bir bağlantı görebilecekler ve bu sonuçlar onlar için değerli olacaktır (Suciu, Mortan ve Lazăr, 2013).

Beklenti teorisine göre bireyler performans değerlemede gayretlerinin farkına varılacağına inandıkları takdirde yüksek düzeyde gayret göstermektedirler. Çalışanların düşük motivasyonunun sebebi ne kadar gayret gösterecekler de düşük performans değerlemeye maruz kalacaklarına inanmalarındadır. Çalışanlar iyi bir performans değerleme alacaklarına inanmadıklarında ve performans-ödül ilişkisini düşük düzeyde bulduklarında motivasyonları düşmektedir. Ayrıca çalışanlar ödüllendirildiklerinde, ödüllerin çekiciliğine göre de motive olabilmektedirler. Tüm çalışanların aynı ödülle motive olacağı düşüncesi de çalışan motivasyonunu beklenenin altında bırakmaktadır (Robbins ve Judge, 2017).

### **1.3.2.3. Öz kararlılık teorisi**

İçsel motivasyon unsurlarının yararları ve dışsal motivasyon unsurlarının zararları ile ilgili olan öz kararlılık teorisine göre insanlar davranışları üstünde kendi kontrolleri olmasını istemektedir. Tercih edilen ve keyif alınan bir durum mecburiyete dönüştüğünde insanların motivasyonu olumsuz etkilenmektedir. Öz kararlılık teorisinde kişinin kendi özgür iradesi ile hareket etmesini içeren özerk motivasyon bulunmaktadır. İçsel motivasyon, özerk motivasyona bir örnek olabilir. İnsanlar bir aktiviteyi ilginç buldukları için yaptıklarında (örneğin, eğlenceli olduğu için çalışıyorum), aktiviteyi tamamen gönüllü olarak yapmaktadırlar. Buna karşılık, kontrol, bir baskı duygusuyla harekete geçmeyi içermektedir (Gagne ve Deci, 2005).

Öz kararlılık teorisi insanların özerk olma ihtiyacına bağlı olarak yetkinliklerini geliştirmenin ve çevresi ile pozitif ilişkiler kurmanın yollarını aradığını ileri sürmektedir. Teori, çalışmaya bağlı ödüllerle ilgilidir ve teoriye göre özerklik, yetkinlik ve ilişki bireyin üç temel ihtiyacıdır. Kişinin özerk olma ihtiyacı sahiplenme inisiyatif duygusuyla ilgilidir ve eylemlerinin temelinde kendisinin olduğunu hissetmek istemektedir. Kişinin yaptığı işi içselleştirmesi, ilgi duyması dışardan gelen bir kontrol mekanizması (ceza, ödül v.b.) ile zayıflamaktadır. Yetkinlik ihtiyacı ise olumlu geribildirim alarak gelişme ve büyüme ile sağlanmaktadır. İlişki ihtiyacı ise bireyin ait olma ve ilişki kurma isteğidir. Bu ihtiyaç bireye saygı gösterme ve özenli davranılması ile doyurulabilir (Ryan ve Deci, 2020).

#### 1.3.2.4. Hedef belirleme teorisi

Hedef belirleme teorisi, özel ve zor hedeflerin geri bildirim ile daha yüksek performans sağladığını ileri süren teoridir. 1960'ların sonunda Edwin Locke bir hedef doğrultusunda çalışmanın motivasyonun temel kaynağı olduğunu ifade etmiştir (Locke, 1968). Hedef belirlemeye göre zorlu hedefler dikkati yoğunlaştırmaya ve hedefe odaklanmaya yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda zorlu hedeflere ulaşmak için daha fazla çalışmak gerektiği için, zorlu hedeflerin çalışana enerji verdiği belirtilmektedir. Zorlu hedefe ulaşma konusunda çalışanların ısrarcı olduğu da belirtilmiştir. Son olarak da zorlu hedeflerin işi daha iyi yapma ve stratejiler geliştirme konusunda çalışanları geliştireceği ifade edilmektedir (Locke ve Latham, 2002).

Locke ve Latham, tarafından sunulan geliştirilmiş hedef belirleme teorisi, hedefler ve performans arasındaki önemli ilişkiyi vurgulamaktadır. En etkili performansın, hedefler belirli ve zorlayıcı olduğunda, performansı değerlendirmek için kullanıldığında ve sonuçlarla ilgili geri bildirimle bağlantılı olduğunda, bağlılık ve kabul oluşturduğunda ortaya çıktığı belirtilmiştir. Hedeflerin motivasyonel etkisi, yetenek ve öz yeterlilik gibi moderatörlerden etkilenebildiği, görevin ya da hedefin son teslim tarihinin hedeflerin etkinliğini artırdığı, öğrenme hedefi yöneliminin, performans hedefi yöneliminden daha yüksek performansa yol açtığı ve grup hedefi belirlemenin bireysel hedef belirleme kadar önemli olduğu belirtilmiştir (Lunenburg, 2011).

Amaçların ulaşılma derecesi ile kişilerin güdülenmesi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bireysel hedefleri daha yüksek olanlar ulaşılması daha kolay hedefe sahip olan çalışanlara göre daha fazla çaba harcayarak daha fazla motive olmaktadır (Güney, 2011). Bu ilişkiyi Allen ve Meyer, duygusal bağlılık olarak belirtmektedir. Çalışanın örgüte duygusal yakınlık duyarak bağlanması, örgütün amaç ve değerlerini benimsemesidir. Duygusal bağlılık ile çalışanlar örgütsel hedeflere ulaşmayı örgütün ilerlemesine katkıda bulunmayı, etkili performans göstermeyi ve ekip olarak çalışmayı istemektedirler. Çalışanların örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik davranışları ve tepkileri örgütün amaçlarının kendi amaçlarına uygun algılama ve yargılama süreçlerine bağlı olduğu ayrıca çalışanların bireysel hedeflerinin işteki başarı için büyük önem taşıdığı ifade edilmiştir (Eren, 2012).

### 1.3.2.5. Sosyal bilişsel teori

Öz yetkinlik teorisi olarak da bilinen ve kişinin bir görevi yerine getirebilme gücüne ilişkin inancını tanımlayan sosyal bilişsel teori, Albert Bandura'nın sosyal öğrenme teorisinin bir versiyonudur. Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi, motivasyonla ilgili süreçleri yönetmede insan bilişlerinin ve çevresel etkilerin rolünü vurgulamaktadır. Sosyal öğrenme teorisinin en yeni versiyonu, motivasyon üzerindeki bilişsel ve çevresel etkilere bu vurguyu sürdürürken, bu yaklaşım aynı zamanda bireyler tarafından belirlenen hedefin motive davranışın temel belirleyicilerinden biri olduğunu savunarak motivasyona yönelik daha açık bir şekilde hedefe dayalı bir yaklaşım benimsemiştir. Bandura bu yaklaşımı Sosyal Bilişsel Teori olarak adlandırmıştır (Donovan, 2001).

Yöneticiler çalışanları için zorlu hedefler belirlediklerinde, çalışanların öz yetkinlik algısı yükselecektir. Bu durumda da kendi performanslarına yönelik daha yüksek hedefler belirleyeceklerdir. Kendileri için yüksek hedefler belirlenen kişiler, kendilerine güvenildiğini düşünmektedirler. Yüksek hedeflerin yüksek öz yetkinlik yaratacağı, bu durumun da performansı arttıracacağı belirtilmektedir. Bandura öz yetkinliğin geçmiş deneyimler, rol modellerin başarıları, sözel teşvikler ve fizyolojik durumla yükselebileceğini öne sürmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar Pygmalion ve Galatea etkisinden bahsetmektedir. Yani kişiler üzerindeki yüksek beklentilerin öz yetkinlik algısını geliştirerek performansın artmasını sağlayacağı ifade edilmektedir (Robbins ve Judge, 2017).

## 1.4. Eğitim Örgütlerinde İş Motivasyonu

Birçok kişi, öğretmenlerin toplumda önemli bir role sahip olduğu konusunda hemfikirdir. Dünyanın dört bir yanında örgün bir eğitim alma şansına sahip olan öğrenciler, bir dizi disiplinde eğitim almaları ve kişisel mutluluk ve sosyal gelişimleri için destek sağlamaları için öğretmenlere bağımlıdırlar. Bunun yanında öğretmen sorumlulukları, öğretme koşulları, felsefe, motivasyon ve davranışlar farklı farklıdır. Sosyal bilişsel teori yaklaşımların merkezinde, üçlü bir karşılıklılık sürecinde kişisel faktörlerin (örneğin, insanların bilişi, inançları, yetenekleri), çevresel faktörlerin ve davranışın dinamik olarak etkileşime girdiği kabul edilmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler kişisel özelliklerine ve deneyimlerine göre farklılık göstermektedir. Öğretme ve öğrenmenin sosyal bağlamı ve koşulları da büyük farklılıklar göstermektedir (Usher, 2021). Bunlar:

Tablo 1.2. Öğretme ve öğrenme süreçlerindeki değişkenliğin kaynakları.

<b>Öğretmen Özellikleri</b>	<b>Öğrenci Özellikleri</b>
İçerik uzmanlığı	Gelişim ve yetenek düzeyi
Ön bilgi ve deneyimler	Ön bilgi ve deneyimler
Hazırlık ve eğitim geçmişi	Akranlarla sosyal uyum
Hizmet öncesi ve hizmet içi kariyer aşamaları	Sosyal statü/sermaye (ör. Ebevenlerin eğitimi)
Eğitim felsefesi	Yetenek
Demografik geçmiş	Demografik geçmiş
Kişilik	Kişilik
Yaşam koşulları (ör. fiziksel/zihinsel sağlık, aile durumu)	Yaşam koşulları (ör. fiziksel/zihinsel sağlık, aile durumu)
Algısal önyargılar	Algısal önyargılar
Kişisel program ve sorumluluklar	Kişisel program ve sorumluluklar
Öğretim İçeriği	Zamanlaması
Çalışma disiplini	Yıl boyunca hangi nokta(lar)da?
Öğrenme hedefleri (örneğin, zor, yeni, geniş, özel)	Öğretim sürecinde hangi nokta(lar)da?
Öğretim yöntemi (örneğin, yüz yüze, çevrimiçi)	Yeni öğrenme koşullarının öncesinde, sırasında ve sonrasında mı?
Etkinlik yapıları (örneğin, grup çalışması, anlatım, uygulamalı)	Rutin öğrenme koşulları öncesinde, sırasında ve sonrasında mı?
Dersin süresi (örneğin, günlük/dönemdeki ders saati)	Zorlayıcı koşullar sırasında mı?
Yetenek düzeylerinin hetero/homojenliği	Bir grupla mı bireylerle mi çalışırken?
Öğretmen-öğrenci oranı	Günün hangi saati?
Mevcut malzemeler	
Öğrenme ortamının fiziksel yapısı	
<b>Sınıfın/Okulun Toplumsal Bağlamı</b>	<b>Toplumsal-Tarihsel Bağlam</b>
Kişilerarası sıcaklık düzeyi	Jeopolitik ortam
Topluluk üyeleri arasındaki çeşitlilik	Öğretmenlerin ve öğrencilerin kültürel beklentileri
Sosyal kapsayıcılık/münhasırlık	“Öğretim” ve “eğitim”in anlamı
Kişilerarası dinamikler (örneğin, aşinalık, benzerlik,	Farklı öğrenci grupları için yeterli standartları
Motivasyon iklimi	Bileşenler ve topluluk arasında güven
Yönetici katılımı/desteği	Okulun ünü
Ebeveyn katılımı/desteği	Çevre sağlığı
Öğrenci vücut yapısı	Kurumlar arası destek
Okul veya öğretim ekibi felsefesi	

Sosyal bilişsel teori çerçevesinden bakıldığı zaman Tablo 1.2. de bahsi geçen herşeyin öğretme ve öğrenme süreçlerini etkilediği, özellikle öğretmen motivasyonuna etki ettiği bilinmektedir. Bu anlamda sosyal bilişsel teori öğretmen motivasyonunu bağlamsallaştırmaktadır. Öğretmenin özellikleri, öğrencinin özellikleri, sınıfın/okulun toplumsal bağlamı ve toplumsal-tarihi bağlamın okuldaki sosyal bilişsel etkiler olarak belirtilmektedir.

Töremen (2000) öğretmen motivasyonunda okul yöneticilerinin kritik rolü olduğunu belirterek yöneticilerin öğretmenleri tanınması, özgüvenlerini himaye etmesi, sorumluluk

vermesi, inanç ve düşüncelerine saygılı olması, amaçlarını anlamaya çalışması, eğiti politikaları ilgili olarak değişiklikleri takip etmesi, öğretmenlere destek olması, onları yaptıkları iş konusunda önemli hissettirmesi gerektiği ifade edilmiştir. Okul yöneticileri öğretmenlerin yeteneklerini ortaya çıkararak onları kullandırmalı, ilgi ve ihtiyaçları ile ilgilenmelidir. Ayrıca sürekli olarak öğrenen ve öğrenmeye açık bir yöneticinin öğretmenlerin motivasyon kaynağı olacağı belirtilmiştir.

Örgütsel ve bağlılık ve motivasyon ilişkisi de eğitim örgütlerinin amacına hizmet etmektedir. Örgütsel bağlılığı yüksek bireylerin iş arkadaşları ile daha uyumlu oldukları, iş doyumlarının yüksek olduğu, daha verimli oldukları, sorumluluk duygularının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların örgüt amaçlarını benimseyerek özellikle hedef belirleme teorisine uygun olarak motive oldukları, içsel olarak güdülendikleri belirtilmiştir (Ertürk ve Aydın, 2016).

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunda en etkin rolü üstlendiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında, güven duygusuna dayalı bir okul iklimi oluşturulmasında, takdir, karara katılım ve adil davranılma gibi öğretmeni motive edici davranışların sergilenmesinde okul yöneticilerine büyük görev düşmektedir. Bunların sonucunda da öğretmenin istekli ve verimli bir şekilde çalışması sağlanabilecektir (Bursalıoğlu, 2013; Başaran, 2000). Öğretmenlerin motivasyon düzeyi arttıkça, eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi konusunda daha istekli ve verimli olacakları belirtilmektedir (Ceylan, 2002).

Erdem (1997), kapsam kuramlarının eğitim yönetime katkısını araştırdığı çalışmada kapsam kuramlarının genel olarak çalışanın ihtiyaçlarına odaklandığını ve kişiyi davranışa yönlendiren unsurları anlamaya çalıştığını ifade etmiştir. Eğitim örgütlerinde öğretmenin güvenlik ihtiyacını karşılamak için eğitim yöneticisinden beklenenler şunlardır: kuralların tutarlı bir şekilde uygulanması, performansa ilişkin gerçekçi beklentilerin olması, rutin işlerin tutarlı bir şekilde sürdürülmesi, sorunların çözümünde öğretmenlerden fikir alınması, çatışmalar konusunda beklentilere uygun olarak davranılması. Öğretmenin ait olma ihtiyacını karşılamak için ise: öğretmene sıcak ve arkadaşça davranması, ekip çalışmalarını desteklemesi, toplu yemek gibi etkinlikler düzenlemesi, çatışmaları çözebilmesi, okul içinde rahat bir ortam sağlaması ve öğretmenlerin başarılarını takdir etmesi beklenmektedir. Okul yöneticisi öğretmenin saygı ihtiyacını karşılamak için öğretmenin çabalarını ön plana çıkarmalı, öğretmenin başarılarına

değer vermeli, kalabalık önünde çabalarını takdir etmeli, öğrencisini alırken ya da sınıfına girerken öğretmenden izin istemelidir.

Okul yöneticilerinin eğitim iş görenlerinin görev yaptığı ortamların temizlik, düzen, ısınma, aydınlatma, araç gereç gibi fiziki şartları da en iyi biçimde düzenlemesi motive edici faktörleri sağlaması için ön koşullardır. Öğretmenin yaptığı işi zenginleştirmek, ilerleme imkânları yaratmak, yapılan başarılı işleri görüp takdir etmek, ödüllendirmek, öğretmenlerin statüsüne ve yaptığı işe saygı duymak, başarı güdüsü yüksek olanlara-üstün performans gösterenlere- uygun görevler vermek veya uygun yerlere yerleştirmek, başarı güdüsü yüksek olmayanlara da durumlarına uygun görevler vermek eğitim yöneticilerinin öğretmenleri davranışa sevk eden ihtiyaçları karşılama anlamına gelmektedir (Erdem 1997).

Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkılarını araştıran Erdem (1998), kişinin içinde bulunduğu dışsal ortam ve özelliklerinin motivasyon üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Süreç teorileri kişinin hangi amaçla ve nasıl motive edildiği ile ilgilidir. Yani belirli bir davranışın tekrarlanması ya da tekrarlanmamasının nasıl sağlanacağı ile ilgilidir. Bu bağlamda okul yöneticisi, sahip olunan amaçların ulaşılabilirliği ile kişilerin gösterecekleri performans ve motivasyon arasında bir ilişki olduğunu bilmeli; yönetimin öngördüğü amaçlar ile kişinin belirlediği amaçlar arasında uygunluk sağlayabilmeli ve amaçlar belirlenirken iş görenlerin katılımını sağlamalıdır. Örgüt için istenilen ve istenilmeyen davranışların açıkça belirlenmesi ve öğretmenlere duyurulması, mümkün olduğunca ödüllendirme yapılması, davranışa hemen karşılık verilmesi, başarı için eğitimler düzenlenmesi ve engellerin kaldırılması, çalışana başaracakları konusunda güvenilmesi, performans ve ödülün ilişkili olması, rol çatışmalarının azaltılması, ödüllerin adil dağıtılması, öğretmenlerin içsel ve dışsal ödüllere farklı önem verdiklerinin bilinmesi, eşitsizliğe gösterilen tepkiye sert cevap verilmemesi, örgütsel ve bireysel amaçların uygun olması ve karara katılımın sağlanması okul yöneticisinin süreç teorilerini kullanmasına ilişkin öneriler olarak ifade edilmiştir.

Örgütsel ve yönetsel motivasyon kaynakları çalışan motive olması için önem teşkil etmektedir. Lider özelliklerine sahip okul yöneticilerinin, iş güvencesinin, işin monoton ve sıkıcı olmamasının, çalışma koşullarının ve fiziki ortamın uygun olmasının, iş ortamındaki arkadaşları ile uyum ve iyi ilişkiler, güçlü ve sürekli eğitime açık bir kurum kültürü örgütsel ve yönetsel motivasyon kaynakları olarak okul örgütleri için de geçerli birer kaynaktır.

## 1.5. İş Performansı

Fransızca kökenli olan performans sözcüğü başarı; yapılan iş; uygulama; bir durumu başarma isteği ve gücü; kişinin yapabileceği en iyi derece; herhangi bir işi, eseri, oyunu v.b. ni ortaya koyarken gösterilen başarı olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Performans, bir işi yaparken, çalışanın o işi hangi başarı düzeyinde yaptığını (Aydın, 2014) ifade eden bir kavramdır ve iş görenin verimliliğini anlatır.

Devlet Planlama Teşkilatı'na göre performans, “amaçlı ve planlanmış bir etkinlik sonucunda elde edilen, nicel ve/veya nitel olarak belirleyen bir kavram, belirlenmiş olan bir hedefe ulaşım seviyesinin ölçümü” olarak belirtilmiştir. Performans seviyesinin belirlenebilmesi için, belirli bir ölçütün olması gerektiği ve ölçütün anlaşılabilir, anlatılabilir, somut ve objektif olması gerektiği belirtilmiştir. Ölçüm sistemi sonucunda değerler iyi-kötü, yeterli-yetersiz, başarılı-başarısız, birinci-onuncu olarak ifade edilmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2018).

İş performansı ise bireyin standart bir zaman dilimi boyunca gerçekleştirdiği farklı davranışlarının örgüt için beklenen toplam değeri olarak tanımlanmaktadır (Motowidlo, Borman, & Schmit, 1997). İş performansı, bir işi yapan kişinin, grubun ya da kurumun, hedeflere yönelik olarak neye ulaşabildiğini, neyi sağlayabildiğini nicel ve nitel olarak belirten bir kavramdır (Benligiray, 2004). İşgören performansı da bir örgütte çalışan işgörenin ihtiyaçlarını karşılamak için aldığı görev ve sorumluluklar karşısında zaman ve çaba harcamasıdır diye tanımlanmaktadır. Performansın niteliğini belirleyen temel faktörlerin bilgi, beceri ve motivasyon olduğu ifade edilmiştir (Barutçugil, 2002). Bu bağlamda işgörenlerin performansının, örgütlerin başarısı ve gelecek planları açısından son derece önemli olduğu söylenebilir. Belirli dönemlerde işgörenlerin performansları ölçülerek başarılı olanlar ödüllendirilirken, başarısız olanların öz değerlendirme yapmaları sağlanarak eksikleri giderilmelidir (Uludağ, 2018).

Hauser (2014), iş performansını, verimlilik ve optimum verimlilik düzeyine ulaşmış bir rekabet gücü durumu olarak tanımlamakta ve performansı bazı belirleyicilere dayandırmaktadır. Bunlar; karlılık ve rekabet gücü faktörleriyle temsil edilen ekonomik belirleyiciler; yasal uyumluluk ve ödeme gücü ile ilgili faktörlerle temsil edilen yasal belirleyiciler; yetkinlik, verimlilik ve tutarlılık üzerine odaklanmış olan örgütsel belirleyiciler; katılım, çalışan memnuniyeti, potansiyel gelişim, yaşam ve iş kalitesine

odaklanmış olan sosyal belirleyicilerdir. Bu faktörlere bağlı olarak çalışanların alt ve üst motivasyon düzeylerine göre iş performanslarının artabileceği ya da azalabileceği belirtilmektedir. Yani iş motivasyonu çok yoğun olabileceği gibi çok düşük hatta hiç olmayabilmekte bu da iş performansını etkilemektedir.

Bireysel performans ise, hem kuruluşlar hem de bireyler için yüksek öneme sahiptir. Görevleri yerine getirirken yüksek performans göstermek, iş tatmini, öz-yeterlik ve ustalık duyguları ile sonuçlanmaktadır. Ayrıca, yüksek performans gösteren kişiler terfi ettirilmekte, ödüllendirilmekte ve onurlandırılmaktadırlar. İyi performans gösteren bireyler için kariyer fırsatlarının da, orta veya düşük performans gösteren bireylere göre çok daha yüksek olduğu bilinmektedir. (Sonnentag, Volmer ve Sychala, 2008).

Araştırmacılar performansın süreç ve sonuç olarak iki yönünden bahsetmektedirler. Performansın süreç yönü işin davranışsal yönüdür. Örneğin satış elemanının müşterilerle diyalog kurması, bir öğretmenin lisans öğrencilerine istatistik öğretmesi, bir bilgisayar yazılımı programlama işin davranışsal yönü ile ilgilidir. Bu yön yalnızca ölçeklendirilebilen (sayılabilen) eylemleri ifade etmektedir (Campbell, McCloy, Oppler ve Sager, 1993). Performansın sonuç yönü ise, bireyin davranışının sonucunu ifade etmektedir. Yukarıda açıklanan eylemler, sözleşmeler veya satış rakamları, öğrencilerin istatistik dersi ile ilgili bilgileri, bir yazılım ürünü ile sonuçlanabilmektedir. Ampirik olarak, davranışsal yön ve sonuç yönü ilişkilidir. Bununla birlikte, sonuç yönü, davranış yönünden başka belirleyicilerden etkilendiği için tam bir örtüşme yoktur. Örneğin satmak istediği ürün olan bir aracın özelliklerini mükemmel bir şekilde ileten (davranışsal yönü), ancak yine de bu araca yönelik düşük talep nedeniyle düşük satış rakamlarına ulaşan bir otomobil satıcısı (sonuç yönü), tüm öğrenme gereksinimlerini (davranışsal yönü) karşılayan mükemmel bir istatistik dersi veren bir öğretmen, öğrencilerin motivasyonu veya bilişsel yetenekleri yoksa öğrencilere bilgi (sonuç yönü) sağlamayabilmektedir. Bu örnekler performansın süreç ve sonuç yönünü ifade etmektedir (Sonnentag, Volmer ve Sychala, 2008).

Ayrıca performans, etkililik ve verimlilik kavramları ile de kullanılmaktadır. Etkililik, performans sonuçlarının (yani satışların finansal değerinin) değerlendirilmesini ifade ederken, verimlilik, etkililiğin sonuca ulaşma maliyetine oranıdır. Örneğin, çalışma saatlerinin (girdi) monte edilen ürünlere (sonuç) oranı verimliliği tanımlamaktadır (Campbell, McCloy, Oppler ve Sager,1993; Pritchard,1992).Performansın süreç, sonuç,



etkililik ve verimlilik gibi farklı boyutlarının olması ölçülmesinin ve değerlendirilmesinin de çok boyutlu olması gerektiğini ifade etmektedir.

İş performansı görev ve bağlamsal performans olarak iki boyutta ele alınmaktadır. Görev ve bağlamsal performans arasında üç temel fark bulunmaktadır (Motowidlo, Borman ve Schmit, 1997):

(1) Bağlamsal performansın faaliyetleri hemen hemen tüm işler için karşılaştırılabilirken, görev performansı işe özgüdür;

(2) Görev performansı temel olarak yetenek tarafından tahmin edilirken, bağlamsal performans esas olarak motivasyon ve kişilik tarafından tahmin edilmektedir;

(3) Görev performansı rol içi davranıştır ve resmi iş tanımının bir parçasıdır, oysa bağlamsal performans rol dışı davranıştır ve isteğe bağlıdır (yani uygulanamaz) ve genellikle resmi ödül sistemleri tarafından ödüllendirilmez, doğrudan veya dolaylı olarak yönetim tarafından dikkate alınmaz. Aşağıda bu boyutlar ele alınmıştır.

### **1.5.1. Görev Performansı**

Bir kişinin örgütsel performansa katkısını içeren görev performansı, işle ilgili temel, teknik davranışları ve iş tanımında belirtilen faaliyetleri ifade etmektedir. Görev performansı işin resmi bir gereği olarak daha önceden belirtilmiş, planlanmış ve iş tanımında açıkça ifade edilmiş faaliyetlerin gerçekleştirilmesidir. Görev performansı, işveren ile çalışan arasındaki sözleşmenin bir parçası olan gereklerin yerine getirilmesini kapsamaktadır (Sonntag, Volmer ve Spychala, 2008).

Görev performansı çok boyutlu bir yapıdır. Campbell (1990), Meslek Unvanları Sözlüğü'nde performansın sekiz davranışsal boyutunu tanımlamıştır. Bu davranışsal içeriklerin işlere göre farklılık gösterebileceği gibi bir işin bu bileşenlerin tümünü içermeyeceğini belirtmektedir (Campbell, 1990). Bu içerikler şöyledir:

1. İşe özgü görev yeterliliği: Bir kişinin, bir işin temel teknik gereksinimlerini oluşturan ve bir işi diğerinden ayıran görevleri ne kadar iyi yapabileceği ile ilgili sahip olması gereken yeterliliktir.

2. İşe özgü olmayan görev yeterliliği: Bir kişinin işe özgü olmayan ancak bir kuruluştaki çoğu işlerin gerektirdiği görevleri ne kadar iyi yerine getirebileceği ile ilgili sahip olması gereken yeterliliklerdir.

3. Yazılı ve sözlü iletişim: Bir kişinin herhangi bir dinleyici kitlesine ne kadar iyi yazabildiği veya konuşabildiğidir.

4. Gösterme çabası: Kişinin görevlerine kendini ne kadar adanmış ve kişinin görevlerinde ne kadar ısrarlı ve yoğun çalıştığını gösterebilme yeterliliğidir.

5. Kişisel disiplini sürdürme: Kişinin alkol kullanımı, kuralları çiğneme ve devamsızlık gibi olumsuz davranışlardan ne kadar kaçındığıdır.

6. Ekip ve akran performansını kolaylaştırma: Kişinin akranlarını ne kadar iyi desteklediği, onlara yardım ettiği, onları geliştirdiği ve grubun etkili bir birim olarak çalışmasına yardımcı olduğudur.

7. Gözetim: Kişinin yüz yüze etkileşim yoluyla astlarını ne kadar iyi etkileyebildiğidir.

8. İdare ve yönetim: Bir kişinin örgütsel hedefler belirleme, insanları ve kaynakları organize etme, ilerlemeyi izleme, harcamaları kontrol etme ve ek kaynaklar bulma gibi denetim dışı yönetim işlevlerini ne kadar iyi yerine getirdiği ile ilgili olan yeterliliklerdir.

Bu performans içeriklerinden işe özgü görev yeterliliği, işe özgü olmayan görev yeterliliği, yazılı ve sözlü iletişim, gözetim ve idare ve yönetim faktörlerinin görev performansı ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Görev performansı, işin teknik anlamda yerine getirilerek bir çıktı sağlanmasını ve işin yönetsel boyutunu içermektedir.

### **1.5.2. Bağlamsal Performans**

İşin psikolojik, sosyal ve örgütsel bağlamı üzerindeki etkileri aracılığıyla örgütsel etkililiğe katkıda bulunma davranışı bağlamsal performans olarak tanımlanmıştır. Bireyler, iş bağlamında çeşitli şekillerde katkıda bulunabilmektedirler. Bağlamsal performans teknik çekirdeğin içinde çalıştığı ortamı destekleyen davranışlarını ifade etmektedir. Performansın bağlam boyutu örgütün sosyal ağının ve psikolojik ikliminin korunmasını ve geliştirilmesini içermektedir. Bağlamsal performans davranışlarının yaygın örnekleri arasında iş

arkadaşlarına yardım etmek, görevler için gönüllü olmak ve organizasyonu korumak yer almaktadır. Bağlamsal performans tipik olarak bireylerin motivasyonel kontrolü altında olduğu ve iş özellikleri tarafından görev performansından daha az kısıtlanmış şeklinde kavramsallaştırılmaktadır (Borman ve Motowidlo, 1993). Genellikle bireylerin bağlamsal etkinliklere isterlerse katılabilecekleri ve bu seçimin motivasyondaki bireysel farklılıkları yansıttığı varsayılmaktadır. Ancak, bireyler her zaman isteğe bağlı faaliyetlerde bulunma fırsatına sahip değildirler. Görevler arttıkça (örneğin görev daha zor hale geldiğinde), bireylerin mevcut kaynakların çoğunluğunu görev performansına ayırması gerektiğinden, bağlamsal faaliyetlere katılma fırsatı azalabilmektedir. Yani, bağlamsal davranışlarda bulunma seçimin yalnızca bazı durumlarda mümkündür (Griffin, Neal ve Neale, 2000). Bağlamsal performans iş tanımlarında yazmamasına rağmen iş performansının en önemli bileşeni olarak kabul edilmekte ve örgütün etkililiğine önemli katkılarda bulunmaktadır (Kappagoda, 2018).

Çalışanın diğer iş arkadaşlarını olumlu etkileyecek davranışlarda bulunması, düşmanlık ve çatışmaları etkisiz hale getirmesi, işbirliğine açık olması, işe adanmış olması, kendi bilgi ve becerilerini geliştirilmesi, iş arkadaşlarına gelişim konusunda ilham vermesi, değişime açık olması, inisiyatif alması, odadan çıkarken elektiriği kapatması, bulunduğu ortamı temizlemesi, kendi kaynaklarını iş için kullanması gibi davranışlar bağlamsal performans açısından değerli görülmektedir.

## **1.6. Eğitim Örgütlerinde İş Performansı**

Güdülenme ile ilgili olan performans kavramı elde edilen bir başarı; bir olayı ya da bir durumu başarma isteği ve gücü; kişinin yapabileceği en iyi derece olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Buradan hareketle öğretmen performansı, öğretmenlerin okulda gösterdikleri başarı olarak tanımlanabilir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü oldukları ve öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlandığı belirtilmiştir (MEB, 2020). Bu bağlamda okul örgütlerinde örgütün başarılı olması öğretmenin performansı ile ilgilidir.

Özdemir (2014), öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin sahip oldukları bilgi, beceri ve motivasyonu birleştirerek sergiledikleri davranışları öğretmen performansı olarak tanımlamaktadır. Temel amacı öğrencilerin belirlenmiş hedeflere ulaşmalarını sağlamak olan okulların, öğrencilerin bilişsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen diğer alanlarda gelişmelerini beklerken okul içi ve dışı etmenlerle birlikte öğretmenlerin niteliği ve performansı önemli rol oynamaktadır. Öğretmen performansı, “öğretmenlerin okulun hedeflerine yönelik yaptıkları katkıların tümü” olarak belirtilmiştir (Özdemir ve Yirmibeş, 2016).

Okullar ve öğrenciler için genellikle “iyi” öğretmenin önemi vurgulanmaktadır. Bireysel özellikler, aile, çevre dâhil olmak birçok faktör öğrencinin akademik performansına katkıda bulunmaktadır. Ancak araştırmalar bunlar arasında en çok öğretmenin önemli olduğu belirtilmiştir. Ortak algılara rağmen etkili öğretmenlerin hangi okuldan mezun oldukları, ne kadar süredir öğretmenlik yaptıklarından çok, sınıfta ne yaptıkları, öğrencilerinin başarı testlerinde ne kadar ilerleme kaydettikleri dâhil iş başındaki performansları önem arz etmektedir. Yani etkili öğretmenler geçmişleri veya deneyimleri ile değil, performansları ile tanımlanmaktadırlar (Oppen, 2019).

Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli eğitim sisteminin en önemli unsurları olarak belirtilirken, bu unsurlar arasındaki işbirliğinin de eğitimin kalitesini belirleyeceği ifade edilmektedir. Öğretmenin güdülenmesinden ruh sağlığına, adanmışlığından bilgi ve becerisine kadar her şeyin öğretmenin performansını etkilediği belirtilmektedir. Okul yöneticisi de okuldaki madde ve insan kaynaklarını amaçlar doğrultusunda yönetmekten sorumlu olduğu için öğretmen performansından da sorumlu olduğu söylenebilir. Yani eğitsel kalitenin artması için, öğretmenlerin mesleki performanslarının artırılması gerekmektedir (Cemaloğlu, 2002).

Önceden belirlenmiş hedefleri başarmak için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, tutum ve yetenekleri kazandırmaya yönelik amaçlı eylemler olan eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenlerin kendilerini geliştirerek etkili davranışlar ortaya koyma sorumlulukları bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin de sürekli gelişme ve geliştirme sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenin gelişmesinin hedefleri şöyle sıralanabilir: etkili bir sınıf yöneticisi olmak, kişisel ve mesleki düzeyde yetkinleşmek, kişisel ve örgütsel amaçların farkında olmak, etkililiği arttırmak, birlikte olduğu öğretmenlere ve öğrencilerine duyarlı olmak, onların duygu ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışmak, bireysel farklılıkları gözetmek,

insanları doğru anlamaya çalışmak, öğrencilerin performansını arttıracak etkinlikler düzenlemek. Bunların yanında temel değerleri öğrencilere benimsetmek, örnek davranışlar sergilemek, sürekli gelişimin içinde olmak, öğrenmeyi ve öğrenciyi merkeze almak, kendi eksiklerini görebilmek, gelişime açık olmak, “yaşam boyu öğrenme ve gelişme” felsefesine sahip olmak etkili öğretmenin özellikleri olarak belirtilmiştir (Can, 2004). Bu anlamda öğretmenin gelişimi etkililiğini dolayısı ile performansını arttıracaktır.

Eğitim sisteminin en önemli unsurundan biri olan öğretmenin performansı, eğitim öğretim faaliyetlerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yani öğretmen performansının, eğitim öğretim sürecinin kalitesini artırmadaki önemi büyüktür. Bu bağlamda öğretmen performansının değerlendirilmesi bilimsel yöntemlerle ve örgütün amaçları doğrultusunda yapılması, performansın artmasını sağlayacaktır. Öğretmen performansı, eğitim ekosisteminde bulunan tüm paydaşların (müfettişlerin, yöneticilerin, meslektaşların, öğrencilerin, velilerin) katılımını ve öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri doğrultusunda yansız ölçütlerle değerlendirilmesini içeren bir değerlendirme süreciyle mümkündür (Çelikten ve Özkan, 2018).

## **1.7. Örgütsel Adalet, İş Motivasyonu ve Performansa İlişkin Yapılmış Araştırmalar**

Araştırma kapsamında örgütsel adalet, iş motivasyonu ve iş performansına ilişkin olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar incelenmiş ve bu bölümde incelenmiş olan araştırmalara yer verilmiştir.

### **1.7.1. Örgütsel Adalet ile İş Motivasyonuna İlişkin Olarak Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar**

Töremen ve Tan (2010)'ın çalışmasında eğitim kurumlarında örgütsel adalet kavramının analizi yapılmıştır. Çalışma ile ödül adaletinin algılanan örgütsel desteği, dolayısıyla içsel tatmini ve örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışanın işten ayrılmasında bu adalet algısının olumsuz rol oynadığı ifade edilmiştir. Örgütsel adalet kavramının idari uygulamalarda somutlaştığı ve çalışanların algıları doğrultusunda anlam bulduğu ifade edilmiştir. Süreç ve sonuç boyutlarıyla motivasyon sürecinde yer alan ödül kavramının örgütsel adalet algısında son derece önemli bir rol oynadığı, örgütsel adaletin çalışan tarafından olumlu algılandığı ölçüde motive edici olduğu ifade edilmiştir.

Özgan ve Bozbayındır (2011), okullarda adil olmayan uygulamaları ve etkilerini araştırdıkları nitel çalışmada yöneticilerin öğretmenlere süreç, etkileşim ve dağıtım adaleti boyutlarında adil olmadıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre yöneticilerin ders dağılımı, ödüllendirme, atama, karar alma sürecine katılım, ilişkiler, kurallar ve cezalar, nöbet yerleri, sevk ve izin ve sicil notları vermede adil olmadıkları sonucuna varılmıştır. Haksız uygulamaların; öğretmen performansı, iş tatmini, bağlılık, güven, motivasyon, moral, verim ve ilişkileri olumsuz etkilediği, öğretmenlerde stres, çatışma, değersizlik ve tükenmişliğe neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Perdeci (2015), İstanbul ilindeki 361 kamu çalışanının örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ve motivasyon arasında anlamlı ilişkiler saptanmış; örgütsel adaletin, örgütsel bağlılık ve motivasyonu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ertürk ve Aydın (2015), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarını incelemişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin adalete ve motivasyona ilişkin algılarının yüksek olduğu ve araştırmanın değişkenleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kahraman (2017), öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 200 öğretmen ve yöneticinin dâhil olduğu araştırmada değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sağlam Çiçek ve Emir (2018)'in araştırmasında, Uşak il merkezindeki 393 öğretmenin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ile iş motivasyonları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Öztürk ve Koşar (2021)' in öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine yaptıkları olgubilim çalışmasında adaletin öznel bir kavram olduğu, araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin örgütsel adalet algısının dağıtım, süreç ve etkileşim adaleti boyutunda olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okuldaki adil olmayan uygulamaların öğretmenlerin en fazla performansını etkilediği; adil olan uygulamaların ise görüşmeye dâhil olan öğretmenlerin en çok motivasyonunu arttırdığı belirtilmiştir. Örgütsel kaynakların dağıtım süreci, okul yöneticilerinin örgütsel işlemleri uygularken gösterdiği tutum ve davranışlar ve örgütsel kararların iletilme şeklinin öğretmenlerin adalet algısını oluşturduğu ifade edilmiştir.

Saçlı ve Demir (2022), Antalya ili Alanya ilçesindeki devlet okulunda çalışan 281 öğretmenin örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının motivasyon üzerindeki etkisinde iş doyumlarının aracılığını araştırmıştır. Araştırmada, örgütsel güven ve örgütsel adalet boyutlarının iş doyumunun boyutlarıyla pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ve iş doyumunu boyutlarının motivasyon boyutlarıyla pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının motivasyona etkisinde iş doyumunun aracılık ettiği belirtilmiştir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, örgütsel adaletin olumlu algılandığında motivasyonun bir yordayıcısı olduğu, haksız uygulamaların performans, iş tatmini, bağlılık, güven, motivasyon, moral, verim ve insan ilişkilerini olumsuz etkilediği, öğretmenlerde stres, çatışma, değersizlik ve tükenmişliğe neden olduğu, örgütsel adalet ile motivasyon arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **1.7.2. Örgütsel Adalet ile İş Motivasyonuna İlişkin Olarak Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar**

Cropanzano ve Rupp (2003), “An overview of organizational justice: Implications for work motivation” isimli çalışmada örgütsel adaletin motivasyonel bir konu olduğunu belirtmişler, adaletin çalışanların iş davranışlarını ve tutumlarını etkilediğini ve örgütsel adaletin, çok sayıda motive edilmiş iş davranışının arkasında yatan ahlaki düşüncelerin altını çizdiğini belirtmişlerdir.

Murphy ve Tyler (2008), süreç adaletinin hem olumlu hem de olumsuz duygular üzerindeki etkilerini iki farklı çalışma kullanarak incelemişlerdir. Çeşitli kuruluşlardan elde edilen verileri kullanan Murphy ve Tyler, çalışanların süreç adaleti algılarının mutluluk gibi daha fazla sıklıkla pozitif duygularla ilişkili olduğunu göstermiştir. Murphy ve Tyler, bir vergi anlaşmazlığına karışan vergi mükelleflerinden de veri toplamış, çalışmanın sonuçları, süreç adaleti algılarının daha az sıklıkla olumsuz duygularla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Zapata-Phelan, Colquitt, Scott ve Livingston (2009) her ikisi de adalet ve görev performansı arasındaki ilişkinin aracısı olarak içsel motivasyonu inceleyen, biri laboratuvarında diğeri sahada olmak üzere iki çalışma yapmışlardır. Genel olarak, sonuçlar süreç adaletinin içsel motivasyonun hem öz-bildirime dayalı hem de özgür seçime dayalı ölçümlerini yordadığını göstermiştir. Süreç adaleti, kısmen içsel motivasyonun aracılık ettiği bir ilişki olan görev performansını da yordamıştır. Buna karşılık, kişilerarası adaletin,

içsel motivasyon veya görev performansı ile anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Oren, Tziner, Nahshon ve Sharoni (2013), örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel adalet, iş motivasyonu ve öz yeterlik arasındaki ilişkileri araştırmışlar ve örgütsel adalet ve iş motivasyonu örgütsel vatandaşlık davranışının tahmin edicileri olarak ortaya çıkmıştır. Çalışanların kendilerine adil ve eşit davranıldığını deneyimlediklerinde, resmi iş gereklerinin ötesinde örgütün ilerlemesine katkıda bulunan davranış sergiledikleri belirtilmiştir.

Jaskova (2015), Çekya’da yaptığı araştırmada örgütsel adaletin çalışan motivasyonu ve şirket performansı ile bağlantılı olarak dört boyutunu incelenmiştir. Süreç, kişilerarası ve bilgi adaleti ile motivasyon arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Ancak dağıtım adaleti ile motivasyon arasında ilişki gösterilmemiştir.

Gul, Xiaolin, Lanrong ve Sadozai (2017), örgütsel adalet ve çalışan bağlılığının kamu hizmeti motivasyonu üzerindeki etkisini anlamak amacıyla Pakistan’da devlet üniversitelerinde bir çalışma yürütmüşlerdir. Örgütsel adaletin kamu görevlisinin moralini artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koyulmuştur. Sonuçlar ayrıca, örgütsel adaletin çalışan bağlılığını artırmanın önemli bir nedeni olduğunu da göstermiştir. Çalışanların kendilerini daha fazla işe adanmalarının motivasyonlarını da artıracığı belirtilmiştir. Bu çalışma ayrıca örgütsel adaletin kamu hizmeti motivasyonunda önemli bir rol oynamasına rağmen, bağlılığın müdahale etkisi olmaksızın çok etkili olmadığını vurgulamıştır.

Sutanto, Scheller-Sampson ve Mulyono (2018) Endonezya’da bulunan bir üretim firmasında örgütsel adalet ve çalışma ortamının iş motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Örgütsel adalet ve çalışma ortamının, imalat şirketinin üretim bölümündeki çalışanların iş motivasyonu üzerinde anlamlı ve olumlu etkileri olduğu bulunmuştur.

Sopiah, Sangadji ve Narmaditya (2021) Endonezya’da örgütsel adalet ve öz yeterliliğin öğretmenlerin performansı üzerindeki etkisini ve içsel motivasyonun bu etkideki aracılık rolünü incelemiştir. Yol analizi ile elde edilen bulgulara göre, hem örgütsel adaletin hem de öz yeterliliğin öğretmen performansını etkileyebileceği ve içsel motivasyonla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca içsel motivasyonun, örgütsel adalet ve öğretmen performansı arasında kısmi aracılık ilişkisinin yanında öz-yeterlilik ve öğretmen performansı arasında da kısmi aracılık rolü oynadığı belirtilmiştir.



Van Nguyen, Tadesse ve Muhua (2021) Vietnam, Hanoi’de bulunan üniversitelerde çalışan 416 öğretim görevlisinin örgütsel adalet algıları ile bu algının iş motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bulgular öğretim elemanlarının ücret, takdir edilme, terfi fırsatları, liderlerin tutum ve davranışlarındaki adalet algısının çalışma motivasyonu ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu yönündedir. Çalışma ayrıca Vietnamlı öğretim görevlilerinin parasal konulardan daha çok terfiler, eğitim ve mesleki gelişim fırsatları gibi parasal olmayan konularla ilgilendiğini göstermiştir.

Örgütsel adalet ile iş motivasyonuna ilişkin olarak yurt dışında yapılmış olan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında örgütsel adaletin motive edilmiş iş davranışının arkasında yatan ahlaki düşüncelerin altını çizdiği, iş tutumu ve davranışını etkilediği, süreç adaletinin içsel motivasyonu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Zapata-Phelan, Colquitt, Scott ve Livingston (2009) ve Sopiah, Sangadji ve Narmaditya (2021)’nin çalışmalarında içsel motivasyonun performansla adalet arasında kısmi aracı olduğu, örgütsel adaletin iş motivasyonu ve örgütsel vatandaşlık davranışını yordadığı, örgütsel bağlılığı arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgular mevcut araştırmanın temel varsayımını oluşturan örgütsel adaletin iş motivasyonu yolu ile iş performansını etkilemesi ile ilgili teoriyi desteklemektedir.

### **1.7.3. Örgütsel Adalet ile İş Performansına İlişkin Olarak Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar**

Altaş ve Çekmecelioğlu (2015), okul öncesi öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma Sakarya ilinde görev tapan 125 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Örgütsel adaletin süreç ve dağıtım adaleti olarak iki boyutta alındığı çalışmada, bu boyutların iş tatmini üzerinde pozitif etkilere sahip olduğunu; dağıtım adaletinin örgütsel bağlılık üzerinde etkili olduğunu; hem süreç hem de dağıtım adaletinin iş performansını pozitif yönde etkilediğini belirlemiştir. Alkış ve Güngörmez (2015), Adıyaman’da çalışan 345 öğretmenle gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile performansları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki tespit etmişlerdir.

Turgut, Tokmak ve Ateş (2015) lider-üye etkileşiminin işgören performansına etkisinde çalışanların örgütsel adalet algılarının rolünü Çorum ilinde ortaöğretim seviyesinde çalışan 471 öğretmen üzerinde araştırmışlardır. Lider üye etkileşimi ile işgören

performansı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu; lider üye etkileşiminin ve işgören performansının, örgütsel adaletin boyutları ile de anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerinin olduğu; örgütsel adaletin de lider üye etkileşimi ile işgören performansı arasında tam aracılık rolünün bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Kalay (2016), örgütsel adaletin işgören performansı üzerindeki etkisini araştırdığı teorik çalışmada, çalışanların örgütsel adalet algısının iş performansını arttırabileceği veya azaltabileceği, bunun yöneticiler tarafından bilinmesi gerektiği; karar vericilerin bu konuya dikkat etmesi gerektiği, örgütsel sonuçların adil dağıtılması gerektiği, süreç ve iletişimin de adil olmasının performansa etki ederek örgütsel başarı için son derece önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tağraf, Şahin ve Özkan (2016), sağlık çalışanlarının örgütsel adalet algıları ve performansları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 307 hemşire ve 155 doktor ile gerçekleştirilen çalışmada örgütsel adalet ile performans arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir.

Uğur (2017), psikolojik sermaye ve örgütsel adaletin iş performansı üzerindeki etkisini 117 çalışan üzerinde araştırdığı çalışmada hem psikolojik sermayenin hem de örgütsel adaletin ve alt boyutlarının iş performansı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ancak psikolojik sermayenin iş performansı üzerinde örgütsel adalete göre daha fazla etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2018), Afyonkarahisar'da 254 beş yıldızlı otel çalışanı ile yaptığı araştırmada örgütsel adalet ile iş performansı arasında pozitif yönlü ve anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Tüm bu araştırmalardan yola çıkarak örgütsel adalet ile iş performansına ilişkin olarak yurt içinde yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde örgütsel adaletin örgütsel bağlılık, iş tatmini ve iş performansı üzerinde etkili olduğu, lider-üye etkileşimi ile iş performansı arasında aracılık rolü olduğu, performans üzerinden örgütsel başarıyı etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

#### **1.7.4. Örgütsel Adalet ile İş Performansına İlişkin Olarak Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar**

Alexander ve Ruderman (1987), The Role of Procedural and Distributive Justice in Organizational Behavior isimli araştırmalarında regresyon sonuçları hem süreç adaletinin hem de dağıtım adaletinin iş tatmini, amirin çalışanı değerlendirmesi, çatışma/uyum, yönetime güven ve işten ayrılma niyeti ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Süreç adaleti boyutunun, işten ayrılma niyeti hariç, diğer ölçümlerin her birinde dağıtım adaletinden önemli ölçüde daha fazla varyanstan sorumlu olduğu da ortaya çıkmıştır.

Colquitt, Conlon, Wesson, Porter ve Ng (2001), 183 adalet çalışmasının meta-analitik incelemesini yürütmüşler ve çalışanların kendilerine adil davranıldığına inandıklarında iş performansı düzeylerinin arttığı ve daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Cohen-Charash ve Spector (2001) örgütlerde adaletin rolünü araştırdıkları meta-analiz çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, iş performansının süreç adaleti ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu, ancak dağıtım ve etkileşim adaleti ile pek ilgili olmadığını göstermiştir. Bu sonucun, birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülen dağıtım adaleti ve performans arasındaki ilişkiye ilişkin teorilerin çoğuyla çeliştiği ifade edilmiştir.

Cohen-Charash ve Spector, (2001) ve Viswesvaran ve Ones, (2002)'ın örgütsel adalet ile ilgili olarak yürüttükleri meta-analiz çalışmalarında örgütlerde örgütsel adaletsizliğin yaşanması durumunda çalışanların motivasyonlarının ve performanslarının düştüğünü tespit etmişlerdir.

Walumbwa, Cropanzano ve Hartnell (2009), örgütsel adalet, gönüllü öğrenme davranışı ve iş performansı üzerinde özdeşleşme ve lider-üye etkileşiminin aracılık etkilerini tet ettikleri araştırmada dağıtım ve süreç adaletinin örgütle özdeşleşmeyi arttırdığını, kişiler arası ve bilgi adaletinin de amir ile ast arasındaki lider-üye etkileşimini geliştirdiğini bulmuşlardır. Tüm bunlar birlikte ele alındığında ise, adaletin hem performansı iyileştirdiği hem de gönüllü öğrenme davranışını arttırdığı gözlenmiştir. Ayrıca çalışma dağıtım adaletinin daha önce kabul edilen rollerden daha büyük bir etkiye sahip olduğunu da göstermiştir.

Wu ve Wang (2008), ücret adaleti ile çalışanların ücret tatmini arasındaki ilişkiyi araştırmak için Çin'deki on otelde ampirik bir çalışma yapmışlardır. Veri analizi sonuçları, çalışanların örgütsel adalet algısı (dağıtım adaleti, süreç adaleti, etkileşim adaleti, bilgi adaleti) ve iş hukukuna yönetsel uyumun çalışanların ücret tatmininin (ücret düzeyi, fayda, ikramiye, ücret artışı, ücret yapısı ve yönetiminde tatmin) önemli öncülleri olduğunu göstermiştir. Çalışanların örgütsel adalet algısının, otele duygusal bağlılıkları, gayretleri ve performansları üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkilere sahip olduğu belirtilmiştir.

Mehmood and Ahmad (2016), Pakistan'daki üniversitelerde görevli 309 öğretim üyesinin örgütsel adalet algısı ile iş performansları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada örgütsel adalet, süreç adaleti, etkileşim adaleti ve dağıtım adaletinin iş performansı ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ortaya çıkmış; ancak süreç adaletinin performansın daha güçlü bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Swalhi, Zgoulli ve Hofaidhllaoui (2017), örgütsel adaletin boyutlarının (dağıtım, süreç ve etkileşim adaleti) iş performansı üzerindeki etkisinde duygusal bağlılığın aracılık rolünü ve adaletin genel boyutu ile iş performansı arasındaki ilişkide duygusal bağlılığın aracılık rolünü tahmin ederek iki model önermeyi amaçlamışlardır. Çalışmada örgütsel adaletin duygusal bağlılık ve iş performansı gibi değişen tutum ve davranışlar üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Süreç ve etkileşim adaletinin iş performansı üzerindeki anlamlı bir etkisinin olduğu ve duygusal bağlılığın da bu ilişkide kısmi aracılık rolü olduğu belirtilmiştir.

Haryono, Ambarwati ve Saad (2019) örgüt iklimi ve örgütsel adaletin iş doyumu yoluyla iş performansına etkisini araştırdıkları çalışmayı Endonezya'da 75 kamu çalışanı ile yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonuçları, örgütsel iklim ve örgütsel adaletin çalışanların iş doyumunu önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Örgüt iklimi iş performansını önemli ölçüde etkilerken, örgütsel adaletin iş performansı üzerinde hiçbir etkisi olmadığı; iş doyumunun çalışanların iş performansını önemli ölçüde etkilediği ve örgütsel iklim ve örgütsel adaletin iş performansına etkisinde aracılık rolü oynadığı ifade edilmiştir.

Ahmad ve Jameel (2021)'in gelişmekte olan ülkelerde örgütsel adalet boyutlarının akademik personelin performansına etkisini araştırdıkları çalışmada, Bağdat'taki devlet üniversitelerinde çalışan 297 akademik personel örneklem olarak alınmıştır. Bulgular, dağıtım adaleti ve etkileşim adaletinin akademik performansı olumlu yönde etkilediğini ve performansı artırabildiğini, süreç adaletinin ise akademik performansı etkilemediğini göstermiştir. Bununla birlikte, dağıtım adaletinin akademik personelin iş performansı üzerinde etkileşim adaletine göre daha fazla etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın bulguları, üniversitelerdeki karar vericilerin iş performansını artırmak için kaynakların adil dağıtımını, ödeme, terfi ve eğitim konularına daha fazla dikkat etmesi gerektiğini göstermektedir.

Khan, İdris ve Amin (2021) yüksek öğretim kurumlarındaki liderlik tarzı ile iş performansı arasındaki ilişkide örgütsel adaletin aracılık rolünü araştırmışlardır. Pakistan'daki dört farklı üniversiteden 290 örneklem ile gerçekleştirilen çalışmada dönüşümsel ve işlemsel liderlik tarzı ile iş performansı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu, örgütsel adaletin dönüştürücü ve işlemsel liderlik ile çalışanların performansı arasında kısmi aracılık rolünün olduğunu göstermiştir.

Örgütsel adalet ile iş performansına ilişkin olarak yurt dışında yapılmış olan araştırmalar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda süreç adaletinin örgütsel davranış bileşenleri üzerinde diğer boyutlardan daha fazla etkili olduğu, adil yönetici tutumlarının iş performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışını olumlu etkilediği görülmüştür. Örgütsel adaletin iş doyumu yolu ile iş performansını ve dağıtım adaletinin de iş performansını etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

### **1.7.5. İş Motivasyonu ile İş Performansına İlişkin Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar**

Ertan (2008), Antalya'da bulunan otel işletmelerindeki 402 çalışan ile örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışanların duygusal bağlılıkları ile bağlamsal performansları arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde; örgütsel bağlılıkları ile iş motivasyonları arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde; iş motivasyonları ile iş performansları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta derecede bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Örücü ve Kanbur (2008) Bursa'da faaliyet gösteren hizmet ve endüstri işletmelerinin 270 çalışanı ile gerçekleştirdikleri ve örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik çalışma sonucunda örgütsel-yönetimsel motivasyon uygulamalarının verimlilik üzerinde etkisi olduğu ancak performans üzerinde böyle bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koçak ve Özudoğru (2012) yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonu ve performansı üzerindeki etkilerini Ankara'da bulunan kamu hastaneleri ve özel hastanelerde çalışan 66 çalışan ile yaptıkları bir uygulama ile araştırmışlardır. Liderliğin hem motivasyon hem de performansın; motivasyonun da performansın istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Köroğlu ve Avcıkurt (2014) turist rehberlerinin motivasyonu ile performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik

olarak yürüttükleri çalışmada turist rehberlerinin motivasyonu ile performansları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü zayıf ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Akman (2018), örgütsel adalet, iş motivasyonu ve öğretmen performansı arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, örgütsel adalet, iş motivasyonu ve öğretmen performansı arasında pozitif yönlü, anlamlı, düşük ve orta düzeyde ilişkiler tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada yapısal eşitlik modellemesi (YEM) analizi ile de iş motivasyonunun örgütsel adalet ile öğretmen performansı arasında kısmi aracı bir değişken rolüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan ve Doğan (2020), dışsal ve içsel motivasyonun iş performansı ile etkileşimini kuramsal olarak araştırdıkları çalışmalarında hem dışsal motivasyonun hem de içsel motivasyonun görev ve bağlamsal performansı etkilediği, aynı zamanda dışsal motivasyonun performansı hem doğrudan hem de içsel motivasyon aracılığı ile arttırabileceği belirtilmiştir.

Ece, Tokgözoğlu ve Oğuz (2021) 91 kamu çalışanı ile gerçekleştirdikleri çalışmada işyerinde kötü muamele, motivasyon ve performans ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmada kötü muamelenin boyutlarından duygusal ihmal ve sözlü kötü muamelenin motivasyon üzerinde negatif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca kötü muamelenin iş engelleme boyutunun motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Motivasyonun, performansı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları, çalışanları rencide edici sözlerin ve emeklerine değer vermemenin, işe yönelik zorluk çıkarmaktan daha fazla motivasyonlarını etkilediğini ortaya koymuştur.

İş motivasyonu ve iş performansına ilişkin olarak yurt içinde yapılmış olan araştırmalar incelenmiştir. Çalışanların iş motivasyonları ile iş performansları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca Akman (2018)'nin çalışmasında de iş motivasyonunun örgütsel adalet ile öğretmen performansı arasında kısmi aracı bir değişken rolüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 1.7.6. İş Motivasyonu ile İş Performansına İlişkin Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar

Brown ve Latham (2000), sendikalı telekomünikasyon çalışanlarının, belirli yüksek hedefler belirlendiğinde, performans değerlendirme süreçlerinde yüksek performansa ve yüksek iş tatminine sahip olduklarını; öz-yeterliğin de performansla olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Van Knippenberg (2000)'in araştırmasında iş motivasyonu ve iş performansı sosyal kimlik ve kendini sınıflandırma teorisi perspektifinden analiz edilmiştir. Bu analizin merkezinde topluluk adına çaba gösterme motivasyonu ile örgütsel özdeşleşme ilişkisi yer almıştır. Örgütsel özdeşleşmenin motivasyon ve performansla ilişkisine dair ampirik çalışmaların yanı sıra teorik bir analiz de sosyal kimliğin belirgin olduğu ve yüksek performansın grubun veya kuruluşun çıkarına olduğu algılandığı ölçüde, özdeşleşmenin iş motivasyonu, görev performansı ve bağlamsal performans ile pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Zetik & Stuhlmacher (2002) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, belirli, zorlu ve çelişkili hedefleri olanların, hedefi olmayanlara göre sürekli olarak daha yüksek kar elde ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Hedef belirleme teorisiyle tutarlı olarak, hedef ne kadar yükseğe sonucun da o kadar yüksek olduğu belirtilmiştir.

Kelley, Heneman ve Milanowski (2002), 1995 ile 1998 yılları arasında Kentucky ve Charlotte-Mecklenburg (Kuzey Karolina) bölgesindeki okullarda yapılmış olan okul temelli performans ödül programının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkilerini araştıran çalışmaların bulgularını özetlemişlerdir. Araştırma, beklenti ve hedef belirleme teorileri ile çerçevelenmiştir. Öğretmenler çeşitli olumlu ve olumsuz sonuçları programlarla ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenler, program hedeflerine nispeten yüksek düzeyde bağlılık ifade etmişlerdir. Öğretmen beklentisinin, okul başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu ve beklentinin, elverişli koşulların varlığı, önceki başarı ve programın algılanan adaletiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, programı belirleyenlerin gerçekçi hedefler belirlemeye, başarı için elverişli koşullar sağlamaya, hedeflere ulaşmanın olumlu sonuçlara yol açacağına dair algıları en üst düzeye çıkarmaya ve stres tepkilerini en aza indirmeye odaklanmaları gerektiğini göstermiştir.

Inayatullah ve Jehangir (2012) Pakistan, Peşaver'deki özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonunun iş performansına etkisini incelemek amacıyla 120

öğretmen ile yürüttükleri çalışmada öğretmen motivasyonu ile iş performansı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Sugi, Slamet ve Martono (2017) Endonezya’da otantik liderlik, örgütsel adalet ve başarı ihtiyacı motivasyonunun meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin performansına etkisini araştırmışlardır. Analiz sonuçlarına göre otantik liderlik verilerinin, örgütsel adaletin ve başarı ihtiyacı motivasyonunun öğretmen performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle örgütte adaletin liderlik tarafından geliştirilmesi ve iyi yönetilmesi gerektiği, örgütte adalet ne kadar yüksekse öğretmenlerin performansı da o kadar yüksek olacağı ve öğretmenlerin performansını etkileyeceği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin başarı ihtiyacı ne kadar yüksek olursa öğretmenlerin performansı da o kadar artacaktır diye belirtilmiştir.

Wolor, Supriyati ve Purwana (2019)’nın Endonezya’da yaptıkları çalışmada örgütsel adalet, çatışma yönetimi, ücretlendirme, iş stresi, iş motivasyonunun iş performansı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada örgütsel adaletin çalışan performansı üzerinde olumlu etkisi olduğu; çatışma yönetiminin iş motivasyonu ve çalışan performansı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ücretlendirmenin iş motivasyonu ve çalışan performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. İş stresinin çalışan performansına olumlu etkisi olduğu, iş motivasyonunun çalışan performansına olumlu etkisi olduğu ifade edilmiştir.

İş motivasyonu ve iş performansına ilişkin olarak yurt dışında yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde çalışanların yüksek hedeflerinin performansı etkilediği, iş motivasyonunun hem görev hem de bağlamsal performansı etkilediği, beklenti ve hedef belirleme teorilerinin başarıyı yükselttiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Örgütsel adalet, iş motivasyonu ve iş performansı ile ilgili olarak hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılmış olan çalışmaların sonuçları bu çalışmanın teorik yapısını oluşturmaktadır. Araştırmalar örgütsel adaletin hem iş motivasyonunu hem de iş performansını yordadığını göstermektedir. Aynı zamanda iş motivasyonunun iş performansını yordaması değişkenler arasındaki aracılık rolüne ilişkin olarak bir teorik çerçeve sağlamıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı olan, örgütsel adalet ile iş performansı arasında iş motivasyonunun aracılık rolüne ilişkin olarak oluşturulacak ve test edilecek olan yapısal model teorik olarak desteklenmiştir. Bu araştırmalardan farklı bir örneklem ve farklı



ölçme araçları ile ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile iş performansları arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracılık etkisini test ederek alan yazına katkı sağlayacaktır.



## 2. BÖLÜM

### 2. YÖNTEM

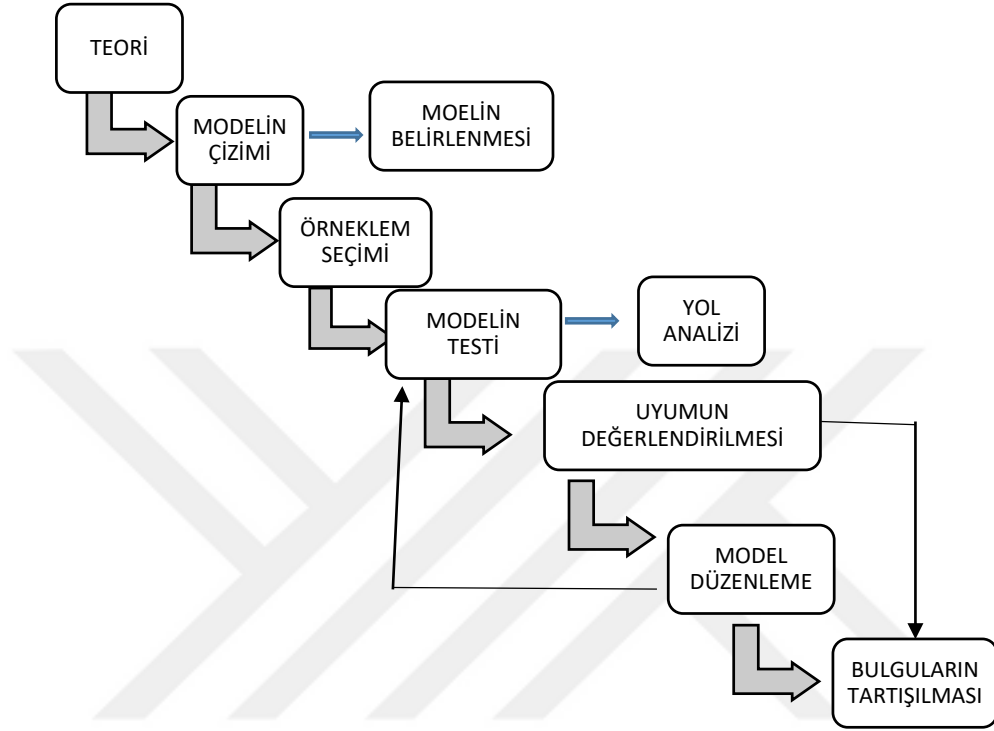
2021-2022 eğitim öğretim yılında, Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş performans düzeyleri arasındaki ilişkide iş motivasyon düzeylerinin aracı rolünü ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama yöntemi ve araçları, verilerin toplanması ve analizi ile geçerlilik ve güvenilirliğe ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Aydın ili Efeler ilçesindeki devlete bağlı tüm kademelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, iş motivasyonları ve iş performansları arasındaki ilişkilerin incelendiği ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tasarım sayesinde araştırmacılar, yordayıcı ve sonuç değişkenleri arasındaki karmaşık ilişkileri inceleyebilmektedirler (Frankel, Wallen, & Hyun, 2018). Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde, her kademedeki devlet okulunda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile performans düzeyleri arasındaki ilişkide iş motivasyon düzeylerinin aracı rolünü ortaya çıkarmak amacıyla ilişkisel tarama modeli ile modellenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki kovaryansın (birlikte değişimin) varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2016). Ayrıca, alanyazın doğrultusunda öğretmenlerin iş motivasyonu, örgütsel adalet algıları ve iş performans düzeyleri arasındaki ilişkileri yansıtan kavramsal model yapısal eşitlik modellemesi ile test edilecektir.

Yapısal eşitlik modelleri teorik temele dayandırılan nedensel modellerin sınanmasında yaygın olarak kullanılmaktadır (Sümer, 2000). YEM gözlenen ve gözlenemeyen değişkenler arasındaki ilişkileri tek bir modelde test edebilen istatistiksel bir yöntem olarak belirtilmektedir. En üstün özelliği ise görece ölçüm hatalarından arınmış olan gizil (gözlenemeyen, latent) değişkenler arasındaki ilişkileri hesaplama ve yordama kapasitesine sahip olmasıdır (Hoyle, 1995). Ayrıca YEM, deneysel yaklaşımlarla kolayca araştırılamayan temel problemleri etkin biçimde inceleme olanağı sağlamaktadır (Bentler, 1986). YEM sürecin iki önemli yönünü ifade etmektedir. Bunlar: (a) incelenen nedensel

süreçlerin bir dizi yapısal (yani regresyon ile) eşitlik ile betimlenmesi ve (b) bu yapısal ilişkilerin, incelenen teorinin daha net bir kavramsallaştırılmasını sağlamak için resimsel olarak modellenmesidir. Şekil 2.1. yapısal bir modelin oluşturulması aşamalarını göstermektedir.



**Kaynak:** Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları. Ankara: Detay Yayıncılık.

Şekil 2.1. Bir Yapısal Eşitlik Modelinin Oluşturulması

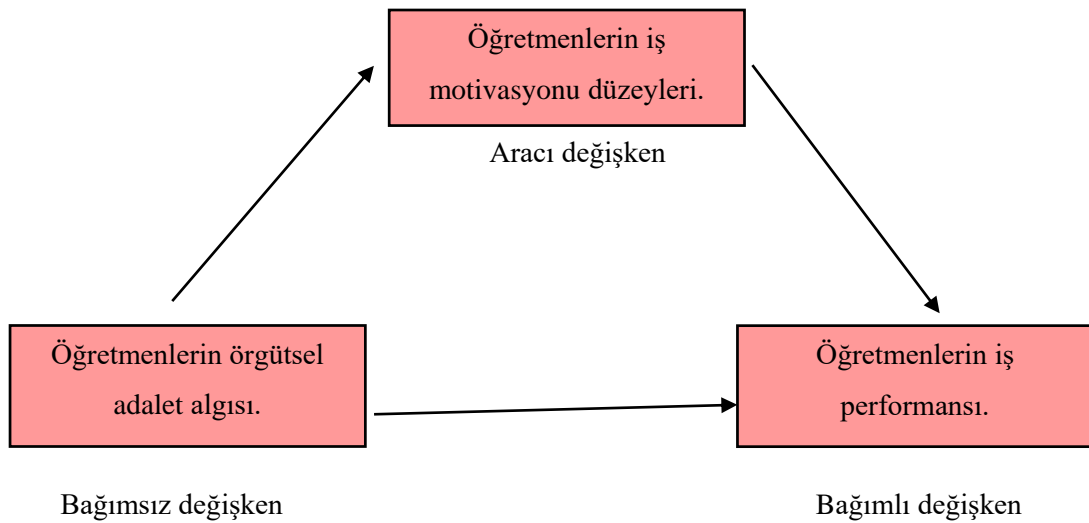
Hipotez model daha sonra verilerle ne ölçüde tutarlı olduğunu belirlemek için tüm değişkenler sisteminin eşzamanlı analizinde istatistiksel olarak test edilebilmektedir. Uyum iyiliği yeterliyse, model değişkenler arasında varsayılan ilişkileri savunmakta; yetersizse, bu tür ilişkiler reddedilmektedir (Byrne, 2013).

Sosyal bilim araştırmacıları için doğrudan ölçülemeyen soyut yapıların her zaman ilgi odağı olduğu belirtilmektedir. Faktör ya da gizil değişken adı verilen bu soyut yapılar tükenmişlik, memnuniyet, mutluluk, sayısal yetenek, tutum örnek olarak verilebilir. Örneğin doğrudan gözlenemeyen mutluluk gizil değişkeni doğrudan da ölçülememektedir. Gözlenebilen başka bir veya daha fazla değişkenle bağlantılı olan mutluluk değişkenini bu gözlenebilen değişkenlerle ölçmek mümkün olmaktadır (Yılmaz ve Varol, 2015).

Yapısal eşitlik modellemesinde aracılık etkisi ise bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin nasıl bir aracı mekanizma ile oluştuğu ile ilgilidir. Yani tahmin değişkeni olarak da ifade edilen bağımsız değişken ile sonuç değişkeni olarak belirtilen bağımlı değişken arasında bağlantı mekanizması gibi çalışan aracı değişken, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini açıklamaya yardımcı olmaktadır (Gürbüz, 2019). Bu etki açıklanırken eğer aracı değişken bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin bir kısmında etkili oluyorsa “kısmi aracı”; bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin tamamında etkili oluyorsa “tam aracı” olarak isimlendirilmektedir (Baron ve Kenny, 1986). Aracılık etkisi ile iki değişken arasındaki ilişkiye üçüncü bir değişkenin aracılık edip etmediği ya da dolaylı bir etkinin söz konusu olup olmadığı kanıtlanmaya çalışılmaktadır (Meydan ve Şeşen, 2015).

Aracı değişken, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki sürece ilişkin neden ve nasıl sorularına cevap veren nedensel bir model olarak da ifade edilmektedir. Aracılık analizi ile bağımsız değişkenden bağımlı değişkene uzanan yol tanımlanmaya çalışılmaktadır (Aksu, Eser ve Güzeller, 2017).

Araştırmada “devlet okulunda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile iş performansı düzeyleri arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracılık rolü var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri bağımsız değişken, iş performans düzeyleri bağımlı değişken ve iş motivasyon aracı değişken olarak belirlenmiştir. Şekil 2.2. araştırmanın ana modelini göstermektedir:



Şekil 2.2. Araştırmanın Modeli

## 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan her kademedeki devlet okulunda görev yapan 2911 öğretmen oluşturmaktadır. Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan resmi okullar ve öğretmenlere ait bilgiler Tablo 2.1.'de verilmiştir:

Tablo 2.1. 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Aydın İli Efeler İlçesi'ndeki Her Kademedeki Resmi Okullar ve Bu Okullarda Çalışan Öğretmen Sayıları

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı		Toplam	F
		Erkek	Kadın		
Okul Öncesi	9	5	72	77	% 3
İlkokul	49	280	427	707	% 24
Ortaokul	36	355	619	974	% 33
Lise	25	576	577	1153	% 40
<b>Toplam</b>	119	1213 (% 42)	1698 (% 58)	2911	% 100

\*Veriler Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Biriminden Alınmıştır.

Tablo 2.1.'de görüldüğü gibi 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Aydın ili Efeler ilçesinde dokuz adet resmi okul öncesi eğitim kurumu, 49 adet ilkokul, 36 adet ortaokul ve 25 adet lise bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında, 77 öğretmen bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenler Efeler ilçesindeki öğretmenlerin % 3'ünü oluşturmaktadır. Efeler ilçesinde bulunan 36 adet resmi ilkokulda 707 öğretmen bulunmaktadır. Resmi ilkokullarda çalışan öğretmenler Efeler ilçesindeki öğretmenlerin % 24'ünü oluşturmaktadırlar. Efeler ilçesinde bulunan resmi 36 ortaokulda 974 öğretmen bulunmaktadır. Resmi ortaokullarda çalışan öğretmenler Efeler ilçesindeki öğretmenlerin % 33'ünü oluşturmaktadırlar. Efeler ilçesinde bulunan 25 lisede 1153 öğretmen bulunmaktadır. Liselerde görev yapan öğretmenler Efeler ilçesindeki tüm öğretmenlerin % 40'ını oluşturmaktadırlar. Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan 119 devlet okulunda toplam 2911 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yönteminde, toplam popülasyondan bir örneklem seçmek yerine, araştırmacı, o popülasyonun homojen alt kümelerinden uygun sayıda örneklem seçmektedir (Babbie, 2010). Çalışmada Efeler ilçesinde bulunan resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullar birer tabaka olarak ele alınmıştır. Çalışmanın örneklem sayısının belirlenmesinde örneklem büyüklük tablosundan yararlanılmış ve araştırmanın 2911 kişiden oluşan evrenini  $\alpha = .05$  anlamlılık ve % 5 hoşgörü düzeyinde 375 kişinin temsil edebileceği hesaplanmıştır. Buna göre okul öncesinden 11 (% 3), ilkokuldan 90 (% 25), ortaokuldan 123 (% 33) ve liselerden 150 (% 40) olmak üzere toplamda 375 (% 100) kişilik örneklemin 2911

öğretmeni içeren çalışma evrenini temsil edebileceği belirlenmiştir. Pandemi koşullarından dolayı ölçeklerin büyük kısmı googleforms üzerinden, bir kısmı yüz yüze öğretmenlere ulaşmıştır. Google forms üzerinden doldurulan 403, yüzyüze doldurulan 155 ölçek geri dönmüştür. Hatalı, kayıp ve uç veriler ayıklandıktan sonra 483 kişilik veri setine ulaşılmıştır. Bu veri setinde 32 okul öncesi, 152 ilkokul, 136 ortaokul ve 163 lise öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmanın analizleri bu veri seti üzerinden yapılmıştır. Öğretmenlere ait demografik özelliklere ilişkin bulgular Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Öğretmenlere Ait Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

		Frekans	Yüzde (%)
Katılımcının okul türü	Okulöncesi	32	6,6
	İlkokul	150	31,1
	Ortaokul	135	28,0
	Lise	166	34,4
Cinsiyet	Kadın	297	61,5
	Erkek	186	38,5
Medeni durumu	Evli	439	90,9
	Bekâr	44	9,1
Eğitim durumu	Lisans	418	86,5
	Lisansüstü	65	13,5
Yaşı	40 Yaş ve altı	149	30,8
	41 - 50 Yaş aralığı	217	44,9
	51 yaş ve üzeri	117	24,2
Mesleki kıdemi	10 Yıl ve daha az	46	9,5
	11 - 24 yıl aralığı	257	53,2
	25 yıl ve üzeri	180	37,3
Kurumdaki kıdemi	3 yıl ve daha az	146	30,2
	4 - 10 yıl aralığı	207	42,9
	11 yıl ve üzeri	130	26,9
<b>Toplam</b>		<b>483</b>	<b>100</b>

Tablo 2.2.'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil olan 483 katılımcının 32'si okul öncesi, 150'si ilkokul, 135'i ortaokul ve 166'sı lisede görev yapmaktadır. 297 kadın, 186 erkek; 439 evli ve 44 bekâr öğretmenin 418'i lisans ve 65'i lisansüstü eğitim almıştır. 149 katılımcı 40 yaş ve altında, 217 katılımcı 41-50 yaş aralığında ve 117 katılımcı 51 yaş üzerinde bulunmaktadır. 10 yıl ve daha az kıdemi olan 46 öğretmen; 11-24 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip 257 öğretmen ve 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip 180 öğretmen bulunmaktadır. Bulunduğu okulda üç yıl ve daha az kıdeme sahip 146 öğretmen; 4-10 yıllık kıdeme sahip 207 öğretmen ve 11 yıldan fazla kıdeme sahip 130 öğretmen bulunmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Aydın ili Efeler ilçesindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş performans düzeyleri arasındaki

ilişkide iş motivasyon düzeylerinin aracı rolünü ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen çalışmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği” (Polat, 2007), İşgören Performansı Ölçeği (Çöl, 2008) ve “Çalışanların İş Motivasyonu Ölçeği” (Aksoy, 2006) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunda, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, buldukları okuldaki kıdem ve okul türü değişkenlerini belirlemek için hazırlanmış olan sorular bulunmaktadır.

*Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği* Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilmiş ve Polat (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlanmış olan ölçek formu 19 madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddeler *dağıtım adaleti* boyutunda; 7, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 18 ve 19. maddeler *süreç adaleti* boyutunda; 12, 13, 14 ve 15. maddeler *etkileşim adaleti* boyutunda yer almaktadır. Polat'ın çalışmasında ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .96, dağıtım adaleti boyutu için .89, süreç adaleti boyutu için .95 ve etkileşim adaleti boyutu için .90 olarak hesaplanmıştır. 19 maddeli ölçeğin altı maddesi dağıtım adaleti, dokuz maddesi süreç adaleti ve dört maddesi etkileşim adaleti boyutlarındadır. Selvitopu ve Şahin (2013)'in çalışması kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde de, Cronbach's Alpha katsayısı .95, dağıtım adaleti alt boyutunda .88, süreç adaleti alt boyutunda .93 ve etkileşim adaleti alt boyutunda ise .90 olarak hesaplanmıştır.

Üç boyut ve 19 maddeden oluşan örgütsel adalet ölçeği beşli likert tipi olup maddeler, 1 (kesinlikle katılmıyorum), 2 (katılmıyorum), 3 (kararsızım), 4 (katılıyorum) ve 5 (kesinlikle katılıyorum) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük ise 19'dur. Ölçeğin değerlendirme aralıkları ise şu şekildedir: 1.00-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek ve 4.20-5 çok yüksek.

Öğretmenlerin iş motivasyonlarını ölçmek için Aksoy (2006) tarafından geliştirilen *İş Motivasyonu Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, Yılmaz (2009) tarafından tez çalışmasında kullanılmış ve ölçeğe faktör analizi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre, ölçek altı boyutta toplanmıştır. Bunlardan birisi iki maddeden, biri ise tek maddeden oluşmuştur. İki ve tek maddeden oluşan boyutlarda yer alan maddeler ölçekten çıkarılmış ve tekrar analiz yapılmıştır. İkinci kez yapılan faktör analizinde yine bir boyut tek maddeden oluşmuştur. Tek madde ölçekten çıkarılmış ve analiz tekrar yapılmıştır. Bu analizle ölçek dört boyut ve

14 maddeden oluşmuştur. Ekip uyumu boyutunda madde faktör yükleri .49 ile .78, işle bütünleşme boyutunda .54 ile .78, kuruma bağlılık boyutunda .59 ile .81 ve kişisel gelişim boyutunda .43 ile .73 arasında değişmektedir (Yılmaz, 2009). Yılmaz (2009) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Recepoğlu (2013), çalışmasında ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısını .88 olarak bulunmuştur. Güçlü, Recepoğlu ve Kılınç'ın (2014) çalışmasında ise ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için hesaplanan iç tutarlık katsayısı, ekip uyumu boyutu için .82, işle bütünleşme boyutu için .67, kuruma bağlılık boyutu için .55 ve kişisel gelişim boyutu için .70 olarak bulunmuştur.

İş motivasyonu ölçeği 14 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. 1, 4, 9. maddeler kuruma bağlılık boyutunu, 2, 5, 6, 8. maddeler işle bütünleşme boyutunu, 3, 10, 11. maddeler kişisel gelişim boyutunu, 7, 12, 13, 14. maddeler ekip uyumu boyutunu oluşturmaktadırlar. Ölçek beşli likert tipinde olup, en olumsuzdan en olumluya doğru “1 (hiç memnun değilim), 2 (memnun değilim), 3 (kararsızım), 4 (memnunum) ve 5 (çok memnunum) biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14'tür. Ölçeğin değerlendirme aralıkları ise şu şekildedir:1.00-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek ve 4.20-5 çok yüksek.

*İşgören Performansı Ölçeği* önce Kirkman ve Rosen (1999) (akt. Çöl, 2008), daha sonra ise, Sigler ve Pearson (2000) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılmıştır. Ölçeğin tüm değişkenlerin güvenilirlikleri 0,70'lik Cronbach  $\alpha$  düzeyinin üzerinde bulunmuştur. Çöl (2008) tarafından Türkçe' ye uyarlanan ölçeğin faktör yükleri faktör yükleri ,781 ile ,847 arasında değişmektedir. Akman (2018) araştırmasında geçerlik ve güvenilirlik analizlerini tekrar yapmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Açıklanan varyansın ise % 59.10 olduğu belirlenmiştir. DFA sonucunda ise  $\chi^2=3.31$ ,  $sd=2$ ,  $\chi^2/sd=1.65$ , RMSEA=.04, AGFI=.97, CFI=.99 ve IFI=.99 değerlerini elde etmiştir. Özdemir ve Yirmibeş (2016)'in çalışmasında İPÖ'nün Cronbach Alpha değeri .81 olarak hesaplanmıştır.

Dört madde ve tek boyuttan oluşan iş gören performansı ölçeği beşli likert tipi olup maddeler, 1 (kesinlikle katılmıyorum), 2 (katılmıyorum), 3 (kararsızım), 4 (katılıyorum) ve 5 (kesinlikle katılıyorum) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan dört en yüksek puan ise 20 dir. Ölçeğin değerlendirme aralıkları ise şu şekildedir:1.00-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek ve 4.20-5 çok yüksek.



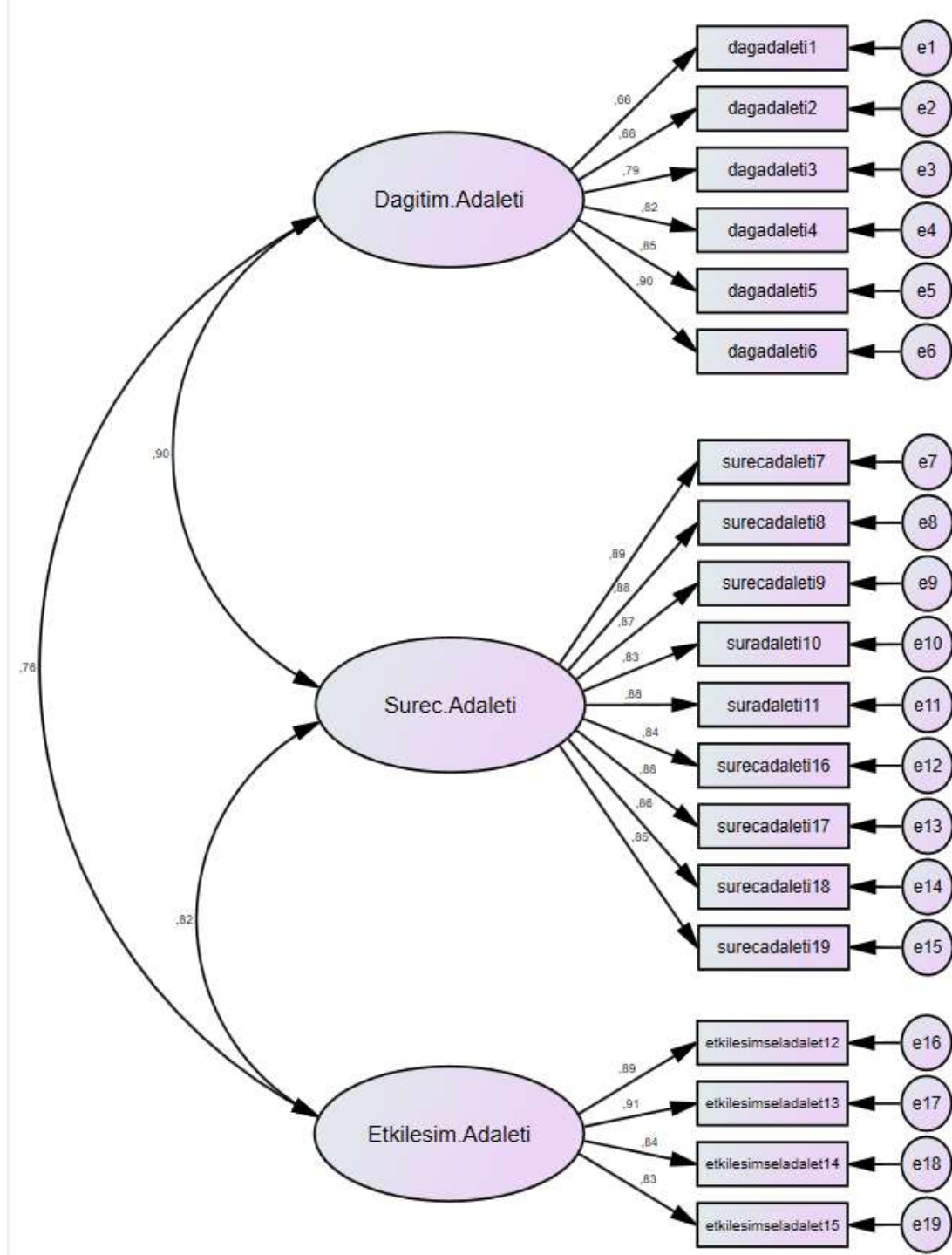
### 2.3.1. Ölçeklerin Yapı Geçerliliği

Ölçeklerin yapı geçerliliğinin test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını test etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. DFA' da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi ( $X^2$ ), İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü 'dür (RMSEA) (Sümer, 2000). Bu araştırma kapsamında 483 kişilik örneklem üzerinden, Araştırma kapsamında örgütsel adalet algısı ölçeğinin yapı geçerliliğinin test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Örgütsel adalet algısı ölçeğine 483 kişilik örneklem ve AMOS programı ile yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modifikasyon öncesi standardize edilmiş ölçüm sonuçları Tablo 2.3. 'te verilmiştir.

Tablo 2.3. Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği Birinci Düzey Modifikasyon Öncesi Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Değeri	Uyum
$X^2$	$0 \leq X^2 \leq 2sd$	$2sd \leq X^2 \leq 3sd$	953.57 (sd:149)	Kabul edilebilir uyum
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.001 \leq p \leq .05$	.000	İyi uyum
$X^2/sd$	$0 \leq X^2/sd < 3$	$3 \leq X^2/sd \leq 5$	6.44	-
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.10	-
RMR	$0 \leq RMR < 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.10$	.03	İyi uyum
NFI	$0.95 < NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.90	İyi uyum
CFI	$0.97 < CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	.91	İyi uyum
GFI	$0.95 < GFI \leq 1.00$	$0.80 \leq GFI \leq 0.95$	.82	Kabil edilebilir uyum

Tablo 2.3.'te görüldüğü gibi örgütsel adalet algısı ölçeği birinci düzey modifikasyon öncesi doğrulayıcı faktör analizi standardize edilmiş sonuçlarını bazıları kabul edilebilir değerler arasındadır. Şekil 2.3. ise örgütsel adalet algısı ölçeğinin birinci düzey modifikasyon öncesi faktör analizi yapısını vermektedir.



Şekil 2.3. Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Öncesi Doğrulatoryı Faktör Analizi

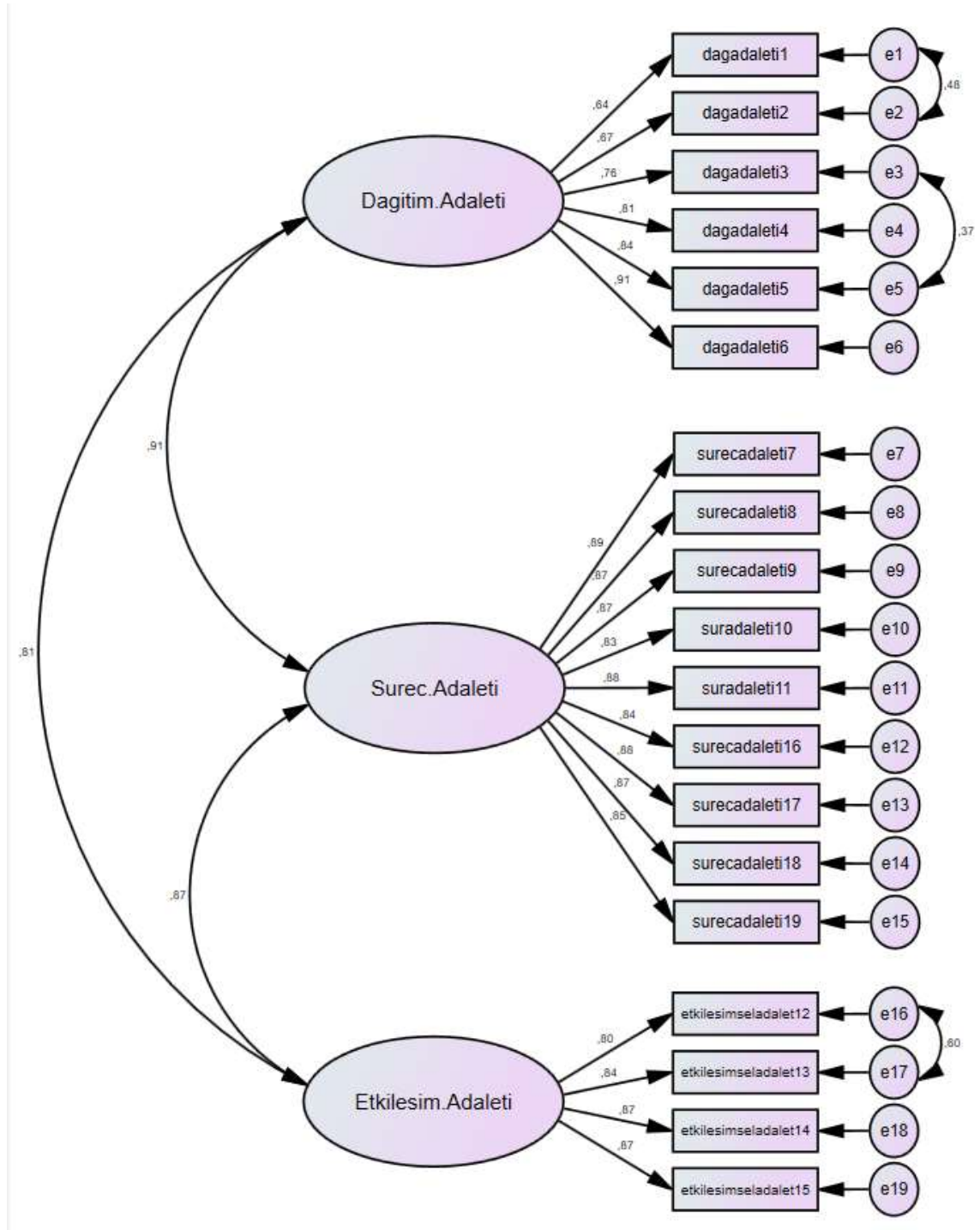
483 kişilik örneklem ile yapılan çalışma sonucunda ölçeğin birinci düzey modifikasyon sonrası doğrulatoryı faktör analizine göre serbestlik dereceli (sd) 146, ki kare değeri ( $\chi^2$ ) 644.95 bulunmuştur. 19 maddeli ölçeğin yapısal modelinden elde edilen ki kare değerinin, serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 4.41 olarak tespit edilmiştir. 5'in altında olan bu değerin kabul edilebilir bir değer olduğu söylenebilir (Sümer, 2000). RMSEA .08,

(Brown, 2006; Hooper, Cooughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993), GFI değeri ise .86 ile kabul edilebilir uyum değerleri arasındadır (Byrne, 1998). Ölçeğin birinci düzey modifikasyon sonrası doğrulayıcı faktör analizi standardize edilmiş uyum indekslerine ait bilgiler Tablo 2.4.'te verilmiştir.

Tablo 2.4. Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Sonrası Doğrulayıcı Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Değeri	Uyum
$\chi^2$	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$	644.95 (sd: 146)	Kabul edilebilir uyum
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.001 \leq p \leq .05$	.000	İyi uyum
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd < 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4.41	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.08	Kabul edilebilir uyum
RMR	$0 \leq RMR < 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.10$	.02	İyi uyum
NFI	$0.95 < NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.93	İyi uyum
CFI	$0.97 < CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	.95	İyi uyum
GFI	$0.95 < GFI \leq 1.00$	$0.80 \leq GFI \leq 0.95$	.86	Kabul edilebilir uyum

Tablo 2.4.'te görüldüğü gibi, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde önerilen modifikasyonlar sonucu 19 maddelik, üç faktörlü yapının uyum indeks değerlerinin modelin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum verdiğini göstermektedir. Ölçeğe ilişkin faktör yükleri Şekil 2.4.'te gösterilmiştir.



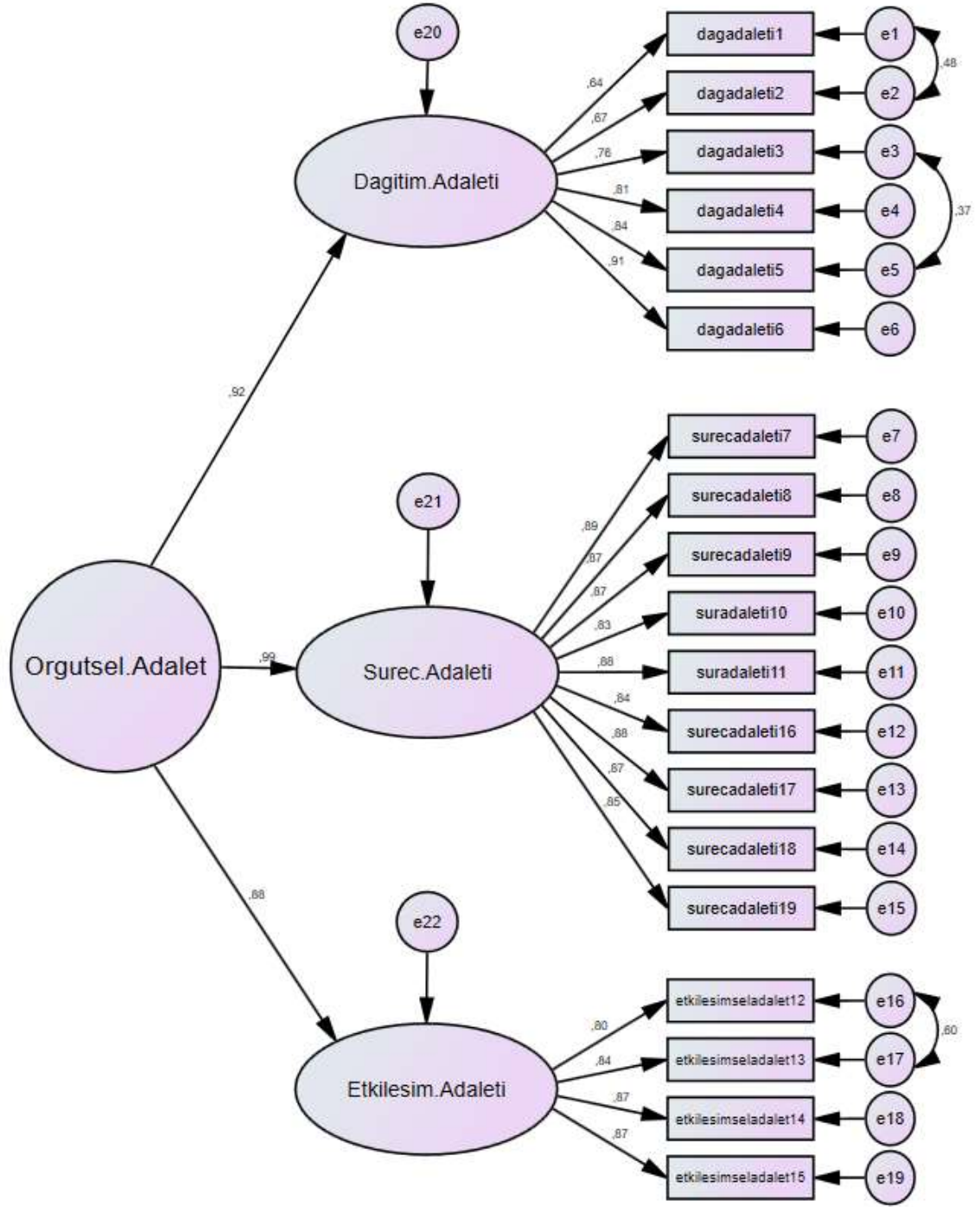
Şekil 2.4. Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Sonrası Doğrulatoryı Faktör Analizi

Örgütsel adalet algısı ölçeğine yapılan ikinci düzey doğrulatoryı faktör analizi standardize edilmiş sonuçlar ile ölçeğin serbestlik derecesi (sd) 146, ki kare değeri ( $\chi^2$ ) 644.95 bulunmuştur. 19 maddeli ölçeğin yapısal modelinden elde edilen ki kare değerinin, serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 4.41 olarak tespit edilmiştir. 5'in altında olan bu değerin kabul edilebilir bir değer olduğu söylenebilir (Sümer, 2000). Ölçeğin ikinci düzey standardize edilmiş uyum indekslerine ait bilgiler Tablo 2.5.'te verilmiştir.

Tablo 2.5. Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğine Ait İkinci Düzey Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Değeri	Uyum
$\chi^2$	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$	644.95 (sd: 146)	Kabul edilebilir uyum
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.001 \leq p \leq .05$	.000	İyi uyum
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd < 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4.41	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.08	Kabul edilebilir uyum
RMR	$0 \leq RMR < 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.10$	.02	İyi uyum
NFI	$0.95 < NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.93	İyi uyum
CFI	$0.97 < CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	.95	İyi uyum
GFI	$0.95 < GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	.86	Kabul edilebilir uyum

Tablo 2.5.'te görüldüğü gibi, ölçeğin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde 19 maddelik, üç faktörlü yapısının uyum iyiliği değerlerinin modelin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum verdiğini göstermektedir. Örgütsel adalet algısı ölçeğinin okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde araştırılan uyumunun iyi ve kabul edilebilir olduğu sonucuna varılabilir. Ölçeğin ikinci düzey faktör analizine göre faktör yükleri Şekil 2.5.' te gösterilmiştir.



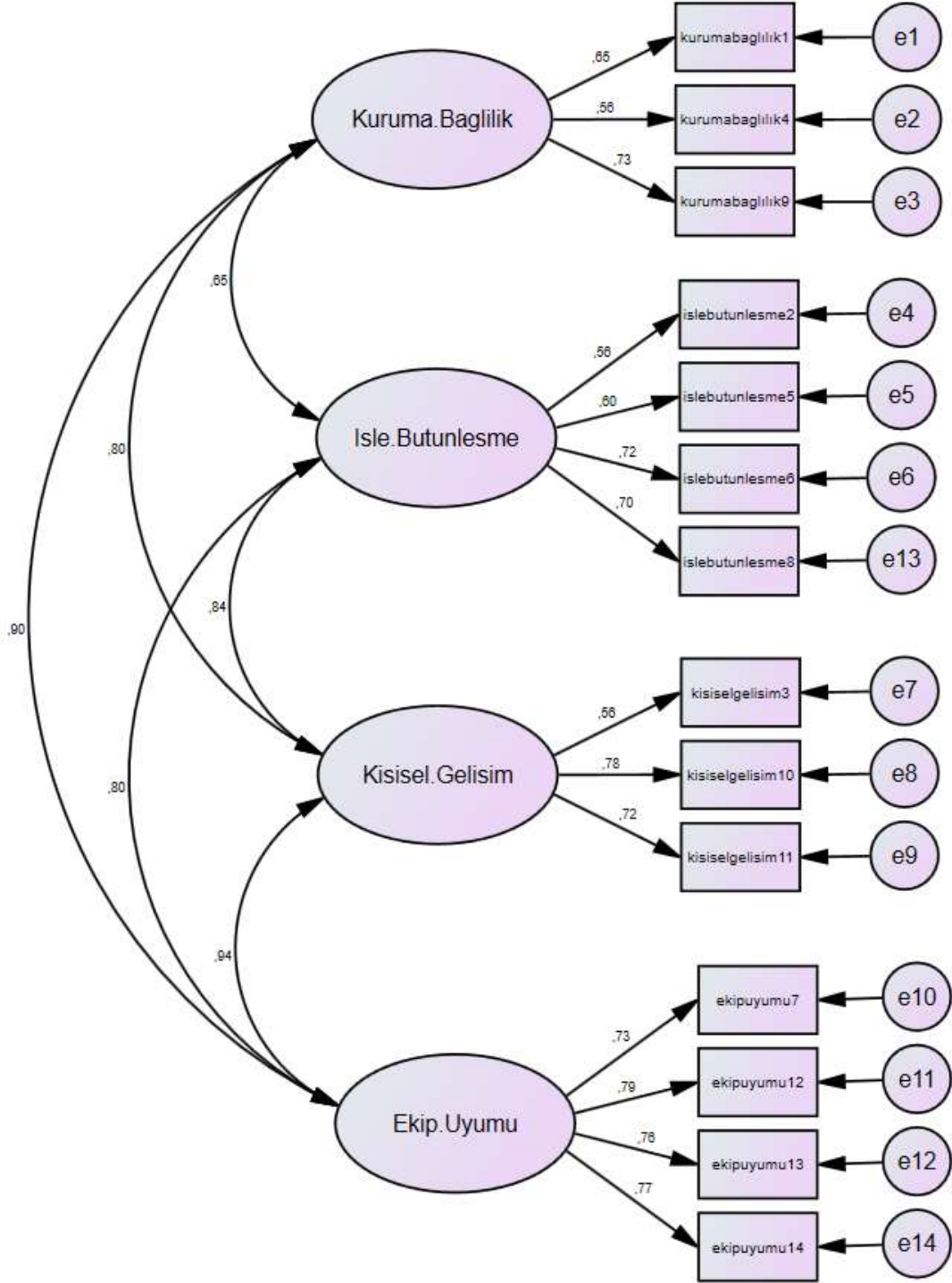
Şekil 2.5. Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğine Ait İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

İş Motivasyonu Ölçeğine ait AMOS programı ile yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modifikasyon öncesi standardize edilmiş ölçüm sonuçları Tablo 2.6.'da verilmiştir.

Tablo 2.6. İş Motivasyonu Ölçeği Birinci Düzey Modifikasyon Öncesi Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Değeri	Uyum
$\chi^2$	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$	325.69 (sd:71)	Kabul edilebilir uyum
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.001 \leq p \leq .05$	.000	İyi uyum
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd < 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4.59	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.08	Kabul edilebilir uyum
RMR	$0 \leq RMR < 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.10$	.05	İyi uyum
NFI	$0.95 < NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.90	İyi uyum
CFI	$0.97 < CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	.91	İyi uyum
GFI	$0.95 < GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	.91	İyi uyum

Tablo 2.6.'da görüldüğü gibi iş motivasyonu ölçeği birinci düzey modifikasyon öncesi doğrulayıcı faktör analizi sonuçları çoğunlukla kabul edilebilir değerler arasındadır. Şekil 2.6. ise iş motivasyonu ölçeğinin birinci düzey modifikasyon öncesi faktör analizi yapısını vermektedir.



Şekil 2.6. İş Motivasyonu Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Öncesi Doğrulayıcı Faktör Analizi.

İş Motivasyonu Ölçeğine AMOS programı ile yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile modifikasyon sonrası ölçeğin serbestlik derecesi (sd) 68 ve ki kare değeri ( $\chi^2$ ) 279.48 bulunmuştur. 14 maddeli ölçeğin yapısal modelinden elde edilen ki kare değerinin, serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 4.11 olarak tespit bulunmuştur. 5'in altında

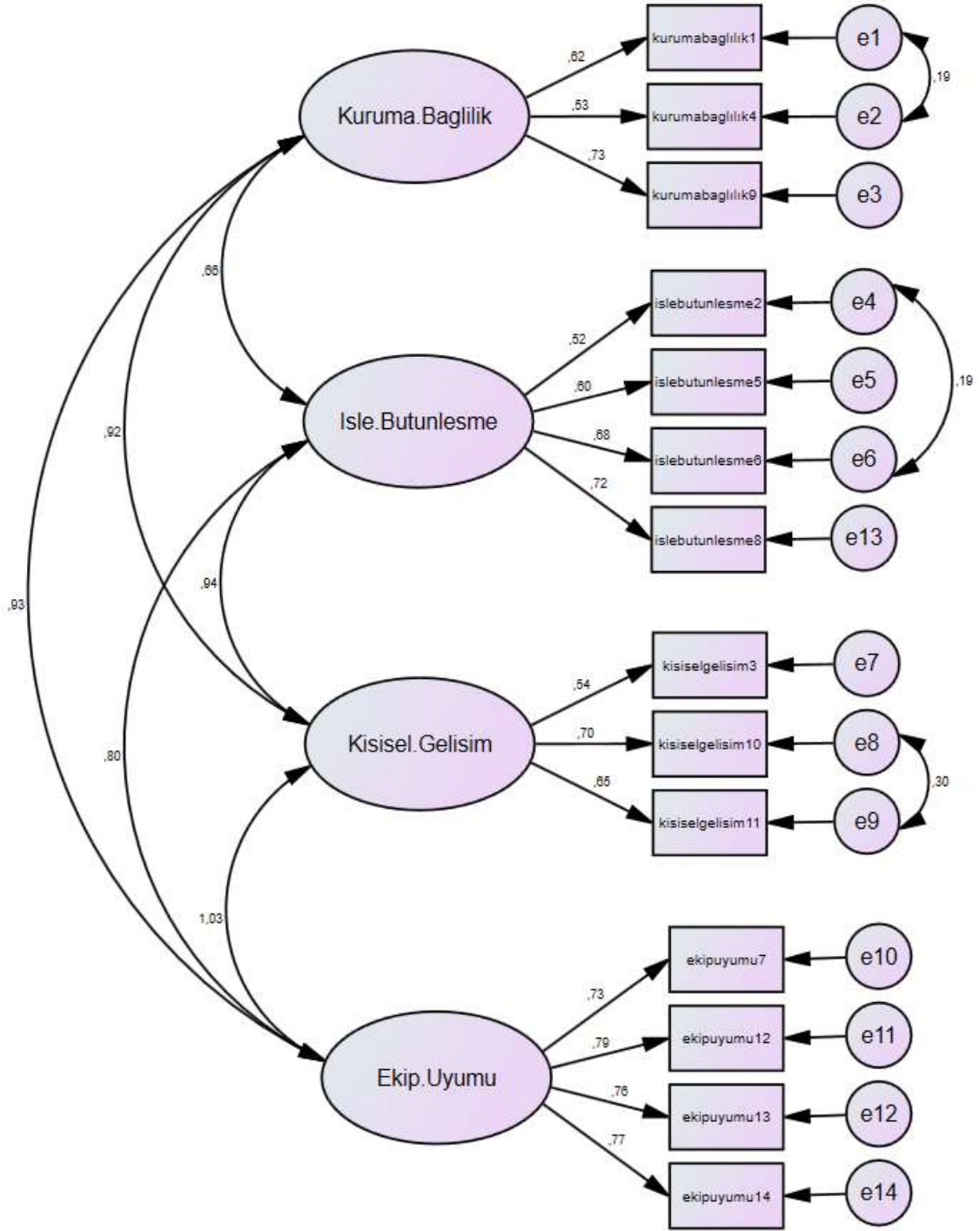


olan bu değerin kabul edilebilir bir değer olduğu söylenebilir (Sümer, 2000). Ölçeğin birinci düzey standardize edilmiş uyum indekslerine ait bilgiler Tablo 2.7.'de verilmiştir.

Tablo 2.7. İş Motivasyonu leği Birinci Düzey Modifikasyon Sonrası Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri

Uyum ls	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Değeri	Uyum
$\chi^2$	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$	279.48 (sd: 68)	Kabul edilebilir uyum
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.001 \leq p \leq .05$	.000	İyi uyum
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd < 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4.11	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.080	Kabul edilebilir uyum
RMR	$0 \leq RMR < 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.10$	.05	İyi uyum
NFI	$0.95 < NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.90	İyi uyum
CFI	$0.97 < CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	.92	İyi uyum
GFI	$0.95 < GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	.92	İyi uyum

Tablo 2.7.'de görüldüğü gibi, iş motivasyonu leğine ait birinci düzey doğrulatoryı faktör analizinde önerilen modifikasyonlar sonucu 14 maddelik, dört faktörlü yapısının uyum indeks değerlerinin modelin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum verdiğini göstermektedir. Ölçeğe ilişkin faktör yükleri Şekil 2.7.'de gösterilmiştir.



Şekil 2.7. İş Motivasyonu Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Sonrası Doğrulayıcı Faktör Analizi.

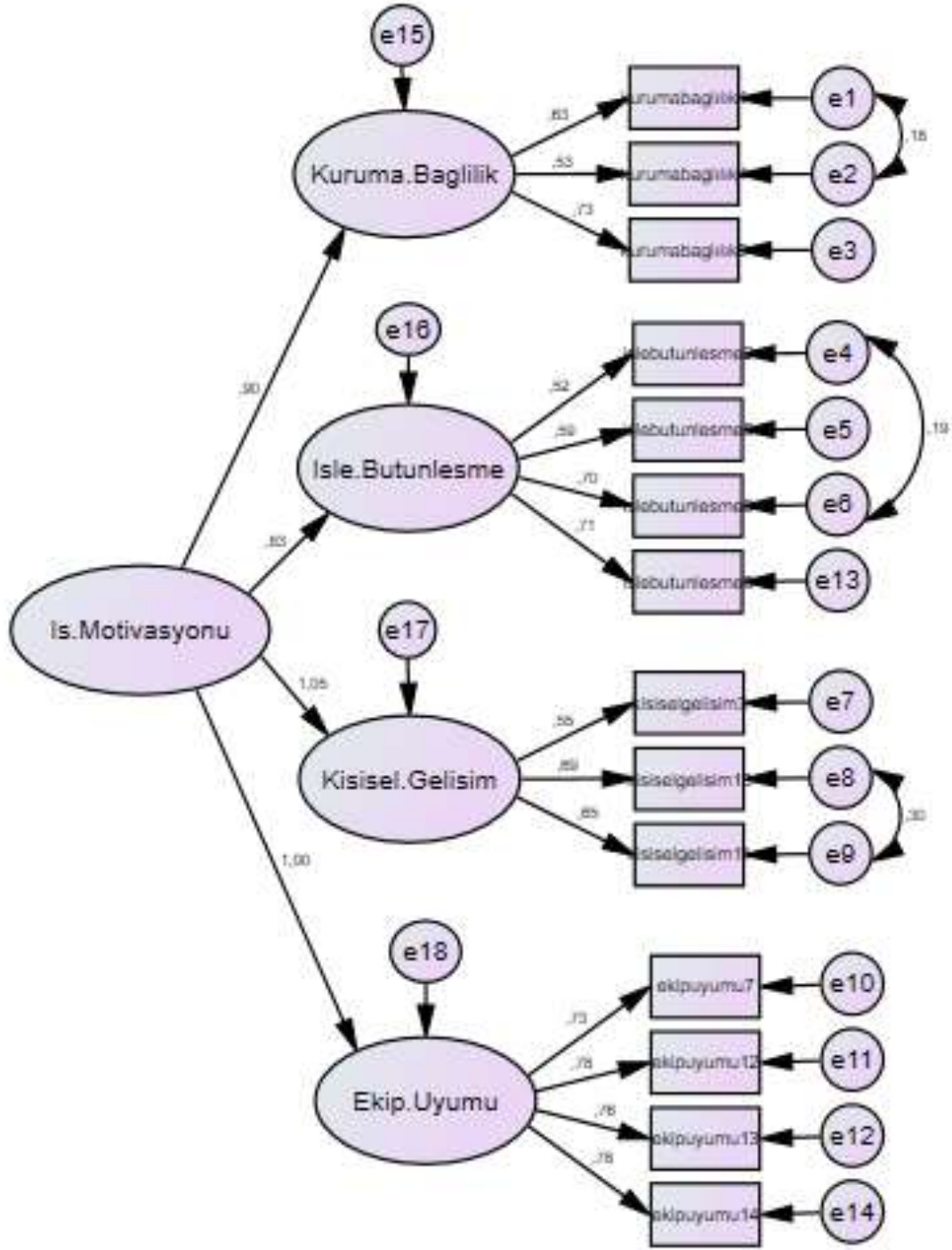
İş motivasyonu ölçeğine yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin serbestlik derecesi (sd) 7 ve ki kare değeri ( $\chi^2$ ) 297.85 bulunmuştur. 14 maddeli ölçeğin yapısal modelinden elde edilen ki kare değerinin, serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 4.25 olarak hesaplanmıştır. 5'in altında olan bu değer kabul edilebilir bir değer olduğu

söylenbilir (Sümer, 2000). Ölçeğin ikinci düzey standardize edilmiş uyum indekslerine ait bilgiler Tablo 2.8.'de verilmiştir.

Tablo 2.8. İş Motivasyonu Ölçeğine Ait İkinci Düzey Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Değeri	Uyum
$\chi^2$	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$	297.85 (sd: 70)	Kabul edilebilir uyum
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.001 \leq p \leq .05$	.000	İyi uyum
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd < 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4.25	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.082	Kabul edilebilir uyum
RMR	$0 \leq RMR < 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.10$	.048	İyi uyum
NFI	$0.95 < NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.90	İyi uyum
CFI	$0.97 < CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	.92	İyi uyum
GFI	$0.95 < GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	.91	İyi uyum

Tablo 2.8.'de görüldüğü gibi, ölçeğin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde 14 maddelik, dört faktörlü yapının uyum indeks değerlerinin modelin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerlerine saip olduğunu göstermektedir. İş motivasyonu ölçeğinin okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde araştırılan uyumunun iyi ve kabul edilebilir olduğu sonucuna varılabilir. Ölçeğin ikinci düzey faktör analizine göre faktör yükleri Şekil 2.8.'de gösterilmiştir.



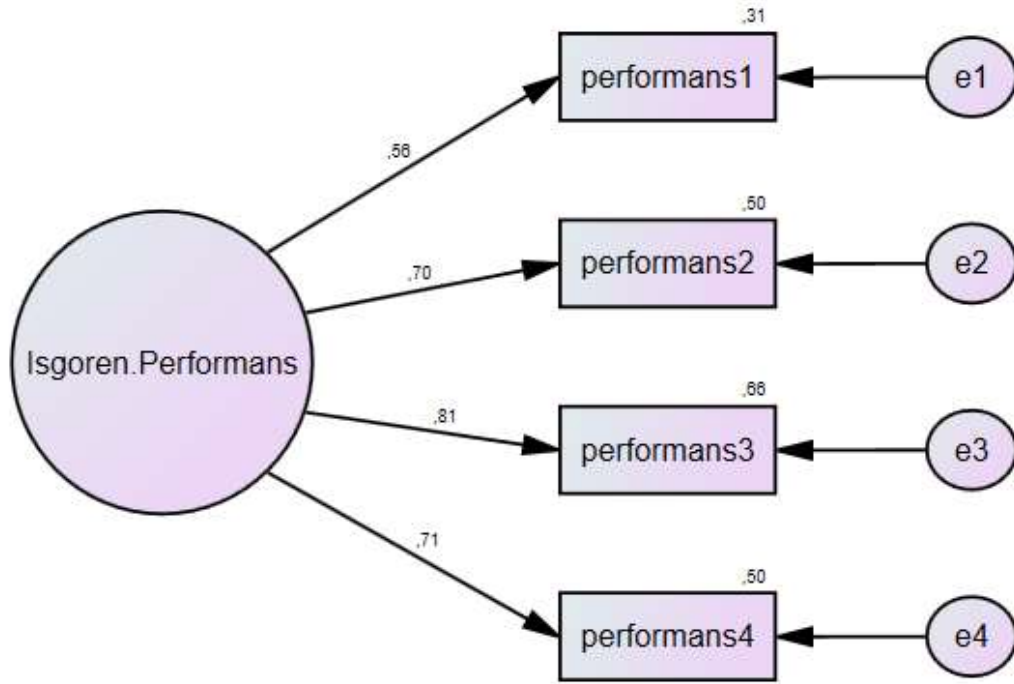
Şekil 2.8. İş Motivasyonu Ölçeğine Ait İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırma kapsamında iş gören performansı ölçeğine birinci düzey DFA analizi yapılmıştır. Tablo 2.9. iş gören performansı ölçeği modifikasyon öncesine ait standardize edilmiş uyum iyiliği indekslerini göstermektedir:

Tablo 2.9. İş Gören Performansı Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Öncesi Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Değeri	Uyum
$X^2$	$0 \leq X^2 \leq 2sd$	$2sd \leq X^2 \leq 3sd$	14.65 (sd:2)	İyi uyum
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.001 \leq p \leq .05$	.001	Kabul edilebilir uyum
$X^2/sd$	$0 \leq X^2/sd < 3$	$3 \leq X^2/sd \leq 5$	7.3	-
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.11	İyi uyum
RMR	$0 \leq RMR < 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.10$	.01	İyi uyum
NFI	$0.95 < NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.99	İyi uyum
CFI	$0.97 < CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	.97	İyi uyum
GFI	$0.95 < GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	.98	İyi uyum

Tablo 2.9. incelendiğinde iş gören performansı ölçeğine birinci düzey modifikasyon öncesine ait doğrulatoryıcı faktör analizi standardize edilmiş uyum iyiliği değerlerinden bazılarının uyum dışı olduğu görülmüştür. Modele ait faktör yükleri Şekil 2.9’da verilmiştir.



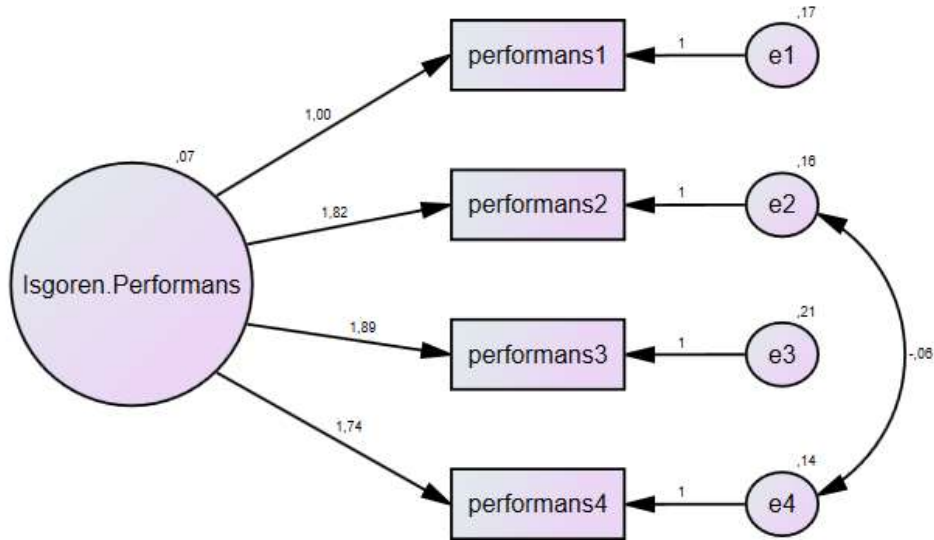
Şekil 2.9. İş Gören Performansı Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Öncesi Doğrulatoryıcı Faktör Analizi.

Tablo 2.10. ise iş gören performansı ölçeğine ait birinci düzey modifikasyon sonrası doğrulatoryıcı faktör analizi standardize edilmiş uyum iyiliği indekslerini göstermektedir.

Tablo 2.10. İş Gören Performansı Ölçeğine Ait Birinci Düzey Modifikasyon Sonrası Doğrulatoryıcı Faktör Analizi Standardize Edilmiş Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Değeri	Uyum
$\chi^2$	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$	2.43 (sd:1)	İyi uyum
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.001 \leq p \leq .05$	.119	-
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd < 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2.43	İyi uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.05	İyi uyum
RMR	$0 \leq RMR < 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.10$	.004	İyi uyum
NFI	$0.95 < NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.99	İyi uyum
CFI	$0.97 < CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	.99	İyi uyum
GFI	$0.95 < GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	.99	İyi uyum

Ölçeğin 483 kişilik örneklem üzerinde yapılan birinci düzey doğrulatoryıcı faktör analizinde önerilen modifikasyon sonrası  $\chi^2/sd$  değeri 2.43, , RMSEA =0.05, RMR= 0.004, NFI=0.99, CFI =0.99, GFI=0.99 olarak hesaplanmıştır. Standardize edilmiş uyum iyiliği değerlerinin normal ve kabul edilebilir sınırlarda olmasından dolayı ölçeğin okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde araştırılan uyumunun iyi ve kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Şekil 2.10. işgören performansı ölçeğine ait faktör yüklerini göstermektedir:



Şekil 2.10. İşgören Performansı Ölçeğine Ait Birinci Düzey Doğrulatoryıcı Faktör Analizi.

### 2.3.2. Ölçeklerin Güvenirliği

Örgütsel adalet algısı, iş motivasyonu ve iş gören performansı ölçeklerinin faktör yapılarının geçerliğine ilişkin hesaplamalardan sonra, ölçeklerin genel ve alt boyutları için güvenilirlik düzeylerini değerlendirebilmek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin birbirleri ile ne derece uyumlu oldukları ile

ilgili olan iç tutarlılık katsayısının hesaplanması ile bir ölçekte yer alan maddelerin hepsinin aynı yapıyı ölçüp ölçmediği (Pallant, 2015) ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Örgütsel adalet algısı ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçları Tablo 2.11.'de verilmiştir:

Tablo 2.11. Örgütsel Adalet Algısı Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

Örgütsel Adalet Ölçeği	Ölçek Boyutları	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı	Madde Sayısı
	Dağıtım Adaleti	.90	6
Süreç Adaleti	.96	9	
Etkileşim Adaleti	.92	4	
Toplam	.97	19	

Tablo 2.11.'de görülen güvenirlik analizi sonucuna göre üç boyutlu olan Örgütsel Adalet Ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı ölçeğin genel boyutunda .97; dağıtım adaleti boyutunda .90, süreç adaleti boyutunda .96 ve etkileşim adaleti boyutunda .92 olarak hesaplanmıştır. . Elde edilen bu değer ölçeğin oldukça güvenilir olduğuna işaret ettiği söylenebilir (Can, 2019).

Tablo 2.12. iş motivasyonu ölçeğine ait güvenirlik analizi sonuçlarını özetlemektedir:

Tablo 2.12. İş Motivasyonu Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

İş Motivasyonu Ölçeği	Ölçek	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı	Madde Sayısı
	Kuruma bağlılık	.68	3
İşle bütünleşme	.74	4	
Kişisel gelişim	.69	3	
Ekip uyumu	.84	4	
Genel	.90	14	

Tablo 2.12. incelendiğinde ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısının, .90; kuruma bağlılık, işle bütünleşme, kişisel gelişim ve ekip uyumu boyutlarında ise sırasıyla .68, .74, 69 ve .84 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer ölçeğin oldukça güvenilir olduğuna işaret ettiği söylenebilir (Can, 2019).

Tablo 2.13. tek faktörlü iş gören performansı ölçeğine ait güvenirlik analizi sonuçlarını özetlemektedir:

Tablo 2.13. İş Gören Performansı Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

İş gören performansı Ölçeği	Ölçek	Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı	Madde Sayısı
	Birinci madde	.78	1
İkinci madde	.73	1	
Üçüncü madde	.69	1	
Dördüncü madde	.72	1	
Genel	.78	4	

Tablo 2.13. incelendiğinde tek boyutlu olan ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısının, .78 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer ölçeğin oldukça güvenilir olduğuna işaret ettiği söylenebilir (Can, 2019).

## 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri pandemi koşullarından dolayı, Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü izni ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Etik Kurulu onayı ile hem dijital ortamda (googleforms üzerinden) hem de yüz yüze toplanmıştır. İlgili izin ve onayı ekler kısmında verilmiştir.

Verilerin analizine geçmeden önce, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veri toplama sürecinde 600 öğretmene ulaşılmıştır. 558 dönüt alınmış, veriler taranıp kayıp, hatalı veriler ve uç değerler ayıklandıktan sonra 483 örneklem ile öncelikle normallik testleri yapılmıştır. Tablo 2.14. araştırmanın değişkenlerine ait normallik testi sonuçlarını göstermektedir:

Tablo 2.14. İş Motivasyonu, Performans ve Örgütsel Adalet Değişkenlerine Ait Normallik Testi Sonuçları

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kuruma bağlılık	,149	483	,000	,921	483	,000
İşle bütünleşme	,087	483	,000	,980	483	,000
Kişisel gelişim	,148	483	,000	,962	483	,000
Ekip uyumu	,131	483	,000	,964	483	,000
İş motivasyonu genel	,051	483	,005	,988	483	,001
Performans	,141	483	,000	,919	483	,000
Dağıtım adaleti	,118	483	,000	,923	483	,000
Süreç adaleti	,121	483	,000	,921	483	,000
Etkileşim adaleti	,215	483	,000	,847	483	,000
Örgütsel adalet genel	,113	483	,000	,929	483	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Normallik testi sonuçlarına bakıldığında anlamlılık değerlerinin .05'ten küçük olduğunu, bunun da normallik varsayımını ihlal ettiğini, ancak sosyal bilimlerde ve büyük örneklemelerde bu durumun sıklıkla görüldüğünü (Pallant, 2015) söyleyebiliriz. Bu durumda, normallik ile ilgili farklı varsayımların değerlendirilmesi gerekmektedir. Tablo 2.15. değişkenlere ait ortalama, çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) değerlerini vermektedir.



Tablo 2.15. Değişkenlerin Ortalama, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>Skewness</b>		<b>Kurtosis</b>	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Kuruma bağlılık	483	2,67	5,00	4,2636	,58762	-,460	,111	-,551	,222
İşle bütünleşme	483	1,50	5,00	3,3468	,81548	-,158	,111	-,471	,222
Kişisel gelişim	483	2,00	5,00	3,7750	,72465	-,249	,111	-,443	,222
Ekip uyumu	483	1,75	5,00	3,7158	,76819	-,238	,111	-,449	,222
İş motivasyonu genel	483	2,14	5,00	3,7405	,62260	-,041	,111	-,578	,222
Performans	483	3,25	5,00	4,3810	,47643	-,207	,111	-,903	,222
Dağıtım adaleti	483	1,83	5,00	4,0866	,77047	-,629	,111	-,231	,222
Süreç adaleti	483	1,67	5,00	4,0472	,81480	-,601	,111	-,447	,222
Etkileşim adaleti	483	2,25	5,00	4,3566	,66886	-,810	,111	-,056	,222
Örgütsel adalet genel	483	2,16	5,00	4,1248	,72145	-,554	,111	-,499	,222
Valid N (listwise)	483								

Tablo 2.15. 'te görüldüğü gibi N=483 ile iş motivasyonu genel ve kuruma bağlılık, işle bütünleşme, ekip uyumu ve kişisel gelişim alt boyutlarında; iş performansı; örgütsel adalet genel ve dağıtım, süreç ve etkileşim adaleti alt boyutlarında, Skewness ve Kurtosis (çarpıklık ve basıklık) değerlerinin sıfırdan küçük, negatif çarpıklık gösterdikleri, bunun yanında +1.0 ile -1.0 arasında olduğu görülmektedir. Bu da verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013) +1.0 -1.0 arasındaki çarpıklık ve basıklık değerlerine sahip verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedirler. Tabachnick and Fidell (2013) ise +1.5 ile -1.5 arasındaki basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca George, D., & Mallery, M. (2010) birçok psikometrik amaç için  $\pm 1.0$  arasındaki basıklık değerinin mükemmel kabul edilir olduğunu, ancak belirli uygulamaya bağlı olarak çoğu durumda  $\pm 2.0$  arasındaki bir değer de kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir.

Verilerin analizinde araştırma problemleri çerçevesinde, normalliğin sağlandığı varsayımı ile SPSS 25 programında parametrik testler kullanılmış, betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklem t testi ve varyans analizi yapılmıştır. İlişkisiz örneklem t testinde karşılaştırılan iki ortalamanın farkının etki büyüklüğünü hesaplamak için aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$d = t \times \sqrt{\frac{N1 + N2}{N1 \times N2}}$$

Etki büyüklüğü formülü kullanılarak hesaplanan d değerine göre 0,2 - 0,5 “küçük etki”, 0,5 - 0,8 “orta etki”, 0,8 - 1 “büyük etki” ve 1 + “çok büyük etki” olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2016; Can, 2019).

Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemek için POST-HOC çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğünü bulmak için eta-kare ( $\eta^2$ ) katsayısı hesaplanmıştır. ANOVA tablosundaki gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesi ile bulunan  $\eta^2$  katsayısı 0 ila 1 arasında bir değer almaktadır. Eta-kare 0.01 değeri “küçük”, 0.06 değeri “orta” ve 0.14 değeri “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Can, 2019).

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkinin düzeyini ortaya çıkarmak için korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın değişkenleri olan iş motivasyonu, örgütsel adalet algısı ve iş performansının tüm boyutları arasındaki ilişki düzeyini hesaplamak için korelasyon analizi yapılmış ve Pearson korelasyon katsayısı (r) hesaplanarak değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi yorumlanmıştır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi; 0.00 olması ise değişkenler arasında ilişki olmadığını göstermektedir. Pearson korelasyon katsayısının mutlak değerinin 0.00-0.30 arasında olması düşük düzeyde bir ilişkiye; 0.31-0.70 arasında olması orta düzeyde bir ilişkiye; 0.71-1.00 arasında olması ise yüksek düzeyde bir ilişkiye işaret etmektedir denilebilir (Büyüköztürk, 2016).

Araştırmanın değişkenleri arasındaki hipotez modelin regresyonel yaklaşımla incelenmesinde, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile performansları arasındaki ilişkide iş motivasyonlarının aracılık rolünü ortaya koymak için AMOS 24 programı kullanılarak yapısal eşitlik modeli ile yol analizi yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) İngilizce adıyla structural equation modeling (SEM), belirli bir teoriye dayalı olarak gözlenen ve örtük değişkenlerin arasındaki ilişkiyi bir model içinde tanımlanmasına dayanan bir istatistiksel yöntemdir (Byrne, 2010). Geleneksel regresyon analizinde açıklayıcı değişkenlerdeki olası ölçüm hataları hesaba katılmazken, YEM’de gözlenen tüm değişkenlere ait ölçüm hataları hesaba katılmaktadır. YEM’de ayrıca çok değişkenli karmaşık modeller test edilebilmekte, modeldeki direkt ve dolaylı etkiler de dikkate alınmaktadır. Direkt ve dolaylı etkiler de açıklayıcı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki toplam etkisini ortaya koymaktadır (Bayram, 2010).

YEM’de gözlenen veya ölçülen değişkenler direkt olarak gözlenebilmektedir. Örtük değişkenler ise gizli ya da faktör olarak da adlandırılmakta, direkt gözlenemedikleri için de gözlenebilen bir değişkene bağlanarak ölçülmektedir (Byrne, 2010). Gözlenen değişkenler genellikle bir örtük değişkenin göstergeleridir. Bu çalışmada iş motivasyonu, örgütsel adalet algısı ve iş performansı birer örtük değişken, bu değişkenlere bağlı maddeler de gözlenen değişkenlerdir.

Aracılık modelinde, bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişki üçüncü bir değişken aracılığıyla ortaya çıkan dolaylı etki hipotezlerle test edilmektedir. Modele aracı bir değişken dâhil edildiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi düşmekte ve aracı değişkenin etkisi anlamlı olmaktadır. Araştırmada bu etki Sobel testi ile

hesaplanmıştır. Sobel testi, t testinin özelleştirilmiş halidir denilebilir. Sobel testi, aracı değişkenin modele eklenmesinden sonra bağımsız değişkendeki düşüşün anlamlı olup olmadığını ve aracılık etkisinin anlamlılığını test etmektedir (Yılmaz ve Varol, 2015).



## 3. BÖLÜM

### 3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri çerçevesinde bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “öğretmenlerin iş motivasyonu kuruma bağlılık, işle bütünleşme, kişisel gelişim, ekip uyumu alt boyutlarında ve genel boyutta ne düzeydedir?” şeklindedir. Birinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3.1.’ de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları

İş motivasyonu	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart sapma
Kuruma bağlılık	483	4.26	.587
İşle bütünleşme	483	3.34	.815
Kişisel gelişim	483	3.77	.724
Ekip uyumu	483	3.71	.768
Genel boyut	483	3.74	.622

Tablo 3.1.’ de öğretmenlerin iş motivasyonuna ilişkin genel ve alt boyutlar için aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. 483 örneklem ile yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kuruma bağlılık boyutunda 4.26 ortalama ile çok yüksek, işle bütünleşme boyutunda 3.34 ortalama ile orta, kişisel gelişim boyutunda 3.77, ekip uyumu boyutunda 3.71 ve iş motivasyonu genel boyutta 3.74 ortalama ile yüksek düzeyde bir ortalamaya sahip oldukları istatistiksel olarak ortaya çıkmıştır.

#### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “öğretmenlerin iş motivasyonları cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, yaş, okul türü, mesleki kıdem ve kurumdaki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve medeni durumlarına göre iş motivasyonu düzeylerinin farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için t testi yapılmıştır. Bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları

İş Motivasyonu	Cinsiyet	Öğretmen Sayısı	Ortalama (X̄)	Std. Sapma	t	Anlamlılık (p)
Kuruma bağlılık	Kadın	297	4.20	.596	-2.698	.007*
	Erkek	186	4.35	.563		
İşle bütünleşme	Kadın	297	3.31	.785	-1.118	.264
	Erkek	186	3.39	.860		
Kişisel gelişim	Kadın	297	3.72	.725	-2.052	.041*
	Erkek	186	3.86	.716		
Ekip uyumu	Kadın	297	3.69	.753	-.743	.458
	Erkek	186	3.74	.792		
İş motivasyonu genel	Kadın	297	3.70	.612	-1.729	.084
	Erkek	186	3.80	.635		

\*Significant:  $p < .05$

%95 güven düzeyinde yapılan t testi sonucuna göre öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri işle bütünleşme, ekip uyumu ve genel boyutta cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermezken, kuruma bağlılık ( $p = .007 < .05$ ) ve kişisel gelişim ( $p = .041 < .05$ ) boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Kuruma bağlılık boyutunda kadın öğretmenler 4.20 ortalama ve .596 standart sapma değerine sahipken erkek öğretmenlerin 4.35 ortalama ve .563 standart sapma değeri ile kadınlardan daha yüksek motivasyona sahiptirler. Kişisel gelişim boyutunda da erkek öğretmenlerin 3.86 ortalama ve .716 standart sapma ile kadın öğretmenlerden daha yüksek iş motivasyonuna sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin kuruma bağlılık ve kişisel gelişim boyutunda erkekler lehine olan anlamlı sonucun etki büyüklüğünü hesaplamak için etki büyüklüğü formülü kullanılmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü kuruma bağlılık için  $d = 0.25$  ve kişisel gelişim boyutu için  $d = 0.20$  ile etki değerinin küçük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları

İş Motivasyonu	Eğitim Durumu	Öğretmen Sayısı	Ortalama a (X̄)	Std. Sapma	t	Anlamlılık (P)
Kuruma bağlılık	Lisans	418	4,28	,585	1.92	.055
	Lisansüstü	65	4,13	,591		
İşle bütünleşme	Lisans	418	3,36	,819	1.40	.163
	Lisansüstü	65	3,21	,784		
Kişisel gelişim	Lisans	418	3,77	,717	.069	.945
	Lisansüstü	65	3,76	,774		
Ekip uyumu	Lisans	418	3,73	,762	1.090	.945
	Lisansüstü	65	3,61	,805		
İş motivasyonu genel	Lisans	418	3,75	,616	1.314	.190
	Lisansüstü	65	3,64	,659		

\*Significant:  $p < .05$

%95 güven düzeyinde yapılan t testi sonucuna göre öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri kuruma bağlılık, işle bütünleşme, kişisel gelişim, ekip uyumu ve genel boyutta eğitim durumu değişkeni ( $p>.05$ ) açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları

İş Motivasyonu	Medeni Durum	Öğretmen Sayısı	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	t	Anlamlılık (P)
Kuruma bağlılık	Bekâr	44	4,13	,534	-1,509	,132
	Evli	439	4,27	,591		
İşle bütünleşme	Bekâr	44	3,31	,739	-,244	,807
	Evli	439	3,34	,823		
Kişisel gelişim	Bekâr	44	3,77	,746	-,022	,982
	Evli	439	3,77	,723		
Ekip uyumu	Bekâr	44	3,57	,773	-1,287	,199
	Evli	439	3,73	,767		
İş motivasyonu genel	Bekâr	44	3,66	,588	-,855	,393
	Evli	439	3,74	,626		

\*Significant:  $p<.05$

%95 güven düzeyinde yapılan t testi sonucuna göre öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinde genel ve alt boyutlarda medeni durum değişkenine ( $p>.05$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin yaş, okul türü, mesleki kıdem ve kurum kıdemlerine göre iş motivasyonu düzeylerinin farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için ANOVA (F) testi yapılmıştır. Bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları

İş Motivasyonu	Yaş	Öğretmen Sayısı	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	F	Anlamlılık (P)
Kuruma bağlılık	40 Yaş ve altı	149	4,2908	,60066	1,636	,196
	41-50 Yaş aralığı	217	4,2120	,60529		
	51 yaş ve üzeri	117	4,3248	,53150		
İşle bütünleşme	40 Yaş ve altı	149	3,3440	,80249	,303	,739
	41-50 Yaş aralığı	217	3,3226	,80628		
	51 yaş ve üzeri	117	3,3953	,85301		
Kişisel gelişim	40 Yaş ve altı	149	3,7450	,63125	1,638	,195
	41-50 Yaş aralığı	217	3,7389	,76606		
	51 yaş ve üzeri	117	3,8803	,75234		
Ekip uyumu	40 Yaş ve altı	149	3,7685	,71724	,641	,527
	41-50 Yaş aralığı	217	3,6763	,81101		
	51 yaş ve üzeri	117	3,7222	,75128		
İş motivasyonu genel	40 Yaş ve altı	149	3,7541	,57470	,817	,442
	41-50 Yaş aralığı	217	3,7034	,64984		
	51 yaş ve üzeri	117	3,7918	,63046		

\*Significant:  $p<.05$

%95 güven düzeyinde yapılan F testi sonucuna göre yaş değişkenine ( $p>.05$ ) göre öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları

İş Motivasyonu	Okul türü	Öğretmen Sayısı	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	F	Anlamlılık (P)
Kuruma bağlılık	Okul öncesi	32	4,35	,616	3,728	,011*
	İlkokul	150	4,37	,502		
	Ortaokul	135	4,23	,605		
	Lise	166	4,16	,623		
İşle bütünleşme	Okul öncesi	32	3,35	,868	,678	,566
	İlkokul	150	3,40	,848		
	Ortaokul	135	3,26	,781		
	Lise	166	3,36	,804		
Kişisel gelişim	Okul öncesi	32	3,99	,700	3,919	,009*
	İlkokul	150	3,88	,661		
	Ortaokul	135	3,63	,758		
	Lise	166	3,74	,736		
Ekip uyumu	Okul öncesi	32	3,89	,797	5,835	,001*
	İlkokul	150	3,90	,678		
	Ortaokul	135	3,62	,739		
	Lise	166	3,58	,827		
İş motivasyonu genel	Okul öncesi	32	3,85	,674	3,505	,015*
	İlkokul	150	3,85	,571		
	Ortaokul	135	3,65	,607		
	Lise	166	3,67	,654		

\*Significant:  $p<.05$

%95 güven düzeyinde yapılan F testi sonucuna göre öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin okul türü değişkenine göre kuruma bağlılık ( $p=.011<.05$ ), kişisel gelişim ( $p=.009<.05$ ), ekip uyumu ( $p=.001<.05$ ) ve iş motivasyonu genel ( $p=.015<.05$ ) boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan POST-HOC çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 3.7.'de verilmiştir.



Tablo 3.7. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Kuruma Bağlılık Boyutunda Gruplar Arası Düzey Farkına İlişkin POST-HOC Testi Sonuçları

Kuruma bağlılık	Okul türü	Ortalama Farkı	St. Sap.	Anlamlılık (p)	
Scheffe	Okulöncesi	İlkokul	-,021	,113	,998
		Ortaokul	,117	,114	,790
		Lise	,187	,112	,428
	İlkokul	Okulöncesi	,021	,113	,998
		Ortaokul	,138	,069	,261
		Lise	,208*	,065	,018*
	Ortaokul	Okulöncesi	-,117	,114	,790
		İlkokul	-,138	,069	,261
		Lise	,070	,067	,781
	Lise	Okulöncesi	-,187	,112	,428
		İlkokul	-,208*	,065	,018*
		Ortaokul	-,070	,067	,781

\*Significant:  $p < .05$

Tablo 3.7.'de görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre iş motivasyonu kuruma bağlılık boyutunda ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ( $p = .018 < .05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında ise ilkokul öğretmenlerinin 4.37 ortalama ve .502 standart sapma, lise öğretmenlerinin 4.16 ortalama ve .623 standart sapma değerine sahip oldukları ve iş motivasyonu kuruma bağlılık boyutunda ilkokul öğretmenlerinin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü,  $\eta^2 = 0.02$  olarak bulunmuş ve küçük etki olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.8. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Kişisel Gelişim Boyutunda Gruplar Arası Düzey Farkına İlişkin POST-HOC Testi Sonuçları

Kişisel Gelişim	Okul Türü	Ortalama Farkı	St. Sap.	Anlamlılık (p)	
Scheffe	Okulöncesi	İlkokul	,102	,139	,910
		Ortaokul	,352	,141	,102
		Lise	,244	,138	,376
	İlkokul	Okulöncesi	-,102	,139	,910
		Ortaokul	,249*	,085	,036*
		Lise	,141	,080	,382
	Ortaokul	Okulöncesi	-,352	,141	,102
		İlkokul	-,249*	,085	,036*
		Lise	-,107	,083	,641
Lise	Okulöncesi	-,244	,13	,376	
	İlkokul	-,141	,080	,382	
	Ortaokul	,107	,083	,641	

\*Significant:  $p < .05$

Tablo 3.8.'de görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre iş motivasyonu kişisel gelişim boyutunda ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında ( $p = .036 < .05$ )

istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında ise ilkokul öğretmenlerinin 3.88 ortalama ve .661 standart sapma, ortaokul öğretmenlerinin 3.63 ortalama ve .758 standart sapma değerine sahip oldukları ve iş motivasyonu kişisel gelişim boyutunda ilkokul öğretmenlerinin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü,  $\eta^2=0.02$  olarak bulunmuş ve küçük etki olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Ekip Uyumu Boyutunda Gruplar Arası Düzey Farkına İlişkin POST-HOC Testi Sonuçları

Ekip Uyumu	Okul Türü	Ortalama Farkı	St. Sap.	Anlamlılık (p)	
Scheffe	Okulöncesi	İlkokul	-,001	,147	1,000
		Ortaokul	,268	,148	,354
		Lise	,314	,146	,203
	İlkokul	Okulöncesi	,001	,147	1,000
		Ortaokul	,270*	,089	,029*
		Lise	,315*	,085	,004*
	Ortaokul	Okulöncesi	-,268	,148	,354
		İlkokul	-,270*	,089	,029*
		Lise	,045	,08772	,966
	Lise	Okulöncesi	-,314	,146	,203
		İlkokul	-,315*	,085	,004*
		Ortaokul	-,045	,087	,966

\*Significant:  $p<.05$

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre iş motivasyonu ekip uyumu boyutunda ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri ( $p=.029<.05$ ) ve lise öğretmenleri ( $p=.004<.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında ise ilkokul öğretmenleri 3.90 ortalama ve .678 standart sapma, ortaokul öğretmenleri 3.62 ortalama ve .739 standart sapma, lise öğretmenleri 3.58 ortalama ve .827 standart sapma değerlerine sahiptir ve iş motivasyonu ekip uyumu boyutunda ilkokul öğretmenlerinin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü,  $\eta^2=0.03$  olarak bulunmuş ve küçük etki olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.10. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre İş Motivasyonu Genel Boyutta Gruplar Arası Düzey Farkına İlişkin POST-HOC Testi Sonuçları

İş motivasyonu genel	Okul türü	Ortalama farkı	St. Sap.	Anlamlılık (p)	
Tukey	Okulöncesi	İlkokul	,002	,120	1,000
		Ortaokul	,201	,121	,346
		Lise	,179	,119	,435
	İlkokul	Okulöncesi	-,002	,120	1,000
		Ortaokul	,198*	,073	,035*
		Lise	,176	,069	,055
	Ortaokul	Okulöncesi	-,201	,121	,346
		İlkokul	-,198*	,073	,035*
		Lise	-,022	,071	,990
	Lise	Okulöncesi	-,179	,119	,435
		İlkokul	-,176	,069	,055
		Ortaokul	,022	,071	,990

\*Significant:  $p < .05$

Tablo 3.10.'da görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre iş motivasyonu genel boyutta ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri ( $p = .035 < .05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında ise ilkokul öğretmenlerinin 3.85 ortalama ve .571 standart sapma, ortaokul öğretmenlerinin 3.65 ortalama ve .607 standart sapma, değerlerine sahip oldukları görülmüştür ve iş motivasyonu genel boyutta ilkokul öğretmenlerinin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü,  $\eta^2 = 0.02$  olarak bulunmuş ve küçük etki olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları

İş Motivasyonu	Mesleki Kıdem	Öğretmen Sayısı	Ortalama (X̄)	Std. Sapma	F	Anlamlılık (P)
Kuruma bağlılık	10 Yıl ve daha az	46	4,22	,60063	,251	,778
	11 - 24 yıl aralığı	257	4,28	,59236		
	25 yıl ve üzeri	180	4,25	,57990		
İşle bütünleşme	10 Yıl ve daha az	46	3,34	,86679	,166	,847
	11 - 24 yıl aralığı	257	3,32	,81266		
	25 yıl ve üzeri	180	3,37	,80998		
Kişisel gelişim	10 Yıl ve daha az	46	3,65	,62837	1,152	,317
	11 - 24 yıl aralığı	257	3,76	,72776		
	25 yıl ve üzeri	180	3,82	,74198		
Ekip uyumu	10 Yıl ve daha az	46	3,72	,68765	,180	,836
	11 - 24 yıl aralığı	257	3,73	,78777		
	25 yıl ve üzeri	180	3,68	,76252		
Genel boyut	10 Yıl ve daha az	46	3,70	,58084	,077	,926
	11 - 24 yıl aralığı	257	3,7407	,63078		
	25 yıl ve üzeri	180	3,7484	,62418		

\*Significant:  $p < .05$

%95 güven düzeyinde yapılan F testi sonucuna göre öğretmenlerin iş motivasyonu yaş değişkenine göre genel ve alt boyutlar için anlamlılık değeri  $p > .05$  bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin öğretmenlerin yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 3.12. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Kurumdaki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları

İş Motivasyonu	Kurumdaki Kıdem	Öğretmen Sayısı	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	F	Anlamlılık (P)
Kuruma bağlılık	3 Yıl ve daha az	146	4,2694	,59023	,580	,560
	4- 10 yıl aralığı	207	4,2882	,60660		
	11 yıl ve üzeri	130	4,2179	,55485		
İşle bütünleşme	3 Yıl ve daha az	146	3,3459	,76635	,043	,958
	4- 10 yıl aralığı	207	3,3575	,84917		
	11 yıl ve üzeri	130	3,3308	,82018		
Kişisel gelişim	3 Yıl ve daha az	146	3,7329	,65696	,524	,592
	4- 10 yıl aralığı	207	3,8116	,75502		
	11 yıl ve üzeri	130	3,7641	,74990		
Ekip uyumu	3 Yıl ve daha az	146	3,7603	,72509	2,169	,115
	4- 10 yıl aralığı	207	3,7597	,76118		
	11 yıl ve üzeri	130	3,5962	,81791		
İş motivasyonu genel	3 Yıl ve daha az	146	3,7451	,57676	,657	,519
	4- 10 yıl aralığı	207	3,7692	,64168		
	11 yıl ve üzeri	130	3,6896	,64262		

\*Significant:  $p < .05$

%95 güven düzeyinde yapılan F testi sonucuna göre öğretmenlerin iş motivasyonu kıdem değişkenine göre genel ve alt boyutlar için anlamlılık değeri  $p > .05$  bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri ile öğretmenlerin kurumdaki kıdemleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “öğretmenlerin bireysel iş performansı algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin olarak öğretmenlerin performans düzeyleri Tablo 3.13.’ de verilmiştir.

Tablo 3.13. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeyleri

	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart sapma
İş performansı	483	4.38	.476

Tablo 3.13’ te öğretmenlerin bireysel iş performanslarına ilişkin genel ve alt boyutlar için aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. 483 örneklem ile yapılan analiz

sonuçlarına göre öğretmenler bireysel iş performanslarını 4.38 ortalama ile çok yüksek düzeyde algıladıkları istatistiksel olarak ortaya çıkmıştır.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “öğretmenlerin bireysel iş performansı algıları cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, yaş, okul türü, mesleki kıdem ve kurum kıdemi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve medeni durumlarına göre performans düzeylerinin farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için t testi yapılmıştır. Bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.14. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin t Testi sonuçları

	Cinsiyet	Öğretmen Sayısı	Ortalama (X̄)	Std. Sapma	t	Anlamlılık (p)
Performans	Kadın	297	4,37	,465	-,224	,823
	Erkek	186	4,38	,494		

\*Significant:  $p < .05$

%95 güven düzeyinde yapılan t testi sonucuna göre öğretmenlerin bireysel iş performansları cinsiyet değişkenine göre anlamlılık değeri  $p = .823 > .05$  bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin performans düzeyleri ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 3.15. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	Öğretmen Sayısı	Ortalama (X̄)	Std. Sapma	t	Anlamlılık (p)
Performans	Lisans	418	4.38	.475	.073	.942
	Lisansüstü	65	4.37	.484		

\*Significant:  $p < .05$

%95 güven düzeyinde yapılan t testi sonucuna göre öğretmenlerin bireysel iş performansları eğitim durumu değişkenine göre anlamlılık değeri  $p = .942 > .05$  bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin performans düzeyleri ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 3.16. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları

	Medeni Durum	Öğretmen Sayısı	Ortalama (X̄)	Std. Sapma	t	Anlamlılık (p)
<b>Performans</b>	Bekâr	44	4.38	.532	.004	.997
	Evli	439	4.38	.471		

\*Significant:  $p < .05$

%95 güven düzeyinde yapılan t testi sonucuna göre öğretmenlerin iş performansları medeni durum değişkenine göre anlamlılık değeri  $p = .997 > .05$  bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin performans düzeyleri medeni duruma göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaş, okul türü, mesleki kıdem ve kurum kademelerine göre bireysel iş performansı düzeylerinin farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için ANOVA (F) testi yapılmıştır. Bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.17. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları

	Yaş	Öğretmen Sayısı	Ortalama (X̄)	Std. Sapma	F	Anlamlılık (P)
<b>Performans</b>	40 Yaş ve altı	149	4,3238	,47354	1,558	,212
	41 - 50 Yaş aralığı	217	4,4044	,47118		
	51 yaş ve üzeri	117	4,4103	,48741		

\*Significant:  $p < .05$

%95 güven düzeyinde yapılan F testi sonucuna göre öğretmenlerin iş performansları yaş değişkenine göre anlamlılık değeri  $p = .212 > .05$  bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin performans düzeyleri ile yaş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 3.18. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları

	Okul Türü	Öğretmen Sayısı	Ortalama (X̄)	Std. Sapma	F	Anlamlılık (P)
<b>Performans</b>	Okul öncesi	32	4,3828	,47935	2,237	,083
	İlkokul	150	4,4617	,45312		
	Ortaokul	135	4,3537	,51142		
	Lise	166	4,3298	,46142		

\*Significant:  $p < .05$

%95 güven düzeyinde yapılan F testi sonucuna göre öğretmenlerin iş performansları okul türü değişkenine göre anlamlılık değeri  $p = .083 > .05$  bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin performans düzeyleri ile okul türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 3.19. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	Öğretmen Sayısı	Ortalama (X̄)	Std. Sapma	F	Anlamlılık (P)
<b>Performans</b>	10 Yıl ve daha az	46	4,2337	,46068	2,484	,084
	11 - 24 yıl aralığı	257	4,3911	,47166		
	25 yıl ve üzeri	180	4,4042	,48315		

\*Significant:  $p < .05$

%95 güven düzeyinde yapılan F testi sonucuna göre öğretmenlerin iş performansları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlılık değeri  $p = .084 > .05$  bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin performans düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 3.20. Öğretmenlerin Bireysel İş Performansı Düzeylerinin Kurumdaki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları

	Kurumdaki Kıdem	Öğretmen Sayısı	Ortalama (X̄)	Std. Sapma	F	Anlamlılık (P)
<b>Performans</b>	3 Yıl ve daha az	146	4,30	,47462	2,355	,096
	4- 10 yıl aralığı	207	4,41	,47521		
	11 yıl ve üzeri	130	4,40	,47543		

\*Significant:  $p < .05$

%95 güven düzeyinde yapılan F testi sonucuna göre öğretmenlerin iş performansları kurumdaki kıdem değişkenine göre anlamlılık değeri  $p = .096 > .05$  bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin performans düzeylerinin kurumdaki kıdem değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

### 3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “öğretmenlerin örgütsel adalet algıları genel ve dağıtım, etkileşim ve süreç adaleti alt boyutlarında ne düzeydedir?” şeklindedir. Öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algı düzeyleri Tablo 3.21.’de verilmiştir.

Tablo 3.21. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları

Örgütsel Adalet	N	Ortalama (X̄)	Standart sapma
Dağıtım adaleti	483	4,08	,770
Süreç adaleti	483	4,04	,814
Etkileşim adaleti	483	4,35	,668
Genel boyut	483	4,12	,721

Tablo 3.21.’de öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin genel ve alt boyutlar için aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. 483 örneklem ile yapılan analiz

sonuçlarına göre öğretmenler dağıtım adaleti boyutunda 4.08, süreç adaleti boyutunda 4.04 ortalama ile yüksek, etkileşim adaleti boyutunda 4.35 ile çok yüksek ve örgütsel adalet genel boyutta 4.12 ortalama ile istatistiksel olarak yüksek düzeyde bir algıya sahiptirler.

### 3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “öğretmenlerin adalet algıları cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, yaş, okul türü, mesleki kıdem ve kurumdaki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve medeni durumlarına göre örgütsel adalet algı düzeylerinin farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için t testi yapılmıştır. Bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.22. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları

Örgütsel Adalet	Cinsiyet	Öğretmen Sayısı	Ortalama (X̄)	Std. Sapma	t	Anlamlılık (p)
Dağıtım adaleti	Kadın	297	4,07	,758	-,573	,567
	Erkek	186	4,11	,790		
Süreç adaleti	Kadın	297	4,02	,801	-,868	,386
	Erkek	186	4,08	,835		
Etkileşim adaleti	Kadın	297	4,31	,696	-1,752	,081
	Erkek	186	4,42	,618		
Örgütsel adalet genel	Kadın	297	4,09	,721	-,990	,323
	Erkek	186	4,16	,722		

\*Significant:  $p < .05$

%95 güven düzeyinde yapılan t testi sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlılık değeri tüm boyutlar için  $p > .05$  bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 3.23. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları

Örgütsel Adalet	Eğitim Durumu	Öğretmen Sayısı	Ortalama (X̄)	Std. Sapma	t	Anlamlılık (p)
Dağıtım adaleti	Lisans	418	4,1085	,77519	1,582	,114
	Lisansüstü	65	3,9462	,72953		
Süreç adaleti	Lisans	418	4,0585	,81228	,774	,439
	Lisansüstü	65	3,9744	,83351		
Etkileşim adaleti	Lisans	418	4,3642	,66963	,634	,527
	Lisansüstü	65	4,3077	,66698		
Örgütsel adalet genel	Lisans	418	4,1386	,72274	1,071	,285
	Lisansüstü	65	4,0356	,71218		

\*Significant:  $p < .05$



%95 güven düzeyinde yapılan t testi sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlılık değeri tüm boyutlar için  $p > .05$  bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 3.24. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları

Örgütsel Adalet	Medeni Durum	Öğretmen Sayısı	Ortalama (X̄)	Std. Sapma	t	Anlamlılık (p)
Dağıtım adaleti	Bekâr	44	3,92	,870	-1,468	,143
	Evli	439	4,10	,758		
Süreç adaleti	Bekâr	44	3,88	,876	-1,353	,177
	Evli	439	4,06	,807		
Etkileşim adaleti	Bekâr	44	4,34	,676	-,104	,917
	Evli	439	4,35	,668		
Örgütsel adalet genel	Bekâr	44	3,99	,781	-1,239	,216
	Evli	439	4,13	,714		

\*Significant:  $p < .05$

%95 güven düzeyinde yapılan t testi sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlılık değeri tüm boyutlar için  $p > .05$  bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemektedir.

Öğretmenlerin yaş, okul türü, mesleki kıdem ve kurum kıdemlerine göre örgütsel adalet algı düzeylerinin farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için ANOVA (F) testi yapılmıştır. Bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.25. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları

Örgütsel Adalet	Yaş	Öğretmen Sayısı	Ortalama (X̄)	Std. Sapma	F	Anlamlılık (p)
Dağıtım adaleti	40 Yaş ve altı	149	4,28	,624	7,679	,001*
	41-50 Yaş aralığı	217	3,96	,845		
	51 yaş ve üzeri	117	4,05	,749		
Süreç adaleti	40 Yaş ve altı	149	4,16	,738	2,327	,099
	41-50 Yaş aralığı	217	3,98	,867		
	51 yaş ve üzeri	117	4,01	,796		
Etkileşim adaleti	40 Yaş ve altı	149	4,43	,627	1,714	,181
	41-50 Yaş aralığı	217	4,31	,698		
	51 yaş ve üzeri	117	4,33	,658		
Örgütsel adalet genel	40 Yaş ve altı	149	4,25	,627	4,002	,019*
	41-50 Yaş aralığı	217	4,04	,775		
	51 yaş ve üzeri	117	4,09	,709		

\*Significant:  $p < .05$

%95 güven düzeyinde yapılan F testi sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel adalet algısının yaş değişkenine göre dağıtım adaleti ( $p=.001<.05$ ) ve genel adalet ( $p=.019<.05$ ) boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan POST-HOC çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 3.26.' da verilmiştir.

Tablo 3.26. Öğretmenlerin Yaşa Göre Gruplar Arası Örgütsel Adalet Farkına İlişkin POST-HOC Testi Sonuçları

	Yaş	Yaş	Mean Difference	Std. Error	Sig.
Dağıtım adaleti	(a) 40 Yaş ve altı	41 - 50 Yaş aralığı	,314*	,080	,001*
		51 yaş ve üzeri	,222	,093	,062
	(b) 41 - 50 Yaş aralığı	40 Yaş ve altı	-,314*	,080	,001*
		51 yaş ve üzeri	-,092	,087	,567
	(c) 51 yaş ve üzeri	40 Yaş ve altı	-,222	,093	,062
		41 - 50 Yaş aralığı	,092	,087	,567
Genel adalet	(a) 40 Yaş ve altı	41 - 50 Yaş aralığı	,212*	,076	,021*
		51 yaş ve üzeri	,162	,088	,189
	(b) 41 - 50 Yaş aralığı	40 Yaş ve altı	-,212*	,076	,021*
		51 yaş ve üzeri	-,050	,082	,826
	(c) 51 yaş ve üzeri	40 Yaş ve altı	-,162	,088	,189
		41 - 50 Yaş aralığı	,050	,082	,826

\*Significant:  $p<.05$

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin olarak dağıtım adaleti boyutunda 40 yaş ve altı öğretmenlerin dağıtım adaleti algısının 41 - 50 yaş aralığı öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı ( $p=001<.05$ ) bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Dağıtım adaleti boyutunda 40 yaş ve altı öğretmenlerin 4,28 ortalama ve .624 standart sapma, 41-50 yaş arası öğretmenlerin ise 3,96 ortalama ve .845 standart sapma değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Dağıtım adaleti boyutunda 40 yaş altı öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Test sonucu dağıtım adaleti boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,03$ ) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Örgütsel adalet genel boyutta da 40 yaş ve altı öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı ( $p=021<.05$ ) bir fark vardır. Test sonucu örgütsel adalet genel boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,02$ ) yaş değişkenine göre gruplar arasındaki farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.27. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları

Örgütsel Adalet	Okul Türü	Öğretmen Sayısı	Ortalama (X̄)	Std. Sapma	F	Anlamlılık (P)
Dağıtım adaleti	Okul öncesi	32	4,26	,589	5,581	,001*
	İlkokul	150	4,26	,695		
	Ortaokul	135	4,00	,817		
	Lise	166	3,95	,794		
Süreç adaleti	Okul öncesi	32	4,19	,578	6,745	,000*
	İlkokul	150	4,26	,733		
	Ortaokul	135	3,98	,847		
	Lise	166	3,87	,853		
Etkileşim adaleti	Okul öncesi	32	4,39	,588	4,526	,004*
	İlkokul	150	4,50	,587		
	Ortaokul	135	4,34	,662		
	Lise	166	4,23	,733		
Örgütsel adalet genel	Okul öncesi	32	4,25	,512	6,709	,000*
	İlkokul	150	4,31	,652		
	Ortaokul	135	4,06	,742		
	Lise	166	3,97	,760		

\*Significant:  $p < .05$

%95 güven düzeyinde yapılan F testi sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel adalet düzeylerinin okul türü değişkenine göre dağıtım adaleti ( $p = .001 < .05$ ), süreç adaleti ( $p = .000 < .05$ ), etkileşim adaleti ( $p = .004 < .05$ ) ve örgütsel adalet genel ( $p = .000 < .05$ ) boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan POST-HOC testi sonuçları tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 3.28. Dağıtım Adaleti Boyutunda Okul Türü Değişkenine Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları

	Katılımcının Okul Türü	Ortalama Farkı	Std. Hata	Anlamlılık (p)
Okulöncesi	İlkokul	-,007	,14793	1,000
	Ortaokul	,253	,14937	,413
	Lise	,306	,14667	,226
İlkokul	Okulöncesi	,007	,14793	1,000
	Ortaokul	,260*	,09013	,041*
	Lise	,313*	,08558	,004*
Ortaokul	Okulöncesi	-,253	,14937	,413
	İlkokul	-,260*	,09013	,041*
	Lise	,053	,08805	,946
Lise	Okulöncesi	-,306	,14667	,226
	İlkokul	-,313*	,08558	,004*
	Ortaokul	-,053	,08805	,946

\*Significant:  $p < .05$

Tablo 3.28.'de görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre örgütsel adalet dağıtım adaleti boyutunda ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri ( $p = .035 < .05$ ) ve lise

öğretmenleri ( $p=.004<.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında ise dağıtım adaleti boyutunda ilkokul öğretmenlerinin 4.26 ortalama ve .695 standart sapma, ortaokul öğretmenlerinin 4.00 ortalama ve .817 standart sapma, lise öğretmenlerinin 3.95 ortalama ve .794 standart sapma değerlerine sahip oldukları görülmüştür. Dağıtım adaleti boyutunda ilkokul öğretmenlerinin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır. Test sonucu dağıtım adaleti boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,03$ ) okul türü değişkenine göre gruplar arasındaki farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.29. Süreç Adaleti Boyutunda Okul Türü Değişkenine Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları

	Katılımcının Okul Türü	Ortalama Farkı	Std. Hata	Anlamlılık (p)
Okulöncesi	İlkokul	-,06356	,15590	,983
	Ortaokul	,21602	,15741	,597
	Lise	,32041	,15457	,233
İlkokul	Okulöncesi	,06356	,15590	,983
	Ortaokul	,27959*	,09498	,035*
	Lise	,38397*	,09019	,000*
Ortaokul	Okulöncesi	-,21602	,15741	,597
	İlkokul	-,27959*	,09498	,035*
	Lise	,10438	,09279	,737
Lise	Okulöncesi	-,32041	,15457	,233
	İlkokul	-,38397*	,09019	,000*
	Ortaokul	-,10438	,09279	,737

\*Significant:  $p<.05$

Tablo 3.29.' da görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre örgütsel adalet süreç adaleti boyutunda ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri ( $p=.035<.05$ ) ve lise öğretmenleri ( $p=.000<.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında ise süreç adaleti boyutunda ilkokul öğretmenlerinin 4.26 ortalama ve .735 standart sapma, ortaokul öğretmenlerinin 3.98 ortalama ve .847 standart sapma, lise öğretmenlerinin 3.87 ortalama ve .853 standart sapma değerlerine sahip oldukları görülmüştür. Süreç adaleti boyutunda ilkokul öğretmenlerinin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Test sonucu süreç adaleti boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,04$ ) okul türü değişkenine göre gruplar arasındaki farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.30. Etkileşim Adaleti Boyutunda Okul Türü Değişkenine Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları

	Katılımcının Okul Türü	Ortalama Farkı	Std. Hata	Anlamlılık (p)	
Scheffe	Okulöncesi	İlkokul	-,11271	,12884	,858
		Ortaokul	,04988	,13009	,986
		Lise	,16020	,12774	,666
	İlkokul	Okulöncesi	,11271	,12884	,858
		Ortaokul	,16259	,07849	,233
		Lise	,27291*	,07454	,004*
	Ortaokul	Okulöncesi	-,04988	,13009	,986
		İlkokul	-,16259	,07849	,233
		Lise	,11032	,07668	,559
Lise	Okulöncesi	-,16020	,12774	,666	
	İlkokul	-,27291*	,07454	,004*	
	Ortaokul	-,11032	,07668	,559	

\*Significant:  $p < .05$

Tablo 3.30.' da görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre örgütsel adaletin etkileşim adaleti boyutunda ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri ( $p = .004 < .05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında ise etkileşim adaleti boyutunda ilkokul öğretmenlerinin 4.50 ortalama ve .587 standart sapma, lise öğretmenlerinin 4.23 ortalama ve .733 standart sapma değerlerine sahip oldukları görülmüştür. Etkileşim adaleti boyutunda ilkokul öğretmenlerinin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Test sonucu etkileşim adaleti boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,04$ ) okul türü değişkenine göre gruplar arasındaki farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.31. Örgütsel Adalet Genel Boyutta Okul Türü Değişkenine Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları

	Katılımcının Okul Türü	Ortalama Farkı	Std. Hata	Anlamlılık (p)	
Scheffe	Okulöncesi	İlkokul	-,05616	,13805	,983
		Ortaokul	,19273	,13939	,591
		Lise	,28232	,13688	,237
	İlkokul	Okulöncesi	,05616	,13805	,983
		Ortaokul	,24889*	,08411	,034*
		Lise	,33848	,07987	,001*
	Ortaokul	Okulöncesi	-,19273	,13939	,591
		İlkokul	-,24889*	,08411	,034*
		Lise	,08959	,08217	,756
Lise	Okulöncesi	-,28232	,13688	,237	
	İlkokul	-,33848*	,07987	,001*	
	Ortaokul	-,08959	,08217	,756	

\*Significant:  $p < .05$

Tablo 3.31.'de görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre örgütsel adalet genel boyutta ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri ( $p = .034 < .05$ ) ve lise öğretmenleri

( $p=.001<.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında ise örgütsel adalet genel boyutta ilkökul öğretmenlerinin 4.31 ortalama ve .652 standart sapma, ortaokul öğretmenlerinin 4.06 ortalama ve .742 standart sapma, lise öğretmenlerinin 3.97 ortalama ve .760 standart sapma değerlerine sahip oldukları görülmüştür. Örgütsel adalet genel boyutta ilkökul öğretmenlerinin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Test sonucu örgütsel adalet genel boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,04$ ) okul türü değişkenine göre gruplar arasındaki farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.32. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları

Örgütsel Adalet	Mesleki Kıdem	Öğretmen Sayısı	Ortalama (X̄)	Std. Sapma	F	Anlamlılık (P)
Dağıtım adaleti	10 Yıl ve daha az	46	4,29	,58890	3,330*	,037*
	11 - 24 yıl aralığı	257	4,11	,76549		
	25 yıl ve üzeri	180	3,99	,80708		
Süreç adaleti	10 Yıl ve daha az	46	4,14	,74476	,967	,381
	11 - 24 yıl aralığı	257	4,07	,81004		
	25 yıl ve üzeri	180	3,98	,83826		
Etkileşim adaleti	10 Yıl ve daha az	46	4,39	,61385	,590	,555
	11 - 24 yıl aralığı	257	4,38	,65030		
	25 yıl ve üzeri	180	4,31	,70865		
Örgütsel adalet genel	10 Yıl ve daha az	46	4,24	,63287	1,620	,199
	11 - 24 yıl aralığı	257	4,15	,71477		
	25 yıl ve üzeri	180	4,05	,74886		

\*Significant:  $p<.05$

%95 güven düzeyinde yapılan F testi sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel adalet düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağıtım adaleti ( $p=.037<.05$ ) boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan POST-HOC testi sonuçları tablo XX'de verilmiştir.

Tablo 3.33. Dağıtım Adaleti Boyutunda Mesleki Kıdeme Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları

	Katılımcının Mesleki Kıdemi	Ortalama Farkı	Std. Hata	Anlamlılık (p)
Tukey HSD	10 Yıl ve daha az	11 - 24 yıl aralığı	,18102	,304
		25 yıl ve üzeri	,30636	,042*
	11 - 24 yıl aralığı	10 Yıl ve daha az	-,18102	,304
		25 yıl ve üzeri	,12534	,213
	25 yıl ve üzeri	10 Yıl ve daha az	-,30636	,042*
		11 - 24 yıl aralığı	-,12534	,213

\*Significant:  $p<.05$

Tablo 3.33’de görüldüğü gibi mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel adalet dağıtım adaleti boyutunda 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında ( $p=.042<.05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında ise dağıtım adaleti boyutunda 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 4.29 ortalama ve .588 standart sapma, 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 3.99 ortalama ve .807 standart sapma değerlerine sahip oldukları ve örgütsel adalet dağıtım adaleti boyutunda 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Test sonucu dağıtım adaleti boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,01$ ) mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasındaki farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.34. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeylerinin Kurumdaki Kıdeme Göre Farklılığına İlişkin F Testi Sonuçları

Örgütsel Adalet	Kurumdaki Kıdem	Öğretmen Sayısı	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Std. Sapma	F	Anlamlılık (p)
Dağıtım adaleti	3 Yıl ve daha az	146	4,18	,71822	4,165	,016*
	4- 10 yıl aralığı	207	4,11	,76448		
	11 yıl ve üzeri	130	3,92	,81676		
Süreç adaleti	3 Yıl ve daha az	146	4,13	,76973	3,824	,023*
	4- 10 yıl aralığı	207	4,09	,78584		
	11 yıl ve üzeri	130	3,88	,88859		
Etkileşim adaleti	3 Yıl ve daha az	146	4,37	,67737	1,624	,198
	4- 10 yıl aralığı	207	4,39	,63764		
	11 yıl ve üzeri	130	4,26	,70380		
Örgütsel adalet genel	3 Yıl ve daha az	146	4,19	,69477	3,874	,021*
	4- 10 yıl aralığı	207	4,16	,69407		
	11 yıl ve üzeri	130	3,97	,77591		

\*Significant:  $p<.05$

%95 güven düzeyinde yapılan F testi sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel adalet düzeylerinin kurumdaki kıdem değişkenine göre dağıtım adaleti ( $p=.016<.05$ ), süreç adaleti ( $p=.023<.05$ ) ve örgütsel adalet genel boyutta ( $p=.21<.05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan POST-HOC testi sonuçları tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 3.35. Dağıtım Adaleti Boyutunda Kurumdaki Kıdeme Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları

		Katılımcının Kurumdaki Kıdemi	Ortalama Farkı	Std. hata	Anlamlılık (p)
Scheffe	3 yıl ve daha az	4 - 10 yıl aralığı	,06349	,08273	,745
		11 yıl ve üzeri	,25573*	,09231	,022*
	4 - 10 yıl aralığı	3 yıl ve daha az	-,06349	,08273	,745
		11 yıl ve üzeri	,19224	,08566	,082
	11 yıl ve üzeri	3 yıl ve daha az	-,25573*	,09231	,022*
		4 - 10 yıl aralığı	-,19224	,08566	,082

\*Significant:  $p < .05$

Tablo 3.35’de görüldüğü gibi kurumdaki kıdem değişkenine göre örgütsel adalet dağıtım adaleti boyutunda kurumunda üç yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında ( $p = .022 < .05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında ise dağıtım adaleti boyutunda üç yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 4.18 ortalama ve .718 standart sapma, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 3.92 ortalama ve .816 standart sapma değerlerine sahip oldukları görülmüştür. Dağıtım adaleti boyutunda üç yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Test sonucu dağıtım adaleti boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,02$ ) kurumdaki kıdem değişkenine göre gruplar arasındaki farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.36. Süreç Adaleti Boyutunda Kurumdaki Kıdeme Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları

		Katılımcının Kurumdaki Kıdemi	Ortalama Farkı	Std. Hata	Anlamlılık (p)
Scheffe	3 yıl ve daha az	4 - 10 yıl aralığı	,03728	,08755	,913
		11 yıl ve üzeri	,24894*	,09769	,040*
	4 - 10 yıl aralığı	3 yıl ve daha az	-,03728	,08755	,913
		11 yıl ve üzeri	,21166	,09065	,067
	11 yıl ve üzeri	3 yıl ve daha az	-,24894*	,09769	,040*
		4 - 10 yıl aralığı	-,21166	,09065	,067

\*Significant:  $p < .05$

Tablo 3.36’da görüldüğü gibi kurumdaki kıdem değişkenine göre süreç adaleti boyutunda kurumunda üç yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında ( $p = .040 < .05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında ise süreç adaleti boyutunda üç yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 4.13 ortalama ve .769 standart sapma, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 3.88 ortalama ve .888 standart sapma değerlerine sahip oldukları görülmüştür. Süreç adaleti boyutunda üç yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Test sonucu süreç adaleti boyutunda hesaplanan



etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0.02$ ) kurumdaki kıdem değişkenine göre gruplar arasındaki farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.37. Örgütsel Adalet Genel Boyutta Kurumdaki Kıdeme Göre Gruplar Arası Farklılığa İlişkin POST-HOC Sonuçları

Katılımcının Kurumdaki Kıdemi		Ortalama Farkı	Std. Hata	Anlamlılık (p)
3 yıl ve daha az	4 - 10 yıl aralığı	,03372	,07751	,910
	11 yıl ve üzeri	,22207	,08648	,038*
Scheffe 4 - 10 yıl aralığı	3 yıl ve daha az	-,03372	,07751	,910
	11 yıl ve üzeri	,18835	,08026	,065
11 yıl ve üzeri	3 yıl ve daha az	-,22207	,08648	,038*
	4 - 10 yıl aralığı	-,18835	,08026	,065

\*Significant:  $p < .05$

Tablo 3.37’de görüldüğü gibi kurumdaki kıdem değişkenine göre örgütsel adalet genel boyutta kurumunda üç yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında ( $p = .038 < .05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında ise adalet genel boyutta üç yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 4.19 ortalama ve .694 standart sapma, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 3.97 ortalama ve .775 standart sapma değerlerine sahip oldukları görülmüştür. Örgütsel adalet genel boyutta buldukları kurumda üç yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır. Test sonucu örgütsel adalet genel boyutunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0.02$ ) kurumdaki kıdem değişkenine göre gruplar arasındaki farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

### 3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri, örgütsel adalet algıları ile iş performansları arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklindedir. Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri ve örgütsel adalet algıları ile iş performansları arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Tablo 54 öğretmenlerin iş motivasyonları, örgütsel adalet algıları ve iş performansları arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 3.38. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeyleri, Örgütsel Adalet Algıları ile İş Performansları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

		Korelasyonlar										
		Kuruma Bağlılık	İşle Bütünleşme	Kişisel Gelişim	Ekip Uyumunu	İş Motivasyonu Genel	İş Performansı	Dağıtım Adaleti	Süreç Adaleti	Etkileşim Adaleti	Örgütsel Adalet Genel	
İş Motivasyonu	r	1										
Kuruma bağlılık	r		1									
İş motivasyonu	r	,430**		1								
İşle bütünleşme	r	,598**	,612**		1							
İş motivasyonu	r	,691**	,609**	,759**		1						
Kişisel gelişim	r	,756**	,829**	,867**	,910**		1					
İş motivasyonu genel	r	,407**	,272**	,401**	,407**	,428**		1				
İş performansı	r	,617**	,439**	,569**	,681**	,671**	,339**		1			
Örgütsel adalet	r	,610**	,415**	,560**	,685**	,660**	,362**	,836**		1		
Dağıtım adaleti	r	,629**	,301**	,490**	,601**	,574**	,332**	,714**	,796**		1	
Örgütsel adalet	r	,657**	,429**	,587**	,714**	,691**	,373**	,924**	,972**	,862**		
Süreç adaleti	r										1	
Etkileşim adaleti	r											1
Örgütsel adalet genel	r											1
N		483										

\*\*Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı. (2-tailed).

Öğretmenlerin iş motivasyonu, iş performansı ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki Pearson momentler katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Tablo 3.38. incelendiğinde araştırmanın tüm değişkenleri arasında  $p=0.01$  düzeyinde, istatistiki olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. İş motivasyonu kurumu bağlılık boyutu ile iş performansı arasında ( $r=0.40$ ) pozitif yönlü ve orta düzeyde; dağıtım adaleti ile arasında ( $r=0.62$ ) pozitif yönlü ve orta düzeyde; süreç adaleti ile arasında ( $r=0.61$ ) pozitif yönlü ve orta düzeyde; etkileşim adaleti ile arasında ( $r=0.63$ ) pozitif yönlü ve orta düzeyde; örgütsel adalet genel boyutu ile arasında ( $r=0.66$ ) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

İş motivasyonu işle bütünleşme boyutu ile iş performansı arasında ( $r=0.27$ ) pozitif yönlü düşük düzeyde; dağıtım adaleti ile arasında ( $r=0.44$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; süreç adaleti ile arasında ( $r=0.41$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; etkileşim adaleti ile arasında ( $r=0.30$ ) pozitif yönlü düşük düzeyde; örgütsel adalet genel boyutu ile arasında ( $r=0.43$ ) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

İş motivasyonu kişisel gelişim boyutu ile iş performansı arasında ( $r=0.40$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; dağıtım adaleti ile arasında ( $r=0.57$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; süreç adaleti ile arasında ( $r=0.56$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; etkileşim adaleti ile arasında ( $r=0.49$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; örgütsel adalet genel boyutu ile arasında ( $r=0.59$ ) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

İş motivasyonu ekip uyumu boyutu ile iş performansı arasında ( $r=0.40$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; dağıtım adaleti ile arasında ( $r=0.68$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; süreç adaleti ile arasında ( $r=0.69$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; etkileşim adaleti ile arasında ( $r=0.60$ ) orta düzeyde; örgütsel adalet genel boyutu ile arasında ( $r=0.71$ ) pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

İş motivasyonu genel boyutu ile iş performansı arasında ( $r=0.42$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; dağıtım adaleti ile arasında ( $r=0.67$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; süreç adaleti ile arasında ( $r=0.66$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; etkileşim adaleti ile arasında ( $r=0.57$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; örgütsel adalet genel boyutu ile arasında ( $r=0.69$ ) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

İş performansı ile dağıtım adaleti arasında ( $r=0.34$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; süreç adaleti ile arasında ( $r=0.36$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; etkileşim adaleti ile arasında

( $r=0.33$ ) pozitif yönlü orta düzeyde; örgütsel adalet genel boyutu ile arasında ( $r=0.37$ ) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

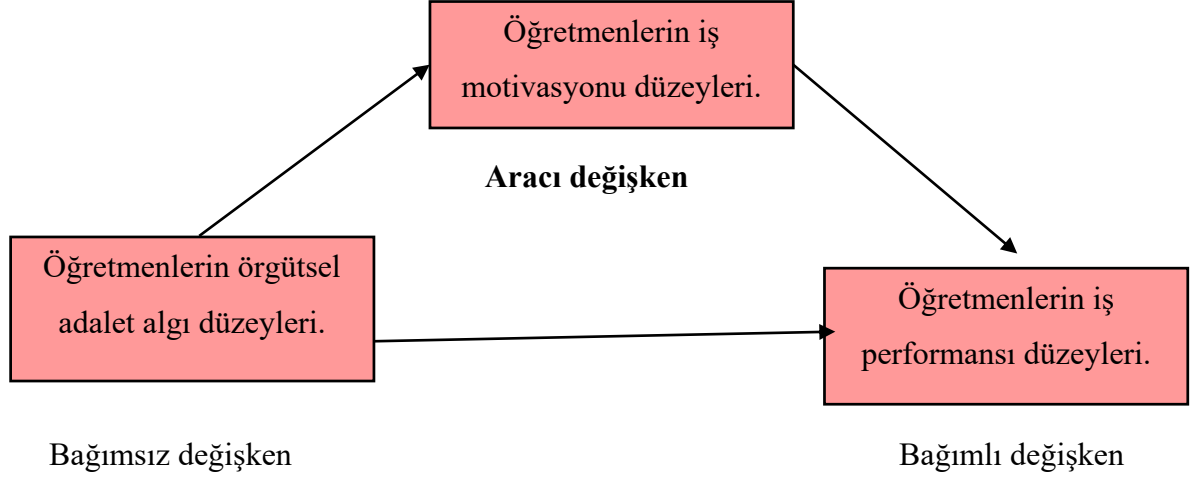
### 3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile performansları arasındaki ilişkide iş motivasyonu düzeylerinin aracılık rolü var mıdır?” şeklindedir. Araştırma probleminin test edilmesi için AMOS 24 programı aracılığı ile yapısal eşitlik modeli yol analizi kullanılmıştır. Araştırmanın hipotez problemi için yol analizine geçmeden önce Baron ve Kenny (1986)’nin belirttiği aracılık ilişkisinin ön koşulları değerlendirilmiştir. **Baron ve Kenny** metodunda yapısal eşitlik modelinin sınanabilmesi için **dört ön koşul** bulunmaktadır. Bunlar:

- Bağımlı ve bağımsız değişken ilişkili olmalı
- Bağımsız değişken ile aracı değişken arasında ilişki olmalı
- Bağımlı değişken ile aracı değişken arasında ilişki olmalı
- Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında başlangıçta anlamlı olan ilişki aracı değişken ile birlikte ya gerilemeli ya da sıfıra yakın olabilecek bir değer olarak istatistiksel olarak anlamsız bir hale gelmelidir.

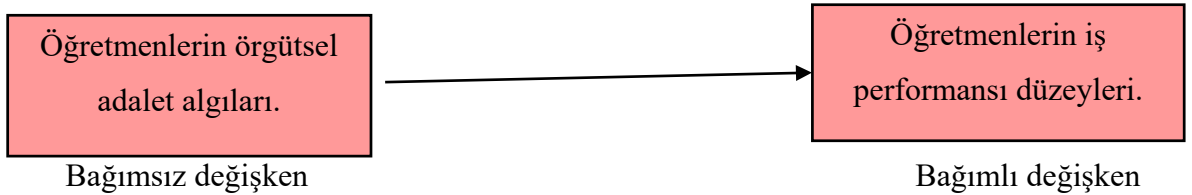
Baron ve Kenny’nin (1986) dört adımlı geleneksel aracılık testine göre bu araştırmada öğretmenlerin iş motivasyonunun örgütsel adalet üzerinde anlamlı bir etkisi olmalıdır; öğretmenlerin iş motivasyonunun iş performansları üzerinde anlamlı bir etkisi olmalıdır; örgütsel adalet algısının iş performansı üzerinde anlamlı bir etkisi olmalıdır; örgütsel adalet algısı ikinci adımdaki regresyon analizine dâhil edildiğinde, iş motivasyonu değişkeninin iş performansı üzerindeki yordama düzeyi düşerken, örgütsel adalet algısının da iş performansı üzerinde anlamlı bir etkisi olması beklenmektedir. Belirtilen ön koşulların sağlanıp sağlanmadığının görülmesi için tüm değişkenler arasında yol analizi ile tahmin katsayıları hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile iş performansı arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracılık rolü olup olmadığını test etmek için AMOS 24 programı kullanılarak yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Yapısal model araştırmanın örtük değişkenleri olan öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri, iş motivasyonu ve iş performansları arasında kurularak sınanmıştır. Araştırma modeli Şekil 3.1.’de verilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmanın Modeli

Şekil 3.1.'de verilen modelde yer alan yol analizi, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri, iş motivasyonu düzeyleri ve iş performansı düzeyleri arasındaki ilişkilerin ağını açıklayan bir analizdir. Araştırmada örgütsel adalet örtük değişkenine ait 19 gözlenen değişken, iş motivasyonu örtük değişkenine ait 14 gözlenen değişken ve iş performansı örtük değişkenine ait dört gözlenen değişken bulunmaktadır. Model ile kuramsal bilgiler ışığında örgütsel adaletin iş performansını yordadığı, iş motivasyonunun da bu ilişkide aracılık rolünün bulunduğu varsayılmaktadır. Bu varsayımdan hareketle, bağımsız değişkenin (öğretmenlerin örgütsel adalet algıları) bağımlı değişken (öğretmenlerin performansları) üzerinde direkt anlamlı bir etkisinin olup olmadığını görebilmek için AMOS 24 programı aracılığı ile örgütsel adaletin performans üzerindeki tahmin katsayısına bakılmış ve modelin ilk aşaması test edilmiştir. Şekil 3.2. aracılık etkisine ilişkin ilk modeli göstermektedir.



Şekil 3.2. Aracılık Testi İçin İlk Aşama: Bağımlı ve Bağımsız Değişken Arasındaki Model

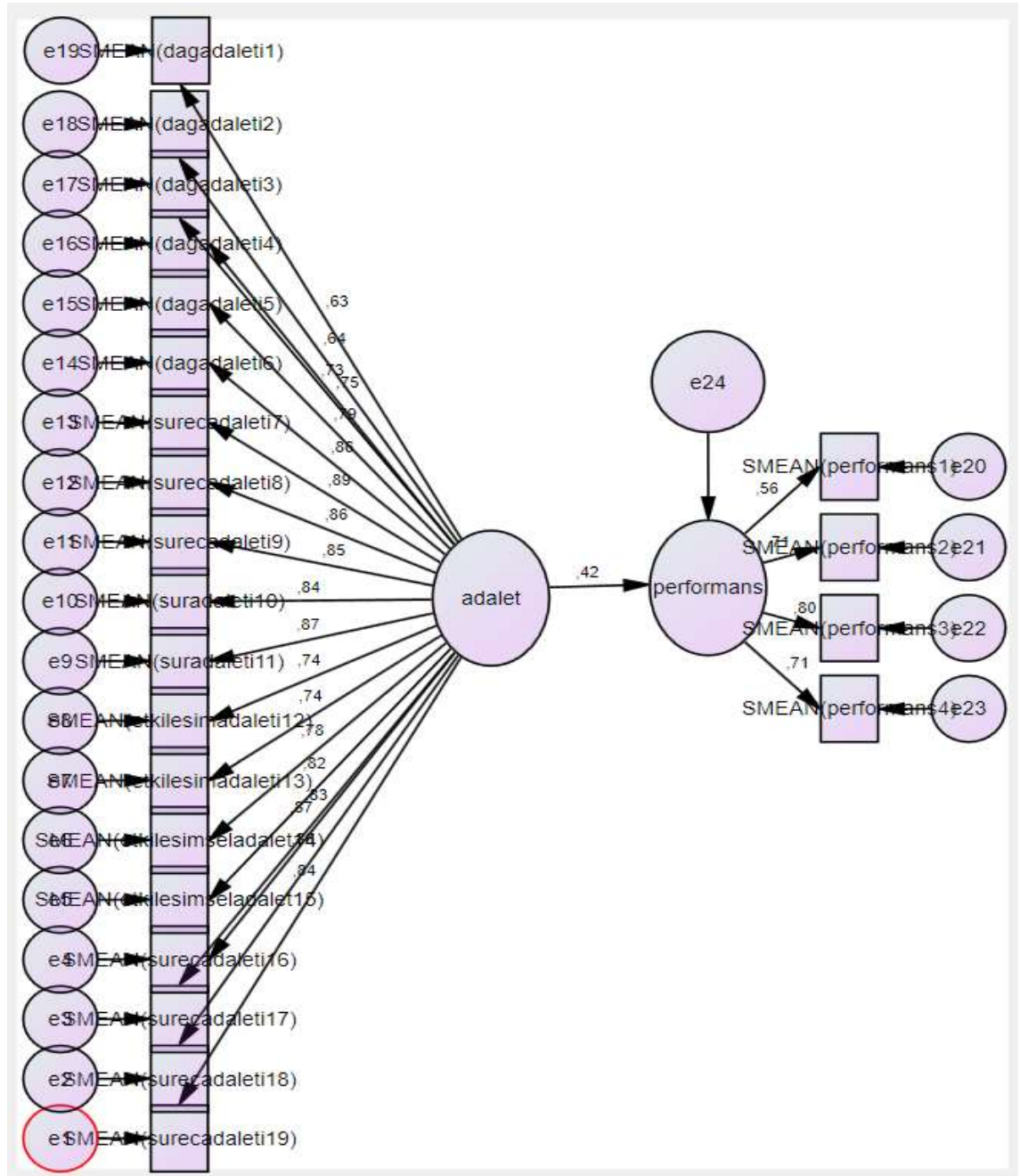
Aracılık etkisine ilişkin ilk aşama kapsamında öğretmenlerin örgütsel adalet algıları (bağımsız değişken) ile iş performansları (bağımlı değişken) arasında anlamlı ( $\beta = .42$ ) bir etki tespit edilmiştir. Böylelikle modelin ilk aşaması tamamlanmıştır. Yukarıdaki modelin sonuçları Tablo 3.39' da verilmiştir.

Tablo 3.39. Bağımsız Değişken ile Bağımlı Değişken Arasındaki Yapısal Modele İlişkin Tahmin Sonuçları

			Tahmin	Standart. Hata	C.R.	p
PERFORMANS	<---	ADALET	,421	,022	7,296	***

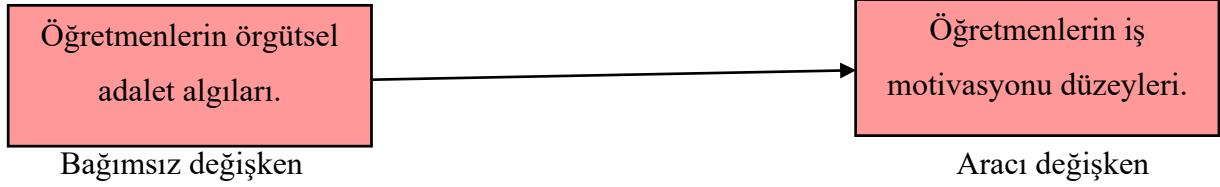
\*Significant:  $p < .05$

Öğretmenlerin örgütsel adalet algısından performansa giden yolun ( $p < .05$ ) anlamlı ve standardize edilmiş tahmin katsayısının da .421 düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin örgütsel adalet algısı, iş performansının % 42'sini açıklamaktadır. Şekil 3.3. AMOS 24 programında yapılan model çıktısını göstermektedir.



Şekil 3.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı ile İş Performansları Arasındaki Yapısal Model

Aracılık etkisine ilişkin ikinci aşama kapsamında öğretmenlerin örgütsel adalet algısı (bağımsız değişken) ile iş motivasyonları (aracı değişken) arasındaki yapısal model test edilmiştir. Şekil 3.4. araştırmanın ikinci aşamasına ilişkin modeli göstermektedir.



Şekil 3.4. Aracılık Testi İçin İkinci Aşama: Bağımsız ve Aracı Değişken Arasındaki Model

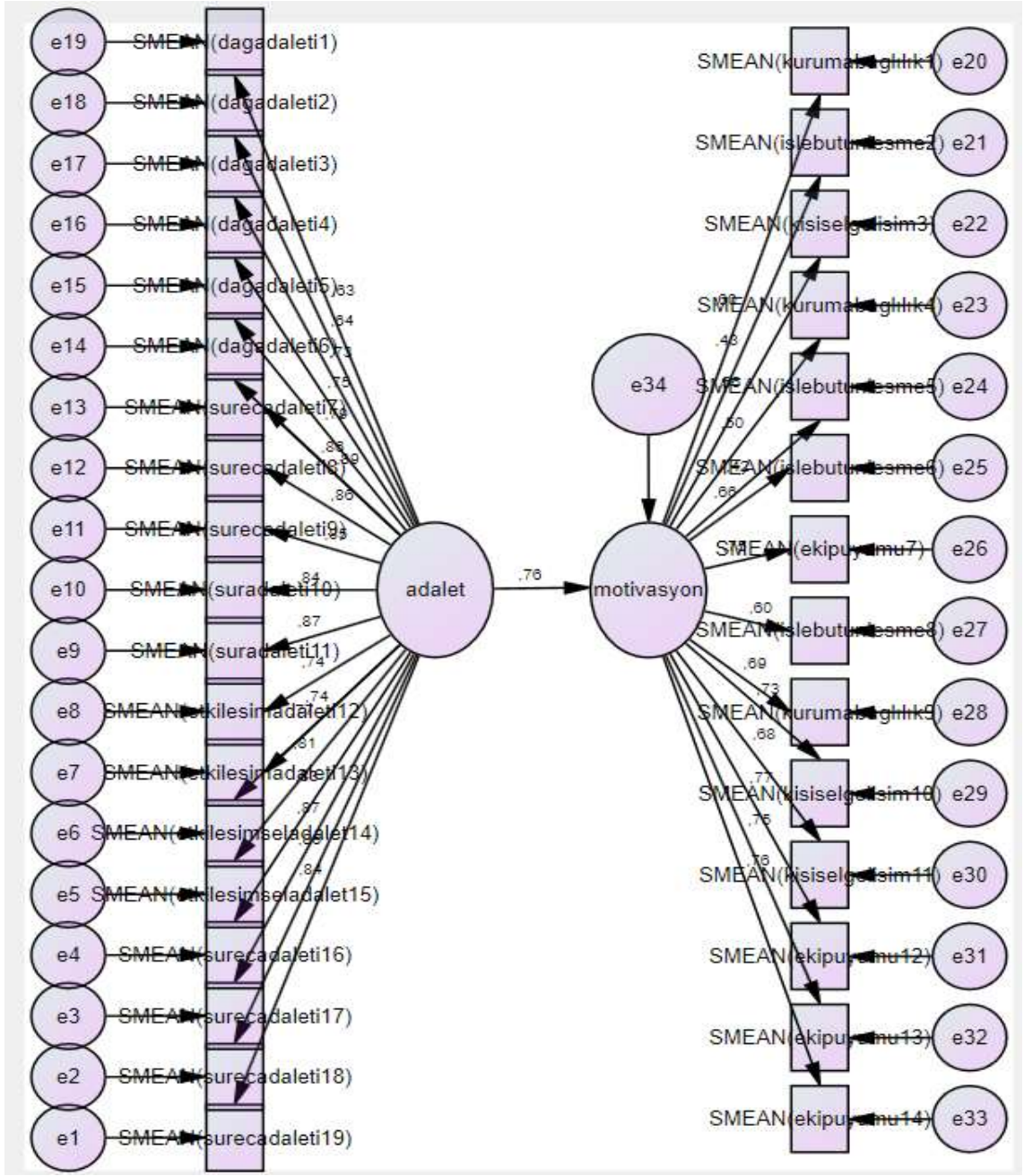
Aracılık etkisine ilişkin ikinci aşama kapsamında öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile iş motivasyonları arasında anlamlı ( $\beta = .76$ ) bir etki tespit edilmiştir. Böylelikle modelin ikinci aşaması tamamlanmıştır. Yukarıdaki modelin sonucunda ortaya çıkan standardize edilmiş tahmin değerleri Tablo 3.40' da verilmiştir.

Tablo 3.40. Bağımsız Değişken ile Aracı Değişken Arasındaki Yapısal Modele İlişkin Tahmin Sonuçları

			<b>Tahmin</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>C.R.</b>	<b>P</b>
MOTİVASYON	<---	ADALET	,762	,034	12,336	***

\*Significant:  $p < .05$

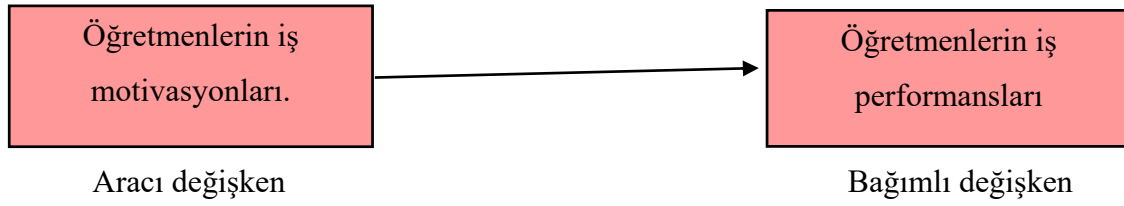
Öğretmenlerin örgütsel adalet algısından iş motivasyonuna giden yolun ( $p < .05$ ) anlamlı ve standardize edilmiş tahmin katsayısının da .762 düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin örgütsel adalet algısı, iş motivasyonunun % 76'sını açıklamaktadır. Şekil 3.5. AMOS 24 programında yapılan model çıktısını göstermektedir.



Şekil 3.5. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı ile İş Motivasyonları Arasındaki Yapısal Model

Aracılık etkisine ilişkin üçüncü aşama kapsamında öğretmenlerin iş motivasyonları (aracı değişken) ile iş performansları (bağımlı değişken) arasındaki yapısal model test edilmiştir.





Şekil 3.6. Aracılık Testi İçin Üçüncü Aşama: Aracı Değişken ve Bağımlı Değişken Arasındaki Model

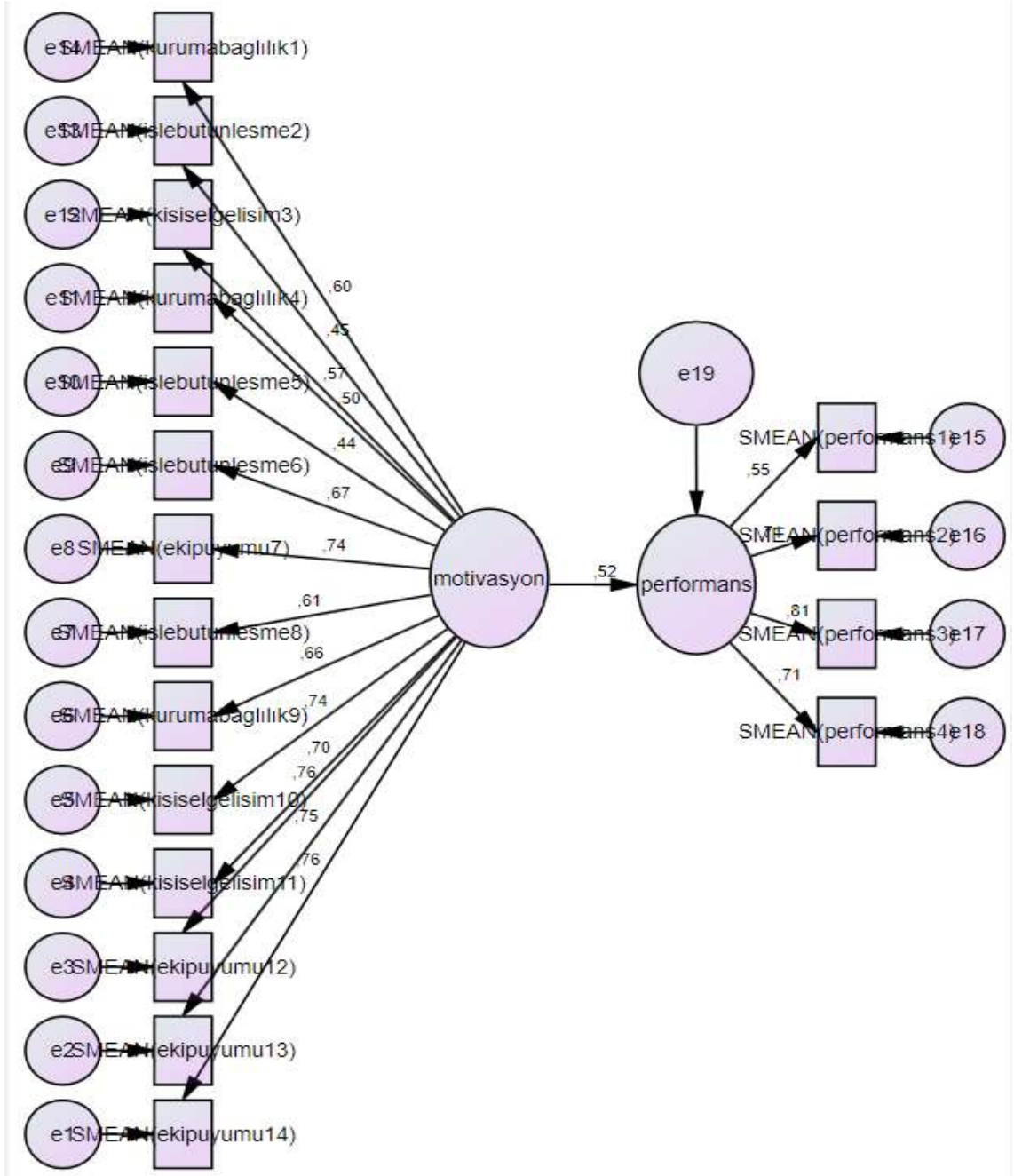
Aracılık etkisine ilişkin üçüncü aşama kapsamında öğretmenlerin iş motivasyonları (aracı değişken) ile iş performansları (bağımlı değişken) arasında anlamlı ( $\beta=.51$ ) bir etki tespit edilmiştir. Böylelikle modelin üçüncü aşaması tamamlanmıştır. Yukarıdaki modelin sonuçları Tablo 3.41.'de verilmiştir.

Tablo 3.41. Aracı Değişken ile Bağımlı Değişken Arasındaki Yapısal Modele İlişkin Tahmin Sonuçları

			Tahmin	Standart Hata	C.R.	P
PERFORMANS	<---	MOTİVASYON	.518	.023	8.123	***

\*Significant:  $p<.05$

Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinden iş performanslarına giden yolun ( $p<.05$ ) anlamlı ve standardize edilmiş tahmin katsayısının da .518 düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin iş motivasyonları performanslarının % 52'sini açıklamaktadır. Şekil 3.7. AMOS 24 programında yapılan model çıktısını göstermektedir.



Şekil 3.7. Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile Performansları Arasındaki Yapısal Model

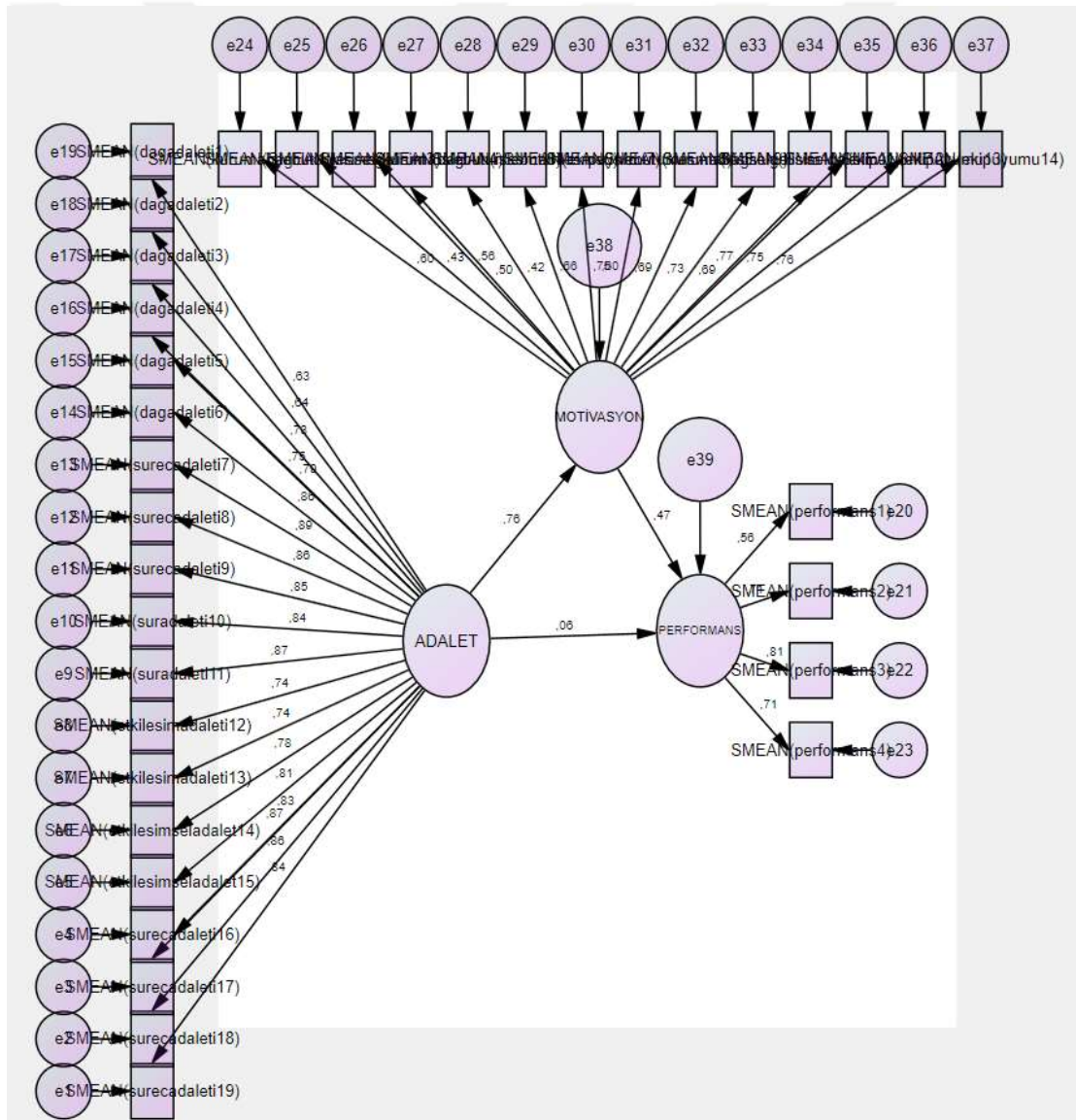
Aracılık testinin dördüncü ve son aşamasında örgütsel adalet ile iş performansı arasında iş motivasyonunun aracılık rolü için model test edilmiştir. Tablo 3.42. aracılık etkisinin test edildiği standardize tahmin katsayılarını ve anlamlılık düzeylerini göstermektedir.

Tablo 3.42. Bağımlı, Bağımsız ve Aracı Değişken Arasındaki Yapısal Modele İlişkin Tahmin Sonuçları

			Tahmin	Standart Hata	C.R.	p
MOTİVASYON	<---	ADALET	,762	,034	12.425	***
PERFORMANS	<---	MOTİVASYON	,473	,061	5.264	***
PERFORMANS	<---	ADALET	,059	,029	.781	.435

\*Significant:  $p < .05$

Tablo 3.42’de de görüldüğü gibi örgütsel adalet ile performans arasındaki modele iş motivasyonunun girmesi ile tahmin değerlerinde farklılaşma gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarından performanslarına giden yol .42’den .06’ya gerilemiştir. Ayrıca modelde örgütsel adalet ile performans arasındaki yol ( $p = .44 > .05$ ) anlamsızlaşmıştır. Şekil 3.8. model çıktısını göstermektedir.



Şekil 3.8. Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile İş Performansları Arasındaki İlişkide Örgütsel Adaletin Aracılık Rolünü Gösteren Birinci Düzey YEM Sonuçları

Araştırmanın modelinin sınındığı YEM ile elde edilen model uyum iyiliği değerleri Tablo 3.43.' de verilmiştir.

Tablo 3.43. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile İş Performansları Arasındaki İlişkide İş Motivasyonunun Aracılık Rolünün Sınındığı Birinci Düzey YEM'e İlişkin Standardize Edilmiş Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Değeri	Uyum
$X^2$	$0 \leq X^2 \leq 2sd$	$2sd \leq X^2 \leq 3sd$	2804.71 (sd: 626)	Kabul edilebilir uyum
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.001 \leq p \leq .05$	.000	İyi uyum
$X^2/sd$	$0 \leq X^2/sd < 3$	$3 \leq X^2/sd \leq 5$	4.48	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.08	Kabul edilebilir uyum
RMR	$0 \leq RMR < 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.10$	.04	İyi uyum
NFI	$0.95 < NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.81	-
CFI	$0.97 < CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	.84	-
GFI	$0.95 < GFI \leq 1.00$	$0.80 < GFI \leq 0.95$	.78	-

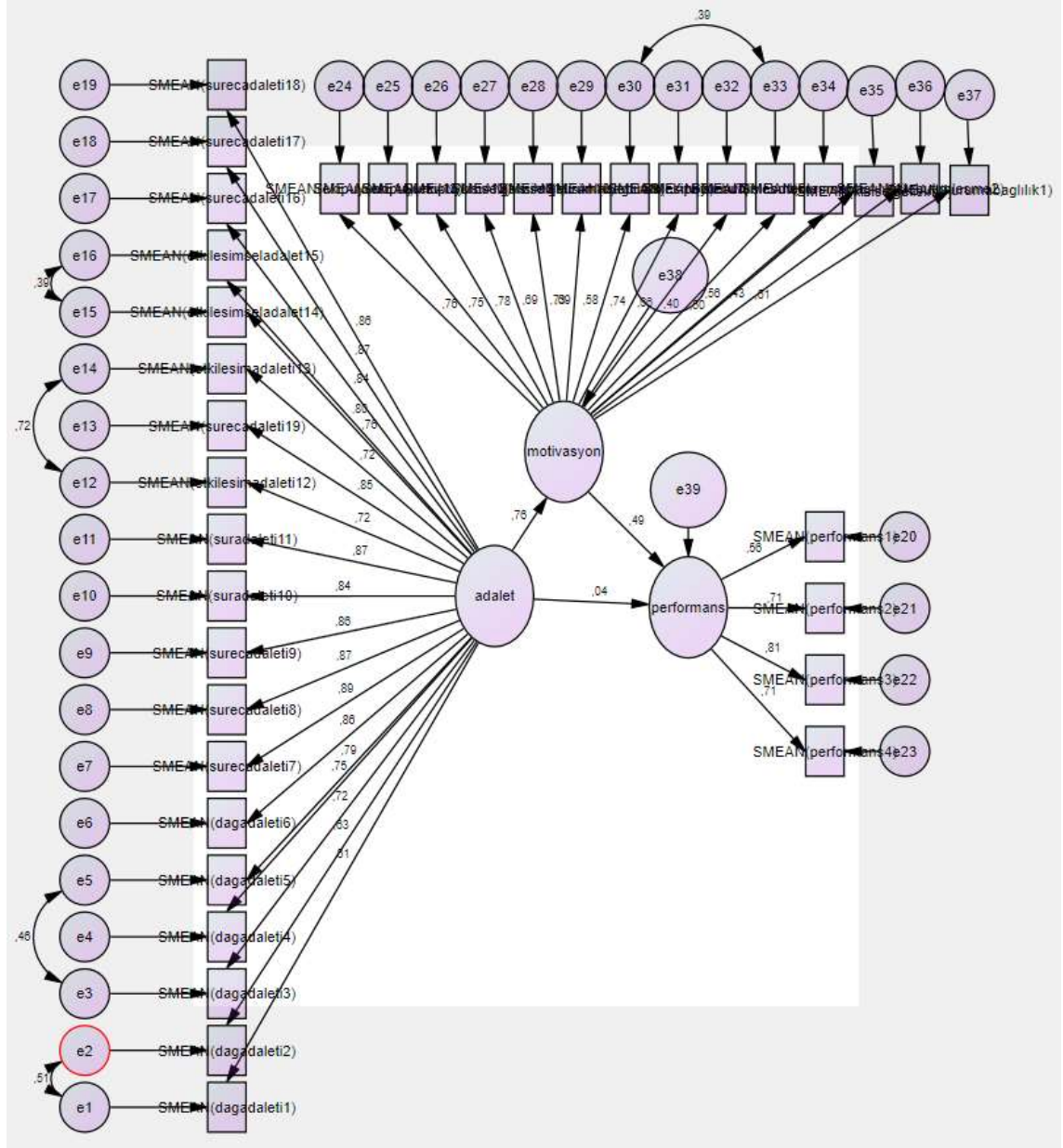
Yapılan analiz ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısından iş performanslarına giden yol katsayısının azalması ve yolun anlamsızlaşmasına rağmen modelin Tablo 3.43.' de verilen uyum iyiliği değerlerinden  $X^2$  değerinin 2804.71 (sd: 626) ile kabul edilebilir;  $p=.00<.05$  ile iyi uyum;  $X^2/sd$ 'nin 4.48 ile kabul edilebilir; RMSEA' nın .08 ile kabul edilebilir; RMR' nin .04 ile iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür (Schermele-Engel-Moosbrugger, 2003; Sümer, 2000; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Brown, 2006; Hooper v.d. 2008; Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Byrne, 1998). Buna karşın NFI= .81; CFI=.84 ve GFI=.78 ile uyum iyiliği referans değerleri sınırları dışında kalmıştır. NFI, CFI ve GFI değerlerinin kabul edilebilir sınırların dışında olmasından dolayı Model Modification Indices incelenmiş, uyum iyiliği değerlerini düzeltereği düşünülen ve aralarında yüksek korelasyon bulunan maddeler arasında modifikasyonlar yapılmıştır. Tablo 3.44.' te önerilen modifikasyonlar yapıldıktan sonra elde edilen standardize tahmin değerleri verilmiştir.

Tablo 3.44. Bağımlı, Bağımsız ve Aracı Değişken Arasındaki Yapısal Modele İlişkin Modifikasyon Sonrası Tahmin Sonuçları

			Tahmin	Standart hata	C.R.	p
MOTİVASYON	<---	ADALET	,759	,091	12.107	***
PERFORMANS	<---	MOTİVASYON	,475	,032	5.482	***
PERFORMANS	<---	ADALET	,057	,040	.756	.450

\*Significant:  $p<.05$

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarından performanslarına giden yoldaki tahmin katsayısı .42'den .06'ya gerilemiştir. Ayrıca modelde adalet ile performans arasındaki yol ( $p=.45>.05$ ) anlamsızlaşmıştır. Şekil 3.9. model çıktısını göstermektedir.



Şekil 3.9. Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile İş Performansları Arasındaki İlişide Örgütsel Adaletin Aracılık Rolünü Gösteren Modifikasyon Sonrası YEM Sonuçları

Araştırmanın modelinin sınındığı ve modifikasyonlar sonrası elde edilen model uyum iyiliği değerleri Tablo 3.45.' te verilmiştir.

Tablo 3.45. Öğretmenlerin İş Motivasyon Düzeyleri ile İş Performansları Arasındaki İlişkide Örgütsel Adaletin Aracılık Rolünün Sınandığı YEM'e İlişkin Standardize Edilmiş Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model Değeri	Uyum
$X^2$	$0 \leq X^2 \leq 2sd$	$2sd \leq X^2 \leq 3sd$	2060 (sd: 621)	Kabul edilebilir uyum
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.001 \leq p \leq .05$	.000	İyi uyum
$X^2/sd$	$0 \leq X^2/sd < 3$	$3 \leq X^2/sd \leq 5$	3.3	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.07	Kabul edilebilir uyum
RMR	$0 \leq RMR < 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.10$	.04	İyi uyum
NFI	$0.95 < NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.86	-
CFI	$0.97 < CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.90$	.90	Kabul edilebilir uyum
GFI	$0.95 < GFI \leq 1.00$	$0.80 < GFI \leq 0.95$	.90	Kabul edilebilir uyum

Modelin sınandığı YEM’de elde edilen standardize uyum iyiliği değerleri incelendiğinde  $p=.000<.05$  ile modelin anlamlı olduğu;  $X^2/sd=3.3$ ;  $RMSEA= .07$ ;  $RMR=.04$ ;  $CFI= .90$  ve ile kabul edilebilir değerler içinde olduğu görülmektedir (Schermelleh-Engel-Moosbrugger, 2003; Sümer, 2000; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Brown, 2006; Hooper v.d. 2008; Hu ve Bentler, 1999; Byrne, 1998; Tabachnick ve Fidel, 2013).  $NFI=.85$  ile kabul edilebilir sınırların dışında kalmış olsa da 483 kişilik örneklem ile yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile performansları arasındaki ilişkide iş motivasyonunun tam aracılık etkisi olduğu ve modelin doğrulandığı söylenebilir. Bağımsız değişkenin aracı değişken aracılığıyla bağımlı değişken üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığını test etmek için ise Sobel testi kullanılmaktadır (Sobel, 1982). Sobel test istatistiği 4.93 ve  $p=.00<.05$  bulunmuş ve örgütsel adalet ile performans arasında motivasyonun aracılığının anlamlı bir etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca standardize edilmiş dolaylı etki (indirect effect) de % 95 güven aralığında  $p=.00<.05$  örgütsel adaletin motivasyon üzerinden iş performansını etkilemesi anlamlı; bu etkinin, lower bound’u .236, upper bound’u ise .489 olarak bulunmuştur. Bunun anlamı da örgütsel adaletin sağlandığı kurumlarda öğretmenlerin iş motivasyonları yükselmekte dolayısıyla da öğretmenlerin iş performansları artmaktadır.

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 4.1. Sonuç ve Tartışma

Aydın ili Efeler ilçesindeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile performansları arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracılık rolünün araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri çerçevesinde sonuçlar sunularak tartışma kısmına yer verilmiştir. Araştırma sonuçları çerçevesinde politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, iş motivasyonları ve iş performansları arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modellemesi ile araştıran bu çalışmanın **birinci alt problemi öğretmenlerin iş motivasyonlarının ne düzeyde olduğudur**. Araştırma bulgularına göre öğretmenler iş motivasyonu düzeylerini “yüksek” olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerin iş motivasyonları düzeylerinin yüksek olması okullar için sevindirici ve olumlu bir sonuçtur. Öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olduğu okullarda okul yöneticilerinin sosyal ihtiyaçları karşıladığı, güvene dayalı bir okul iklimi oluşturduğu, öğretmenleri takdir ettiği ve öğretmenlere adil davrandığı çıkarılabilir. Ayrıca öğretmenlerin okulun amaçlarını içselleştirdiği, çevre ile iyi ilişkiler kurdukları, kendilerini okula ait hissettikleri söylenebilir. Motivasyon kuramlarından kapsam kuramları genel olarak bireyin ihtiyaçlarına odaklanmakta, bireyin “neden” hareket geçtiğini açıklamaktadır. Süreç kuramları ise dışsal kaynaklı olup amaca, kurala ve istenilen ya da istenilmeyen davranışlara odaklanmaktadır (Latham ve Pinder, 2005). Bu kurama dayalı olarak farklı araştırmalarda benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Çalışanların işin içeriğinden memnuniyet duyduklarında ve yaptıkları işten keyif aldıklarında motive oldukları (Ali ve Ahmed, 2009), birey ve çevre etkileşiminin iyi olduğu durumlarda çalışan motivasyonunun yükseldiği (Pinder, 1998), örgüt hedefleri ile bireyin hedefleri örtüştüğü durumlarda motivasyonun arttığı (DuToid, 1990), çevre ile iyi ilişkiler kurulduğunda ve olumlu tutumlara sahip olduğunda motivasyonun yükseldiği (Houser, 2014) belirtilmiştir. Motivasyonun hem bireyin içinden hem de dışından faktörlerle harekete geçtiği bilinmektedir. Çalışan motivasyonu değer, çıkar, ihtiyaç gibi bireysel temelli faktörlerden politika, kural, amaç gibi örgütsel faktörlerden etkilenmektedir (Pinder, 1998). Bu bağlamda araştırma sonucunun hem okullarımız hem de eğitim yönetimi alan yazını için önemli olduğu belirtilmelidir. Öğretmenler genel olarak çalıştıkları kurumdan, görev saygınlığından, okuldaki fiziksel şartlardan, iş arkadaşlarından, ücret sisteminden, takdir

edilmekten ve başarı hissinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kurumun performans değerlendirme sisteminden, yöneticilerin uyumundan, mesleki gelişim imkânlarından, yaratıcılıklarını kullanabilme şanslarından, ekip çalışmasından, sorumluluk almaktan ve sosyal aktivitelerden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin hem içsel kaynaklı motivasyonlarının hem de dışsal kaynaklı motivasyonlarının sağlandığı anlamına gelmektedir. Temel amacı öğrencilerin öğrenmesini etkileyen etmenlere vurgu yaparak okul liderlerinin, öğretmenlerin ve politikaların geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgili karşılaştırmalı veriler üretmek olan TALIS (Teaching and Learning International Survey-Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması) “teachers’ engagement and motivation” isimli bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya Türkiye’den katılan öğretmenlerin % 64,7’si öğretmenliğin kariyer olarak ilk tercihleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda OECD ortalaması % 66,5’dir. Araştırmaya Türkiye’den katılan öğretmenlerin % 97,8’i çocukların ve gençlerin gelişimini etkileyebilmenin öğretmen olmaya karar vermede “orta derecede önemli” veya “yüksek derecede önemli” olduğunu belirtmişlerdir. Aynı araştırmada Türk öğretmenlerin % 98,3’ü topluma katkı sağlamanın öğretmen olmaya karar vermede “orta derecede önemli” veya “yüksek derecede önemli” olduğunu belirtmişlerdir (OECD, 2018). Bu sonuçların da araştırmanın bulgularını desteklediği görülmektedir. Özdoğru ve Aydın (2012), Doğan ve Koçak (2017), Aksel ve Elma (2016), Sarı, Yıldız ve Canoğulları (2018), Deviren ve Okçu (2020) bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılmış ve öğretmenlerin motivasyonu yüksek olarak bulunmuştur. Sarı, Canoğulları ve Yıldız (2018) Akman (2017), Ertürk (2016)’ün araştırmalarında ise öğretmenlerin motivasyon algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz (2017)’in araştırmasında ise öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri düşük olarak bulunmuştur. Örnekleme, çevre koşulları, öğrenci ilgi ve yeteneği, okul yönetiminin liderlik tarzı, okul kültürü ve iklimi, diğer çalışanlarla ilişkiler, ihtiyaçlar ve örgütsel adalet motivasyonu etkilemektedir. Bu durum araştırma sonuçlarında farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırma **ikinci alt problemine ilişkin olarak öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, yaş, okul türü, mesleki kıdem ve kurumdaki kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.** Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri cinsiyet değişkenine göre kuruma bağlılık ve kişisel gelişim boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaşırken, genel boyutta cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Erkek öğretmenlerin çalıştıkları kurumdan, arkadaşları



ile olan uyumdan, yöneticiler arasındaki uyumdan kadın öğretmenlerden daha yüksek puan aldıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca erkek öğretmenlerin okuldaki fiziksel çalışma ortamından, mesleki gelişim ve eğitim imkânlarından, yaratıcılıklarını kullanabilme derecesinden kadın öğretmenlerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenler için olumlu olarak değerlendirilebilecek bu durumun kadın öğretmenler ve okul için olumsuz olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç motivasyon kuramları bakımından değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin kapsam kuramlarına göre birlikte olma ihtiyacının erkek öğretmenlere göre daha az karşılandığı, Herzberg'in çift faktör kuramında belirtilen ve olmadığında motivasyonu düşüren hijyen faktörlerinin tam olarak karşılanmadığı Alderferg'in ERG teorisinde yer alan ilişki kurma ve gelişme ihtiyaçlarının da karşılanmadığı söylenebilir (Eren, 2012). Ayrıca kadın öğretmenlerin evdeki rolleri ve annelik rolleri değerlendirildiğinde bu boyutlarda daha az motivasyon düzeyine sahip olmalarının doğal olduğu söylenebilir. Bu durum süreç kuramları açısından değerlendirildiğinde ise işyerinde adil ve hakkaniyetli muamele görmenin, gayretlerinin farkına varıldığını hissetmenin, kendi özgür iradesi ile hareket edebilmenin, saygı görmenin, zor hedefler belirlemenin, zor görevleri yerine getirebilmenin gücüne inanmanın motivasyonu yükselttiği bilinmektedir (Latham ve Pinder, 2005). Cinsiyet değişkenine göre mevcut araştırmanın bulgularını destekleyen benzer sonuçlar bulunmaktadır. Saeed ve Muneer (2012), Gupta, Pasrija ve Bansal (2012), Emad Mhammad Jamil Al-Salameh (2014) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha motive oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ertürk (2016)'ün araştırmasında içsel motivasyon kadın öğretmenler lehine anlamlı fark göstermiş, dışsal motivasyon ve iş motivasyonlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır. İhtiyaroğlu (2017)'nin araştırmasında öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri cinsiyet bakımından anlamlı bir fark göstermezken, öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu bulgulardan farklı olarak Khan (2001), Thomas (2010), Reçepoğlu (2013), Santisi, Magnano, Hichy, Ramaci (2014), Wiyono (2016), Yılmaz (2017), Urhan (2018), Çevik ve Köse (2017), Sarı, Canoğulları ve Yıldız (2018), Sarı, Yıldız ve Canoğullar (2018), Sağlam-Çiçek ve Emir (2018) ve Selvitopu ve Taş (2020)'in araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır.

**Araştırmada öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri medeni durum, eğitim durumu ve yaş değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmada öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin medeni duruma göre**

**farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.** Bu araştırmada öğretmenlerin evli ya da bekâr olmasının iş motivasyonu düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin işe motive olmalarının evli ya da bekar olmaktan öte işi sevmek, işe saygı duymak, iş arkadaşları ile iyi ilişkiler içinde olmak, yöneticilerle uyumlu çalışmakla ilgili olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin adil ve hakkaniyetli olmasının da bunu sağladığı düşünülmektedir. Thomas (2010), Yirmibeşçik (2015), Ateş ve Yılmaz (2018), Arslantaş vd. (2018), Ugar (2019), Altunok ve İşcan (2021) öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşmadığını ifade etmişler ve bu sonuçlar araştırma sonuçlarını desteklemiştir. Urhan (2018) ve Karakaya (2019)'nın araştırmalarında ise evli öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmış ve evli insanların hayatının daha düzenli olduğu ve aileleri için kazanç elde etmek durumunda oldukları yorumu yapılmıştır. Lisans ve lisansüstü eğitime göre eğitim durumu bakımından anlamlı farklılığın olmaması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin eğitim ile geliştikleri ve gelişmenin de motivasyonu arttıracığı düşünüldüğünde bu sonuç önemli görülmektedir. Recepoğlu (2013), Memişoğlu ve Kalay (2017), Ertürk (2016), Wiyona (2016), Ertürk ve Aydın (2015), Çevik ve Köse (2017), Bakkal ve Radmar (2019), Selvitopu ve Taş (2020), Altunok ve İşcan (2021), Sağlam-Çiçek ve Emir (2018), Yanık (2018), Orhan (2020)'ın araştırmalarında da öğretmenlerin iş motivasyonları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuçtan farklı olarak öğretmenlerin Aydınolu (2020) yüksek lisans mezunları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmişlerdir.

Araştırmada **öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.** Bu araştırmanın bir başka bulgusu, yaş ve kıdem değişkenine göre örgütsel adaletin bazı boyutları farklılaşmaktadır. Yaş ve kıdem ilerledikçe örgütsel adalet algısı bazı boyutlarda azalmış, ama motivasyon düzeyinde anlamlı fark oluşmamıştır. Her ne kadar bu durum çelişkili gibi görünse de araştırmanın bu bulgusu sevindiricidir. Yaşı daha ileride olan öğretmenlerle genç öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin benzer olması ve yüksek olması okullarımız adına olumlu bir sonuçtur. Bu anlamda öğretmenlerin performanslarının da yaş değişkenine göre fark göstermediği belirtilmelidir. Aksoy (2006), Tanrıverdi (2007), Güven (2007), Tiryaki (2008), Yılmaz (2009) ve Kurt (2013) öğretmenlerin yaş değişkenine göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Benzer bir bulgu öğretmenlerin iş motivasyonu ile iş doyumunu araştıran Thomas (2010)'ın araştırmasında da ortaya çıkmıştır. Ürdün'deki ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyonu üzerine bir araştırma yapan Emad Mhammad Jamil

Al-Salameh (2014) yaş değişkenine ilişkin olarak bir farklılık bulamamıştır. Wiyono (2016) Endonezya Java'da öğretmenlerin iş motivasyonları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Recepoğlu (2013) ve Eroğlu ve Özen (2018)'in araştırmasında yaş ilerledikçe öğretmenlerin iş motivasyonunun azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Michel (1979), bireysel farklılıklarla ilgili değişkenlerin iş motivasyonunda ne düzenleyicilik ne de aracılık etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Bu da araştırmanın medeni durum, eğitim durumu ve yaş değişkenleri ile ilgili bulgusunu desteklemektedir.

**Öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin okul türü değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.** Farklılığın görüldüğü kuruma bağlılık, kişisel gelişim ve genel boyutta ilkökul öğretmenlerinin lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. İlkokul öğretmenlerinin kuruma bağlılık boyutunda lise öğretmenlerinden, kişisel gelişim boyutunda ortaokul öğretmenlerinden, ekip uyumu boyutunda hem lise hem ortaokul öğretmenlerinden, genel boyutta ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek iş motivasyona sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu sonucun ilkokullar adına sevindirici ve önemli olduğu söylenebilir. İlkokul öğretmenlerinin dört yıl boyunca aynı öğrenciler ile birlikte olmalarından dolayı hem öğrenciler ile hem zümre arkadaşları ile daha sıkı bir bağ kurdukları bunun da motivasyonu yükselttiği düşünülmektedir. İlkokul öğrencilerinin dört yıl boyunca aynı öğretmen ile kurdukları bağ, ortaokula başladıklarında kesilmektedir. Farklı öğretmenlerle aynı bağı kuramayan öğrencilerin ortaokul öğretmenlerini sahiplenemedikleri, sınıf öğretmenlerine oranla daha az ders saati ile daha fazla sınıfa giren branş öğretmenleri ile bağ kuramadıkları düşünülmektedir. İlkokuldaki kişiselleştirilmiş eğitim, ortaokulda birden farklılaşmakta ve öğrencilerin de motivasyonu düşmektedir. Bu durumdaki ortaokul öğretmenleri ise kendilerini bir geçiş alanı olarak görmekte öğrencileri de ilkokuldan başarısız geliyorlar değerlendirmesi ile yaftalamaktadırlar. Bu konu ile ilgili olarak Özdemir ve Çoruk (2019) 4+4+4 sistem değişikliği sonrasında beşinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları sorunları öğretmen görüşlerine başvurarak araştırmışlardır. Araştırmada ders kitaplarının etkinliğe fazla yer vermemesi, ders saatlerinin fazla olması, teorik bilgiye çok yer verilmesi, öğrencilerin kendilerini hala ilkökul öğrencisi gibi görmeleri, öğrencilerin bire bir ilgi istemeleri, öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine inememesi, öğrencilerin üst sınıftaki öğrencilerle uyum sağlayamaması, sistem değişikliğine uygun olmayan sınıflarda çok kalabalık mevcutlarla ders yapmak zorunda kalınması gibi çok önemli sorunlar tespit edilmiştir. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın bir bulgusu olan

ortaokul öğretmenlerinin motivasyonlarının ilkökul öğretmenlerinden daha düşük olmasını desteklemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin motivasyonlarının genel boyutta diğer kademelerden daha düşük olmasının bir sebebinin de merkezi sınavlar olduğu düşünülmektedir. 2018 yılından beri uygulanmakta olan liselere giriş sınavı (LGS) neredeyse ortaokul müdürlerinin ve öğretmenlerinin değerlendirildiği bir sınav haline gelmiştir. Sınav öncesi hazırlık sürecinde ve sınav sonucunda ortaokul müdürlerine yoğun bir baskı uygulanmaktadır. Bu baskı öğretmenlere de yansımakta, öğretmenlerden sınava yönelik soru çözme, okullarda özel okul oluşturma, destekleme-yetiştirme kursu açma gibi faaliyetler istenmektedir. Sınav baskısı ile öğrenciler monoton bir süreç yaşamakta hatta sağlıkları bozulmakta sayısal verilerin artırılması için kalite düşürülmektedir. Bu konu ile ilgili olarak Çetin ve Ünsal (2019) merkezi sınavların öğretmen üzerindeki sosyal-psikolojik etkilerini ve bu etkilerin öğretim programı uygulamalarına yansımalarını araştırmışlardır. Merkezi sınavların ortaokul ve lise öğretmenleri üstünde yoğun bir baskı oluşturduğu, strese soktuğu, öğretmenler arasında ayrımcılık yarattığı, rekabete yol açtığı, öğretmenin imajını etkilediği, öğretmeni robotlaştırdığı, bıktırıcı ve bezdirici olabildiği, sosyalleşmeyi engellediği ve öğretmenlerin öğretim programını uygulamada başarısız olduğu sonucunu varılmıştır. Aynı araştırmada olumlu olarak dayanışma, yeni gelişmeleri takip etme, soru çözme pratiği yapma gibi sonuçlar da ortaya çıkmıştır. Okul türü değişkenine göre mevcut araştırmayı destekleyen benzer çalışmalar bulunmaktadır Karaköse ve Kocabaş (2013) özel okulda çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin devlet okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Santisi, Magnano, Hichy, Ramaci (2014) lise öğretmenlerinin diğer kademe öğretmenlerinden daha düşük motivasyon düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Urhan (2018)'in araştırmasında anaokulu öğretmenlerinin motivasyon puan ortalamalarının tüm okul türleri içinde en yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Wiyono (2016)' un araştırmasında ise okul türü değişkenine göre öğretmen motivasyonunda bir fark bulunamamıştır.

**Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinde mesleki kıdeme göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.** Bu bulgu Güven (2007), Tanrıverdi (2007), Howard (2007) ve Yılmaz (2009) ve Deniz ve Erdener (2016)'in araştırmaları ile benzerlik gösterirken farklı değişkenler açısından öğretmen motivasyonunu araştırmış olan Reçepoğlu (2013), Lindholm (1997), Kumar, Udayasuriyan ve Vimala (2008), Gupta ve Gehlawat

(2013)'in araştırmalarında kıdem değişkeni ile iş motivasyonu genç üretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında retmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin yaş ve buldukları kurumdaki kıdemlerine göre de istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır. Daha az deneyimli retmenlerin, deneyimli retmenlerden daha yüksek iş motivasyonuna sahip olduğu düşünülse de araştırma sonuçları bundan farklıdır.

Araştırmanın **nc alt problemine ilişkin olarak retmenlerin bireysel algılarına göre iş performanslarının ne düzeyde olduğu** incelenmiştir. Araştırmaya göre üretmenler **kendi performans düzeylerini** “ok yüksek” olarak algılamaktadırlar. Bilindiği üzere performans motivasyonla birlikte ele alınmaktadır. Bir nceki araştırma problemine göre de retmenlerin “yüksek” iş motivasyonu düzeyine sahip oldukları sonucu tartışılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak ta retmenlerin iş performanslarının “ok yüksek” olarak değerlendirdikleri görülmektedir. retmenler görevlerini tam zamanında tamamladıklarını, iş hedeflerine ulaştıklarını, işin standartlarını yerine getirdiklerini ve olası problemlere hızla çözüm bulduklarını ifade etmektedirler. Farklı araştırmalarda retmen performansını nelerin etkilediği belirtilmiştir. Okulda alınan kararlara katılmak (zdemir ve Cemaloğlu, 2000); yönetici ve retmen arasında sağlıklı bir iletişim kurmak (Ersoy, 2006); okulun evresi (Aydın, 2014); aile (elenk, 2013); okul yöneticisinin liderlik tarzı (Akcağoca ve Bilgin, 2016); rgtsel adalet (Latham ve Pinder, 2005); bireysel ve çevresel faktörler (Weightman, 2004) gibi birçok değişken iş performansını etkilemektedir. İş performansı süreç ve sonuç yönü ele alındığında araştırmaya dâhil olan retmenlerin eğitim-ğretim sürecini iyi planladıkları, farklı öğrenme ortamları oluşturdukları, öğrencileri ders motive ettikleri, ders için hazırlık yaptıkları, amaca ve dersin içeriğine uygun planlama yaptıkları, eğitim-ğretim sürecinde ortaya çıkan sorunları da hızla zebildikleri düşünülmektedir. Bu sürecin sonucu olarak ta bireysel iş performanslarını yüksek algıladıkları ortaya çıkmıştır. İş performansı ile ilgili olarak retmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlardan resmi işin gerekliliklerini yerine getirdikleri için görev performansını; motivasyon düzeylerinin yüksek olmasından dolayı bağlamsal performansı gerçekleştirdikleri ifade edilebilir. İş performansı ile ilgili yapılmış araştırmalardan benzer sonuçlara ulaşmış olanlar bulunmaktadır. Yazıcıoğlu (2010) Türkiye’de ve Kazakistan’da çalışan üretmenleri karşılaştırarak araştırmış ve Türk retmenlerin performanslarını yüksek, Kazak retmenlerin ise çok yüksek algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Hatipoğlu ve Kavas (2016) ilkokul retmenlerinin performansları üzerinde veli yaklaşımlarının etkilerini

incelemiş ve öğretmenlerin performanslarını yüksek olarak değerlendirdiklerini bulmuşlardır. Afshar ve Doosti (2016) İran’da iş doyumu yüksek ve düşük olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin iş performansları arasındaki farkları öğretmen ve öğrenci algısına göre ölçmüş, iş doyumu yüksek olan öğretmen performansının iş doyumu düşük olanlardan önemli ölçüde farklı olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerinin iş performansını değerlendirmeleri ile öğretmenlerin kendi iş performanslarını değerlendirmeleri arasında önemli bir fark ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendi performanslarını hemen hemen tüm faktörlerde öğrencilerinden önemli ölçüde daha yüksek derecelendirdiklerini bulmuşlardır. Benzer sonuçlar öğretmenlerin kendi iş performanslarını değerlendirdikleri araştırmalarda ortaya çıkmıştır, öğretmenler kendi performanslarını genellikle yüksek ve çok yüksek olarak değerlendirmektedirler. Büyükgöze ve Özdemir (2017) de öğretmenlerin kendi performansını çok yüksek olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın **dördüncü alt problemine ilişkin olarak öğretmenlerin bireysel iş performansı algılarının cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, yaş, okul türü, mesleki kıdem ve kurum kıdemi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine** bakılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kendi algıları çerçevesinde iş **performans düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, yaş okul türü, mesleki kıdem ve buldukları kurumdaki kıdem değişkenlerine göre** istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır. Araştırmada eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin bireysel iş performansı algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu da önemlidir. Eğitim durumu yükseldikçe farkındalık, bilgi, etkililik ve performansın yükseleceği beklenirken (Teel, 2003), bu araştırmada sonuç farklıdır. Benzer şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ve buldukları okuldaki kıdemlerinin bireysel iş performanslarında etkili olmaması sonucu değerlendirilmiştir. Elde edilen bu sonucun önemli olduğu ve öğretmenlerin bireysel iş performanslarını yansız bir şekilde değerlendirmedikleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin bireysel iş performansları ile cinsiyet, yaş, okul türü, medeni durum, eğitim durumu, kıdem değişkenlerine göre de farklılık göstermemesinin sebebinin bu yanlı değerlendirme olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Beğenirbaş ve Çalışkan (2014)’un araştırmasında, eğitim, yaş, cinsiyet, medeni durum değişkenlerine göre çalışanların iş performanslarının istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirtmiştir. Aynı çalışmada özel banka çalışanlarının iş performansı ortalamalarının kamu bankalarında çalışanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin

yöneticilerden memnuniyet düzeylerinin iş performanslarına etkisini araştıran Yardıbi (2018) nitel çalışmada cinsiyet ve mesleki kıdeme göre bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yavuzkılıç (2021)'in araştırmasında da medeni durum, yaş, mesleki kıdem, sendika üyeliği, okuldaki kıdeme göre öğretmenlerin iş performanslarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Araştırmanın **beşinci alt problemine ilişkin olarak öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ne düzeyde olduğu analiz edilmiştir.** Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının genel, dağıtım ve süreç adaleti boyutunda “yüksek”; etkileşim adaleti boyutunda ise “çok yüksek” olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel adalet çalışanların kendilerine uygun, adil ve saygılı muamele edildiğini; yeterli ve doğru bilginin verildiğini; kaynakların ve ödüllerin hakkaniyetli dağıtıldığını düşünme ve hissetme derecesidir ve devlet temelli bir kavramdır (Cohen-Charash ve Spector, 2001; Colquitt v.d., 2001). Bu açıdan bakıldığında araştırmaya dâhil olan okullardaki eğitim yöneticilerinin örgütsel adaleti sağlamış olmaları araştırma ve eğitim yönetimi açısından olumlu ve çok önemli bir sonuçtur. Dağıtım adaleti boyutunda okullarda ders ve ders programlarının, ders dışı faaliyetlerin (destekleme yetiştirme kursları, egzersiz, v.b.), nöbet, ödül, görev ve sorumlulukların hakkaniyetli bir şekilde dağıtıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Dağıtım adaleti boyutunda elde edilen bu sonucun öğretmenlerin hem motivasyonları hem de performansları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Dağıtım adaleti boyutunda öğretmenlerin “yüksek” algıya sahip olmaları, onların örgütten elde ettikleri doğru, etik ve ahlaki olarak değerlendirildikleri anlamına gelmektedir. (Folger ve Cropanzaro, 1998). Ayrıca dağıtım adaletinin adil olarak algılanmadığında öfke, suçluluk, çarpıtma, işi bırakma gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Cohen-Charash and Spector, 2001). Araştırma sonuçlarının “yüksek” olması bu bakımdan önem arz etmektedir. Sonuçların belirlendiği sürecin adil olması anlamına gelen tutarlılık, önyargıyı bastırma, doğruluk, temsil ve etik ilkelerinin işe koşulduğu (Leventhal, 1980) süreç adaletinin “yüksek” algılanması sevindirici bir durumdur. Öğretmenler kendileri ile ilgili kararlarda görüşlerinin alındığını, kararların gerekçelerinin açıklandığını, kanunların tutarlı olarak uygulandığını düşünmektedirler. Süreç adaletinin adil olarak değerlendirilmesi örgütsel kararların benimsenmesi anlamına gelmektedir (İçerli, 2010). Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin etkileşim adaleti boyutunu “çok yüksek” olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Süreç adaletinin uzantısı olan etkileşim adaleti iletişim sürecinin nazik, dürüst ve saygı çerçevesinde olması anlamına gelir. Çalışanın iletişimde adaletsizliği algılaması ile yönetime ya da amirine teki göstermektedir

(Eren, 2012). Bu araştırmada öğretmenler yöneticilerinin nazik olduğunu, öğretmenlere onurlu ve saygılı davrandıklarını ve öğretmenlerin yasal haklarını gözettiklerini belirtmişlerdir. Polat (2007), Uğurlu (2009), Yılmaz (2010), İmamoğlu (2011), Çelik (2011), Dünder (2011), Ertürk (2011), Babaoğlan ve Ertürk (2013), Alanoğlu ve Demirtaş (2019), Görgülü ve Kazak (2022), Kılıçkapı, Oruçoğlu, Mercan, Arslan ve Kaynak (2022) öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerini yüksek bulmuştur. Ay ve Koç (2014), öğretmenlerin örgütsel algı düzeylerinin orta olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özcan (2014)'ın çalışmasında öğretmenlerin genel ve alt boyutlar düzeyinde örgütsel adalet algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman (2015), öğretmenlerin genel, süreç ve etkileşim adaleti boyutunu yüksek algıarken dağıtım adaleti boyutunu orta düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tekin ve Akyol (2017)'un nitel çalışmasında okul yöneticileri kendilerini adil olarak değerlendirirken öğretmenler bunun tersini ifade etmişlerdir. Akyavuz (2017), öğretmenlerin örgütsel adaletin genel, dağıtım ve etkileşim adaleti boyutunda yüksek, süreç adaleti boyutunda orta düzeyde algıya sahip olduklarını belirtmiştir.

Araştırmanın **altıncı alt problemine ilişkin olarak öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, yaş, okul türü, mesleki kıdem ve kurumdaki kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.** Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının **cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum** değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı **bir fark göstermediği** sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kadın ve erkek öğretmenler kurum yöneticilerin adil olarak değerlendirmişlerdir. Örgütsel adalet algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığına dair farklı çalışmalar bulunmaktadır. Polat (2007), Uğurlu (2009), Toplu (2010), Çelik (2011), Dünder (2011), Ay ve Koç (2014), Alkış ve Güngörmez (2015), Kahraman (2017) ve Halbaw (2018)'in araştırmalarında cinsiyete göre örgütsel adalet algısında anlamlı bir bulunamamıştır. Charash-Cohen ve Spector (2001)'in meta-analiz çalışmasında, İmamoğlu (2011) etkileşim adaleti boyutunda kadın öğretmenlerin lehine, Demirbilek (2018)'in ve Şamdan ve Baskan (2019)'ın araştırmalarında erkek öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin eğitim durumları ile örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2011), Dünder (2011) ve Alkış ve Güngörmez (2015)'in araştırmalarında da öğretmenlerin eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı belirtilmiştir. Şamdan ve Baskan (2019)'ın araştırmasında ise yüksek lisans ve doktoralı öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının lisans



ve ön lisans menzunu öğretmenlerden daha düşük olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre örgütsel adalet algıları farklılık göstermemektedir. Çelik (2011), Dündar (2011), Alkış ve Güngörmez (2015), Güner (2016) da araştırmalarında öğretmenlerin medeni durumları ile örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmişlerdir. Bu değişkenlerin farklı örneklem için genellenemediği ifade edilebilir. Bunun yanında, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının “yüksek” olması, değişkenlere göre örgütsel adalet algısının farklılaşmaması araştırmanın uygulandığı okullar ve yöneticiler için olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin **örgütsel adalet alguları ile yaş, okul türü, mesleki kıdem ve kurumdaki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir**. Yaş değişkeni açısından bakıldığında araştırmadaki en genç grubun bulunduğu 40 yaş altı öğretmenlerin hem dağıtım adaleti hem de genel boyutta 41-50 yaş arası öğretmenlerden daha yüksek bir algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Fark için hesaplanan etki büyüklüğü ise küçük etki düzeyindedir. Ertürk (2011) öğretmenlerin yaşları ilerledikçe örgütsel adaletin tüm boyutlarında algı düzeylerinin düştüğünü belirtmiştir. Bölükbaşıoğlu (2013) ise 20-29 yaş arasındaki öğretmenlerin süreç ve etkileşim adaleti boyutlarında daha yüksek bir algıya sahip olduklarını belirtmiştir. Ünlü, Hamedoğlu, Yaman (2015) ise yaş arttıkça dağıtım adaleti algısının azaldığı sonucuna varmıştır. Güner (2016) da örgütsel adaletin farklı boyutlarının genç olarak değerlendirilebilecek öğretmenlerde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İmamoğlu (2011) ve Kılıçlar (2011) ise örgütsel adalet algısının yaş değişkenine göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Şamdan ve Baskan (2019)'ın araştırmasında 30 yaş ve altı öğretmenlerin dağıtım adaleti algılarının üst yaş gruplarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkenine göre örgütsel adalet algısının değiştiği sonucu genellenemese bile araştırmalar genç sayılabilecek yaşta olan öğretmenlerin daha yüksek örgütsel adalet algısına sahip olduğunu göstermekte, kıdem artışı ile ilgili sonuçlar da bu bulguyu desteklemektedir.

**Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı** sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin dağıtım, süreç, etkileşim ve adalet genel boyutta ortaokul ve lise öğretmenlerinden yüksek bir ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Okul türü değişkenine göre gruplar arasındaki farkın küçük etki düzeyinde olduğu da belirtilmiştir. Titrek (2009), ilköğretim okulu öğretmenlerinin genel liselerden; genel lise öğretmenlerinin de meslek liselerinden

daha yüksek bir örgütsel adalet algısına sahip olduğunu belirtmiştir. Şahin (2014)'in araştırmasında da okul türünün örgütsel adalet algısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Güner (2016)'nın araştırmasında da ilkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının diğer okul türlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirbilek (2018) örgütsel adaletin ilkokul öğretmenleri lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmış, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ise en düşük olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ilkokullardan daha düşük olması farklı değişkenler açısından değerlendirilebilir. Birincisi ortaokul ve lise öğrencilerine kıyasla daha küçük yaştaki öğrencilerle daha uzun süre birlikte olan ilkokul öğretmenlerinin daha az stresli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin ergenlik dönemine denk gelen ortaokul öğretmenlerinin bu anlamda ilkokul öğretmenlerinden daha fazla stresle baş etmek durumunda kaldıkları düşünülmektedir. Bu değerlendirmeyi Ertem ve Yazıcı (2006)'nın araştırma sonuçları destekler niteliktedir. Ergenlik dönemindeki sorunlara odaklanan araştırmanın öğretmenlerle iyi ilişkiler kurabilen öğrencilerin daha başarılı oldukları, kendini başarısız hisseden öğrencilerin ise depresif oldukları belirtilmiştir. İkincisi ise ülkemizde uygulanan sınav sisteminin ortaokul ve liselerdeki uygulamaları etkilemesidir. Sınavların ortaokul ve liselerdeki öğretmenlere daha iyi sınıflara girme, daha fazla görev alma, itibar kazandırma gibi olumlu ve olumsuz yansımaları olmaktadır. Hem ortaokullarda hem liselerde sınava girecek öğrencilerin derslerine giren öğretmenler alanlarında daha iyi olarak değerlendirilmekte ve bu sınıf seviyelerinde derse girmeyen öğretmenler de bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Çetin ve Ünsal (2019) merkezi sınavların etkilerini araştırmışlar ve öğretmenin sınav başarısına göre imajının artması, ekonomik kazanç, sınava yönelik motive olma ve mesleki gelişim sağlama gibi olumlu olarak değerlendirilen sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bunu yanında; öğretme-öğrence sürecinin olumsuz etkilendiği, hem öğretmen hem de öğrenci üzerinde baskı ve stres oluşturduğu, veli ve okul yönetimini başarı beklentisinin arttığı, kişisel ve mesleki gelişimi olumsuz etkilediği, ayrımcılığa ve rekabete sebep olduğu, dersane mantığı ile çalışıldığı, öğretim yöntemlerinin etkili kullanılmadığı, ölçme değerlendirmenin sağlıklı yapılamadığı, iş yükünün arttığı gibi önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

**Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kıdem ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel adaletin sadece dağıtım adaleti boyutunda anlamlı bir fark söz konusudur. Araştırmaya katılan 10 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adaletin**

dağıtım adaleti boyutunda daha yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Fark için hesaplanan etki büyüklüğü ise küçük etki düzeyindedir. Öğretmenlerin **örgütsel adalet algılarının kurumdaki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.** Kurumdaki kıdemi üç yıl ve daha az olan öğretmenlerin dağıtım, süreç ve genel boyutta daha yüksek ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Fark için hesaplanan etki büyüklüğü ise küçük etki düzeyindedir. Meslekteki ve kurumdaki çalışma süresi arttıkça örgütsel adalet algısının azaldığı söylenebilir. Öğretmenleri tecrübeleri arttıkça, çalışma arkadaşlarını tanıdıkça, okulun iç dinamiklerini anladıkça yapılan adaletsizliklerin daha fazla farkına vardığı, kıdem arttıkça öğretmenlerin bakış açısının değiştiği, daha önce görmezden geldiği adil olmayan uygulamaların görünür olduğu değerlendirilmektedir. Polat (2007), Polat ve Celep (2008), Yılmaz ve Taşdan (2009), Toplu (2010), Yılmaz (2010), DüNDAR (2011) ve Akyol (2013) araştırmalarında mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demirbilek (2018) ve Şamdan ve Baskan (2019)'ın araştırmasında mesleki kıdem ve okuldaki çalışma süresinin öğretmenlerin örgütsel adalet algısında anlamlı bir farka neden olmadığı belirtilmiştir.

Araştırmanın **yedinci alt problemine ilişkin olarak öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, iş motivasyon düzeyleri ve iş performansları arasında nasıl bir ilişki olduğu ve sekizinci alt problemine ilişkin olarak ise öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile performansları arasındaki ilişkide iş motivasyonu düzeylerinin aracılık rolü olup olmadığı** incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda **öğretmenlerin iş motivasyonu, örgütsel adalet algısı ve iş performansları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.** Aracılık etkisinin araştırıldığı testin ilk aşamasında araştırmanın bağımsız değişkeni olan öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmenlerin iş performansı düzeyleri arasında yapısal model kullanılarak yol katsayısı hesaplanmış ve örgütsel adaletten iş performansına giden yolun anlamlı ve örgütsel adaletin iş performansının büyük kısmını açıkladığı bulunmuştur. Ardından öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş motivasyonları arasında yapısal model kullanılarak yol analizi yapılmış ve araştırmanın bağımsız değişkeni olan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının araştırmanın aracı değişkeni olan öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerini büyük ölçüde açıkladığı saptanmıştır. Araştırma probleminin üçüncü aşamasında öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri ile öğretmenlerin iş performansları arasında yapısal model kullanılarak yol analizi yapılmış ve araştırmanın aracı değişkeni olan

öğretmenlerin iş motivasyonları ile araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmenlerin iş performansı arasında anlamlı bir yol katsayısı bulunmuş ve iş motivasyonunun iş performansını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapısal modelin son aşamasında ise araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmenlerin iş performansı düzeyleri ile bağımsız değişken olan örgütsel adalet arasına iş motivasyonu aracı değişkeni eklenerek model test edilmiştir. Elde edilen model uyum iyiliği değerleri, yol katsayıları ve anlamlılık değeri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile performansları arasındaki ilişkide iş motivasyonunun tam aracılık etkisi olduğu sonucuna ulaşılmış ve model doğrulanmıştır. Alanyazınında örgütsel adalet, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişkileri destekleyen çalışmalar bulunmaktadır.

**Öğretmenlerin iş motivasyonu kuruma bağlılık, işle bütünleşme, kişisel gelişim, ekip uyumu ve genel boyutu ile dağıtım adaleti, süreç adaleti, etkileşim adaleti ve örgütsel adalet genel boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki söz konusudur.**

Aynı zamanda örgütsel adalet iş motivasyonunun bir yordayıcısıdır. Yani öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arttıkça iş motivasyonu düzeyleri de artmaktadır. Mevcut araştırmanın bu bulgusunu destekleyen farklı çalışmalar bulunmaktadır. Töremen ve Tan (2010) motivasyon sürecinde yer alan ödül kavramının örgütsel adaletin algılamasında önemli bir rol oynadığını, örgütsel adaletin de çalışanlar tarafından olumlu algılandığı oranda motive edici olduğunu; Özgan ve Bozbayındır (2011) adil olmayan uygulamaların öğretmenlerin; performans, iş doyumunu, bağlılık, güven, motivasyon, moral, verim ve ilişkilerini olumsuz etkilediğini, öğretmenlerde stres, çatışma, değersizlik, tükenmişliğe neden olduğunu; Oren, Tziner, Nahshon, Sharoni (2013) iş motivasyonunun büyük ölçüde öz yeterlilik ve örgütsel adalet ile bağlantılı olduğunu; Sutanto, Scheller-Sampson ve Mulyono (2018) örgütsel adalet ve çalışma ortamının, çalışanların hem bireysel hem de toplu olarak iş motivasyonu üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğunu; Özkanlısoy ve Saygılı (2020) örgütsel adalet ile iş motivasyonu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu; Van Nguyen, Tadesse ve Muhua (2021) ücret, takdir edilme, terfi fırsatları, liderlerin tutum ve davranışlarındaki adalet algısının çalışma motivasyonu ile anlamlı ve pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öztürk ve Koşar (2021) okuldaki adil olmayan uygulamaların öğretmenlerin en fazla performansını etkilediğini; adil olan uygulamaların öğretmenlerin en çok motivasyonunu arttırdığını belirtmişlerdir. Çalışanlar adil uygulamaların olmadıklarını düşündüklerinde motive olmayacaklardır. Örgüt içinde dağıtım, süreç ve etkileşim adaletinin sağlanmasının iş motivasyonunu arttıracığı ortaya çıkmıştır.

Alan yazına bakıldığında araştırmanın üç değişkeninden biri olan örgütsel adaletin dağıtım adaleti boyutunun sonuçlara odaklanması nedeni ile bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerle ilgili olduğu tahmin edilmektedir. Sonucun adaletli olmadığını düşünen çalışan bilişsel olarak sonuçlarını diğerleri ile kıyaslayarak arpıtmakta; duygusal olarak sevinç ya da öfke duymakta; davranışsal olarak ta yüksek performans göstermekte ya da işi bırakmaktadır (Cohen-Crasah ve Spector, 2001).

Süreç adaleti boyutunda çalışanlar kararlarının nasıl alındığı ile ilgilenmekte, hakkaniyetli bir dağıtım için alınmış kararları algıladığında kararı benimsemektedir. Örgütsel adalet algısı örgütten elde edilenlerin, karar süreçlerinin ve iletişimin hakkaniyetli olup olmadığına odaklanmaktadır. Dağıtım öncesi alınan kararların Örgütsel adaletle ilgili yapılan çalışmalar ve mevcut çalışma kurumlarda örgütsel adaletin nasıl uygulanacağına, örgütsel adaletsizliğin nasıl önleneceğine, çalışanların örgütsel bağlılıklarını, güvenlerini nasıl kazanacağına, olumlu bir örgüt iklimi ve sağlam bir örgüt kültürünü nasıl oluşturacağına, bu sayede de örgütün amaçlarına nasıl ulaşacağına odaklanmaktadır. Etkileşim adaleti istenmeyen çalışan davranışını azaltmakta diğer boyutlardan daha etkilidir. Amirlerinden saygı gören çalışanların işin gereği dışında daha olumlu davranışlarda buldukları (Chattopadhyay, 1999), yönetici açısından da çalışanın yüksek performans ve motivasyon göstermesi anlamında gelmektedir (Rupp ve Cropanzano, 2002).

Örgütlerde sağlıklı iletişim etkileşim adaletinin temeli olduğu için örgüt yöneticileri için anahtar bir faktördür. Araştırma sonucunda tüm değişkenler için ortaya çıkan yüksek performansın örgütsel adaletin tüm boyutları için yüksek bir algı olduğu sonucunu göstermektedir. Araştırmanın aracılık testi göstermiştir ki öğretmenlerin yüksek örgütsel adalet algısına sahip olmaları dolaylı olarak iş performanslarını etkilemektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin etkileşim adaleti boyutunda diğer boyutlardan daha yüksek bir algıya sahip olmaları hem okul yöneticilerinin öğretmenlere davranış şekilleri açısından hem de öğretmenler üzerindeki etkileri açısından olumludur.

Araştırmada **iş motivasyonu kuruma bağlılık, işle bütünleşme, kişisel gelişim ve ekip uyumu boyutları ve genel boyutta iş performansı ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve iş motivasyonunun iş performansını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.** Yani öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri arttıça iş performansı ile ilgili algıları da artmaktadır. Van Knippenberg (2000) iş motivasyonu ve iş performansını sosyal kimlik ve kendini sınıflandırma teorisi perspektifinden analiz etmiş ve sosyal kimliğin belirgin olduğu

ve yüksek performansın grubun veya kuruluşun çıkarına olduğu algılandığı ölçüde, özdeşleşmenin iş motivasyonu, görev performansı ve bağlamsal performans ile pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Cohen-Charash ve Spector, (2001) ve Viswesvaran ve Ones (2002)'ın örgütsel adalet ile ilgili olarak yürüttükleri meta-analiz çalışmalarında örgütsel adaletsizliğin yaşanması durumunda çalışanların motivasyonlarının ve performanslarının düştüğü tespit edilmiştir. Ertan (2008), iş motivasyonu ile iş performansı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki belirlemiştir. Mert (2011), yöneticinin kullandığı motivasyonel dilin, çalışanların kendi ve yöneticilerinin performanslarına yönelik algıları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Onay ve Ergüden (2011) örgütsel-yönetimsel motivasyon uygulamalarının hem verimlilik hem de performans üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Inayatullah ve Jehangir (2012) öğretmen motivasyonu ile iş performansı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Shahzadi, Javed, Pirzada, Nasreen ve Khanam (2014) çalışan motivasyonu ile çalışan performansı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Hutabarat (2015) sırasıyla örgüt kültürü, iş motivasyonu ve iş tatmininin iş performansı üzerinde doğrudan etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Köroğlu ve Avcıkurt (2015) turist rehberlerinin motivasyonu ile performansı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu saptamıştır. Sugi, Slamet ve Martono (2017) otantik liderlik verilerinin, örgütsel adaletin ve başarı ihtiyacı motivasyonunun öğretmen performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirtmiştir. Aydın (2019) katılımcılarının çalışma motivasyonu arttıkça iş performanslarının da arttığı belirtmiştir. Aslan ve Doğan (2020), içsel motivasyonun performansı pozitif yönde etkilediği, ayrıca dışsal motivasyonun performansı hem doğrudan, hem de içsel motivasyon aracılığıyla artıracığı sonucuna ulaşmıştır. Ece, Tokgözoğlu ve Oğuz (2021) sözlü kötü muamele ve duygusal ihmalin motivasyon üzerinde negatif yönde bir etkisinin olduğunu ve motivasyonun çalışan performansı üzerinde ise pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Kargün ve Koç (2021) iş motivasyonu ile iş performansı arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır.

**Öğretmenlerin iş performansları ile örgütsel adaletin dağıtım, süreç, etkileşim adaleti ve genel boyutu arasında da pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki ve örgütsel adaletin iş performansını yordadığı ortaya çıkmıştır.** Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arttıkça iş performans düzeyleri de artmaktadır. Cohen-Charash ve Spector (2001) örgütlerde adaletin rolünü araştırdıkları meta-analiz çalışmasından elde edilen sonuçlara göre, iş

performansının süreç adaleti ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu, ancak dağıtım ve etkileşim adaleti ile pek ilgili olmadığını göstermiştir. Bu sonucun, birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülen dağıtım adaleti ve performans arasındaki ilişkiye ilişkin teorilerin çoğuyla çeliştiği ifade edilmiştir. Wu ve Wang (2008), örgütsel adalet algısının, iş yerine duygusal bağlılık, gayret ve performansları üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkilere sahip olduğunu belirtmiştir. Walumbwa, Cropanzano ve Hartnell (2009), örgütsel adaletin uygulandığı örgütlerde, liderlerin ve astların daha yüksek bir ilişkiye sahip olduğunu ve bu güçlü ilişkinin, çalışanları daha yüksek iş performansı için motive ettiğini belirtmişlerdir. Altaş ve Çekmecelioğlu (2015), örgütsel adaletin, iş tatmini, duygusal bağlılık ve iş performansı ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alkış ve Güngörmez (2015) örgütsel adalet algısı ile performans arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki tespit etmişlerdir. Turgut, Tokmak ve Ateş (2015)'in lider-üye etkileşiminin işgören performansına etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolünü araştırdıkları çalışmada lider üye etkileşiminin ve işgören performansının, örgütsel adaletin boyutları ile anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerinin olduğu; örgütsel adaletin lider üye etkileşimi ile işgören performansı arasında tam aracılık rolünün bulunduğu belirtilmiştir. Mehmood and Ahmad (2016), öğretim üyelerinin örgütsel adalet algısı ile iş performansları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve örgütsel adalet, süreç adaleti, etkileşim adaleti ve dağıtım adaletinin iş performansı ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişkili olduğunu; ancak süreç adaletinin performansın daha güçlü bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Kalay (2016), çalışanların örgütsel adalet algısının iş performansını arttırabileceği veya azaltabileceği; örgütsel sonuçların adil dağıtılması gerektiği, süreç ve iletişimin de adil olmasının performansa etki ederek örgütsel başarı için son derece önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uğur (2017), çalışmasında psikolojik sermaye ve örgütsel adaletin ve alt boyutlarının iş performansı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu; psikolojik sermayenin iş performansı üzerinde örgütsel adalete göre daha fazla etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Wolor, Supriyati ve Purwana (2019) örgütsel adaletin çalışan performansı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ahmad ve Jameel (2021) dağıtım adaleti ve etkileşim adaletinin akademik performansı olumlu yönde etkilediğini ve performansı arttırabildiğini, süreç adaletinin ise akademik performansı etkilemediğini göstermiştir. Bununla birlikte, dağıtım adaletinin akademik personelin iş performansı üzerinde etkileşim adaletine göre daha fazla etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Khan, İdris ve Amin (2021) yüksek öğretim kurumlarındaki liderlik tarzı ile iş performansı arasındaki ilişkide örgütsel adaletin aracılık rolünü araştırmışlar ve dönüşümsel ve işlemsel liderlik tarzı ile iş performansı arasında pozitif yönlü ve anlamlı

ilişkiler olduğu, örgütsel adaletin dönüştürücü ve işlemsel liderlik ile çalışanların performansı arasında kısmi aracılık rolünün olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen performansını etkileyen pek çok farklı faktör bulunmaktadır. Bu faktörler; okul türü, çalışan sayısı, kurumun kuruluş yılı, öğretmenlerin yaşı, öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim durumu, toplam çalışma süresi, öğretmenin bulunduğu kurumda çalışma süresi, yönetsel faktörler, çalışma ortamı ve öğretmen maaşı olarak belirtilmiştir. Yönetim faktöründen sonra öğretmen performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olan bir diğer faktör de çalışma ortamıdır. Çalışma ortamı faktörünü, en az etkili faktör olan, ücret faktörü izlemektedir. İnsana hizmet unsurundan dolayı dinamik bir yapıya sahip olan eğitime hizmet veren kurumlar, örgütsel amaçlarını belirledikleri ve belirlenen amaçları gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdüreceklerdir (Hasbay ve Altındağ, 2020).

Çalışanların örgütün genel refahına katkıda bulunma yeteneği olan bağlamsal performansın iş performansının ayrılmaz bir parçası olduğu bilinmektedir. Hatta çalışanların iş tanımlarında beklenenin ötesine geçmeleri beklenmektedir. Çalışanların görevleri dışındaki işlerde gönüllü olmaları, iyi bir örgütsel vatandaş olmaları, iş arkadaşları ile iş birliği yapmaları bağlamsal performansın göstergeleridir (Borman ve Motowitlo, 1993). Ayrıca bağlamsal performans güçlü bir örgüt kültürü oluşturmada ve örgüt iklimini geliştirmektedir. Öğretmenlerin kurumdan, iş arkadaşlarından, ekip uyumundan, yönetici uyumundan, sosyal aktivitelerden memnun olduklarını belirtmiş olmaları öğretmenlerin iş motivasyonlarının bağlamsal performans üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Zapata-Phelan, Colquitt, Scott ve Livingston (2009) süreç ve etkileşim adaletinin ve görev performansı arasındaki ilişkinin aracısı olarak içsel motivasyonu inceleyen, biri laboratuvarında diğeri sahada olmak üzere iki çalışma yapmışlardır. Süreç adaletinin içsel motivasyonun hem öz-bildirime dayalı hem de özgür seçime dayalı ölçümlerini yordadığı ve süreç adaletinin görev performansını yordadığı ilişkide içsel motivasyonun kısmi aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Swalhi, Zgoulli ve Hofaidhllaoui (2017), örgütsel adaletin boyutlarının (dağıtım, süreç ve etkileşim adaleti) iş performansı üzerindeki etkisinde duygusal bağlılığın aracılık rolünü ve adaletin genel boyutu ile iş performansı arasındaki ilişkide duygusal bağlılığın aracılık rolünü tahmin ederek iki model önermeyi amaçlamışlardır. Çalışmada örgütsel adaletin duygusal bağlılık ve iş performansı gibi değişen tutum ve davranışlar üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Süreç ve etkileşim adaletinin iş performansı üzerindeki anlamlı bir etkisinin olduğu ve duygusal bağlılığın da



bu ilişkide kısmi aracılık rolü olduğu belirtilmiştir. Sopiah, Sangadji ve Narmaditya (2021) örgütsel adalet ve öz yeterliliğin öğretmenlerin performansına etkisini ve içsel motivasyonun da aracılık rolünü incelemişlerdir. Yol analizi bulgularına göre, hem örgütsel adaletin hem de öz yeterliliğin öğretmen performansını etkileyebileceği ve içsel motivasyonla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca içsel motivasyonun, örgütsel adalet ve öğretmen performansı arasında kısmi aracılık ilişkisinin yanında öz-yeterlilik ve öğretmen performansı arasında da kısmi aracılık rolü oynadığı belirtilmiştir. Akman (2018), örgütsel adalet, iş motivasyonu ve öğretmen performansı arasında pozitif yönlü, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulmuş ve iş motivasyonunun örgütsel adalet ile öğretmen performansı arasında kısmi aracı değişken rolüne sahip olduğunu belirtmiştir.

Çalışanlar kendilerine adil davranıldığını hissettiklerinde iş performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının artacağı belirtilmiştir (Colquitt v.d., 2001). Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, iş motivasyonları ve iş performansları arasındaki ilişkilere yönelik açıklayıcı bulgular elde edilmiştir. İş yaşamındaki sosyal ilişkiler, algılar, tutumlar, yöneticiler ile çalışanların ilişkilerinin niteliği, örgütsel adalet algısının belirleyicileridir (Karaeminoğulları, 2006). Yapılan çalışmalarda örgütsel adaletin iş motivasyonu (Cropanzano ve Rupp, 2003; Töremen ve Tan, 2010; Özgan ve Bozbayındır, 2011; Öztürk ve Koşar, 2021), örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, iş tatmini (Ülbeği, 2016), iş performansı (Alexander ve Ruderman, 1987; Colquitt, Conlon, Wesson, Porter ve Ng, 2001; Cohen-Charash ve Spector, 2001; Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bilinmektedir. Ayrıca örgütsel adalet ile tükenmişlik, sinizim ve işten ayrılma niyeti arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu bilinmektedir (Ülbeği, 2016). Örgütsel adalet, örgütsel desteği, iş tatminini, örgütsel bağlılığı, pozitif; işten ayrılma niyetini negatif yönde etkilemektedir. Bunların yanında adalet algısı motivasyonu arttırmaktadır (Töremen ve Tan, 2010). Adaletsizlik ise öğretmen performansını düşürmekte, iş doyumunu azaltmakta, okula bağlılığı azaltmakta, güvensizlik ortamı yaratmakta ve motivasyonu düşürmektedir (Özgan ve Bozbayındır, 2011). Okul yöneticileri örgütsel adaletin tüm boyutlarını hem iş motivasyonunu hem de iş performansını sağlamak adına benimsemelidirler.

Örgütsel adalet algısı örgütten elde edilenlerin, karar süreçlerinin ve iletişimin hakkaniyetli olup olmadığına odaklanmaktadır. Örgütsel adaletle ilgili yapılan çalışmalar ve mevcut çalışma kurumlarda örgütsel adaletin nasıl uygulanacağına, örgütsel adaletsizliğin

nasıl önleneceğine, çalışanların iş motivasyonlarını ve iş performanslarını nasıl arttıracığına, dolayısı ile örgütsel bağlılıklarını, güvenlerini nasıl kazanacağına, olumlu bir örgüt iklimi ve sağlam bir örgüt kültürünü nasıl oluşturacağına, bu sayede de örgütün amaçlarına nasıl ulaşacağına odaklanmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel adaleti yüksek algılamalarının örgütsel davranışlarda neleri ortaya çıkardığı yöneticiler tarafından bilinmelidir. Okul yöneticileri ödülleri nasıl ve neye göre verdiğini açıklamalı, çalışanların siyasi görüş ve sendikalarını ön plana çıkarmamalı, ödül ölçütlerini net olarak belirlemeli, ders programı ve ders dağılımını okulun amaçlarını gözetenek dağıtmalı, gerektiğinde tüm öğretmenlerin fikri sorulmalı, yönetime yakın olan öğretmenlere farklı davranmamalı, toplantılarda öğretmen görüşleri önemsenmeli, ders dışı iş yükü ve görevler adil dağıtılmalı, kazancı olan görevler adil dağıtılmalı, cezalar ve kurallar istikrarlı uygulanmalı, aynı kuralsızlığa aynı ceza verilmeli, nöbet yerleri ve günleri adil olmalı, iletişim tarzları tüm öğretmenlere karşı samimi ve içten olmalı, öğretmen değerli olduğunu hissetmeli, kişisel çıkarlar ön plana koyulmamalıdır.

Yönetim; karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdüm, yöneltme, iletişim ve değerlendirmeden oluşan bir süreçtir. Okullarda uyulması gereken örgütsel adalet ile ilgili ilkeler (eşitlik, algı, ses, kişilerarası adalet, tutarlılık, eşitlikçilik, düzeltme, doğruluk, temsil, etik) yönetim sürecinin her basamağını etkilemektedir. Bu sürecin ne kadar sağlıklı olduğu da okul yöneticilerinin örgütsel adaleti ne kadar sağlıklı uygulayabildikleri ile ilgili olduğu araştırma sonuçlarına da yansımıştır.

Okul yöneticileri öğretmenlerin okula katkılarını küçümsemediğinde, yazılı ve sözlü iletişimde adil bir süreç izlediğinde, uygun durumda öğretmenleri karar süreçlerine dâhil ettiklerinde, öğretmenlere güvendiklerinde, onlara onurlu ve saygılı muamele gösterdiklerinde, tutarlı bir liderlik davranışı sergilediklerinde, ortak amaca hizmet anlamında eşitlik ilkesine uyduklarında, hataları zamanında düzelttiklerinde, doğru bilgiye dayalı olarak karar verdiklerinde, etik ve ahlaki kurallara uyduklarında örgütsel adaleti sağlamaktadırlar. Bunun sağlanması ise öğretmenlerin hem iş motivasyonlarını hem de iş performanslarını etkilemektedir. Örgütsel adalet örgütsel davranışın en önemli bileşeni olarak diğer bileşenlerini etkilemektedir. Bu çalışmada örgütsel adaletin hem iş motivasyonunun hem iş performansını yordadığı aynı zamanda iş motivasyonu üzerinden iş performansını açıkladığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel davranışın iç içe girmiş yapısını anlamak için araştırmanın bulgularının alan yazınına önemli bir katkı sunduğu düşünülmektedir. İş

motivasyonu ve iş performansı örgütsel yaşamda birbirleri ile ilişkili iki önemli kavramdır. Bu yapılar arasındaki ilişkiler örgütsel davranışın ve örgütteki sosyal ilişkilerin birlikte ele alınıp değerlendirilmesi gerektiğindedir. Sosyal bilimler ve sosyal bilim araştırmaları, insan davranışlarını bağlamından bağımsız olarak sadece sayısal verilerle değerlendirmemelidir. Farklı değişkenlerde araştırmalara dâhil edilmeli ve yapısal ilişkiler gözden geçirilmelidir. Bu açıdan araştırmanın bulguları büyük önem arz etmektedir. Yapısal eşitlik modellemesi ile test edilen modelin doğrulanması aslında örgütsel davranış alanında yapılmış birçok araştırma sonucunu da kanıtlar niteliktedir. Örgütlerde iş motivasyonu ve iş performansının artmasının yüksek adalet algısı ile sağlandığı sonucu okul yöneticileri için yol gösterici niteliktedir. Örgüt amaçlarına göre ilerlerken profesyonel okul yöneticilerinden beklenenlerin yerine getirilmesi örgüt yönetimi için önemlidir. Okul yöneticilerinden beklenen ön yargıları yıkmak, kişisel çıkarları ve kayırmacılığı engellemek, örgüt çıkarlarını ön plana koymaktır. Örgütsel adalet algısı azaldığında çalışanlar tüm örgüte tepki gösterdikleri ve daha az örgütsel davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

## 4.2. Öneriler

Elde edilen bu veriler kapsamında, araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı öneriler sunulmuştur. Araştırmacılar,

1. Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin erkek öğretmenler lehine yüksek olan alt boyutlar ile ilgili olarak derinlemesine bakış açısı sağlamak için nitel araştırma yöntemi ile bir araştırma yapılabilir.

2. Okul türü değişkenine göre en yüksek motivasyona sahip ilkökul öğretmenleri ve okul yöneticilerinin yer aldığı bir araştırma dizayn edilebilir. Benzer şekilde en düşük iş motivasyonuna sahip ortaokul öğretmenleri ve okul yöneticilerinin dâhil olduğu bir araştırma yapılabilir.

3. Araştırmacılar, öğretmenlerin bireysel iş performansı düzeylerini belirlemek için okul yöneticilerini ve zümre öğretmenlerini işe koştukları bir araştırma planlayabilirler.

4. Örgütsel adalet algısının daha yüksek olduğu 40 yaş ve altı öğretmenler ve kıdemi daha az olan öğretmenlerle örgütsel adalet algısının daha düşük olduğu kıdemli öğretmenlerle ayrı çalışmalar yapılarak bunların sebebi araştırılabilir.

5. Örgütsel adalet algısının yüksek olduğu Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan okul müdürleri ile örgütsel adalete ilişkin nitel ve nicel çalışmalar yürütülebilir

6. Benzer çalışma özel okul öğretmenleri ve yöneticiler ile yürütülebilir.

Uygulayıcılar ise:

1. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyinin genel boyutta yüksek olduğu, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim alt boyutlarında ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek iş motivasyonu düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin kuruma bağlılık ve kişisel gelişim boyutlarında daha yüksek motivasyona sahip olmaları okul yöneticilerinin kadın öğretmenlere yönelik tutum ve davranışları ile gerçekleşecektir. Kadın öğretmenlerin çoğunluğunun evdeki rolü unutulmadan okullarda ders, nöbet, ders dışı etkinlik görevleri daha eşitlikçi bir yaklaşımla hatta pozitif ayrımcılık yapılarak verilmelidir.

2. Tüm okul türleri içerisinde iş motivasyonu genel boyutta ilkökul öğretmenlerinin en yüksek, ortaokul öğretmenlerinin ise en düşük iş motivasyonu düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin ilkökullarda daha küçük yaştaki öğrencilerle daha sıkı bağlar kurulması, ortaokullarda bu bağın oluşturulamamasıdır. Ayrıca, ortaokul sekizinci sınıfta lise giriş sınavlarına hazırlık yapıldığı, sınavla öğrenci alan okul sayılarının da nüfusa göre oranlandığı, il ya da ilçe merkezlerinde bir ya da birkaç tane sınavla öğrenci alan lise düzeyinde okul bulunduğu ve bunun da öğretmenlerde stres ve baskı oluşturduğu düşünülmektedir. Ortaokul yöneticileri ve veliler bu durum ile ilgili bilinçlendirilmeli, gerekli sosyal ve psikolojik destekler verilmelidir. Ayrıca ergenlik çağında olan çocukların da sınav odaklı bir sistem ile baskı hissetmelerinin önüne geçilmeli, sınavla alınan okul sayıları ve nitelikleri arttırılarak her öğrencinin iyi okullara gitmeleri sağlanmalıdır. Parasız ve kaliteli eğitimin her çocuğun hakkı olduğu gerçeğiyle devlet okulları iyileştirilmelidir.

3. Öğretmenlerin bireysel iş performansı algılarının çok yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun objektif bir değerlendirme olmadığı bilinmektedir. Bu düzeyin belirlenmesinin denetimle sağlandığı gerçeği unutulmamalıdır. Bunu yapacak olan okul yöneticisi denetim alanında uzman olmalıdır. Öğretmenin niteliğini ve motivasyonunu dolayısı ile de performansını arttıran en önemli noktalardan birisi kendi alanlarındaki gelişmeleri ve yenilikleri öğrenmeleridir. Bunu sağlamak için eğitim kurumlarında ders denetimi sağlıklı bir şekilde yapılmalı, denetimi yapacak olan okul müdürlerinin özellikle

klirik denetim konusunda donanımlı olması için gerekli eğitimler bakanlık ve üniversiteler tarafından sağlanmalıdır. Ayrıca performans ölçmede akran ya da meslektaş değerlendirmesi ve öğrenci değerlendirmesi de işe koşularak performans ölçülmeli, durum saptama- değerlendirme-geliştirme döngüsü ile öğretmenin gelişimi sağlanmalıdır.

4. Araştırmada örgütsel adalet algısının yaş ve kıdem arttıkça azaldığı görülmüştür. Eğitim örgütlerinde örgütsel adaleti sağlamanın aslında öğretmenin motivasyonunu arttıran en önemli bileşen olduğu göz ardı edilmemelidir. Ayrıca bunu sağlayabilmek için yöneticiler, dengeleyici tarafsız bir adalet için eşitlik ilkesine uymalı ve öğretmenler müdürlerinin adil bir şekilde kurallara uyduğunu algılamalıdır. Öğretmenleri ilgilendiren ve yeterli uzmanlığa sahip oldukları düşünülen kararlara öğretmenler dâhil edilmelidir. Öğretmenlere ve tüm çalışanlara duyarlı, onurlu ve saygılı muamele edilmelidir. Yöneticiler, tutarlı bir liderlik davranışı sergilemeli, kişisel çıkara değil kurumun amaç ve çıkarlarına hizmet etmeli, hatalı veya kötü kararları düzeltmeli, alınan kararlar doğru bilgiye dayanmalı, mesleki etik ve ahlaki standartları izlemelidirler. Bunların sağlanması için okul yöneticileri de okul personeli tarafından değerlendirilmelidir.

5. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının iş performansının ve iş motivasyonunun bir yordayıcısı olduğu, aynı zamanda iş motivasyonunun iş performansının bir yordayıcısı olduğu ve örgütsel adalet ile iş performansı arasındaki yolda iş motivasyonunun aracılık etkisi olduğu yani öğretmenlerin örgütsel adalet algısının iş motivasyonu üzerinden iş performansını etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuca dayalı olarak, eğitim yöneticilerinin örgütsel davranışın tüm bileşenlerine sahip olabilecekleri eğitimleri almış olmaları gerekmektedir. Bunun sağlanması için uygulayıcıların özellikle eğitim yöneticilerinin liyakat sahibi olanlardan seçilmesine özen gösterilmelidir. Okul yöneticilerinin sürekli gelişme ve geliştirme sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenlerin iş performanslarının artması için okul yöneticilerinin de öğretimsel liderlik davranışını sergilemeleri beklenmektedir. Özellikle öğretimsel liderlik konusunda okul yöneticilerine akademisyenler tarafından uygulamalı olarak seminerler ve hizmet içi eğitimler verilmelidir. Eğitim yöneticileri, genel olarak çalışanın ihtiyaçlarına odaklanan kapsam kuramları ile ilgili bilgi sahibi olmalı ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanmalıdır. Aynı zamanda kişinin amaçla nasıl motive olduğuna odaklanan süreç kuramları ile ilgili olarak bilgi sahibi olmalı ve öğretmenlerin amaçları ile kurumun amaçları arasında uygunluk sağlamalıdır.

Eğitim yöneticilerinin bu kuramları öğrenmeleri için gerekli hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.



## 5. KAYNAKLAR

- Adams, S.J. (1965) 'Inequity in Social Exchange'. In Berkowitz, L. (ed.) *Advances in Social Experimental Psychology*, Vol. 2. New York: Academic Press, pp. 267–99.
- Afshar, H. S., & Doosti, M. (2016). Investigating the impact of job satisfaction/dissatisfaction on Iranian English teachers' job performance. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(1), 97-115.
- Ahmad, A. R., & Jameel, A. S. (2021). Effect of organizational justice dimensions on performance of academic staff in developing countries. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 25(3), 259-270.
- Akcakoca, A. & Bilgin, K. U. (2016). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmen Performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (2) , 1-23.
- 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). The investigation of the relationships between organisational justice, work motivation and teacher performance. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(1), 164-187.
- Aksel, N. ve Elma, C. (2016). Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Aksu, G., Eser, M. T., ve Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Anakar: Detay Yayıncılık.
- Aktaş, E. (2010). *Performans değerlendirme sistemlerinin örgütsel adalet algısı üzerine etkisi* (Doctoral dissertation, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Akyavuz, E. K. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 805-831.
- Akyol, B. (2013). *Üniversitelerdeki örgütsel adalet olgusunun öğretim elemanları algılarına göre yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 1-16.
- Alexander, S., & Ruderman, M. (1987). The role of procedural and distributive justice in organizational behavior. *Social justice research*, 1(2), 177-198.
- Ali, R. and Ahmed, M.S., (2009). The Impact of Reward and Recognition Programs on Employee's Motivation and Satisfaction: An Empirical Study. *International Review of Business Research Papers*, 5 (4),: 270-279.
- Alkış, H., ve Güngörmez, E. (2015). Örgütsel adalet algısı ile performans arasındaki ilişki: Adıyaman ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(21).
- Altaş, S. S., ve Çekmecelioğlu, H. G. (2015). Örgütsel Adalet Algısının İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve İş Performansı Üzerindeki Etkileri: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(3), 421-439.
- Altunok, Ş., ve İşcan, Ö. F. (2021). Öğretmenlerin İş Motivasyonu Davranışlarını Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 73-90.
- Arslantaş, H. İ., Tösten, R. ve Marakçı, D. B. (2018). Lise Öğretmenlerinde Mesleki Motivasyon Unsurları: Karma Yöntemli Bir Çalışma. *Mersin University Journal Of The Faculty Of Education*, 14(3).
- Aslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*. 11 (26) , 291-301
- Ates, H. K. ve Yılmaz, P. (2018). Investigation of the Work Motivation Levels of Primary School Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 184-196.
- Ay, G., ve Koç, H. (2014). Örgütsel adalet algısı ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Öğretmenler üzerinde bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 67-90.
- Aydın MEM. (2021). <http://aydin.meb.gov.tr/www/istatistikler/icerik/181>.



- Aydın, E. (2019). *İş yerinde motivasyon ve performans arasındaki ilişki: Enerji sektörü üzerine bir araştırma* (Master's thesis, Ufuk Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Aydın, İ. (2020, 15 Aralık). *Okul Yönetimi ve Yöneticilik Becerileri*. [Video]. Youtube. <https://youtu.be/U494kTo64As>.
- Aydın, İ. (2014). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydinoğlu, N. (2020). *Yöneticilerin otantik ve paternalist liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon, iş tatmini ve örgüt bağlılığına etkilerinin incelenmesi (Ankara özel okullar örneği)*.
- Ayub, N. & Rafif, S. (2011). The relationship between work motivation and job satisfaction. *Pakistan Business Review*, 13(2), 332-347.
- Babaoğlu, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 87-101.
- Babbie, E. (2010). *The Basics of Social Research*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans Yönetimi*, İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri Ltd.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS UYGULAMALARI*. Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Beğenirbaş, M. ve Çalışkan, A. (2014). Duygusal emeğin iş performansı ve işten ayrılma niyetine etkisinde kişilerarası çarpıklığın aracılık rolü. *Business and Economics Research Journal*, 5(2), 109-127.
- Benligiray, S. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi.
- Bentler, P. M. (1986). *Lagrange multiplier and Wald tests for EQS and EQS/PC*. Los Angeles: BMDP Statistical Software.

- Beugre, C. D. (2002). Understanding organizational justice and its impact on managing employees: An African perspective. *International Journal of Human Resource Management*, 13(7), 1091-1104.
- Beugre, C. D., & Baron, R. A. (2001). Perceptions of systemic justice: The effects of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(2), 324-339.
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 71-98). San Francisco: Jossey- Bass.
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task Performance and Contextual Performance: The Meaning for Personnel Selection Research. *Human Performance*, 10:2, 99-109
- Bölükbaşıoğlu, K. (2013). *Öğretmenlerin örgütsel adalet alguları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Brown T.C. & Latham G.P. (2000). The effects of goal setting and self-instruction training on the performance of unionized employees. *Ind. Relat.* 55:80–94.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükgöze, H. ve Özdemir, M. (2017). İş doyumunu ile öğretmen performansı ilişkisinin Duygusal Olaylar Kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi, Ankara.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming (multivariate applications series)*. New York: Taylor & Francis Group, 396(1), 7384.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.

- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with Lisrel, Prelis, and Smplics: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campbell, J. P. (1990) 'Modeling the Performance Prediction Problem in Industrial and Organizational Psychology', in M. D. Dunnette and L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. Vol. 1: (pp. 687–732).
- Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H. & Sager, C. E. (1993) 'A theory of performance', in C. W. Schmitt and W. C. A. Borman (Eds.), *Personnel Selection in Organizations*. San Francisco: JosseyBass,( pp. 35–70).
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi,
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (16) , 103-119.
- Cemaloğlu, N. (2002) . Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Kültür Sanat Dergisi*. Sayı 153-154.
- Ceylan, C. (2002). Yönetimsel ve organizasyonel açıdan koçluk yaklaşımı ve bir uygulama, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Chattopadhyay, P. (1999). Beyond direct and symmetrical effects: The influence of demographic dissimilarity on organizational citizenship behavior. *Academy of Management journal*, 42(3), 273-287.
- Cihangiroğlu, N. ve Yılmaz, A. (2010). Çalışanların Örgütsel Adalet Algısının Örgütler İçin Önemi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10 (19) , 194-213.
- Cohen-Charash, Y. & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational behavior and human decision processes*, 86(2), 278-321.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., and Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *J. Appl. Psychol.* 86, 425–445. doi: 10.1037/0021-9010.86.3.425
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86, 386–400.
- Cook, K. S., & Hegtvedt, K. A. (1983). Distributive justice, equity, and equality. *Annual review of sociology*, 9(1), 217-241.

- Crooks, T. (1997). Motivation theory: Moving beyond Maslow. *ELT Management*, 23:18-20
- Cropanzano, R., & Rupp, D. E. (2003). An overview of organizational justice: Implications for work motivation. *Motivation and work behavior*, 7(1), 82-95.
- Çelenk, S. (2013). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2 (2); 28–34.
- Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikten, M. ve Özkan, H. H. (2018). Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi. *OPUS International Journal of Society Researches*,8(15), 806-824. DOI: 10.26466/opus.418565
- Çetin, A., ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. d
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelemesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2).
- Çılgın, H. ve Özkaral, M. (2020). Kamu Denetçiliği Kurumu İyi Yönetim İlkeleri Bağlamında Yönetimde Etik Paradigmasının Yerleşmesi Üzerine Bir Araştırma. *Ombudsman Akademik*, 7(12), 129-154.
- Çolak, M. ve 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.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1), 35-46.
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.

- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. Tüfekçi, Ö. K. (Ed.). Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar (ss. 29-41). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Deviren, İ. ve Okçu, V. (2020). İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(52), 915-932.
- Doğan, H. (2018). Örgütsel Adalet Algısı ile İş Performansı Arasındaki İlişki. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 26-46.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2017). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen motivasyonuna ilişkin algı ve görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1-18.
- Dombrovskis, V., Guseva, S., & Murasovs, V. (2011). Motivation to work and the syndrome of professional burn-out among teachers in Latvia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 98-106.
- Donovan, J.J. (2001). Work Motivation. In Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil, H. K., & Viswesvaran, C. (Eds.). (2001). *Handbook of industrial, work & organizational psychology: Volume 1: Personnel psychology*. Sage.
- Drucker, P. F. (1992). Organizations. *Harvard business review*, 20(7), 281-293.
- Du Toit, M.A. (1990). Motivering (Motivation). In J. Kroon (Ed.), *Algemene bestuur (General management)* (2nd ed.) (pp.83 – 92). Pretoria : HAUM
- Dündar, T. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ece, S. , Tokgözoğlu, S. ve Oğuz, D. (2021). İşyerinde Kötü Muamele, Motivasyon ve Performans İlişkisi. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11 (21), 108-125.
- Emad Mhammad Jamil Al-Salameh,(2014). Teacher Motivation: A Study of Work Motivation of the Primary Stage Teachers in Jordan, *American Journal of Applied Psychology*. Volume 3, Issue 3, pp. 57-61.

- Erdem, A. R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 68-76.
- Erdem, A. R. (1998). Süreç Kuramlarının Eğitim Yönetimine Katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (4) , 51-57g
- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi (10. Basım)*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eroğlu, T. ve Özen, H. (2019). Okullardaki Psikolojik İklim ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişki. *Journal of Social Sciences Eskisehir Osmangazi University/Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20.
- Ersoy, S. (2006). *İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenler arasındaki İletişim Sorunları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Ertan, H. (2008). *Örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki: Antalya'da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Ertem, Ü. ve Yazıcı, S. (2006). Ergenlik Döneminde Psiko-Sosyal Sorunlar ve Depresyon. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 7-12.
- Ertürk, E. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgütsel Adalet Algısı ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (3) , 1-15.
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve İçsel Motivasyona Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 233-246.
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 147-173.
- Folger, R. V. & Cropanzano, R. (1998). *Organizational Justice and Human Resource Management*. USA: Saga Publications Inc.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gilliland, S. W. (2018). Organizational justice. In D. S. Ones, N. Anderson, C. Viswesvaran, & H. K. Sinangil (Eds.), *The SAGE handbook of industrial, work & organizational psychology: Organizational psychology* (pp. 46–65). Sage Reference.
- Gökçe, F. (2011). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 317-334.
- Görgülü, H., & Kazak, E. (2022). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Etkili Okul Algıları Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 2013-2040.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management review*, 12(1), 9-22.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16, 399-432.
- Greenberg, J., & Colquitt, J. A. (2005). *Handbook of organizational justice*. Psychology Press.
- Griffin, M., Neal, A., & Neale, M. (2000). The contribution of task performance and contextual performance to effectiveness: Investigating the role of situational constraints. *Applied Psychology*, 49(3), 517-533.
- Gul, N., Xiaolin, X., Lanrong, Y., & Sadozai, A. M. (2017). An Empirical Investigation of Organizational Justice and Public Service Motivation through Employee Commitment. *Public Policy and Administration Research*.7(11), 33-40.
- Gupta, M., & Gehlawat, M. (2013). Job satisfaction and work motivation of secondary school teachers in relation to some demographic variables: a comparative study. *Educationia Confab*, 2(1), 10-19.

- Gupta, M., Pasrija, P., Bansal, K. K. (2012). Job Satisfaction of Secondary School Teachers in Relation to some Demographic Variables: A Comparative Study, *Journal of Education and Research for Sustainable Development*,1(1), pp. 8-17.
- Güçlü, N., Recepoğlu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 140-156.
- Güner, B. (2016). *The effect of organizational justice on turnover intention and the mediating role of emotional exhaustion: A study on educational institutions* (Master's thesis, Middle East Technical University).
- Güney, S. (2011) *Örgütsel Davranış*, Ankara: Nobel
- Gürbüz, S. (2007). *Yöneticilerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının İş Tatmini ve Algıladıkları Örgütsel Adalet ile İlişkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, A. (2007). *Kamu yöneticilerinin davranış tarzlarının personelin motivasyonu üzerine etkileri: Tokat il milli eğitim müdürlüğünde çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.
- Halbaw, A. (2018 ). *Erbil temel okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi Programı, İstanbul.
- Haryono, S., Ambarwati, Y. I., & Saad, M. S. M. (2019). Do organizational climate and organizational justice enhance job performance through job satisfaction? A study of Indonesian employees. *Academy of Strategic Management Journal*, 18(1), 1-6.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4).



- Hauser, L. (2014). Work motivation in organizational behavior. *Economics, Management, and Financial Markets*, 9(4), 239-246.
- Hasbay, D. & Altındag, E. (2018). Factors that affect the performance of teachers working in secondary-level education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 22(1), 1-19.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Howard, J. B. (2007). *A study to determine the relationship between principals' leadership style and teacher motivation*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, Minneapolis.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18, 250-259.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Sage.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hutabarat, W. (2015). Investigation of teacher job-performance model: Organizational culture, work motivation and job-satisfaction. *Jurnal Asian Social Science*, 11(18), 295-304.
- Inayatullah, A. & Jehangir, P. (2012). Teacher's job performance: The role of motivation. *Abasyn journal of social sciences*, 5(2), 78-99.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1).
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve Psikolojik Güçlendirmenin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Ankara.

- Jaskova, I. (2015). Organizational justice, employee motivation and performance. In *European Conference On Management, Leadership & Governance* (p. 560). Academic Conferences International Limited.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific software international.
- Kahraman, Z. (2017). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Kalay, F. (2016). İşletmelerde Örgütsel Adaletin İşgören Performansı Üzerindeki Etkisi: Teorik Bir İnceleme. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-158.
- Kanfer, R. & Chen, G. (2016). Motivation in organizational behavior: History, advances and prospects. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 136, 6-19.
- Kappagoda, U. W. M. R. (2018). Self-efficacy, task performance and contextual performance: A Sri Lankan experience. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 6, 161-170.
- Karaeminoğulları, A. (2006). *Öğretim Elemanlarının Örgütsel Adalet Algıları ile Sergiledikleri Üretkenliğe Aykırı Davranışlar Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakaya, Y. (2019). *Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklıkları ile Motivasyonları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisan Tezi. Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2013). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1) , 3-14.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi ile Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*, 35. Bsk., Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karataş, İ. H. (2014). EYTPE Tezli ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında Açılan Derslerin Karşılaştırmalı Analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 15-34.
- Kargün, S., ve Koç, H. (2021). İşgörenlerin Motivasyon Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Performansı Üzerine Etkileri: Konaklama İşletmelerinde Bir İnceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 3786-3800.
- Kelley, C., Heneman III, H., & Milanowski, A. (2002). Teacher motivation and school-based performance awards. *Educational Administration Quarterly*, 38(3), 372-401.
- Khan, I. U., Idris, M., & Amin, R. U. (2021). Leadership style and performance in higher education: the role of organizational justice. *International Journal of Leadership in Education*, 1-15.
- Khan, W. A. (2001). A study of work motivation among teachers and teacher performance in senior secondary schools of Delhi. *Indian Educational Abstracts*. 4(1), 77-78.
- Kılıçkap, C., Oruçoğlu, M., Mercan, M., Arslan, İ. H., ve Kaynak, E. (2022). Okullarda Örgütsel Adalet ve Mobbing İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 8(23), 118-131.
- Kılıçlar, A. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile örgütsel adalet ilişkisinin öğretmenler açısından incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 23-36.
- Koçak, R. D. ve Özüdoğru, H. (2012). Yöneticilerin Liderlik Özelliklerinin Çalışanların Motivasyonu ve Performansı Üzerindeki Etkileri: Kamu ve Özel Hastanelerinde Bir Uygulama. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 76-88.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*, 10. Bs., İstanbul: Arıkan.
- Konovsky, M.A. (2000). Understanding Procedural Justice and its Impact on Business Organizations, *Journal of Management*, 26: 489–511.
- Koroğlu, Ö. ve Avcıkurt, C. (2015). Turist Rehberlerinin Motivasyonu ile Performansı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39).

- Kumar, M. S., Udayasuriyan, G., & Vimala, B. (2008). Motivation among the employees of a public sector concern, *Journal of Community Guidance and Research*, 25 (3), 340-351.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Latham, G. P. & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annu. Rev. Psychol.* 56, 485-516.
- Leventhal, G. S. (1976). The distribution of rewards and resources in groups and organizations. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 9, pp. 91-131). Academic Press.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? In *Social exchange* (pp. 27-55). Springer, Boston, MA.
- Lindholm, J. A. (1997). Secondary school physical education teacher motivation: An application of personal investment theory, *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(4), 426-439.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and human performance*, 3(2), 157-189.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705.
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International journal of management, business, and administration*, 15(1), 1-6.
- MEB (2020). <https://www.maarifmevzuati.com/wp-content/uploads/2020/01/1739-SAYILI-M%C4%B0LL%C4%B0-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M-TEMEL-KANUNU.pdf>
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. *Milli Eğitim Bakanlığı*. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>.

- Mehmood, N. & Ahmad, U. N. U. (2016). Organizational Justice and employee performance: Evidence from higher education sector in Pakistan. *Jurnal Kemanusiaan*, 14(2).
- Memişoğlu, S. P. ve Kalay, M. (2017). İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Motivasyonları Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği). *Electronic Turkish Studies*, 12(4).
- Mert, İ. S. (2011). Yöneticilerin Kullandıkları Motivasyonel Dil ve Performans Üzerindeki Etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 197-214.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Montada, L. (2003). Justice, equity, and fairness in human relations in *Handbook of psychology volume 5 Personality and social psychology*. John Wiley & Sons.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of applied psychology*, 76(6), 845.
- Motowidlo, S. J., Borman, W. C., & Schmit, M. J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. *Human Performance*, 10, 71–83.
- Murphy, K., & Tyler, T. (2008). Procedural justice and compliance behaviour: The mediating role of emotions. *European journal of social psychology*, 38(4), 652-668.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management journal*, 36(3), 527-556.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- OECD (2018). <https://www.oecd.org/newsroom/countries-must-make-teaching-profession-more-financially-and-intellectually-attractive.htm>
- Onay, M. ve Ergüden, S. (2011). Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Manisa-Sosyal Güvenlik Kurumu. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 221-230.

- Opper, I. M. (2019). Teachers Matter: Understanding Teachers' Impact on Student Achievement. *Santa Monica, CA: RAND Corporation.*
- Oren, L., Tziner, A., Nahshon, Y. & Sharoni, G. (2013). Relations between OCBs, organizational justice, work motivation and self-efficacy. *Amfiteatru Economic Journal, 15(34), 505-517.*
- Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet ve Endüstri İşletmesi Örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 15 (1) , 85-97.*
- Özcan, E. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özdemir, A. (2020). Türk Eğitim Sisteminde eğitim yöneticilerinin yeterliklerinin ve bu yeterlik derecelerinin çok kriterli karar verme ile belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 45(204).*
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M. C. ve Çoruk, A. (2019). 4+4+4 sistem değişikliği sonrası 5. Sınıf öğrencilerinin yaşadığı sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 288–299.*
- Özdemir, M. ve Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(2).*
- Özdemir, S. (1988). *Eğitim Yöneticisinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2016). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (2) , 357-367.*
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma. *Millî Eğitim Eğitim-Sanat-Kültür Dergisi.*

- Özdoğru, M. ve Güçlü, N. (2021). Okul Yöneticilerinin Yaptıkları Yönetimsel Hataların Mesleki Gelişim ve Öğrenme Bağlamında İncelenmesi: Hatalardan Öğrenme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6 (1) , 46-62.
- Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 66-85.
- Özkalp, E. (2019). Örgütsel davranış. (Ed.) A.Ç. Kirel ve O. Ağlaröz içinde, *Örgütsel Davranış*,(s.2-26). AÖF.
- Özkanlısoy, Ö. ve Saygılı, M. S. (2020). Lojistik Sektörü Çalışanlarında Örgütsel Adalet Algısının İş Motivasyonuna Etkisi: Örnek Bir Uygulama. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(2), 2063–2092.
- Öztürk, A. G. ve Koşar, S. (2021). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Üzerine Bir Olgubilim Çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1951-1991.
- Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Perdeci, O. (2015). *Örgütsel Adalet, örgütsel bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İstanbul.
- Pinder, C. C. (1998). *Work Motivation in Organizational Behavior*, 2. Baskı. British Columbia, Psychology Press.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin alguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 307-331.
- Pritchard, R. D. (1992) ‘Organizational Productivity’, in M. D. Dunnette and L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Vol. 3 (2nd ed.)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, (pp. 443–471).
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.
- Resmi Gazete (2021). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm>

- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2017). *Örgütsel davranış*, (Çev. Ed.: İnci ERDEM). Ankara: Nobel.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 101860.
- Rupp, D. E. & Cropanzano, R. (2002) “The Mediating Effects of Social Exchange Relationships in Predicting Workplace Outcomes from Multifoci Organizational Justice” *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89: 925–946.
- Saçlı, B. ve Demir, K. (2022). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Güven ve Örgütsel Adalet Algılarının İş Doyumları Aracılığıyla Motivasyonlarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-26.
- Saeed, A. & Muneer, R.( 2012). Work motivation of male and female secondary school teachers in Karachi. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(6), pp. 462-467.
- Sağlam, A. Ç. ve Emir, A. (2018). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Researcher*, 6(1), 40-56.
- Santisi, G., Magnano, P., Hichy, Z., & Ramaci, T. (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: An empirical study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1227-1231.
- Sarı, M., Canoğulları, E. ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , (47) , 387-409.
- Sarı, M., Yıldız, E. ve Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208.
- SBB.(2018).[https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2018/11/08\\_KamuYonetimininiyile%20YenidenYapilandirilmesi.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2018/11/08_KamuYonetimininiyile%20YenidenYapilandirilmesi.pdf)
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.



- Seker, S. E. (2014). Bilişim sistemleri ve eşitlik teorisi (Equity theory). *Ybs Ansiklopedi*, 1, 17-20.
- Selvitopu, A. ve Şahin, H. (2013). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 171-189.
- Selvitopu, A. ve Taş, A. (2020). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 23-42.
- Sigler, T.H. & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, Vol.5, pp.27-52.
- Shahzadi, I., Javed, A., Pirzada, S. S., Nasreen, S., & Khanam, F. (2014). Impact of employee motivation on employee performance. *European Journal of Business and Management*, 6(23), 159-166.
- Sheppard, H.B., Lewicki, J.R. and Minton, W.J. (1992) *Organizational Justice: The Search for Fairness in the Workplace*. New York: Lexington Books.
- Skarlicki, D. P. & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of applied Psychology*, 82(3), 434.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312.
- Sonnentag, S., Volmer, J., & Spsychala, A. (2008). Job performance. In J. Barling & C. L. Cooper (Eds.), *The SAGE Handbook Of Organizational Behavior Volume I Micro Approaches*, (pp. 427-447) Sage Reference.
- Sopiah, S., Sangadji, E. M. & Narmaditya, B. S. (2021). The Impact of Organizational Justice, Self-Efficacy and Teachers Performance: The Mediating Role of Internal Motivation. *Pedagogika*, 141(1), 79-93.
- Suciu, Mortan, Lazăr, (2013). Vroom's Expectancy Theory. An Empirical Study: Civil Servant's Performance Appraisal Influencing Expectancy. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, [S.1.], p. 180-200, Jun. 2013. ISSN 1842-2845.
- Sugi, S., Slamet, A. & Martono, S. (2018). The effect of authentic leadership, organizational justice, and achievement motivation on teachers' performance in vocational high

- school seventeen Temanggung. *Engineering International Conference (EIC2017)* (Vol. 1941, No. 1, p. 020037).
- Suliman, A. & Al Kathairi, M. (2013). Organizational justice, commitment and performance in developing countries: The case of the UAE. *Employee Relations*.
- Sutanto, E. M., Scheller-Sampson, J. & Mulyono, F. (2018). Organizational justice, work environment, and motivation. *International Journal of Business and Society*, Vol. 19(2), 313-322.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*.
- Swalhi, A., Zgoulli, S., & Hofaidhllaoui, M. (2017). The influence of organizational justice on job performance: The mediating effect of affective commitment. *Journal of Management Development*.
- Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet (Bursa örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şamdan, T. ve Baskan, G. A. (2019). Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 17-40.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2018). *Yönetim ve organizasyon*. Eğitim Yayınevi. Konya.
- Tabachnick, B.G.& Fidell L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.)Pearson, Boston.
- Tağraf, H., Özkan, A. M. ve Şahin, İ. (2016). Çalışanların Örgütsel Adalet Algıları ve Performans Arasındaki İlişki: Bir Sağlık Kuruluşunda Araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(2), 67-83.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Teel, S. R. (2003). *Relationships among Perceived Organizational Support, Teacher Efficacy and Teacher Performance*. Doctoral Dissertation, Alliant International University, San Diego.

- Tekin, Y. F. ve Akyol, B. (2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değerlendirme sürecinde örgütsel adalete ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 165-193.
- Thomas, K. A. (2010). Work Motivation and Job Satisfaction of Teachers. *Southeastern Teacher Education Journal*, 3(1).
- Tiryaki, A. (2008). *İşletmelerde modern liderlik yaklaşımları ve çalışan motivasyonu ilişkisine yönelik bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Toplu, D. (2010). Örgütsel adaletin yöneticiye güven üzerindeki etkisi ve bir araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Töremen, F. (2000). Yönetimsel motivasyon: Okul yöneticisinin kritik rolü. *Eğitim ve Bilim*, 25(116).
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 58-70.
- Turgut, H., Tokmak, İ. ve Ateş, M. F. (2015). Lider-üye etkileşiminin işgören performansına etkisinde çalışanların örgütsel adalet algılarının rolü. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 417-442.
- Türk Dil Kurumu, (2020), <https://sozluk.gov.tr/> 16.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ugar, Y. (2019). *Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Uğur, D. (2017). *Psikolojik sermaye ve örgütsel adaletin iş performansı üzerindeki etkisi* (Doctoral dissertation). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

- Uludağ, G. (2018). Örgütsel Bağlılık ile İşgören Performansı İlişisini İncelemeye Yönelik Bir Alan Araştırması. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 171-193.
- Usher, E. L. (2021). Contextualizing teacher motivation research. *Learning and Instruction*, 76,p. 101544.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerine etki eden değişkenlerin analizi* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Ülbeği, İ. D. (2016). Örgütsel adaletin meta analiz yöntemiyle incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 101-112.
- Ünlü, Y., Hamedoğlu, M. A., & Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157.
- Van Knippenberg, D. (2000). Work motivation and performance: A social identity perspective. *Applied psychology*, 49(3), 357-371.
- Van Nguyen, T., Tadesse, E., & Muhua, W. (2021). Perceptions of Justice and Its Impact on Work Motivation among Lecturers at Universities in Hanoi, Vietnam. *Middle Eastern Journal of Research in Education and Social Sciences*, 2(1), 143-159.
- Viswesvaran, C. & Ones, D. S. (2002). Examining the construct of organizational justice: a meta-analytic evaluation of relations with work attitudes and behaviors. *J. Bus. Ethics* 38, 193–203. doi: 10.1023/A:1015820708345
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. 1964. NY: John Wiley & sons, 45.
- Wahba, M. A. & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational behavior and human performance*, 15(2), 212-240.
- Walumbwa, F. O., Cropanzano, R., & Hartnell, C. A. (2009). Organizational justice, voluntary learning behavior, and job performance: A test of the mediating effects of identification and leader-member exchange. *Journal of Organizational Behavior*, 30(8), 1103-1126.
- Weightman, J. (2004). *Managing people*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.

- Wiyono, B. B. (2016). Comparison of teachers' work motivation based on gender, age, education level, work duration, rank, and school level. *Journal of Education and Social Sciences*, 3(2), 61-66.
- Wolor, C. W., Supriyat, Y., & Purwana, D. (2019). Effect of organizational justice conflict management compensation work stress work motivation on Employee Performance Sales People. *Humanities and Social Sciences Reviews*, 7(4), 1277-1284.
- Wu, X., & Wang, C. (2008). The impact of organizational justice on employees' pay satisfaction, work attitudes and performance in Chinese hotels. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 7(2), 181-195.
- Yanık, F. (2018). *Özel eğitim öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik algıladıkları etkili liderlik özellikleri ve okula bağlılık düzeylerinin iş motivasyonlarıyla ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Yardibi, N. (2018). Öğretmenlerin yöneticilerden memnuniyet düzeylerinin iş performanslarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 426-435.
- Yavuzkılıç, S. (2020). Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 33-48.
- Yazıcıoğlu, İ. (2010). Örgütlerde iş tatmini ve işgören performansı ilişkisi: Türkiye ve Kazakistan karşılaştırması. *bilig*, 55(1), 243-264.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, K. & Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579 - 616.
- Yılmaz, P. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve yöneticilerinin iş motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı).

- Yılmaz, V. ve Varol, S. (2015). Hazır Yazılımlar ile Yapısal Eşitlik Modellemesi: Amos, Eqs, Lisrel. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (44), 28-44.
- Yirmibeşçik, S. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilerin İletişim Becerilerinden Dolayı Kazandıkları Motivasyonun İş Doyumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Zapata-Phelan, C. P., Colquitt, J. A., Scott, B. A., & Livingston, B. (2009). Procedural justice, interactional justice, and task performance: The mediating role of intrinsic motivation. *Organizational behavior and human decision processes*, 108(1), 93-105.
- Zetik, D.C. & Stuhlmacher A. (2002). Goal setting and negotiation performance: a metaanalysis. *Group Process. Intergroup. Relat.*5:35–52.

