



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

**ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
GÜVEN VE ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARININ İŞ DOYUMLARI
ARACILIĞIYLA MOTİVASYONLARINA ETKİSİ:
ALANYA İLÇESİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Burhan SAÇLI

Danışman

Prof. Dr. Kamile DEMİR

ALANYA

2021

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
GÜVEN VE ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARININ İŞ DOYUMLARI
ARACILIĞIYLA MOTİVASYONLARINA ETKİSİ:
ALANYA İLÇESİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Burhan SAÇLI

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Program Adı: Eğitim Yönetimi

Danışman
Prof. Dr. Kamile DEMİR

ALANYA
2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....
(İmza)
Burhan SAÇLI

ÖNSÖZ

Günümüz iş yaşamında tüm çalışanların yüksek iş doyumunu ve motivasyonda çalışmaları örgütlerin verimliliği açısından tüm örgüt liderleri tarafından arzu edilmektedir. Buna ulaşmak için örgütlerin “insan” faktörüne gereken önemi vermesi kaçınılmaz olarak görünmektedir. Eğitim örgütlerini temsil eden okullar insanları istedik yönden biçimlendirmede, insanlara doğru davranış kalıplarını aktarmada ve işlediği insanı en üst seviyeye çıkarmada topluma önderlik eden yegane örgütlerdir. Bu açıdan bakıldığında okullarda en önemli roller öğretmenlere düşmektedir. Okullardaki adalet temelli kararlar ve uygulamalar, kaynakların dağıtımı, hakkaniyete ve eşitliğe olan inançlar, okuldaki meslektaşlar, yönetici ve öğrenci ve velileri oluşturan paydaşlar arasındaki ilişkiler öğretmenlerin güven ve adalet algılamalarını şüphesiz etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin nitelikli insan kaynağının kazanılmasında ve istedik davranışlara sahip nitelikli insan dönüşümünde öğretmenlerin iş doyum ve motivasyonlarının yüksek olması kuşkusuz, gerek milli eğitimin gerek okulların amaçlarına daha çabuk ulaşmalarını sağlayacak ve eğitim tüm paydaşlarının eliyle daha işler ve nitelikli bir konuma kavuşacaktır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve hiçbir konuda bilgilerini paylaşmaktan çekinmeyen değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN ve Dr. Öğr. Üyesi Hacı Bayram YILMAZ’a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Gerek ders dönemleri gerekse danışmanlık süresinde benimle eşsiz ve yoğun bilgi ve tecrübesini paylaşarak bana daha zengin bir bakış açısı sunan, bu araştırmanın planlanmasında rehberlik ederek bu araştırmanın nihai bir sonuca ermesinde katkılar sunan sayın danışman hocam Prof. Dr. Kamile DEMİR’e sonsuz saygılarımı ve minnettarlığımı sunarım.

Araştırmada tez verilerinin toplanması konusunda gerekli izinlerin alınmasını sağlayan Antalya İl Milli Müdürlüğü ve Alanya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yönetici ve çalışanlarına, değerli vakitlerini ayırarak tez verilerinin toplanmasını kolaylaştıran okul yöneticilerine ve anketi dolduran meslektaşlarıma en derin şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve gösterdiği sabır ve anlayışla her zaman yanımda olan sevgili eşim Ümran METİN SAÇLI’ya ve varlığıyla bana hep motivasyon ve moral desteği olan biricik kızım Derin Lina SAÇLI’ya teşekkür ederim.

ÖZET

Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Örgütsel Adalet Algılarının İş Doyumları
Aracılığıyla Motivasyonlarına Etkisi: Alanya İlçesi Örneği

Burhan SAÇLI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

T.C. Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran, 2021

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının iş doyumları aracılığıyla motivasyon düzeylerine etkisini incelemek için yapılmıştır.

Araştırmanın evreni, Alanya İlçesinde 2020-2021 eğitim – öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem olarak 281 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma nedensel tarama modeline sahiptir. Basit tesadüfi örneklem yöntemiyle oluşturulan örneklemden çevrimiçi anketle elde edilen veriler SPSS.22 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Ankette yer alan maddelere göre örgütsel güven, örgütsel adalet, iş doyum ve motivasyon boyutları incelenmiş ve bu boyutların öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mesleki kıdemlerine ve okullarında geçen süreye göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkisiz örneklem t –testi, tek yönlü varyans (ANOVA), Kruskal Wallis H ve Mann Whitney – U testleri kullanılarak incelenmiştir. Örgütsel güven için yöneticiye güven, meslektaş güven ve paydaş güven (öğrenci ve velileri içeren); örgütsel adalet için prosedür adaleti, dağıtım adaleti ve etkileşim adaleti; iş doyum için içsel ve dışsal doyum; motivasyon için içsel motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon, özdeşleşmiş motivasyon ve dışsal düzenleme / kontrol boyutları arasındaki incelenmiş ve toplam 12 maddeden ve 4 gizil yapıdan oluşan modelin uygunluğu LISREL programı kullanılarak ölçme ve yapısal eşitlik modeli (YEM) üzerinde test edilmiştir.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güveni temsil eden yöneticiye güven, meslektaş güven ve paydaş güven boyutlarında en yüksek ortalamaların meslektaşlara güven boyutunda olduğu bunu yöneticiye güven ve paydaş güven boyutlarının izlediği görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel adaleti temsil eden dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti boyutlarında en yüksek algılarının prosedür adaleti boyutunda olduğu bunu sırasıyla dağıtım adaleti ve

etkileşim adaleti boyutlarının izlediği görülmüştür. Öğretmenlerin iş doyumunu temsil eden içsel doyum ve dışsal doyum boyutlarında içsel doyum puanlarının dışsal doyum puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini temsil eden içsel motivasyon, özdeşleşmiş motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon ve dışsal düzenleme / kontrol boyutlarında en yüksek puanlarının özdeşleşmiş motivasyon boyutunda olduğu, bunu sırasıyla içsel motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon ve dışsal düzenleme / kontrol boyutlarının izlediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin en yüksek ortalamalarının içsel doyum boyutunda; en düşük ortalamalarının ise dışsal düzenleme / kontrol boyutunda yer aldığı görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından örgütsel güveni temsil eden yöneticiye güven boyutu ve motivasyonu temsil eden içsel motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon, özdeşleşmiş motivasyon ve dışsal düzenleme / kontrol boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunurken, örgütsel güvenin meslektaş güven, paydaş güven boyutlarıyla iş doyumunun ve örgütsel adaletin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin eğitim durumu dikkate alındığında motivasyon boyutunda dışsal düzenleme / kontrol boyutundan anlamlı bir farklılık tespit edilirken, diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından örgütsel güveni temsil eden yöneticiye güven ve paydaş güven boyutlarında ve iş doyumunu temsil eden dışsal doyum boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken, örgütsel güveni temsil eden meslektaş güven boyutunda, iş doyumunun içsel doyum boyutunda, örgütsel adalet ve motivasyon boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin okullarında geçirdikleri süreler açısından toplam 12 boyutta anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Örgütsel güven, örgütsel adalet, iş doyum ve motivasyon boyutları arasındaki korelasyonlar dikkate alındığında içe yansıtılmış motivasyon (ICD) ve meslektaşlara güven (MG) boyutları dışında boyutlar arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Örgütsel güven ve örgütsel adalet boyutlarının iş doyumunun boyutlarıyla pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ve iş doyum boyutlarının motivasyon boyutlarıyla pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Yapısal eşitlik modeli çerçevesinde öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının iş doyumlarının % 63'ünü açıkladığı ve bu iş doyum durumunun öğretmen motivasyonunun %77'sini açıkladığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel algılarının motivasyonlarına etkisinde iş doyumunun aracılık ettiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul, Örgütsel Güven, Örgütsel Adalet, İş Doyumu, Motivasyon.



ABSTRACT

The Effect of Lower Secondary School Teachers' Perceptions of Organizational Trust and Organizational Justice Upon Their Motivation Levels by Means of Job Satisfaction as a Mediator: Alanya District Sample

Burhan SAÇLI

Department of Educational Sciences

Graduate School of T.C. Alanya Alaaddin Keykubat University

June, 2021

The study has been carried out to investigate the effect of organizational trust and organizational justice perceptions of lower secondary school teachers who work for the ministry of national education upon their motivational levels by means of job satisfaction as a mediator.

The research universe of the study is made up of lower secondary school teachers who worked for the ministry of national education in the district of Alanya in the education years of 2020 and 2021. 281 teachers have been reached as a sample group. The study has a causal survey model. The data obtained from the sample with the help of simple random sampling method via the online questionnaire form has been analysed by means of SPSS 22 statistics programme. The dimension of organizational trust, organizational justice, job satisfaction and motivation have been examined according to the statements in the questionnaire and it has been investigated whether these dimensions are differentiated or not in terms of teachers' gender, education level, seniority and their years of profession at present school by employing unrelated sample t –tests, One Way Anova, Kruskal Wallis H and Mann- Whitney U tests. The relationships among dimensions dubbed “trust in principals”, “trust in colleagues” and “trust in stakeholders” (including students and parents.) for organizational trust, “procedural”, “distributive” and “interactive” justice for organizational justice, “intrinsic” and “extrinsic” satisfactions for job satisfaction and “intrinsic”, “identified”, “introjected” and “external regulation” / “control for motivation” have been scrutinised. Therefore, the relevance of the model which is constituted by 12 dimensions and 4 latent variables have been tested on both measurement model and structural equation model (SEM) by using the LISREL program.

When the results of the study are taken into account, it is seen among the dimensions of organizational trust that the highest mean belongs to the trust in

colleagues and this is followed by the trust in principals and stakeholders. Procedural justice among organizational justice dimensions have been observed the highest. Distributive and interactive justice dimensions are seen to come after. Intrinsic job satisfactions of lower secondary school teachers has been observed higher than extrinsic job satisfactions. As for the motivation dimensions; the highest dimension is of identified dimension. This is followed by intrinsic, introjected and external regulation / control. Furthermore, it has been observed that the highest mean takes place in intrinsic job satisfaction dimension and the lowest mean takes place in external regulation / control motivation dimension. According to gender variable; there emerges a significant difference in the dimensions of trust in principals, intrinsic, identified, introjected and external regulation / control. However, there is no significant difference in the dimensions of trust in colleagues and stake holders, and in all dimensions of organizational justice and job satisfaction. According to the education level of teachers; there emerges no significant difference but in the dimension of external regulation / control of motivation. According to the seniority variable of lower secondary school teachers; there emerges a significant difference in the dimensions of trust in colleagues and stake holders and extrinsic job satisfaction while there is no significant difference in the dimensions of trust in principals, intrinsic job satisfaction and in all organizational justice and motivation dimensions. As for the teachers' years of profession at their present school, there is significant difference in all 12 dimensions.

When the correlations of the dimensions of organizational trust, justice, job satisfaction and motivation are taken into account, a moderately positive and significant relationship has been found between the dimensions apart from the dimensions of introjected motivation (ICD) and trust in colleagues (MG). There is a positive and significant relationship between the dimensions of organizational trust and justice and those of job satisfaction. There is also a positive and significant relationship between job satisfaction and motivation. It has been concluded that lower secondary school teachers' perceptions of organizational trust and justice explain 63% of their job satisfaction and that job satisfaction explains 77% of their motivation. In this case, it can be said that job satisfaction mediates the effect of teachers' organizational trust and organizational perceptions on their motivation.

Key words: Lower Secondary School, Organizational Trust, Organizational Justice, Job Satisfaction, Motivation.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İş Doyumu	8
2.1.1. İş Doyumunu Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler	9
2.1.2. İş Doyum ve Doyumsuzluğunun Sonuçları	12
2.1.3. İş Doyumu Kuramları	13
2.1.4. Eğitim Örgütlerinde İş Doyumu	14
2.2. Güven ve Örgütsel Güven	23
2.2.1. Örgütsel Güven Modelleri	26
2.2.2. Örgütsel Güvenin Faydaları	28
2.2.3. Eğitim Örgütlerinde Güven	29
2.3. Örgütsel Adalet	33
2.3.1. Örgütsel Adaletin Boyutları	34
2.3.2. Örgütsel Adalet Kuramları	38
2.3.3. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet	41
2.4. Motivasyon.....	45
2.4.1. Motivasyon Kuramları.....	47
2.4.2. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon.....	59

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi / Modeli	66
--	----

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	66
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	68
3.3.1. İş Doyumu Ölçeği.....	68
3.3.2. Örgütsel Adalet Ölçeği	69
3.3.3. Örgütsel Güven Ölçeği	70
3.3.4. Motivasyon Ölçeği	71
3.4. Verilerin Analizi.....	72

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Güven, Örgütsel Adalet Algıları, İş Doyum ve Motivasyonlarına İlişkin Bulgular	75
4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular	76
4.2.1. Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları	76
4.2.2. Öğretmenlerin Meslektaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann – Whitney U Testi Bulguları	77
4.2.3. Öğretmenlerin Paydaşa Güven Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann – Whitney U Testi Bulguları	77
4.2.4. Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları	78
4.2.5. Öğretmenlerin Prodesür Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları	78
4.2.6. Öğretmenlerin Etkileşim Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları	79
4.2.7. Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann – Whitney U Testi Bulguları	79
4.2.8. Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları	80
4.2.9. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları	80
4.2.10. Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları	81
4.2.11. Öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları	81
4.2.12. Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları	82
4.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	82
4.3.1. Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları	83
4.3.2. Öğretmenlerin Meslektaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann – Whitney U Testi Bulguları	83
4.3.3. Öğretmenlerin Paydaşa Güven Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann – Whitney U Testi Bulguları	84

4.3.4. Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları.....	84
4.3.5. Öğretmenlerin Prodesür Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları.....	85
4.3.6. Öğretmenlerin Etkileşim Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları.....	85
4.3.7. Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann - Whitney U Testi Bulguları.....	86
4.3.8. Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Bulguları.....	86
4.3.9. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Bulguları.....	87
4.3.10. Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Bulguları.....	87
4.3.11. Öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Bulguları.....	88
4.3.12. Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Bulguları.....	88
4.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular	89
4.4.1. Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları.....	89
4.4.2. Öğretmenlerin Meslektaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis H Bulguları.....	90
4.4.3. Öğretmenlerin Paydaşa Güven Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis H Bulguları.....	90
4.4.4. Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları.....	91
4.4.5. Öğretmenlerin Prodesür Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları.....	92
4.4.6. Öğretmenlerin Etkileşim Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları.....	92
4.4.7. Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis H Bulguları.....	93
4.4.8. Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları.....	94
4.4.9. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları.....	94
4.4.10. Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları.....	95
4.4.11. Öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları.....	96
4.4.12. Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları.....	96
4.5. Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgular.....	97

4.5.1. Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları	97
4.5.2. Öğretmenlerin Meslektaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Bulguları	98
4.5.3. Öğretmenlerin Paydaşa Güven Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Bulguları	98
4.5.4. Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları	99
4.5.5. Öğretmenlerin Prodesür Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları	99
4.5.6. Öğretmenlerin Etkileşim Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları	100
4.5.7. Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Bulguları.....	101
4.5.8. Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları	101
4.5.9. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları	102
4.5.10. Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları	103
4.5.11. Öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları	103
4.5.12. Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları	104
4.6. Örgütsel Güven, Örgütsel Adalet, İş Doyumu ve Motivasyon Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	104
4.7. Örgütsel Güven, Örgütsel Adalet, İş Doyumu ve Motivasyon Boyutlarına Ait Doğrulamalı Faktör Analizi ve Ölçme Modeli	107
4.8. Örgütsel Güven, Örgütsel Adalet, İş Doyumu ve Motivasyon Boyutlarına Ait Yapısal Eşitlik Modeli.....	110
4.9. Ölçme ve Yapısal Eşitlik Modeli Uyum Katsayılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	112

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma.....	113
5.1.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven, Örgütsel Adalet, İş doyumu ve Motivasyon Düzeyleri	113
5.1.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Örgütsel Adalet Algıları, İş Doyumu ve Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi.....	115
5.1.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Örgütsel Adalet Algıları, İş Doyumu ve Motivasyon Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi....	117
5.1.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Örgütsel Adalet Algıları, İş Doyumu ve Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesi ..	118

5.1.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Örgütsel Adalet Algıları, İş Doyumu ve Motivasyon Düzeylerinin Okullarında Geçen Süreye Göre İncelenmesi	121
5.1.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Örgütsel Adalet Algılarının İş Doyumlarına Etkisinin İncelenmesi	121
5.1.7. Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Motivasyon Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi	122
5.2.Sonuç.....	123
5.3. Öneriler	125
5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler	125
5.3.2. Araştırmacılara Öneriler	126
KAYNAKLAR	128
EK-1: ANKET FORMU.....	151
EK-2: İNTİHAL RAPORU.....	156

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2.1 Greenberg'in Örgütsel Adalet Kuramları Sınıflandırması.....	38
Tablo 2.2 Herzberg'in Çift Faktör Kuramı	51
Tablo 3.1 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine, Eğitim Durumlarına, Mesleki Kıdemlerine ve Okulda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	67
Tablo 4.1 Öğretmenlerin Örgütsel Güven, Örgütsel Adalet Algıları, İş Doyum ve Motivasyon Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları	75
Tablo 4.2 Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	76
Tablo 4.3 Öğretmenlerin Meslektaşına Güven Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları	77
Tablo 4.4 Öğretmenlerin Paydaşına Güven Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları	77
Tablo 4.5 Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	78
Tablo 4.6 Öğretmenlerin Prosedür Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	78
Tablo 4.7 Öğretmenlerin Etkileşim Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	79
Tablo 4.8 Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları	79
Tablo 4.9 Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	80
Tablo 4.10 Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	80
Tablo 4.11 Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	81
Tablo 4.12 Öğretmenlerin İç Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	81
Tablo 4.13 Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	82
Tablo 4.14 Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	83
Tablo 4.15 Öğretmenlerin Meslektaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları	83
Tablo 4.16 Öğretmenlerin Paydaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları	84
Tablo 4.17 Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre t- Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.18 Öğretmenlerin Prosedür Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.19 Öğretmenlerin Etkileşim Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları.....	85

Tablo 4.20 Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları	86
Tablo 4.21 Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	86
Tablo 4.22 Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	87
Tablo 4.23 Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	87
Tablo 4.24 Öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	88
Tablo 4.25 Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları	88
Tablo 4.26 Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	89
Tablo 4.27 Öğretmenlerin Meslektaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis H Sonuçları	90
Tablo 4.28 Öğretmenlerin Paydaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis H Sonuçları	91
Tablo 4.29 Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	91
Tablo 4.30 Öğretmenlerin Prosedür Adalet Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	92
Tablo 4.31 Öğretmenlerin Etkileşim Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	93
Tablo 4.32 Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis H Sonuçları	93
Tablo 4.33 Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	94
Tablo 4.34 Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	95
Tablo 4.35 Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	95
Tablo 4.36 Öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	96
Tablo 4.37 Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	96
Tablo 4.38 Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	97
Tablo 4.39 Öğretmenlerin Meslektaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Sonuçları.....	98
Tablo 4.40 Öğretmenlerin Paydaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Sonuçları.....	98
Tablo 4.41 Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	99

Tablo 4.42 Öğretmenlerin Prosedür Adalet Boyutu Toplam Puanlarının Okullarındaki Süreye Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	100
Tablo 4.43 Öğretmenlerin Etkileşim Adalet Boyutu Toplam Puanlarının Okullarındaki Süreye Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	100
Tablo 4.44 Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Sonuçları	101
Tablo 4.45 Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Okullarındaki Süreye Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	101
Tablo 4.46 Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Okullarındaki Süreye Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	102
Tablo 4.47 Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Okullarındaki Süreye Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	103
Tablo 4.48 Öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Okullarındaki Süreye Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	103
Tablo 4.49 Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Okullarındaki Süreye Göre tek yönlü varyans /ANOVA Sonuçları	104
Tablo 4.50 Örgütsel Güven, Örgütsel Adalet, İş Doyumu ve Motivasyon Ölçeklerinin Alt Boyutları Faktörleri Arasındaki Korelasyonlar	106
Tablo 4.51 Ölçme ve Yapılandırılmış Modellerinin Uyum Katsayılarının Karşılaştırılması	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil.2.1 Güven Duygusunun Boyutları.....	24
Şekil 2.2 Örgütsel Adaletin Dört Temel Formu	35
Şekil 2.3 Temel GÜdülenme Süreci	46
Şekil 2.4 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	49
Şekil 2.5 Beklenti Modelinin İşleyişi	55
Şekil.2.6 Eşitlik Kuramının Formülü	57
Şekil.4.1 Ölçme Modeli.....	109
Şekil.4.2 Yapısal Eşitlik Modeli.....	111



KISALTMALAR LİSTESİ

KMO:	Kaiser- Meyer Olkin Katsayısı
BST:	Barlett Sphericidity Testi
ÖG:	Örgütsel Güven
YG:	Yöneticiye Güven
MG:	Meslektaşına Güven
PG:	Paydaşına Güven
ÖA:	Örgütsel Adalet
DA:	Dağıtım Adaleti
PA:	Prosedür Adaleti
EA:	Etkileşim Adaleti
ID:	İş Doyumu
ICD:	İçsel Doyum
DD:	Dışsal Doyum
M:	Motivasyon
IM:	İçsel Motivasyon
ÖD:	Özdeşleşmiş Motivasyon
IYD:	İçe Yansıtılmış Motivasyon
DD/K:	Dışsal Düzenleme / Kontrol
YEM:	Yapısal Eşitlik Modeli
RMSEA:	Hata Karelerinin Ortalaması
CFI:	Karşılaştırmalı Uyum Endeksi
NFI:	Normlaştırılmış Uyum Endeksi
SRMR:	Standartlaştırılmış Ortalama Hata Karekökü
GFI:	İyilik Uyum Endeksi
AGFI:	Düzenlenmiş İyilik Uyum Endeksi
sd:	Serbestlik Derecesi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırma amacına, araştırmayı yönlendiren sorulara, önemine ve ilgili tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüz çalışma yaşamı, salt örgütsel kalkınmayı ya da sadece örgütlerin kazançlarına yönelik bireylerin kazançlarını arttırmayı benimseyen bilimsel yönetim anlayışının aksine insancıl yaklaşımları benimseyen örgütlerin ayakta kalabileceğini vurgulamaktadır. Örgütlerde bireyler ortak bir amaca belirli kurallar çerçevesinde ulaşmayı hedeflemektedir (Güney, 2015). Bir örgütün varlığını devam ettirebilmesi için bu amaçlar etrafında toplanan, iş yapmaya istekli ve yeterli sayıda çalışana ihtiyaç duyulmaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2017). Çağımızda örgütlerin insan faktörü üzerinde durması gerekliliğin en önemli sebepleri, örgütlerin rekabet ortamında önemli değişimlerle başa çıkmak mecburiyetinde olması ve nitelikli insan gücünden en verimli şekilde yararlanabilmesi olarak görülmektedir (Karcıoğlu, Timuroğlu ve Çınar, 2009).

İş doyumu kavramı günümüzde örgütlerin verimliliği ve üretkenliği açısından önemli bir kavram haline gelmiş ve son yıllarda birçok bilimsel araştırmaya konu olmuştur. Çağımız yönetim anlayışı, iş hayatının vazgeçilmez bir unsuru olan insanlardan örgütlerin en iyi şekilde yararlanması gerektiğini belirtir. Belirli yeteneklere sahip bireylerin işe alınması, bu kişilerin doyum almalarının sağlanması ve aynı şekilde verimliliğin artması örgütlerin ana amaçlarından olmuştur (Güney, 2015). Modern çalışma hayatında insan faktörünün ön plana çıkmasıyla iş doyumu kavramının önemi giderek artmıştır. Bu duruma paralel olarak alan-yazın taramasında iş doyumunun pek çok tanımının yapıldığını görmek mümkündür. Özkalp ve Kirel'e (2005) göre iş doyumu "bireyin kendi işine yönelik oluşturduğu tutumlardır." Bu tutumların olumlu olması kişinin doyum düzeyinin yüksek; olumsuz olması ise kişinin doyum düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Robbins ve Judge (2015) iş doyumunu, "iş özelliklerinin değerlendirilmesiyle oluşan işe yönelik olumlu duygular" olarak tanımlamıştır. Eren (2015), iş doyumunun, "işten elde edilen kazançlardan, işçinin birlikte mutlu bir şekilde çalıştığı arkadaşlarından ve üretilen çıktıya bağlı olarak ulaştığı mutluluktan" oluştuğunu belirtmiştir. Genel bir ifadeyle, iş doyumu örgütsel olarak ele alındığında çalışanların işlerinden elde ettiği memnuniyet veya

memnuniyetsizlik durumunu ifade eder ve bu durumun çalışan beklentileriyle iş kendisinin uyuşması sonucu ortaya çıkacağı söylenir (Barlı, 2008). Örgüt içerisinde karşılaşılan güçlüklerin, bireysel farklılıklardan doğan insan beklentilerinin, teknolojik gelişmelerin, artan iş yükünün ve seri üretimin çalışanları iş doyumundan alıkoyduğu öne sürülmektedir (Barlı, 2008; Güney ve Eren, 2015).

Okullarda yönetici ve öğretmenlerin iş doyumlarına pek çok unsurun etki ettiği bilinmektedir. Okul hayatında öğretmenlerin ve yöneticilerin iş doyumlarının sağlanması, işlenecek hammaddenin geleceğin nesilleri yani insan olması sebebiyle çok önemlidir (Çelik ve Gürsel, 2017). Ayrıca eğitim sisteminin genel bir örgüt yükümlülüğü olarak öğretmenlerine gelişim olanaklarını sunmak, öğretmenlerin yaşamsal ihtiyaçlarını karşılamak ve onların iş doyumunu arttıracak şartları sağlamak gibi mecburiyetleri bulunmaktadır (Başaran, 2000).

Örgütsel adalet, adalet kavramının çalışma hayatına uyarlanması olarak tanımlanabilmektedir (Polat ve Celep, 2008). Örgütsel adalet, örgüt içi kaynakların dağıtımını düzenleyen süreçlerde ortaya çıkan insan davranışlarının düzenlenmesiyle ilgilidir (Çelik ve Gürsel, 2017). Bireylerin iş ilişkilerinde kendilerine eşit davranıldığına ilişkin algısı iş doyumunu arttıran ya da azaltan önemli unsurlardandır (Bolat, Seymen, Bolat ve Erdem, 2009). Adams (1965), insanları motive eden unsurların örgüt içerisindeki eşitlik ve adalet hususlarına yoğunlaşmış ve çalışanların ücret, terfi, ücret artışı gibi işten elde ettiği kazanımlarla emek, uzmanlık ve deneyim gibi işe verdikleri değerler arasında yaptığı değerlendirmeye bağlı olarak bir algıya sahip olduğunu belirtmiştir (Ünal ve Gülmez, 2017). Buna göre çalışanlar kazandıklarını kendileriyle eş durumda diğer çalışanlarla karşılaştırıp işe yönelik tutumlar geliştirirler (Yıldızhan, 2011; Sezgin ve Yıldızhan, 2011). Bu algılamalar ve değerlendirmeler sonucu bir eşitsizlik yoksa çalışanlar açısından bir sorun oluşmaz (Güney, 2015). Ancak eşitlik algısında bir dengesizlik varsa, örgüt içerisinde çalışanlar bunu düzeltmeye ya da örgüt içerisinde verim-üretim karşıtı davranışlara eğilim gösterebilirler (Eren, 2015). Başka bir deyişle yönetimden beklenen davranış, adil bir ücret dağılımı yapması ve çalışanları arasında adaleti sağlamasıdır (Kılıç, 2013).

Okullarda yöneticilerin en önemli görevlerinden birisi okuldaki kaynakların ve imkanların öğretmenlere eşit derecede paylaştırılmasını sağlamaktır. Bu bağlamda

okulun sorumlusu olarak rol alan okul yöneticileri sergilediği adil ve adil olmayan davranışlarla yönettiği okulu etkilemektedirler (Çelik ve Gürsel, 2017).

Güven pek çok disiplinle etkileşimli olması sebebiyle bir çok tanıma sahip bir kavramdır. Ayrıca güvenin insan ilişkilerinde nasıl şekillendiği ve insan ilişkilerini nasıl şekillendirdiği, örgüt yapısı içerisinde çalışanları nasıl etkilediği ve işlerin devamlılığını nasıl sağladığı sosyal bilimlerde araştırma konusu olmuştur. İlgili alan-yazın incelendiğinde, güvenle ilgili yapılan tanımlamaların insanların ortak hareket edebileceği ve tehlikeden arınmış bir yapıya vurgu yapıldığı görülebilmektedir. Güven, “insanları birleştiren, onlara güvenlik duygusu veren ve örgütteki eylemlerin veya faaliyetlerin çıkış noktasını oluşturan sosyal bir yapı” olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2017). Örgüt yetki ve sorumluluklar sıradizininde ortak amaçlar uğruna toplanmış bireylerin akıllıca iş bölümünün sağlaması ve eşgüdümlemesi işidir. Güven ise bu bağlamda kişilerin birbirlerine zarar getirmeyecek veya fayda sağlayacak davranışlarda bulunmasına yönelik inançlardan doğan davranışsal sözleşmedir (Büte, 2011). Başka bir deyişle bir tarafın diğer taraftan şahsi olarak yarar sağlayacağı ya da zarara maruz kalmayacağı inancı veya beklentisini göstermektedir (Kalemci Tüzün, 2007). Genel bir ifadeyle, bireylerin diğer insanlarla kurduğu karşılıklı etkileşimlerinin bir sonucu olarak oluşan pozitif beklentilerdir. Güven temelli çalışmayan hiçbir kurum ya da örgütün varlığını devam ettirebilmesi mümkün olmadığından karşılıklı güven duygusu hayati bir konu olarak kabul edilebilir.

Okullarda etkili bir güven ortamının oluşması, tüm çalışanlar arasında karşılıklı ilişkilerin olumlu olmasına bağlıdır. Bunu gerçekleştirmek için öğrenci, öğretmen, yönetici, veliler ve okulun yardımcı personeli arasında sağlıklı ve iyi bir iletişimin oluşturulması gerekmektedir (Akın ve Orman, 2015).

Motivasyon, insan psikolojisi içerisinde örgütsel davranışın küçük ama en önemli bileşeni olarak kabul edilmektedir (Luthans, 2011). Motivasyon, hedeflere ulaşma yolunda davranışı yönlendirecek adımlarla çalışanın çabalarını canlandırmak için ateşleyicileri kullanma süreci olarak betimlenmiş (Sweeney & Farlin, 2002), ayrıca bir amaca ulaşmak için sarfedilen çaba olarak tanımlanmış ve bunun için gerekli odaklanmanın, kararlılığın ve yönelmenin motivasyon sürecinde yer alması gerektiği vurgulanmıştır (Robbins ve Judge, 2015).

Okul yöneticileri, öğretmenlerin görevlerini istenilen düzeyde gerçekleştirebilmeleri için onların işlerine motive olmalarını istemektedirler. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öncelikle öğretmenlerin performansları engelleyen ve onları hoşnutsuz bırakan koşulları ortadan kaldırarak öğretmenleri görevlerinde daha başarılı kılmanın yollarını bulup uygulamaları okul yönetimlerinin ve eğitsel başarının sağlanması için bir gereklilik olarak görülmektedir (Çiçek Sağlam, 2007). Okulu salt girdi işleyen bir işletme mekanizması olarak değerlendirmek, okulun insan ve sosyal ilişkiler unsurlarını yok saymak olacağından nesnel ölçütlerden ziyade okul içersindeki insan davranışlarının iyi tahlil edilmesi, insanın hangi kültürel ve bireysel kaynaklardan beslendiğinin bilinmesi önem arz etmektedir (Şişman, 2019). Başaran (2000), iyi bir okulu, çevreye etki eden, insan değerine odaklanan, öğrencileri ve öğretmenleri başarıya odaklayan, eğitim ihtiyaçlarını karşılayan, yaratıcı düşünmeye yönelten ve demokratik bir okul toplumu içerisinde gelecek nesilleri biçimlendiren bir okul olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda eğitim sisteminin en küçük yapıtaşı olan ve toplumsal açık sistem özelliğiyle sermayesi ve girdisi insan unsurunu en iyi şekilde işletecek olan okullar, toplumsal değişimine ön ayak olan anahtar kurumlar olarak betimlenebilir.

Okulların etkili ve başarılı yapısında zeka, paylaşımlı kontrol, karar verme, beceri eğitimleri, nitelikli eğitim gibi özelliklerle beraber güven, samimiyet, adil bir ödül sistemi ve kişisel isteklere ve ilgilere yönelik doyum yaşatacak motivasyonun önemli bileşenler olduğu görülmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu bağlamda okullarında iş doyumuna ve motivasyona sahip öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarına ve öğrencilerin akademik - davranışsal yönden gelişimine katkılar sunacağı açıktır. Aynı zamanda öğretmenlerin okula duydukları güvenin ve okulun adaletine yönelik algısının öğretmenlerin iş doyumunu ve iş doyumlarının mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerini etkileyebileceği öngörülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel adalet algılarının iş doyumları aracılığıyla motivasyonlarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algıları, örgütsel adalet algıları, iş doyum ve motivasyonları ne düzeydedir ?

2. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları, örgütsel adalet algıları, iş doyum ve motivasyonları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır ?
3. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları, örgütsel adalet algıları, iş doyum ve motivasyonları eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır ?
4. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları, örgütsel adalet algıları, iş doyum ve motivasyonları meslekte geçen sürelere göre farklılaşmakta mıdır ?
5. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları, örgütsel adalet algıları, iş doyum ve motivasyonları okullarında geçen süreye göre farklılaşmakta mıdır ?
6. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları, örgütsel adalet algıları, iş doyumları ve motivasyonları arasındaki ilişki nedir?
7. Öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adalet algıları iş doyumları aracılığıyla motivasyon düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır ?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okullar bireylerin yetişmesinde en önemli toplumsal kurumlardır. Bu bağlamda nitelikli iş gücüne sahip okulların toplumları daha iyi biçimlendirmesi kaçınılmaz görünmektedir. Okullarda iş doyumuna ve motivasyona sahip öğretmenler, mesleki yönden işini daha tutkuyla yaparak öğretmenlik kariyerinde daha etkili ve verimli bir performans sergilemektedir. Bu durum da topluma daha başarılı ve nitelikli bireyler kazandırmayı sağlamaktadır. Böylelikle açık sistem anlayışı bağlamında girdilerin nitelikli çıktılara dönüşmesinde öğretmenlerin iş doyum ve motivasyonları başat bir rol oynamaktadır.

Diğer örgütlerde olduğu gibi okullar da insanı merkeze alan bir yapıya sahiptir. Okullarda yöneticilerle, meslektaşlarla, veli ve öğrenci gibi eğitim – öğretim sürecini etkileyebilecek diğer paydaşlarla olan ilişkiler okullardaki güveni tesis etmektedir. Oluşan bu güven ortamının niteliği de öğretmenlerin işlerindeki memnuniyeti ya da memnuniyetsizliğini etkileyebilmektedir. Okullardaki yönetimin adaletli olup olmaması, kaynaklara ulaşmada adalet temelli bir sistemin olup olmaması ve kazanımların eşitlik ve hakkaniyet gözeterek öğretmenlere sunulması, öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken elde edecekleri doyuma katkı sağlayacaktır. Motivasyon, diğer her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de vazgeçilmez bir kavramdır. Bu bağlamda öğrencilere istendik davranışlar kazandırmada motivasyon öğretim

sürecinde önemli bir role sahiptir. İş doyumu yüksek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin de yüksek olması beklenmektedir.

Araştırma, eğitim kurumlarının vazgeçilmez bir paydaşı olan öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu örgütsel güven, örgütsel adalet algıları bağlamında incelemeyi hedeflemiştir. Bu nedenle araştırma sonucu okulların performansına yönelik önemli bilgiler sunmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler okul yöneticilerine öğretmenlerin daha iyi çalışmalarına olanak sağlayacak davranışları örnekleyebileceği ve dolayısıyla okullardaki çıktı niteliklerinin yükselmesini ve okulların etkililiğinin artmasını mümkün kılabileceği düşünülmüştür. Araştırma aynı zamanda öğretmenlerin iş doyum ve motivasyonlarını güven, adalet bağlamlarında incelemeyi içerdiğinden öğretmen etkililiğinin ve performansının artabileceğini, öğretmenlerin daha mutlu ve başarılı olabileceğini ve bu durumun da öğrencilerinin akademik başarısına katkıda bulunabileceğini öngörmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçların benzer araştırma sonuçlarını destekleyeceği ve alan-yazına katkılar sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca örgütsel güven, örgütsel adalet ve kavramlarının bütünsel bir şekilde iş doyumuna ve motivasyona etkisinin, alan-yazına etkili okulların nitelikleri, yöneticilerin liderlik özellikleri ve öğretmen performansı adına önemli katkılar sunacağı öngörülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2020-2021 eğitim – öğretim yılında, Antalya’nın Alanya ilçesinde devlet ortaokullarında görev yapan 281 öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

İş Doyumu: Öğretmenlerin işlerinden elde ettiği memnuniyet veya memnuniyetsizlik durumudur.

Örgütsel Güven: Öğretmenlerin örgüte, birbirlerine, yöneticilere ve paydaşlara yönelik olumlu duygularıdır.

Örgütsel Adalet: Öğretmenlere çabalarının karşılığının adil bir süreç içerisinde eşitlik ve hakkaniyet ilkeleri içerisinde verilmesidir.

Motivasyon: Öğretmenlerde bir davranışı ortaya çıkaran, ona yön veren ve davranışın devamlılığını sağlayan istek ve arzulardır.

Ortaokul: Zorunlu eğitim çerçevesinde 5., 6., 7. ve 8.sınıfları kapsayan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumlarıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde iş doyumu, örgütsel güven, örgütsel adalet ve motivasyon kavramları ve alt başlıklar yer almaktadır. Ayrıca bu kavramların eğitim örgütlerine yansımaları ve eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalar ve araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. İş Doyumu

Geleneksel yönetimlerde sadece mal – hizmet üreten ve sermaye ve kârı merkeze alan örgütler, zamanla insanlarla daha sıkı bir bağ geliştirerek yönetim süreçlerinin her aşamasında insan unsurunu düşünmek zorunda kalmıştır (Şişman, 2019). Sanayi ve örgüt psikolojisi çerçevesinde düşünüldüğünde iş doyumu kavramının temelinde çalışma güdüsü ve insan davranışlarına yönelik araştırmaların yattığı görülmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Sönmezer (2007), iş doyumunun ilk olarak Taylor ve Gilbert tarafından 1911’de çalışanın minimum oranda yorgunluk ve stres veren bir yolla çalıştırılması şeklinde tanımlandığını ifade etmiştir (Teker, Çelikten ve Halavuk, 2018). Sonraki zamanlarda yönetici ve işçi ilişkileri ilk kez farklı bir şekilde ele alınmaya başlanmış ve Elton Mayo ve arkadaşlarının Hawthorne araştırmaları aracılığıyla verim ve üretim açısından bakıldığında insan davranışlarının çalışma ortamı ve ücret gibi değişkenlerden daha etkili olduğu ifade edilmiştir (Bursalıoğlu, 2016). Kurt Lewin, demokratik gruplar içerisinde çalışanların yönetime katılımlarının örgüt içerisinde daha üst düzeyde verimle sonuçlandığını, Moreno ve Whyte ise benzer özelliklere ve benzer beklentilere sahip çalışanların iş birliği çerçevesinde daha yüksek düzeyde performans sergilediklerini ifade etmişlerdir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). İnsan ilişkilerine yönelik çalışmaların başlamasıyla iş doyumu kavramı önem kazanmıştır (Taş, 2017). İş doyumu, genel olarak çalışanların yaptıkları işin kendilerince önemli gördükleri unsurları ne kadar iyi sağlayabildiğine yönelik algılamalarının bir sonucu olarak tanımlanmaktadır (Luthans, 2011). Locke (1983) kişinin iş doyumunun işlerine yönelik oluşturduğu olumlu ve haz uyandıran duygularını değerlendirmesiyle oluştuğunu ifade etmiştir (Özkalp ve Kirel, 2005). İş hayatı insan hayatının önemli bir kısmını oluşturduğundan, insanın işine yönelik olumlu duyguları olmasının daha doğrusu işinde bir doyum yaşamasının önemli olduğu ifade edilmekte ve çalışanların beklentileriyle işin özellikleri arasındaki uyumun oluşmasıyla iş doyumunun ortaya çıkabileceği belirtilmektedir (Barlı, 2008).

İş doyumuna yönelik ilgi insancıl yaklaşımın iş hayatına girmesiyle daha da artmıştır. Dahler – Larsen ve Foged (2018), iş doyumunun örgütsel performansın önemli bir yordayıcısı olduğunu ve iş doyumundaki gelişmelerin iş devrini, tükenmişliği ve stresi azaltmanın yanında örgüt hayatının ötesine geçerek zihinsel sağlık ve genel mutluluk durumuyla da yakından ilgili olduğunu öne sürmektedirler. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, işlerinde doyum sağlayan bireylerin doyum sağlamayanlara göre daha yüksek performans sergilediklerini göstermiştir (Robbins ve Judge, 2015). Ayrıca işine karşı sevgi beslemeyen çalışanların üretkenliği ve verimliliği tartışılmakta ve bu durum sadece örgütün kendisini değil, çevresindeki birlikte çalıştığı diğer çalışanları da etkileyebileceği belirtilmektedir (Güney, 2015). İş doyum düzeyi yüksek insanlar fiziksel ve ruhsal açıdan iyi bir sağlık durumuna da sahip olduğundan, onların çabuk öğrenebildikleri ve iş esnasında kaza tehlikelerinin çok azaldığı ve gerginliklerden kaçındıkları gözlemlenmektedir (Özkalp ve Kirel, 2005).

2.1.1. İş Doyumunu Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler

İş hayatında bir kalite ölçütü olarak ele alınabilecek iş doyum; bireyin iş çevresinden, işin kendisinden, yöneticilerden, çalışma arkadaşlarından, işin düzeninden elde edilen duygusal bir iyi olma durumu olarak tanımlanmaktadır (İşcan ve Sayın, 2010). İş doyumunu etkileyen faktörler, bireysel, sosyal ve çevresel koşullara bağlı olduğundan, çalışanın iş doyumunu etkileyen faktörler çeşitlilik arz etmektedir (Akomolafe & Olatomide, 2013). Luthans (2011) iş doyumunu etkileyen etkenleri; yapılan iş, maaş, terfi fırsatı, denetim ve çalışma grubu olarak ifade etmiştir. İş doyumunun iki ana unsura bağlı olduğu da belirtilmiştir. Bunlardan birincisinin çalışanın kişilik durumudur. Bu çalışanın düşünceleri, duyguları, istekleri ve içinde bulunduğu ihtiyaçların düzeyidir. Bu noktada psikolojik, güvenlik ve fiziksel kaynaklı ihtiyaçları öncelikli durumdadır. İkinci ana unsur ise iş durumudur. İşin fiziksel ve psikolojik durumu ile bu durumun çalışanın beklentilerini ne ölçüde karşıladığı ile ilgilidir (Blenegen 1993 akt., Taş, 2017). Benzer bir şekilde, Smith, Kendall ve Hulin de iş doyumuyla ilgili işin niteliği, ücret, terfi sistemi, danışmanlık ve iş arkadaşları olmak üzere beş önemli unsurdan bahsetmiştir (Özkalp ve Kirel, 2005).

Kumari ve İbrahimi (2015), iş doyumunu etkileyen faktörlerin; işin içeriği, mesleki düzey, ödeme, terfi gibi çevresel veya örgütsel faktörler ile yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi ve deneyimler gibi kişisel faktörler olarak ikiye ayırdığını öne sürmüşlerdir.

Benzer şekilde Taş (2017) iş doyumunda etkili olan faktörleri ayrı ayrı saymak yerine genel olarak bireysel ve örgütsel etkenler olarak gruplandırmanın daha anlamlı olabileceğini belirtmiştir.

İş doyumunu etkileyen bireysel faktörler bağlamında kişilik önemli rol oynar. Olumlu benliğe sahip insanlar kendilerine yönelik olumlu değerlendirmelerde bulunur, kendi yeterliliklerine ve ne yapabileceklerine ilişkin inançları tamdır ve bu insanların olumsuz benlik algısına sahip insanlardan daha fazla iş doyumuna sahip olduklarını araştırmalar göstermiştir (Robbins ve Judge, 2015). Ayrıca belirli bir güç ve hırs arzusu içindeki insanları sergiledikleri gayretin örgüt içerisinde olumlu çıktılar vereceği, bu durumda hem çalışanın hem de örgütün mutlu olmasını sağlayacağı söylenebilir.

Cinsiyetin iş doyumuna etkisini inceleyen araştırmalarda, psikolojik ve fizyolojik olarak kadın ve erkek farklı özelliklere sahip olsa da son yıllarda kadının iş yaşamına daha çok müdahil olması bu farklılıkları iş yaşamında performans boyutunda büyük ölçüde ortadan kaldırmıştır (Robbins ve Judge, 2015). Ancak cinsiyet – doyum ilişkisi incelenirken araştırmaların yapıldığı ülkelerin refah ve kültürel yapılarının dikkate alınması gereklidir (Samadov, 2006).

Meslekte geçirilen yılların (kıdem) çalışana deneyim ve bilgi kazandırmasıyla çalışan iş doyumunun da arttığı tespit edilmiştir. Yıllar geçtikçe çalışan gereksinimlerinin karşılanması koşuluyla iş doyumunun erken yaşta terfi veya ücret artışı olanağına sahip çalışanlara oranla meslekte daha çok yıllar geçirmiş ve daha fazla iş ahlakına sahip çalışanların daha fazla iş doyumunu yaşadığı belirtilmektedir (Samadov, 2006; Eren, 2015).

Bireylerde eğitim seviyesinin yükselmesiyle iş doyumunun aksine bireylerde iş doyumuna yönelik beklentinin arttığı, beklentinin karşılanamaması durumunda bu kişilerin daha az doyum yaşayabilmektedir. Bu kişiler, yüksek beklentilerinin bir sonucu olarak yaptıkları işlerin daha fazla sorumluluk ve başarı hissi getirmesini arzulamaktadırlar. Benzer şekilde belirli bir zeka seviyesine sahip bir çalışanın kendi zeka seviyesine uygun bir işi yapması veya yapmaması, iş doyumunu etkilemektedir (Samadov, 2006; Akkaş, 2017).

İş doyumunu etkileyen örgütsel faktörler bağlamında, işin içeriğinin ilgi çekici olması, özgürlük, çeşitlilik, beceri ve yetenek sergilemeye izin vermesi, monotonluk

içermemesi ve iş yükümlülüklerinin paylaşımına açık olması bireye iş doyumunu sağlayacaktır (İşcan ve Sayın, 2010). Samadov (2006), çalışanların işten aldıkları ya da bu yönde almak istedikleri doyumun altında işin kendisi, fiziki şartları, yeri, işin amacı, ücreti, işin gerektirdiği bilgi düzeyi ve güvenlik konusu gibi bireysel gereksinimler yatmaktadır. Yapılan bir araştırmada çalışanların işten en çok doyum sağladıkları boyutların işin fiziki koşulları, mesai arkadaşları ve esnek çalışma süreleri olduğu; en düşük doyum elde ettikleri boyutların ise sosyal güvenlik beklentileri, stres ve ücret olduğu tespit edilmiştir. (Robbins ve Judge, 2015). Dolayısıyla çalışanlara olumlu dönütler veren, serbestlik tanıyan, işte tekdüzelik içermeyen, sosyalleşmeye, güvenliğe odaklı ve fiziki şartları elverişli iş ortamlarının çalışanların iş doyumlarını arttıracığı açıktır (Özkalp ve Kirel, 2005; Eren, 2015). Günümüz çalışma hayatında hızlı bir şekilde tanık olunan değişimler iş yerinde çalışma koşullarının sağlık, güvenlik ve elverişli fiziki şartlar bağlamında iyileştirilmesine odaklanmakta, bu durumun çalışanın verimliliğini arttıracığı düşüncesine dayandığı ve bunun pek çok araştırmayla da desteklendiği ifade edilmektedir (İşcan ve Sayın, 2010).

Ücret konusunda kazançları yüksek ve hak ettiklerini alabilen kişiler işe yönelik olumlu tutumlar sergilerler. Böylelikle ücret işe isteklendirmede önemli bir teşvik aracı haline gelmektedir (Özkalp ve Kirel, 2005; Eren, 2015; Robbins ve Judge, 2015). Ayrıca sınırları iyi belirlenmiş bir ücretlendirme sistemi, kaliteli çalışanı işe çekmede, işte şevklendirmede, işte tutmada ve onun performansını yükseltmede önemli katkılar sunabilmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Ancak insanı mutlu edecek ve önemli bir insan kaynağı yönetimini gerektirecek ücretin adaletli bir şekilde çalışanlara paylaştırılıp paylaştırılmaması çalışan iş doyumunu önemli ölçüde etkilemektedir (İşcan ve Sayın, 2010). Benzer şekilde Aytürk (2010) ve Eren (2015), çalışanların yükselme hedefleri ve terfi olanaklarının onları güdüleyici bir etmen olduğunu ve bu yolları kapanan çalışanların iş doyumlarının daha az olacağını öne sürmüştür. Bu bağlamda adaletli bir sistem içerisinde verilmesi halinde yükselme olanaklarının çalışanlara dağıtılması, iş doyumunu olumlu anlamda etkileyecek bir unsur olarak görülmektedir (Özkalp ve Kirel, 2005).

İlişkilerin iyi tesis edildiği ve huzurlu bir çalışma ortamına sahip örgütlerin uzun ömürlü olmasının yanında işbirliğini teşvik edici ve “biz” bilincini merkezine almış olması, çalışanların iş doyumunu yükseltici bir etkiye sahiptir (Samadov, 2006; Aytürk, 2010; İşcan ve Sayın, 2010). Ayrıca çalışanların fikirlerini almak veya yönetim

sürecinde alınan kararlara katılımlarını sağlamak, işini seven ve benimseyen çalışanlar ortaya çıkaracak, bu durum da onların iş doyumunu arttıracaktır (Samadov, 2006). Yöneticilerce çalışanların örgütsel kararlara katılımının izin verilmesi çalışanlarca olumlu karşılanmakta ve iş doyumlarını yükseltici bir etki bırakmaktadır (Özkalp ve Kirel, 2005).

İnsan ilişkilerinin en temel parçası olan iletişim, örgüt açısından faaliyetlerin verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesini sağlayan ve çalışanın örgütün amaçlarını içselleştirmesini sağlayan bir araçtır (Bolat, Seymen, Bolat ve Erdem, 2009). Bu aracın düzgün bir işlev görmediği durumlarda yöneten-yönetilen ilişkileri arzu edilen boyutlarda gerçekleşmemektedir (Güney, 2015).

Liderlik çalışanların bir işi yapmaya inandırılması, ikna edilmesi, özendirilmesi ve telkinlerde bulunmayı içermektedir (Güney, 2015). Bu bağlamda çalışanı geliştirici, yüceltici bir yönetici anlayışı çalışanın iş doyumuna olumlu katkılar sağlayacaktır (Yılmaz, 2014).

2.1.2. İş Doyum ve Doyumsuzluğunun Sonuçları

Değişen iş hayatı ile birlikte rekabetin hızla artması bütün örgütlerde hissedilmektedir. Örgütlerin başarı ve nitelikli ürün odaklı olması çalışanlarından üst düzeyde yararlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda çalışanların iş doyumunu ve performanslarının yüksek olması örgütü önemli ölçüde ileriye taşımaktadır (Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015). İş doyumunu, öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını belirleyen önemli bir aracı değişken olarak görülmektedir (Ali, Dahie, & Ali, 2016). Mesleki gelişim, karar verme, terfi ve örgütte konum gibi iş doyumunu etkileyebilecek konularda öğretmenlere imkanlar sunulması öğretmenlerin iş doyumunu arttırdığı gibi örgüt içerisinde yetki alanlarını da arttırmaktadır (Zembylas & Papanastasiou, 2006). İş doyum düzeyi yüksek olan iş görenlerin örgüte bağlılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. İş doyum ve örgütsel bağlılığın incelenmesine yönelik bir araştırmada, örgütsel davranış araştırmacıları kavramı; çalışanların örgütün amaçları ve değerleriyle bir tuttukları, örgütteki üyeliklerini kalıcı hale getirmeye yönelik bir süreç ve iş görenin iş ortamını değerlendirmesiyle örgütle bütünleşmesini sağlayan bir duygusal tepki olarak tanımlamışlardır (Bayrak Kök, 2006). Ayrıca doyuma ulaşmış çalışanlar örgüt kimliği kazanarak örgütsel bağlılıkları artar ve bu çalışanlardan hizmet alanların memnuniyeti de yükselir (Robbins ve Judge, 2015). Öte yandan bireylere adaletli bir

ödüllendirme uygulandığı takdirde kendilerini doyuma ulaşmış kabul edecekler ve bu da işteki performanslarına dolayısıyla örgütün başarısına veya üretimine katkıda bulunacaktır (Özkalp ve Kırel, 2005).

İş doyumu ve devamsızlık arasında anlamlı bir negatif ilişkinin varlığı belirtilmekte olup (Robbins ve Judge, 2015) yapılan araştırmalarda iş doyumu yüksek iş görenlerde devamsızlıkların az olduğu görülmektedir (Özkalp ve Kırel, 2005). İş doyumu düşük olan bireylerde kayıtların, sorunların ve disiplin sorunlarının ortaya çıktığı, iş doyumu yüksek olan bireylerin ise olumlu yönde davranışlarını gerek örgüt içinde gerekse şahsi hayatlarında sergiledikleri, bu durumun da verimlilikle çok ilişkisi olduğu tespit edilmiştir (Güney, 2015). Ayrıca doyumsuzluğa karşı verilen tepki davranışları, çalışanı örgütten ayıran çıkış davranışı, yöneticiyle sorunları giderme arayışını içeren söz hakkı davranışı, çalıştığı yerle ilgili olumlu söylem davranışı ve koşulları daha da kötüleştirmeye ortam hazırlayan ihmal davranışları gibi yapıcı, yıkıcı, aktif ve pasif olarak da ifade edilebilmektedir. Başka bir ifadeyle, iş yerinde doyuma ulaşmamış çalışanlar örgüte olan bağlılıklarının olmamasından ötürü madde kullanımı, hırsızlık, işe geç gelme, devamsızlık, iş devri veya üretim karşıtı gibi davranışlar sergileyebilmektedir (Robbins ve Judge, 2015). İş doyumsuzluğunun örgütsel etkileri göz önünde bulundurulduğunda çalışanlar; işten soğuma, diğer çalışanlarla iş birliği sağlayamama, yetersizlik duygusu, isabetsiz kararlar, iş niteliğinde düşüşler, yabancılaşma, stres, çatışma, grev eğilimi, hırsızlık gibi örgüte zarar verecek davranışlar sergileyebilmekte ve bireysel sağlık sorunlarıyla karşılaşabilmektedirler (Bayrak Kök, 2006; Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2016 akt. Taş, 2017).

2.1.3. İş Doyumu Kuramları

Sistematik bir şekilde iş doyumuna yönelik araştırmalar motivasyon kuramlarıyla birlikte ele alınmasına rağmen insan tutum ve davranışlarındaki farklılıklar motivasyonun ve iş doyumunun bir bütün içerisinde ele alınmasını engellemiştir ve motivasyon kuramlarının yanında “İş Özellikleri Modeli” ve “Cornell Modeli” iş doyumunu açıklamaya çalışan önemli kuramlar olarak nitelendirilmektedir (Toker, 2007 akt. Taş, 2017).

2.1.3.1. İş Özellikleri Kuramı

Hackman ve Oldham, belirli iş özellikleri ya da iş kapsamı ve çalışan motivasyonu arasındaki ilişkiye odaklanarak geniş çapta kabul gören iş özellikleri kuramını geliştirmişler ve belli iş özelliklerinin çalışanların birçok psikolojik durumlarına katkıda bulunduğunu ve bu duruma çalışanların gelişim ihtiyacının önemli bir etkisinin bulunduğunu ifade etmişlerdir (Luthans, 2011). Bu kuram, mesleklere has iş niteliklerini belirleyip bunların nasıl birer meslek haline geldiği ve bireylerin motivasyon, doyum ve performans düzeylerine ne derece etki ettiğini açıklama amacı taşımaktadır (Özkalp ve Kirel, 2005; Robbins ve Judge, 2015). Buna göre iş pek çok beceriyi içerirse, görevler bütünlük arz ederse ve çalışanlar için iş bir öneme sahipse çalışanlar işlerini anlamlı görürler. İş özerkliğine imkan veren işler bireyde sorumluluk duygusunu geliştirir ve geribildirimler yoluyla bireye işin sonucu hakkında bilgiler verilir ve bireyin işi hakkında gerekli düzenlemeleri ve geliştirmeleri yapması sağlanır (Taş, 2017).

2.1.3.2. Cornell Modeli

Bu model Smith, Kendall ve Hulin (1969) tarafından geliştirilmiş bir referans çerçevesi olmakla birlikte iş doyumunu, çalışanın işe yönelik duygularından ve iş durumunun değişik boyutlarına ilişkin verdiği duygusal tepkilerden ibaret olduğunu ifade eder. Çalışanlar mevcut seçeneklere ilişkili olarak mantıklı ve adil bir karşılık bulma beklentisi ile deneyimledikleri arasındaki farklılık algılarında bu duygusal tepkiler ortaya çıkar ve böylelikle bireyler kendi iş doyum standartlarını referans çerçevesinden hareketle işin kendisi, ücret, terfi imkanları, denetim ve iş arkadaşları boyutlarında belirlemeye çalışır (Taş, 2017).

2.1.4. Eğitim Örgütlerinde İş Doyumu

Gelecek nesillerin olumlu anlamda yetişmesi için okullar önemli görevler yürütmektedir. Okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin iş doyumları, eğitim kavramının hassasiyeti sebebiyle, önemli bir inceleme alanı olmuştur. Okullarda iş doyumunu genel olarak öğretmenlerin mesleğini takdir etmesinden kaynaklanan hoş bir durumu ifade eder, öğretmenler işini, meslektaşlarını ve çalışma ortamlarını sevmesi durumunda yüksek iş doyumunu elde eder böylelikle iş doyumunu yaşayan öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesi doğrultusunda fazladan çaba sarf ederler (Demirtaş ve Nacar,

2018). Ayrıca öğretmenlerin iş doyumları sadece kendilerini değil aynı zamanda çalıştıkları okulları da kapsadığından okulların amaçlarını dolayısıyla eğitim – öğretim niteliklerini etkileyeceği gerçeği unutulmamalıdır (Diri ve Kırıl, 2016). Bu sebeplerden eğitim örgütlerinde çalışan iş görenlerin, özellikle eğitim – öğretim hizmetlerini yürüten öğretmenlerin iş doyumlarına nelerin etki edeceğini bilmek eğitim – öğretim hizmetlerindeki kaliteye ve okulun amaçlarına olumlu etki edecektir. Başaran (2000), öğretmenlerin yaşamsal, örgütsel ve mesleki gelişim gereksinimlerinin karşılanmasının eğitim sisteminin gerekliliği olarak belirterek öğretmenlerin iş doyumunu arttıracak unsurları maddeler halinde sıralamıştır:

1. Belli amaçlara ulaştıracak bütünsel farklı eylemlerle öğretmenlerde görevin anlamlılığının hissetirilmesi gerekir. Bu eylemler ayrıca öğretmenlere özerklik ve öz denetim imkanı sunmalıdır.
2. Mesleğin toplumsal ve örgütsel anlamda öğretmenlere statü kazandıracak nitelikte olması gerekir.
3. Görevi sürdürürken öğretmenin gerçek anlamda bir liderin varlığını hissetmesi gerekir.
4. Öğretmenin işine yönelik olumlu tutumlarını, kişiliğini ve değerlerini zenginleştirecek destekleyici bir etkileşimi deneyimleyebilmesi gerekir.
5. Öğretmenin kendi amaçlarıyla okulun amaçlarının çelişmemesi ve öğretmenin bireysel hedefleriyle okul hedeflerinin bir olması gerekir.

Öğretmenlik mesleğinin strese ve zorlanmaya açık olduğu herkes tarafından bilinmesine rağmen, pek çok öğretmenin iş doyumunu yaşadığı ve bu durumu işlerine, öğrencilere, işin çeşitlilik sunmasına, mesleki özerkliğe ve öğretmenler arası desteğe bağladıklarını ifade etmişlerdir. Ancak sınıf stresinin ve sınıf yönetimindeki zorlukların artması ve yönetim desteğinin azalması öğretmenlerin daha çok stres ve tükenmişlik yaşamasına sebep olmakta ve bu etkenler öğretmenlerin iş doyumlarını azaltmaktadır (Veldman, Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013; Troesch & Bauer, 2017). Benzer bir şekilde, Kızıltepe (2011), öğretmenlerin öğrencilerle işbirliği içerisinde toplum odaklı ve başarıyla sonuçlanan faaliyetlerinin, yönetimin öğretmenlere adaletli bir iş dağıtımını yapıp onlara terfi imkanları tanımasının ve iyi arkadaşlık ilişkileri üzerine kurulmuş okul ortamlarının öğretmenlerin motivasyonlarını arttırdığını belirtirken, başarısız öğrenci profilinin, örgüt içi çatışmaların ve öğretmenlerin kendilerini yararsız görmelerinin onların motivasyonlarını azalttığını belirtmiştir (Ünal ve Gülmez, 2017).

Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimlerinin bir sonucu olarak eğitim – öğretim sürecinin gereklerini yaparken baskı ve stres yaşamaları, öğretmenlerin mesleki gelişim yollarının tıkanması, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını karşılayamamaları ve velilerin eleştirel tutumları öğretmenlerin iş doyumlarını olumsuz etkilemektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Yöneticiler açısından düşünüldüğünde, okullarda iş doyumunu ve motivasyonu sağlayabilmek ve bunu örgüt içinde tüm iş görenlere aynı etkide verebilmek ve bu etkiler sonucunda olumlu çıktılar almak çok önemlidir. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticileri öğretmenleri özendirici faaliyetlerde bulunmalı, onları yerinde ve dozunda övmeli veya eleştirmeli, moral yükseltici olmalı, öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarını dikkate almalı ve doyum ve motivasyon artırıcı ortamları okullarda oluşturmalıdır (Güney, 2015). Buna paralel olarak Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu'na (2001) göre, eğer öğretmenlere kendilerini geliştirme imkanları tanınır ve kurum içerisinde iş birliği temelli dinamik yapılar oluşturulabilirse öğretmenler yaptıkları faaliyetlerden doyum sağlayabileceklerdir.

Eğitim örgütlerinde iş doyumunu ulusal ve uluslararası düzeyde pek çok değişkenle beraber örgütsel adalet, örgütsel güven ve motivasyon gibi örgütsel davranış kavramlarıyla da ilişkili olarak incelenmiştir. Bu araştırmalar ulusal ve uluslararası düzeyde alt başlıklar olarak verilmiştir.

2.1.4.1. İş Doyumuna Yönelik Ulusal Düzeyde Yapılan Çalışmalar

Ulusal düzeyde yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı eğitim örgütlerinde pek çok değişkenin iş doyumuyla ilişki içerisinde olduğu ve bu değişkenlerin iş doyumunu etkilediği veya etkilemediği görülmektedir. Filiz (2014), öğretmenlerin yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, cinsiyet ve unvanlarına göre iş doyum seviyelerinin farklılaştığını; bu bağlamda erkek öğretmenlerin, evli öğretmenlerin, eğitim düzeyi yüksek öğretmenlerin, daha yaşlı öğretmenlerin iş doyumunun daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Demirtaş (2010) öğretmenlerin iş doyumlarına yönelik yapmış olduğu araştırma çerçevesinde öğretmenlerin iş doyumunun yüksek olduğu ancak yaşa göre iş doyum düzeylerinin farklılaştığını; 41 yaş ve üstünün düşük bir iş doyumunu yaşarken 36 ve 40 yaş grubu öğretmenlerin en yüksek iş doyumunu yaşadığını ancak kıdemlerinde ve branşlarında bir farklılaşmanın olmadığını belirtmiştir. Akkaş (2017) özel eğitim ve otizmli çocuklar eğitim merkezinde yapılan iş doyumunu çalışmasında farklı faktörlerin iş

doyumunu etkileyip etkilemediğini araştırmış, okutulan sınıf türünün, mesleki kıdemın, mezun olunan programın anlamlı bir fark ortaya koymadığını ancak cinsiyet ve eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluştuğunu belirtmiştir. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla doyum yaşadığını ve ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere oranla daha fazla doyum yaşadığını öne sürmüştür. Güçlü ve Zaman (2011), ücret değişkeninin, iş doyumunu olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Günbayı ve Tokel (2012), yönetim, işin niteliği ve sorumluluğu, yetiştirme ve geliştirme alanlarında öğretmenlerin iş doyumunun yüksek ancak alt düzey ihtiyaçları karşılayacak ücret ve sosyal olanaklar alanında iş doyumunun düşük çıktığı sonucuna varmıştır. Özkan (2017), ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini incelemiş ve ilköğretim öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek bir iş doyumuna sahip olduğunu ve ortaokullarda görev yapan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla iş doyumuna sahip olduğunu tespit etmiştir. Tüzemen Gençer (2014), ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin genel iş doyumunun ders programları açısından yüksek düzeyde olmadığını belirtmiştir. Kılıç (2011), ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin iş doyumlarını incelemiş ve elde ettiği bulgulara göre okulun fiziki şartları, branş, kıdem, terfi ve ücret değişkenlerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisinin bulunduğunu saptamıştır. Özcan (2013) ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu incelemiş, öğretmenlerin iş doyumunun düşük olduğu, öğrenim ve branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olduğunu vurgulayarak, öğretmenlerin öğrenim seviyesinin artmasıyla iş doyumunun yükseldiğini, branş düzeyinde ise en yüksek iş doyumunu yaşayan öğretmenlerin rehber öğretmenler olduğunu, en düşük iş doyumunu yaşayan öğretmenlerin ise bilişim teknolojileri dersi öğretmeni olduğunu öne sürmüştür. Yıldırım, Akan ve Yalçın (2017), öğretmenlerin iş arkadaşları ve birbirleriyle iletişimlerinin doyum vericiliği ve okul etkililiğine yönelik algıları arasında bir benzerliğin olduğunu belirtmiştir. Demirtaş (2010), dersane öğretmenleri arasında örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasında olumlu bir ilişki bulmakla beraber, iş doyumunun kıdem değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiş, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin iş doyumunun daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Tan (2003) öğretmenlerin iş doyum düzeylerini olumsuz yönde etkileyen etmenleri etkinlik alanlarının yetersizliği, ders araç – gereçlerinin yetersizliği, okullardaki geri hizmetlerin yetersizliği olarak görmüştür.

Yalçın (2014), özel dershanelerde çalışan öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiş, öğretmenlerin iş doyumuyla örgütsel güven düzeyleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğunu belirtmiştir. Buna paralel olarak, Bil (2018), ortaöğretim okullarında öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, okulların örgütsel güven düzeyinin yüksek olduğunu ve örgütsel güvenin, öğrenen örgüt ve iş doyumuyla anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmiştir. Dağ da (2018), yetenek yönetimiyle beraber iş doyumunun örgütsel güvenle olumlu yönde bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Yılmaz (2019), ilk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin iş doyumuna etkisini incelemiş, örgütsel güven ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Eğitim kurumlarında örgütsel adaletin ve iş doyumunun alan-yazında pek çok araştırmaya konu olduğu görülmüştür. Araştırmalar, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının iş doyumunu ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılamalarının iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir (Alanoğlu, 2019; Yozgat, 2019; Atasoy, 2019; Çelik ve Gürsel, 2017; Demir, 2016; Kete, 2015; Altaş ve Çekmecelioglu, 2015; Karaköse, 2014; Kılıç, 2013; Çelik, 2011; Dündar, 2011; Çapraz, 2009).

Yılmaz (2014) ve Yirmibeşçik (2015) ve Özsüer (2016) okullarda motivasyon ve iş doyumunu ilişkisini incelemişlerdir. Yılmaz (2014), ortaokul öğretmenlerinin güdülenme ve iş doyum düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Yirmibeşçik (2015) sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının artmasıyla iş doyumlarının da arttığını belirtmiştir. Özsüer de (2016), Herzberg kuramı bağlamında hijyen etkenlerinin öğretmenlerde iş doyumunu sağladığını; ancak öğrenci başarısı, beğenilme ve değer görme gibi konularda öğretmenlerin daha çok motive olduklarını ifade etmiştir.

2.1.4.2. İş Doyumuna Yönelik Uluslararası Düzeyde Yapılan Çalışmalar

Eğitim örgütlerinde iş doyumunu uluslararası boyutta da pek çok araştırmacının araştırma konusu olmuştur. Uluslararası alan yazın incelendiğinde pek çok değişkenin öğretmenlerin iş doyumunun ve iş doyumsuzluğunu etkilediği görülmektedir. Bolin (2007); liderlik, ebebeynlerin, kardeşlerin ve okul arkadaşlarının mesleklerini temsil eden algılanan sosyal statüler, sınav kaygıları, bireyin cinsiyeti, yaşı, akademik geçmişi, aldığı dersler, mezun olduğu okul ve hizmet süresini içeren kişisel faktörler gibi değişkenlerin öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen önemli boyutlar olduğunu

saptamıştır. Benzer şekilde, Hongying de (2007) öğretmenlerin iş doyumuna yönelik yaptığı meta analiz çalışmasında cinsiyetin, yaşın, meslekte geçirilen sürenin, çalışma şartlarının ve mesleğe bağlı etmenlerin öğretmenlerin iş doyumunu etkilediğini bulmuştur. Cui – Callahan (2012), öğretmenlerin içsel doyumlarının dışsal doyumlarından daha yüksek olduğunu; yaş, eğitim, durumu, ücret, deneyim gibi bağımsız değişkenler açısından öğretmenlerin iş doyumunun farklılaştığını, ve ortalama ücrete sahip, deneyimi az olan genç öğretmenlerin daha fazla iş doyumunu yaşadığını ortaya koymuştur. Ayrıca Mc Neill ‘in (2016), yapmış olduğu başka bir araştırma, genç öğretmenlerin dışsal doyum beklentilerinin yaşlı öğretmenlerden daha fazla olduğunu yansıtmaktadır. Evans (2017), ortaokulda yeni öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algılarını incelemiş ve yeni öğretmenlerin öğretmenlik işinden doyum yaşadığını ancak geçen zaman içerisinde öğrenci ve sınıf yönetimi için gerekli rutin işlerle meşgul oldukça doyumun zamanla azaldığını vurgulamıştır. Churchwell (2016), cinsiyet, medeni durum gibi demografik veriler açısından iş doyumunun farklılaşmadığını; okul türlerinin ve meslekte geçen sürenin öğretmenlerin iş doyum düzeylerini farklılaştırdığını, lise düzeyindeki öğretmenlerin ve meslekteki süresi 20 yıldan daha az olan öğretmenlerin daha fazla doyum yaşadıklarını tespit etmiştir. Alajmi (2016), ilkokul öğretmenlerinin iş doyumunun kıdem, ücret, cinsiyet açısından farklılaştığını; kıdemi yüksek olan öğretmenlerin, kadın öğretmenlerin daha fazla iş doyumunu yaşadığını ve kıdem yükseldikçe ücretin de artmasından dolayı ücretin artmasıyla iş doyumunun da arttığı sonucuna varmış ve eğitim durumu, medeni durum ve aile değişkenlerinin açısından iş doyumunu farklılaşmadığını belirtmiştir. Fussell (2002), öğretmenlerin iş doyumunu demografik veriler çerçevesinde incelemiş, elde ettiği bulgulara göre erkek öğretmenlerin ebeveyn ve toplum desteği bağlamında kadın öğretmenlere oranla daha az doyum yaşadığını, eğitim seviyesi yüksek öğretmenlerin gelişim fırsatları bağlamında daha az doyum yaşadığını, lise öğretmenlerinin tanınma, cesaretlendirme, yönetim, iletişim ve öğrenci disiplini bağlamında en az doyum yaşayan öğretmen grubu olduğunu ve ücret boyutunda tüm öğretmenlerin en az doyumunu yaşadığını öne sürmüştür. White (2002), ortaokul seviyesinde öğretmenlerin iş doyumunu incelemiş, öğretmenlerin iş doyumuna eğitim düzeyinin ve kıdem durumlarının herhangi bir etkide bulunmadığını; yönetim, gelişim fırsatları, müfredat, işe yönelik görevler, meslektaşlar, iletişim, okulun fiziki yapısı, maaş, sorumluluk, disiplin ve aile kavramlarının iş doyumuyla olumlu bir ilişki içerisinde olduğunu ifade etmiştir. Terry (2002), sınıf yapısının küçülmesiyle öğretmenlerin iş doyumunun arttığını

belirtmiştir. Papadapoulos (2003), ilköğretim öğretmenlerinin iş doyumunu incelediği araştırmasında öğretmenlerin genel iş doyumunun gelecek niyetleri, gelişim, meslektaşlar, örgüt ve politika uygulamaları, insancıl – teknik danışmanlık, iş koşulları gibi kavramlarla açıklanabileceğini belirtmiştir. Alambritis'in yapmış olduğu araştırma (2017), öğretmenlerin tatiller, sorumluluklar, meslektaşlar, işin kendisi, işin güvenliği, özerklik, danışmanlık, okul çevresi, kişisel ve mesleki gelişim, ekonomik ödüller boyutlarında iş doyumunu yaşadıklarını ancak yükselme, mesleki değerlendirme ve stres boyutlarında iş doyumunu yaşamadıklarını ortaya koymuştur. Öte yandan Ma ve Mac Millan (1999), işyeri şartlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisinin olumlu yönde olduğunu belirtmekle birlikte meslekte daha uzun süreler geçirmiş öğretmenlerin mesleki rollerine yönelik doyumlarının daha az olduğu sonucuna varmışlardır. Goman III (2018), öğretmenlerin iş doyumlarının maaş, çalışma ortamı ve deneyimle açıklanabileceğini öne sürmüştür. Ayrıca sağlıklı ve etkili bir örgüt işleyişi olan okullarda öğretmenlerin iş doyumunda örgütsel faktörler daha belirleyici roller oynamakta ve örgüt sağlığının iş doyumunu ve stresi belirleyen en önemli yordayıcı olduğu öne sürülmektedir (Ouellette, et al., 2018). Fuming ve Jiliang (2007), öğretmenlerin iş doyumlarını ve iş doyumunun yükseltme yollarını incelemiş, ücretin artırılması, çalışma şartlarının iyileştirilmesi, sınav kaygısının azaltılması, sınıfların küçültülmesi, öğretmen araç – gereçlerinin iyileştirilmesi, yükselme olanaklarının sağlanması, mesleki gelişim fırsatlarının tanınması, öğretmen unvanlarına açıklık getirilmesi ve demokratik bir yönetimin sergilenmesi yollarının öğretmenlerin iş doyumunu arttıracığını saptamışlardır.

Veldman, Tartwijk, Brekelmans ve Wubbels (2013), iş doyumunun öğrenci başarısı üzerine etkisi incelemiş ve öğretmen iş doyumlarının öğrenci ve öğretmen ilişkileri üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde, Overton (2018), öğrenci etkileşiminin, iş doyumuyla oldukça ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Mathis (2010) öğretmenler arasında iş doyumunu etkileyen unsurlar arasında öğrencilerden beklenen performansın iş doyumuyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Turner (2007), okulun matematikte ve okumada başarı gösteren ekonomik yönden dezavantajlı öğrenci yüzdesiyle öğretmen iş doyumunun istatistiksel yönden önemli bir ilişki içerisinde olduğunu bulmuştur. Farthing (2006), ortaokullarda öğretmenler arasında algılanan iş doyum faktörlerini inceleyerek ücret ve işin

kendisiyle beraber öğrenci ve meslektaş etkileşimlerini öğretmenlerin iş doyum kaynağı olduğunu göstermiştir.

Zembylas ve Papanastau (2006), öğretmenlerin doyum ve doyumsuzluk kaynaklarını incelemiş, doyum kaynaklarının öğrenci ve meslektaşlarla ikili ilişkiler, bireylerin ve toplumun gelişimine katkı fırsatları olarak; doyumsuzluk kaynaklarını ise sosyal sorunlar, öğrenci ilgisizliği, kötü davranışlar, merkezi yönetim, okullarda mesleki özerkliğin olmaması ve öğretmenleri değerlendirme ve ödüllendirme koşulları olarak betimlemiştir. Buron ve Lassibille'a göre (2016), ilkokul öğretmenlerinde ücret, iş güvensizliği, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, kalabalıklık, temel öğretim materyallerine ulaşmada güçlük, yönetimin öğretmenleri kontrol altında tutması gibi güçlükler öğretmenlerde iş doyumsuzluğuna yol açmaktadır. Weiqi (2008), öğretmenlerin iş doyumsuzluğunu belirleyen unsurların daha çok eğitim sistemi, öğrenci niteliği, liderlik ve yönetim, iş başarıları, çalışma saatleri, maaşlar, iş stresi olduğunu vurgulamıştır. Sahito ve Vaisanen'in (2020) gelişmekte olan ülkelerde yürüttüğü çalışmaya göre; destekleyici iş ortamı, yükselme fırsatları, adil ücretlendirme, yönetici, meslektaş ve toplum desteği, öğretmenlerin gelişimi ve arkadaşlık iş doyumunu olumlu yönde; baskıcı yönetim, güvensizlik, şeffaf olmayan yönetim anlayışı, iş – yaşam dengesizliği, etkisiz bir eğitim ortamı ve kaynak yetersizliği ise olumsuz yönde etkilemektedir. Huysman (2007) köylerde öğretmenlik yapan öğretmenlerin içsel doyumlarının öğretmenlerin iş doyumunu, dışsal doyumun ise öğretmenlerin iş doyumsuzluğunu daha çok yordadığını öne sürmüş ve bunu kırsal kesimde yetişmiş veya belli bir zaman geçirmiş öğretmenlerin yaşadığı sosyal roller ile öğretmenlik meslek rolleri arasındaki beklentilerin çıkardığı rol karmaşasıyla açıklamıştır. Slaven (2011), öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz yönden etkileyen unsurların yönetici ve öğrenci davranışlarından kaynaklandığını belirtmiştir.

Güven ve iş doyumunun incelendiği araştırmalarda iki kavramın olumlu bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Van Maele ve Van Houtte (2012), öğretmen ve okula olan güvenin öğretmenin iş doyumunu oluşturmada rolünü incelemişler ve ortaokullarda öğretmenlerin; öğrencilere, velilere, meslektaşlara ve yöneticilere olan güvenleriyle iş doyumları arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğu dikkat çekmişlerdir. Trace (2016), öğretmenlerin iş doyumuyla yöneticiye ve yönetsel desteğe güven ilişkisini incelemiş ve bu kavramlar arasında olumlu ve güçlü bir ilişkinin varlığına dikkat çekmiştir. Wolfe ise (2010) karşılıklı güvenin iş doyumuyla ilişkisini

incelemiş ve güven kaynaklı iş doyumunun öğretmenler arasındaki güvenden çok yöneticiye olan güvenden kaynakladığını ifade etmiştir.

Örgütsel adalet ve iş doyumunu bağlamında yürütülen araştırmalarda kavramlar arasında önemli ilişkiler görülmektedir. Buna göre Lam ve Yan (2011), öğretim dışı iş yükü ve mesleki özerkliğin yanında iş dağıtımındaki eşitlik gibi okul faktörlerinin mesleğe yeni adım atmış öğretmenlerin iş motivasyonunu ve iş doyumunu önemli ölçüde etkilediğini saptamışlardır. Okullarda örgütsel adalet ve iş doyumunun incelendiği farklı araştırmalarda örgütsel adalet ve iş doyumunu arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki görülmektedir (Zainalipour, Fini, & Mirkamali, 2010; Fatimah, Amiraa, & Halim, 2011; Nojani, Arjmandnia, & Afrooz, 2012). Ayrıca Altahayneh, Khasawneh, & Abedalhafiz (2014). örgütsel adalet ve iş doyum ilişkisini beden eğitimi öğretmenlerinin algısına dayalı olarak incelemişler ve elde ettikleri bulgulara göre beden eğitimi öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel adaletin tüm adalet boyutlarında elde ettikleri iş doyumuyla tutarlı bir ilişki içerisinde olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir çalışmayı ise Whisenant ve Smucker (2009), liselerin spor bölümlerindeki koçlar üzerinde yapmış, işin kendisi, danışmanlık, meslektaşlarla ilişkiler, ücret ve terfi gibi iş doyumunu unsurlarının örgütsel adaletin tüm boyutlarıyla yüksek bir ilişki içerisinde olduğunu tespit etmişlerdir.

İş doyumunu ve motivasyon ilişkisi alan-yazında yakın bir ilişki içerisinde ele alınmakta ve iki kavram arasında önemli bir ilişkiden bahsedilmektedir. Bu bağlamda Mertler (2002), ortaokul ve liselerdeki öğretmenler arasında motivasyon algısı ve iş doyumunu üzerine yürüttüğü bir araştırmada öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyon sorunları olduğunu ve bu durumun seçtikleri öğretmenlik kariyeri ile ilgili doyumsuzluk durumunun bir sonucu olarak motivasyonlarını kaybetmelerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Wagner ve French, (2010), okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptıkları bir araştırmada iş doyumunun önemli unsurları olan işin doğası, meslektaşlarla ilişkiler ve yönetici desteğinin içsel motivasyonu oluşturmada önemli yordayıcılar olduğunu öne sürmüşlerdir. Webb (2007), ilkokullarda düşük öğrenci başarısı, özel eğitim gereksinimi, evrak işlerinin fazlalığı öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonlarını düşürdüğünü tespit etmiştir. Scott, Cox ve Dinham (1999), İngiliz okullarında yaptıkları bir araştırmada, öğretmenlerin diğerkamalık, bağlılık ve kişisel gelişim konularında yoğun bir şekilde motivasyon elde ettiklerini, benzer şekilde öğrenciye yardım, başarı ve meslektaşlarla mesleki gelişim konularında doyum yaşadıkları sonucuna

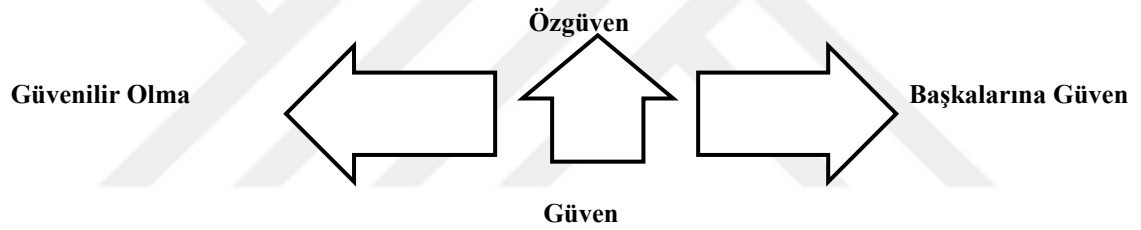
varmışlardır. Nyakundi (2012), ortaokullarda öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri incelemiş ve elde ettiği bulgulara göre ödül sistemi ve mesleki gelişimle beraber iş doyumunun eğitimin çalışan motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Ayrıca Ali, Dahie ve Ali (2016), ortaokullarda öğretmen motivasyonu ve okul performansı ilişkisi ve bu ilişkide iş doyumunun aracı etkisini incelemişler, öğretmen motivasyonunun performansla önemli bir ilişki içerisinde olduğunu ve iş doyumunun da öğretmen motivasyonu ve performansı arasında önemli bir aracı değişken olduğunu saptamışlardır.

2.2. Güven ve Örgütsel Güven

Günümüz toplumları ekonomik, sosyal ve teknolojik anlamda pek çok zorlukla başa çıkmak durumundadır. Bu zorluklardan en önemlisi şüphesiz güven duygusunu koruyabilme çabası olarak görülmektedir (Yılmaz, 2017). Güven, Abraham Maslow'un ünlü ihtiyaçlar hiyerarşisinde önemli bir insan gereksimi olarak betimlenerek iki kişiden birinin karşısındaki kişiden bir kontrol mekanizması bulunmaksızın bir fayda elde edeceğine ya da bu kişiden bir zarar görmeyeceğine ilişkin bir düşüncüyü yansıtmaktadır (İşcan ve Sayın, 2010; Demirkaya ve Kandemir, 2014; Yılmaz, 2017; Erçek ve Birel, 2019). Tschannen Moran & Hoy'a göre (2000) güven; karmaşık ve birbirine bağımlı bir toplumda vazgeçilmez bir unsur ifade eder ve hayatın her alanında beklentilerle uyum içerisinde davranabilmek için insanların diğer insanlara bağlı olması ve başka insanlardan beklentilerin karşılanacağı hissinden ibarettir. Greenberg ve Baron ise (2008), güveni bir kişinin başka bir kişinin hareket ve sözlerine duyduğu bağlılık seviyesi olarak nitelendirmiştir. Ayrıca Marshall (2000), güveni birlikte çalışılan insanlardan korkmamak, iktidar mücadeleleriyle, gizli konularla ve kişisel menfaat gözetken yöntem ve yollara başvurmada iş yaşamını sürdürmek şeklinde tanımlayarak güvenin iş yaşamındaki yerine dikkat çekmiştir (Tekin ve Yaşar, 2014).

Güven genel olarak karşılıklı ilişkiler sonucu beklentilere dayalı ve sorumluluk duygusunu gerektiren bir kavram olarak anlaşıldığından, güvenin oluşumunun zamana ve sürece dayalı olduğu ve bu sürecin belirli deneyimlerle ortaya çıkabileceği öngörülmektedir (Uğurlu ve Arslan, 2015; Yılmaz, 2017). Geçmiş yıllardan itibaren bu süreci anlatan pek çok boyut ve sınıflandırma pek çok araştırmacı tarafından yapılmıştır. Güven kavramında yardımseverlik, tahmin edilebilirlik, motivasyon, itimat, uzmanlık ve fedakarlık gibi boyutların önemine dikkat çekilmiştir (Kalemci Tüzün,

2007). Ayrıca detaylı bir şekilde güvenin anahtar unsurları belirtilmiş ve bunlar amir ve memurların birbirlerine bağlılığı, inanç, iyilik, güvenilirlik, yeterlilik, dürüstlük, açıklık olarak sınıflandırılmıştır (Tschannen Moran & Hoy, 2000). Benzer şekilde, Robbins, Decenzo ve Coulter (2016), liderlik kavramı çerçevesinde güvenin dürüstlük ve doğruluğu içeren ahlaklı olmaktan, teknik ve uzmanlık bilgisini içeren yetkinlikten, güvenilirliği ve tahminde bulunmayı ve doğru karar verebilmeyi içeren tutarlılıktan, bir kişiyi her yönden korumaya gönüllülüğü içeren sadakatten ve bilgiyi özgürce paylaşmayı içeren açıklıktan ibaret olduğunu öne sürmüşlerdir. Shapiro, Sheppard ve Cheraskin (1992), olumsuz davranışın getireceği cezayı ön gören hesaplamaya, karşı tarafın davranışlarının bilinmesine dayalı bilgiye ve kişilerin beklenti düzeyinde davrandığı ve bireylerin davranışlarının kestirilebildiği özdeşleşmeye dayalı olarak güvenin üç boyutta ortaya çıktığını belirtmiş ve bu üç aşamalı sınıflama çerçevesinde; güvenin aşamalar halinde geliştiğini öne sürmüştür (Kalemci Tüzün, 2007; Greenberg & Baron, 2008; İşcan ve Sayın, 2010).



Şekil.2.1. Güven Duygusunun Boyutları

Kaynak: Yılmaz, E. (2017) *Örgütsel Davranış ve Yönetimi* (2.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Yılmaz (2006, 2017), güven duygusunun anlaşılabilmesi için kendine güven duymak (özgüven), başkalarına güven duymak, ve güvenilir olmak üzere üç kategorinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Şekil 2.1 incelendiğinde, özgüven, bireyin kendisini bilmesi ve kendi yeteneklerini tanımasını zorunlu kılan bir kavram olarak görünmektedir. Güvenilir bir insanda sözlerinde tutarlılık, bir işte sorumluluk duygusu beklenir. Başkalarına güven duymak içinse insanlarla ortak bir gaye güdüsü içinde yaşamak gerekli görülmektedir. (Yılmaz, 2017).

Geleneksel yönetim biçimlerinde gözlenebilen ve bilimsel yönetim diye de adlandırılan resmi, katı ve bürokratik uygulamaların çok olduğu yönetim anlayışından işbirliğine, eşgüdümeye, sorumlulukların paylaşıldığı ve insani değerlerin ön planda tutulduğu bir anlayışa doğru yönelim gözlemlenmektedir. Bu paradigma değişimi güven

ekseninde oluşacak çalışma ortamına katkılar sağlayacaktır (Yılmaz, 2017; Sağır ve Parlak, 2018). Bu özelliklerin örgütlerin verimliliğini ve etkililiğini açıklamasından ötürü örgütsel güven örgütlerde iletişim, problem çözme ve doğru bilgi akışı gibi hayati konuları etkileyebilecek bir değişken olarak görülmektedir. (Asunakutlu, 2001; Asunakutlu, 2002; Akgündüz ve Güzel, 2014).

Örgütsel güven türleri alan-yazında yöneticiye güven, örgüte güven ve meslektaşlara güven olarak sınıflandırılmaktadır (Sağır ve Parlak, 2018; Bil, 2018; Dağ, 2018; Tikici ve Derin, 2013; Büte, 2011). Örgütsel güven, çalışanın kendisine yönelik destek algısını ve lidere yönelik güvenirlilik inancını yansıtmaktadır (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Bu bağlamda yöneticiye güven boyutu; yöneticilerin çalışanlara işlerinde ve kendilerine duyulan güveni temsil etmektedir (Erçek ve Birel, 2019). Aynı zamanda bu boyut, yöneticinin güven duygusu konusundaki yükümlülüklerini hatırlatmakta ve aynı örgüt içerisinde farklı amaçlara sahip olabilecek bireyleri yöneticinin davranışlarıyla, samimiyetiyle ve tutumlarıyla örgüt amaçlarına yöneltebileceğini ifade etmektedir (Büte, 2011; Dağ, 2018). Uzun vadede başarı hedefleyen örgütlerin kendi bünyelerinde örgütsel güven iklimini oluşturma mecburiyetinde hissetme gerekçeleri, çalışanların mensubu oldukları örgütler hakkında konuşurken genellikle yöneticileri ve yönetici ilişkilerini ön planda tuttuklarına ve etkili güven ortamı tesis edilmezse örgütsel başarının gerçekleşme imkanının doğmadığına dayanmaktadır (Sağır ve Parlak, 2018). Çalışanların yöneticiye olan güveni tüm örgüte yayarak oluşturduğu güvene ise örgüte olan güven olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda yükselme, adalet, yetki devri ve kararlara katılım, doğru iletişim, verilen sözlerin gerçekleşmesi, ödüllendirme gibi unsurlara önem verilmesi, örgütte topyekün bir güvenle sonuçlanacaktır (Büte, 2011; Bil, 2018). Ayrıca kuruma dayalı güven tanımıyla yasal sistemler, sosyal çevre, çatışmaların yönetimi ve işbirliği ile ilgili sosyal kurallar gibi kurumsal bazı faktörlere değinilerek güvenin ortaya çıktığı öne sürülmektedir (Kalemci Tüzün, 2007). Bireyler arası güven ise ; bireylerin kendi aralarında iletişim kurma isteği ve buna karar vermesini yansıtır (Sağır ve Parlak, 2018). Benzer bir şekilde, meslektaşlara olan güven boyutunda kişiler çalışma arkadaşlarının uzmanlığına, onların adaletli davranmasına, etik prensipleri benimsemesine inanırlar ve çalışanlar bu doğrultuda davrandıklarında aralarındaki işbirliği, iş doyumları, bağlılıkları ve tutarlı davranışları artacaktır. Böylelikle çalışanlar sorumlulukları daha çabuk benimseyip başarıya daha çabuk ulaşacaklar ve daha güvenilir bir örgüt ortamıyla

beraber yeni ve yaratıcı fikirleri ortaya çıkaracaklardır (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Bil, 2018). Bu bağlamda çalışma hayatında insanların salt yöneticilere güven duyması yetmeyecek, çalışanların birbirine güven duymasıyla örgütün daha güvenli, daha başarılı ve daha nitelikli bir hale gelecektir (Dağ, 2018).

2.2.1. Örgütsel Güven Modelleri

Örgütsel güven kavramı, modeller çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır. Örgütsel güven modelleri bu bağlamda örgütsel güven konusunda referans alınabilecek niteliklere sahiptir. Bunlar Mishra Güven Modeli; Bromiley ve Cummings Güven Modeli; Mayer, Davis, Schoorman Güven Modeli; Shockley- Zabalak Ellis ve Winograd Güven Modeli ve son olarak Whitener, Brodt, Korsgaard ve Werner Güven Modeli olmak üzere beş grupta incelenmektedir.

2.2.1.1. Mishra Güven Modeli

Mishra, örgütsel güveni bireylerin ve grupların yeterlilik, açıklık, ilgililik ve itaat edilebilirlik konularında örgütsel norm ve değerler çerçevesinde gerçek amaçlarda farkındalık beklentisi olarak tanımlamıştır (İnan ve Çelik, 2018). Başka bir deyişle, Mishra hem örgütler hem de bireyler açısından yeterlilik, açıklık, ilgililik ve itaat edilebilirlik gibi dört farklı boyutun güven algılamasını ortaya çıkardığını belirtmektedir (Kalemci Tüzün, 2007). Bu boyutlar açıklandığında yeterlilik, örgütün sistem içerisinde varlığını devam ettirebilme yeteneğini; açıklık yönetici – çalışan arasındaki ilişki içindeki başat faktörü; ilgililik, samimiyet, şefkat ve açıklık ile birleşerek ilgililik boyutunu, itaat edilebilirlik ise mantıklı ve güvenebilecek davranış belirtisini temsil etmektedir (Tikici ve Derin, 2013).

2.2.1.2. Bromiley ve Cummings Güven Modeli

Bromiley ve Cummings; bireysel ve örgütsel güven farklılığı yaratarak güvene yönelik bir tanım geliştirmişlerdir. Bu anlayışa göre bireysel güven bireyin ilişkilerinde ve davranışlarındaki beklentilere karşılık gelirken; örgütsel güven kişilerin örgütsel ilişkilerden ve davranışlardan beklentilere karşılık gelmektedir (Kalemci Tüzün, 2007). Ayrıca bilişsel, duygusal ve niyetsel olmak üzere üç boyutlu bir kavram olan bu model, kişiler arasında iyi niyet, dürüst olma ve şahsi menfaat sağlamamayı içermekte ve bireylerin güvenilir olabilme koşulunu bu özellikler aracılığıyla belirlemektedir (Bil, 2018).

2.2.1.3. Mayer, Davis, Schoorman Güven Modeli

Bu model, güvenen ve güvenilen tarafların sınırlarını belirlemiş, güvenilen tarafın yardımseverlik, doğruluk ve yetenek olmak üzere üç özelliğinin algılama yüksekliği ve devamlılığın örgütsel güveni arttıran bir rol oynadığını savunmaktadır (Bil, 2018). Yetenek bir kişinin teknik ve mesleki bilgisine dayalı gelişen algısına, yardımseverlik özgeci, sadık ve hiçbir menfaate dayanmayan bir algıya, doğruluk ise kişinin deneyim ve davranışlarındaki tutarlılık algısına dayanmaktadır (Mayer, Davis & Schoorman, 1995).

2.2.1.4. Shockley- Zalabak Ellis ve Winograd Güven Modeli

Shockley- Zalabak Ellis ve Winograd; Mishra modelinde geçen dört boyuta ek olarak beşinci bir boyut daha getirmiş ve bu boyuta da ‘özdeşleşme’ adını vermiştir (Tikici ve Derin, 2013; Bil, 2018). Shockley- Zalabak Ellis ve Winograd (2000), iletişim ve iş memnuniyeti alanındaki yazını gözden geçirerek özdeşleşme boyutunu Mishra modeline dahil etmişler ve özdeşleşme çerçevesinde örgüt bireylerinin örgüt hedefleri, değerler, inançlar ve normlarla bütünleşip bütünleşmediğini incelemişlerdir (Kalemci Tüzün, 2007). Başka bir deyişle, örgüt üyesinin üst düzeyde faaliyet göstermesi, güvenin oluşturulabilmesinin ön koşulu olarak bireylerin örgüt ferdi olarak bütünleşmesine ve yoğun ilişkiler tesis etme becerisine bağlıdır (Tikici ve Derin, 2013).

2.2.1.5. Whitener, Brodt, Korsgaard ve Werner Güven Modeli

Kapsamlı bir yaklaşım içerisinde ele alınan bu güveni modeli, örgütte yer alan ilişkileri yönetici davranışları bağlamında ele almış, daha çok çalışanların yöneticilerine güvenmelerinde etkin rol oynayabilecek bir takım güven unsurlarına işaret etmiştir (Akyel, 2017). Whitener, Brodt, Korsgaard ve Werner (1998) bu unsurları detaylı bir şekilde açıklamıştır. Onlara göre, davranışsal uyum ve bütünlük boyutunda tutarlı ve kestirilebilir yönetici davranışları, kontrolün dağıtımı ve paylaşımı boyutunda karar verme süreci anahtar bir rol üstlenmektedir. İletişim boyutunda, düzenli ve kusursuz çalışan bir iletişim sistemi içerisinde güven algısı ortaya çıkmaktadır. Son unsur olarak ilgi boyutunda ise yöneticiler sergiledikleri iyimser ve yarar sağlayıcı davranışlarıyla çalışanlarca iyi ve sadık yöneticiler olarak algılanabilmektedirler.

2.2.2. Örgütsel Güvenin Faydaları

Güven, bireyin karşısındakinin amacına, beklentisine, iyi düşüncelerine duyduğu genel bir güven duygusu olarak tanımlanması ve yaşamın her alanında kırılğan ve değişken bir yapıda olması nedeniyle ulaşılması zor ve ulaşıldığında ise çabuk kaybedilecek bir kavram veya olgu olarak betimlenebilmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2011; İnan ve Çelik, 2018). Örgütsel düzeyde güvenin, bireylerin karşılıklı olarak kendi eylemlerinin gelecekteki sonuçlarını görebilmeleri ve bu eylemlerin kendilerine fayda getireceği tanımından hareketle güvenin örgütler açısından önemli sonuçlar getirebilecek bir kavram olduğu ve güveni yoğun yaşayan örgütlerde kişilerin daha özgürce hareket edebildikleri, gayretlerinin tamamını çalıştıkları örgüte verdikleri ve güvenin olduğu ortamlarda çalışanlar arasındaki ilişkilerin iyi niyetlere dayandığı ve ilişkilerin daha sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü anlaşılabilmektedir (Akın ve Orman, 2015). Benzer şekilde Kocabaş ve Karaköse (2006), insanların yaptıkları işlerden mutlu olmasının takdir edilmeye, saygı duymaya ve karşılıklı güvene bağlı olduğu belirtmekte ve çalışanla yönetici arasında kurulacak güvene dayalı bir iletişimin, örgütün işlerliğini olumlu yönde etkileyeceğini savunmaktadır.

Örgütsel güven, çalışan motivasyonunun artırılmasında, örgütte belirsizliklerin giderilmesinde, çalışan bağlılığını arttırarak insan kaynaklarının başarılı bir şekilde sürdürülmesinde, yönetici- çalışan ilişkilerinin ve iletişimin geliştirilmesinde, demokratik yönetimin sağlanmasında, iş güvenliğinin örgütsel başarının ve işbirliğinin gerçekleşmesinde, çalışanlar arasında fedakar davranışları pekiştirerek örgütteki işlem maliyetinin azaltılmasında, örgütsel öğrenmenin ve yenilikçi görüşlerin ortaya çıkmasında önemli bir görev yürütmektedir (Çağlar, 2011; Yılmaz, 2017; İnan ve Çelik, 2018).

Güven duygusunun yoğun yaşandığı örgütlerde çalışan üretkenliği, örgüte olan bağlılığın yüksek olması, uzlaşının sağlanması, birlikte ve gönüllü çalışmanın gözlenmesi, yüksek iş doyumu, kararlara katılımın gözlenmesi, çatışmaların azlığı, verimlilik ve motivasyonun sıkça gözlenmesi, iş gücü devir oranının ve devamsızlıkların düşük olması, yaratıcılık fikrinin gelişmesi yoğun olarak gözlenmektedir (Tikici ve Derin, 2013). Ayrıca örgüt içerisinde oluşturulmuş güven iklimi, çalışanların duygularını birbirlerine ifade etmelerini, düşüncelerini açık bir şekilde söylemelerini sağlar ve böylelikle çalışanlar arasında işbirliğini kolaylaştırır, çalışanların örgütün başarı odaklı planlamalarına yönelik inançları arttıkça örgüte

yönelik güvenleri de artar ve bu durum çalışanların örgüte olan bağlılıklarını arttırıcı bir rol oynar (Memduhoğlu ve Zengin, 2011). Özetle, örgütsel güven algısının yüksek olması, örgütsel yenileşme, örgütsel öğrenme açısından olumlu bir iklim yaratma, çalışanların iş doyumu, örgütün çevreye uyumu, çalışanların örgütsel bağlılıkları, çalışanların moral seviyesinin yüksek olması, risk alma davranışlarının artması, stres ve iş devri oranının düşüklüğü gibi olumlu sonuçları beraberinde getirmektedir (Çağlar, 2011).

2.2.3. Eğitim Örgütlerinde Güven

Öztürk ve Aydın (2012), eğitimi, bireylerde yaşantılar ve kültürlenme süreci yoluyla arzu edilen davranışların elde edilmesine yönelik davranış değiştirme amacıyla uygulanan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Okullar elindeki en önemli unsur olan insanı sosyal bir yapılanma içerisinde ve güven ikliminde işlemek durumundadır (Tekin ve Yaşar, 2014). Bu bağlamda Memduhoğlu ve Zengin (2011), sosyal örgütlerin önemli kurumlarından biri olarak okulların hem kendisine güvenen hem de toplum için güvenilir bireyler yetiştirmeyi amaç edindiğini, aynı zamanda okullardaki güven olgusunun okul etkililiğini belirleyen bir kavram olduğunu öne sürmektedirler. Eğitim kurumlarında büyük bir öneme sahip olan güven, bir öğretmenin okulun amaçlarına bağlı olması, kuruma yönelik faaliyetleri yerine getirmesi, öğrenciye olan bağlılığı ve öğretmen sevgisi gibi pek çok unsurdan etkilenmektedir (Külekcı Akyavuz, 2017). Ayrıca okullardaki güvene yönelik araştırmalar yeni olsa da, örgütlerdeki güven dinamiklerine ilişkin pek çok araştırma bulunmakta ve iletişim, destek, örgüt iklimi, örgütsel vatandaşlık, kuralların etkililiği gibi güvene ilişkin pek çok dinamik unsur okullara da yansıyabilmektedir (Tschannen Moran & Hoy, 2000).

Okul hayatında güvenin oluşturulabilmesi için öğrenci, öğretmen, yönetici ve okulda destek hizmetini sunan çalışanlar ile velilerle iyi bir iletişimin olması, bununla beraber çalışan görüşlerinin alınması ve adil bir ödüllendirme sisteminin var olması gerekmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Erçek ve Birel, 2019). Ayrıca eğitim kavramının merkezinde yer alan öğretmenlerin örgüte ve yöneticiye güven duymaları kadar aynı kurumda çalıştığı meslektaşlarına da güven duyması çok önemlidir (Sağır ve Parlak, 2018). Benzer şekilde okullarda destekleyici ve birlikte çalışmayı teşvik edici yönetici davranışları ve öğretmenler arasında gelişen olumlu ilişkiler okullardaki güven ve adalet ortamını tesis etmektedir (Hoy & Tarter, 2004). Bu bağlamda daha detaylı

incelendiğinde okullarda güven, öğretmenlerin yöneticilere ve yönetici dürüstlüğüne olan inançlarını içeren yöneticiye güven boyutundan; öğretmenlerin diğer öğretmenlere güvenmesini içeren meslektaşlara güven boyutundan ve öğretmenin kurumundaki öğrencilere ve öğrencilerin ailelerine yönelik güvenlerini içeren paydaşlara güven boyutundan oluştuğu görülmektedir (Uğurlu ve Arslan, 2015).

Örgütsel güven düzeyi yüksek olan okullarda öğretmenler daha fazla gayret sarfetmekte ve örgüt amaçlarına yönelik daha fazla hareket sergilemektedirler (Erçek ve Birel, 2019). Okullarda güven yoğun yaşandığında, çalışanlara duyarlılık, yöneticiye olan güven, sağlıklı bir iletişim ortamı, yenliğe açıklık, yardımseverlik, dürüstlük, yeterlilik, şeffaflık, sadakat, tutarlılık sıklıkla gözlenecektir (Memduhoğlu ve Zengin, 2011). Bu bağlamda, yapılan birçok araştırmada, okullarda güven ortamının var olmasıyla, okullarda etkililiğin, iletişimin, örgütsel vatandaşlığın ve öğrenci başarısının yükseldiği ve yönetici, öğretmen ve diğer paydaşların işbirliği çerçevesinde işlerinin daha da kolaylaştığı belirtilmektedir (Akın ve Orman, 2015). Güçlü bir örgütsel güvenin varlığında okullarda sağlam bir gelişim ve değişim temeli oluşacak, öğretmenler arasında iletişim daha iyi sürdürülecek, öğretmenler arasındaki güven güçlenecek, öğretmenler daha yenilikçi bir bakış açısı kazanacak, güvenilir bir okul ortamı sayesinde okullar daha iyi bir öğrenme ortamına kavuşacaktır (Tekin ve Yaşar, 2014).

Okulların insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı yerler olması nedeniyle eğitimle ilgili tüm paydaşların güveni tesis etmesi gerektiği belirtilmesine karşın günden güne karşılaşılan pek çok ekonomik, toplumsal ve teknolojik değişimler güvenin tesis edilebilmesini güçleştirmektedir (Erden ve Erden, 2009). Ayrıca okullarda örgütsel güvenin oluşmasına engel olabilecek etkenler bağlamında okulu ilgilendirmeyen yanlış kararların alınması, etki gücü zayıf bir iletişim sürdürülmesi, okulu destekleyecek proje ve fikirlere yer verilmemesi, okuldaki kaynakların adil ve dengeli bir biçimde dağıtılmaması, kurum başarısına katkı getirmeyen yönetici ve öğretmenlerin bulunması, öğretmen iş gücü devir oranının yüksek olması ve öğretmen yalnızlığı gibi engeller örgütsel güvenin ortaya çıkmasını engellemektedir (Öztürk ve Aydın, 2012).

Eğitim örgütlerinde örgütsel güven ulusal ve uluslararası düzeyde pek çok değişkenle beraber ilişkili olarak incelenmiştir. Bu araştırmalar ulusal ve uluslararası düzeyde alt başlıklar olarak verilmiştir.

2.2.3.1. Örgütsel Güvene Yönelik Ulusal Düzeyde Yapılan Çalışmalar

Ulusal düzeydeki çalışmalar incelendiğinde örgütsel güven ile pek çok değişkenin incelendiği görülmüştür. Memduhoğlu ve Zengin (2011), ilköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiş, görüşlerin orta düzey bir güveni yansıttığını ve güvenin okul büyüklüğüne göre değiştiğini ifade etmiştir. Ugurlu ve Arslan (2015), öğretmenlerin örgütsel kimlik ve güven seviyesini bir çok değişkene göre incelemiş, cinsiyet düzeyinde bir farklılığın olmadığını belirtirken, okuldaki kıdem süresinin artmasıyla okula yönelik güvenin arttığını öne sürmüşlerdir. Karakuş (2019), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven hakkındaki algı ve görüşlerini incelemiş, ortaokul öğretmenlerinin en çok yöneticiye güven duyduklarını ve öğretmenlerin güveni kendilerini rahat ve huzurlu buldukları bir ortam ve iletişimin etkili olduğu bir yer olarak betimlediklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Bilgiç (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerin örgütsel güven algılarını incelemiş ve öğretmenlerin daha çok yöneticiye güven duyduklarını ifade etmiştir. Tekin ve Yaşar (2014), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okula güven düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemişler, öğretmenlerin okula güven düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Gören ve Özdemir de (2015) öğretmenler arasında örgütsel güven algısını farklı değişkenler çerçevesinde incelemiş ve paydaşlara olan güven konusunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha fazla güven algısına sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Gökdoğan ise (2012) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarında cinsiyet değişkeni bağlamında erkek öğretmenlerin yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven boyutlarında kadın öğretmenlere oranla daha fazla güven hissine sahip oldukları sonucunu çıkarmıştır.

Başaran (2011), ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel güven algılarını belirlemeye yönelik çalışmada öğretmenlerin örgütsel güven algılarına etki eden faktörlerin okul yöneticilerinin mevzuat yorumları, okulun özellikleri, diğer öğretmenler ve yöneticiler olduklarını, yöneticiler açısından bu faktörlerin ise üst yönetim olduğunu sınıflandırmıştır. Çeliker (2015) ve Yıldız'a (2017) göre öğretmenler yönetimde söz sahibi oldukça örgütsel güven düzeyleri de yükselmektedir. Öztürk ve Aydın (2012), ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını incelemiş ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin kurumlarına üst düzey bir güven duyduklarını, cinsiyet çerçevesinde kadın öğretmenlerin erkek

öğretmenlere oranla daha fazla örgütsel güven yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Artuksi (2009), ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel düzeyine ilişkin algılarını incelemiş ve örgütsel güvenin boyutlarından olan yeniliğe açıklık ve yöneticiye güven boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha yüksek bir algıya sahip olduğuna, branş düzeyinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine oranla daha az bir örgütsel güven düzeyine sahip olduğuna ve kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin daha yüksek olduğuna ulaşmıştır.

2.2.3.2. Örgütsel Güvene Yönelik Uluslararası Düzeyde Yapılan Çalışmalar

Okullarda örgütsel güvene yönelik uluslararası düzeyde pek çok çalışmanın yapıldığı ilgili alan-yazın taraması sonucunda görülmektedir. Tschannen Moran (1998), güvenin genel olarak yöneticiye güven, öğrenciye güven, öğretmene güven, ve veliye güven olarak dört boyutta toplandığını, öğretmenlerin öğrencilerin inanırlığına olan algılarına dayanarak bu güven algısını veliye yansıttıklarını ve okullardaki genel güven seviyesinin öğrencilerin sosyo- ekonomik, etnik ve öğrencilerin hareketliliğinden daha fazla etkilendiğini belirtmiştir. Örgütsel güven ve motivasyon konusunda Ahlström ve Danell (2019), ise ekonomik teşvik edicilerin işe koşulduğu durumlarda öğretmenlerin motivasyonlarının düştüğü ve örgüte güven algılarının ise bu durumdan olumsuz etkilendiği sonucuna varmışlardır. De Goeij (2013), bir okulun örgütsel düzeninde güveni anlamlandırmada, diğer kişilerin güvenirliliğinin, beklenti ve algıların benimsenme sürecinin, öğretmen ve idareci arasındaki etkileşim birikiminin etkili olduğunu öne sürmüştür. Yin, Lee, Jin ve Zhang (2013), meslektaşlara güven boyutunun öğretmeni güçlendirmede en önemli yordayıcı olduğunu tespit etmiştir. Massimino (2014), araştırmasında okullara olan güvenin ve okul başarısının unsurlarını incelemiş ve elde ettiği bulgulara göre okulun sosyo- ekonomik statüsünün, geçmiş okul başarılarının ve öğrencilere ve velilere olan güvenin okul başarısının önemli açıklayıcıları olduğunu saptamıştır. Massimino ayrıca öğretmen - yönetici ilişkileri ve öğretmen – öğrenci – veli ilişkileri arasında olumlu ilişkiler tespit etmiştir. Berkovich (2018), yönetici ve öğretmenlerin aynı cinsiyette olduklarında, öğretmenlerin işe yönelik tutumlarının etkilendiğini belirtmiş, yöneticiye olan bilişsel ve duyuşsal güvenin de arttığını öne sürmüştür. Berkovich ayrıca kadın öğretmenlerin erkek yöneticilere olan duyuşsal güvenlerinin zaman içerisinde yükseldiğini ve cinsiyet

benzerliğinin yöneticiye yönelik bilişsel güven boyutunda öğretmenlerin işe devam bağlılıkları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Mc Daniel (2014), vakıf ve geleneksel kamu okullarında güvene yönelik öğretmen algılarını incelemiş, vakıf okullarında çalışan öğretmenlerin geleneksel kamu okullarında çalışan öğretmenlere oranla güvenin tüm boyutlarında daha yüksek bir güven algıladıklarını saptamıştır. Davies (2011), öğretmenlerin farklı okul seviyelerine göre güvene ilişkin algılarını incelemiş, lise öğretmenlerinin ilk ve ortaokul öğretmenlerine göre düşük bir güven algısı ifade ettiklerini, sosyo- ekonomik düzey ile güvenin çok az bir ilişkiye sahip olduğunu ve okul performansının güvenle bir ilişkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Özel eğitim okullarında yapılan bir araştırmaya göre ise öğretmenlerin yüksek düzeyde birbirlerine güven duyması öğretmenlerin iş devrini azaltmaktadır (Hopkins, Bjorklund Jr, & Spillane, 2019).

Rashad (2018), öğretmen görüşleri bağlamında yöneticilerin empatik ve açıklık ve bütünlük içerikli yaklaşımlarının, söz ve tercih hakkı sunmalarının örgütsel güveni ortaya çıkarmada etkili olduğunu tespit etmiştir. Lozada ise (2018), okulun akademik başarısında okul yöneticisine öğretmen tarafından duyulan güveni incelemiş, öğretmenlerin yöneticiye duyduğu güven ile okul amaçlarını benimseme arasında güçlü bir bağlantı tespit etmiştir.

2.3. Örgütsel Adalet

Örgütlerde insan unsurunun öneminin artmasıyla birlikte örgütsel adalet kavramı; iş doyumu, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık gibi örgütsel davranış kavramlarıyla beraber önemli bir boyut kazanmıştır (Çelik ve Gürsel, 2017). Adalet genel bir ifadeyle; doğruluk, dürüstlük, eşitlik, hak, hak yememe ve taraf tutmama gibi insancıl davranışları içermektedir (Ayık, Yücel ve Savaş, 2014). Örgütsel adalet ise bir örgütte çalışan insanların sarf ettikleri çabanın karşılığını talep etmeleri ve bu karşılığın eşitlik ve hakkaniyet ilkeleri içerisinde dağıtımını içermektedir (San ve Yalçıntaş, 2017). Bu bağlamda örgütsel adalet, toplumsal yaşamdaki işleyişte önemli bir unsur olan adaletin çalışma hayatına yansması ve örgütlerin varlığını devam ettirecek ön koşul bir kavram olarak görülmektedir (Polat ve Celep, 2008; Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016). Örgütsel adalet, sosyal adalet kavramı çerçevesinde örgüt içerisindeki çalışanlar arasında kazanımların hakkaniyet içerikli dağıtımına odaklıdır (Yıldırım, 2007; Akyel, 2017). Örgütsel adalet, örgüt içerisinde toplum ve iktisadi kaynaklı oluşan bütün

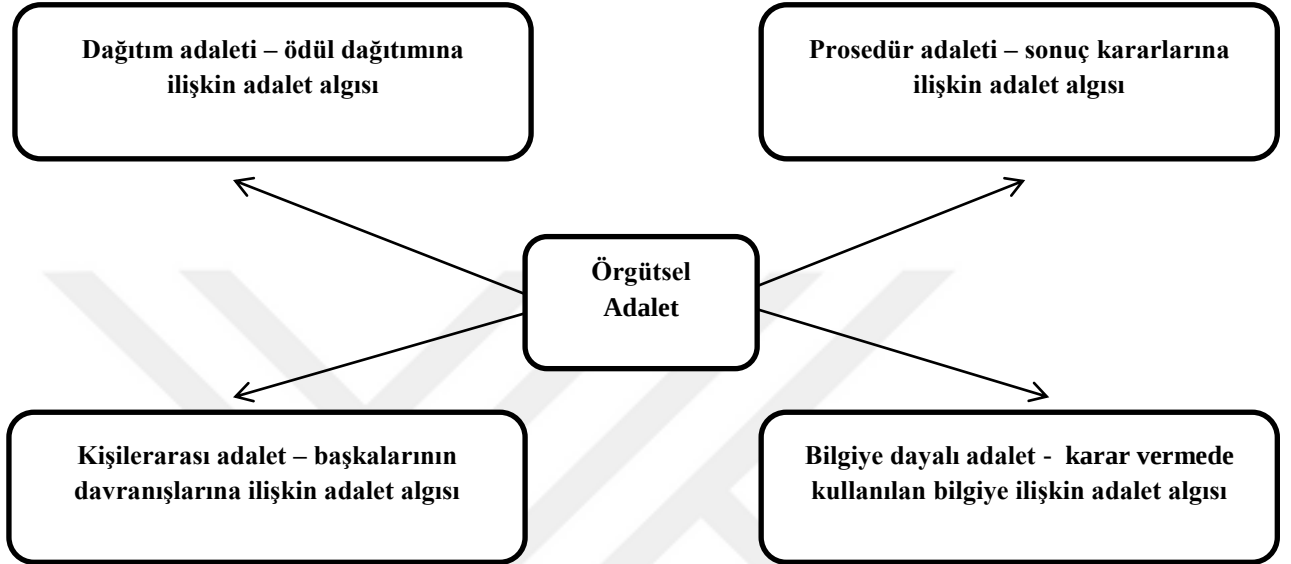
değişikliklerin adalet algısını ve çalışan – yönetici – iş arkadaşları- örgüt ilişkilerini incelemektedir (Doğan, 2018). Ayrıca örgütsel adalet, bireyin kazandıklarına yönelik bir reaksiyonu ifade eden, bu kazançları elde etme yöntemini ele alan ve sadece ücret düzeyinde değil bireye sergilenen muameleyi de içeren çok boyutlu bir örgütsel davranış kavramı olarak nitelendirilmektedir (İşcan ve Sayın,2010; Yıldızhan, 2011; Sezgin ve Yıldızhan, 2011). Akyel'e (2017) göre ise geniş kapsamlı olarak örgütsel adalet, yönetim konumundaki kişilerin örgüt ve çalışanlarla ilgili kararlarının ve faaliyetlerinin çalışanlarca kabul edilebilir görülmesi, örgüt içerisindeki ücret, ödül, ceza veya terfilerin uygulama şekli, bunların kararlarının alınış şekli ve tüm bu eylemlerin tebliğ ediliş şeklinin algılanması sürecidir. Böylelikle örgütsel adalet, örgütteki ödül ve yaptırımların dağıtım usulüne karşılık gelmekle birlikte (Taş, 2010), çalışanların eşit ve adil muamele görmeleri koşuluyla örgütsel üretimi ne şekilde etkilediğini incelemektedir (Babaoğlu ve Ertürk, 2013). Bu bağlamda örgütsel adalet kavramı, çalışanların örgütsel adalet algılarıyla özdeşleştirilmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2010). Adalet algısının olumlu olması örgütte olumlu sonuçlar sağlayacak, olumsuz olması ise bireysel tepkilerle birlikte örgüt amaçlarından uzaklaştırıcı arzu edilmeyen davranışlara yol açacaktır (Babaoğlu ve Ertürk, 2013; Akman, 2018).

Örgüt içerisinde çalışanların adalet algılarının oluşmasında psikolojik süreçleri ilk olarak ifade eden kuramlardan birisi Adams'ın Eşitlik Kuramı olmuştur (Ayık, Yücel ve Savaş, 2014). Bu kurama göre adalet, çalışanların zeka, deneyim, kabiliyet gibi pek çok katkı ya da girdiyle yöneticilerin bu girdilere karşılık sundukları ücret, ödül, terfi gibi kazanç ve çıktılar arasındaki ilişkiyi tesis etmek veya değerlendirmek üzere sosyal bir alışveriş ilişkisi içerisinde ele alınmıştır (Özkalp ve Kirel, 2016; Akyel, 2017). Bu bağlamda örgütsel adalet kavramının temelini 1963 yılında Adams tarafından öne sürülen Eşitlik Kuramından aldığını söylemek mümkündür (Külekçi Akyavuz, 2017; Akgündüz ve Güzel, 2014). Eşitlik Kuramı daha ayrıntılı bir şekilde motivasyon başlığı altında incelenecektir.

2.3.1. Örgütsel Adaletin Boyutları

Örgütsel adalet kavramı pek çok sorunu içermektedir. Bunlar genel olarak örgüt içerisinde kararların ele alınış şekline yöneticilerin davranış biçimleri ve elde edilen ücrete kadar pek çok durumda örneklendirilebilmektedir (Özkalp ve Kirel, 2016). Ayrıca eşitlik kuramından elde edilen veriler ve değerlendirmeler, kuramın ötesine

geçerek eşitlik ve adalet kavramlarının kapsam alanını genişletmiştir (Miner, 2005; Robbins ve Judge, 2015). Kavramın kapsamının arttığı bu alan-yazında eşitlik kuramının örgütsel adaletle birlikte anıldığını, örgütsel adaletin insanların bir örgüte ilişkin algılarını yansıtabildiğini ve örgütsel adaletin daha çok bilgiye, dağıtım, prosedüre ve kişilik boyutuna odaklandığını görmek mümkündür (Moorhead & Griffin, 2010; Luthans, 2011).



Şekil 2.2. Örgütsel Adaletin Dört Temel Formu

Kaynak: Moorhead ,G., Griffin, R.W. (2010) *Organizational Behavior* (9th ed.) China: South Western Cengage Learning.

Şekil 2.2 incelendiğinde, prosedür adaleti, örgütteki uygulamaların örgütün kullandığı işlemler aracılığıyla ele aldığı adalet algısını yansıtmaktadır. Dağıtım adaleti, ödüllerin dağıtımındaki adalet algısına karşılık gelmektedir. Etkileşim adaleti içerisinde de ele alınabilecek kişilerarası adalet ve bilgiye dayalı adalet boyutları ise örgüt içerisindeki kişilerin sergilediği davranışlara yönelik adalet algısını ve karar alma süreçlerinde başvuru bilgiye yönelik adalet algısını temsil etmektedir (Moorhead & Griffin, 2010; Akyel, 2017).

2.3.1.1. Prosedür Adaleti

Bu adalet boyutu kararlar alırken ele alınan süreçlerin adil olmasına ilişkin algıyı göstermektedir (Miner, 2005). Başka bir deyişle, ödüllerin dağıtımında kullanılan süreçlerin ne oranda adaletli olduğu algısını temsil etmektedir (Robbins ve Judge, 2015). Bu boyutta verilen bir kararın sonuçları yargılanırken çalışanlar buna yol açan süreci veya işlemi değerlendirme eğilime girer ve kazançları belirleyen yöntem, araç

veya süreçlerin adaletli olup olmadığı çalışanlarca tartışılıp değerlendirilmektedir (Özkalp ve Kirel, 2016).

Çalışanların çıktılarını adil olduğunu belirleyen süreçlere inandıkları zaman işte aldıkları kazançlardan daha fazla doyum yaşayacağını savunan prosedür adaletine göre, adalet algısı; işlemlerin tutarlılığı, önyargıların ortadan kaldırılması, doğru bilgilerin oluşturulması, kararların düzeltilebilmesi, işlemlerin herkesi kapsamaması ve işlemlerin etik olması olmak üzere altı standarta göre şekillenmektedir (Levanthal, 1976 akt. Stroh, Northcraft, & Neale, 2002). Ayrıca çalışanların prosedür adalet algıları tarafsız bir karar alma süreci içerisinde doğrudan olmayıp dolaylı ya da üçüncü kişilere güvenerek ve ilişkilerin veya sosyal ve kültürel durumların örtük olmaması koşuluyla arttırılabilmektedir (Akyel, 2017). Prosedür adaleti algısı, çalışanların yüksek bir prosedür adaleti algılaması halinde kurallara uymak, faaliyetlere girişmek gibi davranışları güçlendirmesi yanında adaletle yönelik olası sonuçları kabul ettirerek çalışanların daha çok güdülenmesini sağlamaktadır (Moorhead & Griffin, 2010). Çalışanlar adil muameleyi hissettiklerinde, işverenlere veya örgüt yöneticilerine yönelik güvenleri artmakta ve örgütlere daha fazla bağlılık sergilemektedirler (Stroh, Northcraft, & Neale, 2002).

2.3.1.2. Dağıtım Adaleti

Örgütsel adaletin bir diğer boyutu olan dağıtım adaleti, ödüllerin veya kazançların bireyler arasında adaletli bir şekilde dağıtılmasına odaklı ve çıktılarının adaletine ilişkin algıyı yansıtmaktadır (Miner, 2005; Robbins ve Judge, 2015). Dağıtım adaleti; mal, ücret, terfi, ceza, ödül, görev, fırsat, rol, hizmet, statü gibi getirilerin çalışanlarca adil olarak algılanmasını ifade eder ve hem sosyal düzeyde hem de örgüt düzeyinde bu getirilerin bireyler arasındaki paylaşımını inceler (Akyel, 2017). Dağıtım adaleti algısı, ücret, pozisyon atamaları, tanınma ve gelişim fırsatları gibi pek çok işe dayalı sonuçla birlikte bireysel doyumunu etkiler. Başka bir ifadeyle insanlar ödüllerin adil dağıtıldığını ne kadar çok görürlerse o kadar işlerinde doyum yaşayacaktır (Moorhead & Griffin, 2010). Ayrıca dağıtım adaletine ilişkin çalışan algılarının daha çok iş doyumunu, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, iş devri ve performansla ilişkin arzu edilen sonuçlara odaklandığı yürütülmüş olan meta analiz çalışmaları aracılığıyla desteklenmiştir (Luthans, 2011).

2.3.1.3. Kişilerarası Adalet

Kişilerarası adalet, bir işteki süreçte veya sonuçta bireyin maruz kaldığı veya elde ettiği itibar ve onur seviyesine göre adalet şeklini yansıtmaktadır (Özkalp ve Kirel, 2016). Kişilerarası adalet, ilişkilerde hassasiyet, saygı, nezaket ile ilgili kriterleri ve sonuçlara gösterilen tepkileri içermekte (Akyel, 2017) ve daha genel anlamda insanların kendilerine bir örgütte başkaları tarafından nasıl muamele edildiklerini göstermektedir (Moorhead & Griffin, 2010). Özkalp ve Kirel'e (2016) göre, yönetsel düzeyde kişilerarası adalet boyutunun sağlamlaştırılması için saygı ve uygunluk kuralına ihtiyaç vardır. Bunun içinde yöneticilerin çalışanlarına saygı ve samimiyet çerçevesinde yaklaşması ve onlara nahoş veya saldırgan davranışlarda bulunmaması gereklidir (Özkalp ve Kirel, 2016).

2.3.1.4. Bilgiye Dayalı Adalet

Bilgiye dayalı adalet, kararlar alınırken kullanılan bilgiye yönelik adalet algısını temsil etmektedir. Eğer bir kişi, doğru ve eksiksiz bir bilgiye dayalı verilmiş bir hükme veya karara inanırsa, kararlarda uyuşmazlık yaşasa dahi verilen kararın adaletli olacağına inanacaktır (Moorhead & Griffin, 2010). Bilgi adaleti, örgütlerdeki mevcut iletişimin adil oluşuna ilişkin bir algıyı yansıtır ve bilginin çokluğu ve paylaşımıyla bilgiye dayalı adalet algısı doğru orantılıdır (Özkalp ve Kirel, 2016). Böylelikle bilgiye dayalı adalet, yöneticilerin yeterli ve dürüst açıklamalarıyla daha da güçlenecektir (Miner, 2005).

Etkileşim adaleti, çalışan ve örgüt arasındaki ilişkiden farklı olarak daha çok bireyler arasındaki ilişkiyi yansıtmaktadır (Luthans, 2011). Uygulamalarda ortaya çıkan kişilerarası ilişkide önemli rol oynayan etkileşim adaleti Bies ve Moag (1986) tarafından geliştirilip isimlendirilmişse de (Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman, 2015), etkileşim adaleti, bilgiye dayalı adalet ve kişilerarası boyutlarını kapsar ve bu iki boyut genel olarak etkileşimsel adaletin çerçevesinde değerlendirilir (Greenberg akt., Özkalp ve Kirel, 2016). Akyel (2017), etkileşim adaletini çalışanlara yönelik dağıtım kararlarının alınması süreci ve yönetimde bulunanların çalışanlara yönelik ele aldıkları kararları ve uygulamaları nazik bir şekilde, içtenlikten ve doğruluktan şaşmayacak bir yolla dile getirmeleri olarak tanımlamıştır.

2.3.2. Örgütsel Adalet Kuramları

Adalet kavramının örgüt açısından verimliliği ve iş doyumu pek çok örgütsel davranışı olumlu yönde harekete geçiren bir olgu olmasının sosyal bilimcilerce kabul görmüş olmasıyla pek çok araştırma sürdürülmüş ve örgütlerdeki davranışların daha iyi incelenmesi ve anlaşılabilmesi için adalete ilişkin düşünceler ve kuramlar geliştirilmiştir (Özen Aytemur, 2002). Örgütsel adaletin kuramsal bir bakış açısıyla incelenmesi Leon Festinger'in (1957) Bilişsel Uyumsuzluk Kuramı ve George Homans'ın (1961) Sosyal Dağıtım Adaleti adlı kuramları aracılığıyla başlamış, daha sonra Adams'ın (1963) eşitlik kuramıyla şekillenmiştir (Miner, 2005; Latham, 2007; Luthans, 2011). Örgütsel adalet kuramlarını sınıflandırma yoluyla örgütsel adalet kuramlarına farklı bir boyut ve açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Bu sınıflandırma, temelde iki kavramsal boyutun bağlanmasıyla oluşmaktadır (Greenberg, 1987). Greenberg'in bu sınıflandırmasında örgütsel adalet kuramları, kavramsal olarak süreç ve içerik boyutu ile proaktif ve reaktif boyut olmak üzere dört grupta ele alınmış ve bunlara da çeşitli kuramlarla açıklık getirilmiştir (İçerli, 2010).

Tablo.2.1. Greenberg'in Örgütsel Adalet Kuramları Sınıflandırması

REAKTİF-PROAKTİF BOYUT	İÇERİK-SÜREÇ BOYUTU	
	İÇERİK	SÜREÇ
REAKTİF	Reaktif-İçerik	Reaktif-Süreç
	Eşitlik Teorisi (Adams, 1965)	İşlemsel Adalet Teorisi (Thibaut ve Walker, 1975)
PROAKTİF	Proaktif-İçerik	Proaktif-Süreç
	Adalet Yargı Teorisi (Leventhal, 1976, 1980)	Dağıtım Tercihi Teorisi (Leventhal, Faruza ve Fry, 1980)

Kaynak: Greenberg, J. (1987) *A Taxonomy of Organizational Justice Theories* Academy of Management Review, 12(1), 9-22.

Tablo 2.1 incelendiğinde, süreç ve içerik boyutlarının ve proaktif ve reaktif boyutlarının birbirinden ayrık olduğu belirlenmiş, bu iki boyut birleştirildiğinde de birbirinden farklı dört adet adalet türü ortaya çıkmıştır. Bunlar reaktif ve proaktif içerik kuramları ile reaktif ve proaktif süreç aktif kuramları olarak sınıflandırılmıştır (Akyel, 2017).

Reaktif içerik kuramları, bireylerin adaletsiz muameleye nasıl bir tepkide bulunduklarına odaklanan bir adaleti temsil etmektedir (Greenberg, 1987). Başta Adams'ın (1965) Eşitlik Kuramı olmak üzere bu grupta ele alınan kuramların ortak söylemi bireylerin adil olmayan durumlara olumsuz duygularla cevap verdikleri veya adil olmayan davranışları onaracak şekilde davranış sergileyerek adil olmayan davranışlardan kaçındıkları olmuştur (Özen Aytemur, 2002).

Greenberg (1987), ele aldığı sınıflandırmada Levanthal'ın (1976;1980) adalet yargısı modelini ve Lerner'in (1977; Lerner & Whitehead, 1980) adalet güdüsü kuramını incelemiş ve bu iki görüşün insanların farklı durumlarda ödül dağıtımına ilişkin nasıl karar verdiklerini tahmin etmeye dönük olduğunu belirtmiştir (Chan, 2000). Proaktif içerik kuramları, daha çok çalışanların adil ödül dağıtımını nasıl ortaya koyabileceklerine odaklanmaktadır (Greenberg, 1987). Ayrıca dağıtım kararları alırken bireylerin sürdürdüğü ilişkiler adalet ilkesinin seyrini etkileyebilmektedir (Akyel, 2017).

Greenberg (1987), Thibaut ve Walker'in (1975) prosedür adalet kuramını reaktif süreç kuramlarının en önemli örneği olarak görmüş, bu görüşünü kuramın insanların sorun çözme süreçlerine verdikleri tepkileri değerlendirmesine dayandırmıştır (Chan, 2000). Süreç kuramları daha çok farklı bir zeka geleneğinden, daha net bir ifadeyle hukuktan beslenmektedir (Greenberg, 1987). Daha kapsamlı bir şekilde ifade edilecek olursa reaktif süreç kuramları, kararlar verilirken ele alınan süreçlerin adaletli olup olmamasıyla ilgilenmekte ve kaynağını da Thibaut ve Walker'in yasal süreçleri izlemesiyle oluşan tepkilerden almaktadır (Akyel, 2017). Thibaut ve Walker, bu kuramda çatışan iki tarafın ve de uzlaşmacı bir üçüncü kişiyi varlığının altını çizer ve uyuşmazlığın giderilmesine yönelik kanıtları sunma aşaması ve kanıtlar aracılığıyla uyuşmazlığın giderilmesini amaçlayan karar aşaması olmak üzere iki farklı aşamanın önemini vurgularlar. Burada ele alınan prosedürler ve sergilenen tepkiler tarafların her bir aşamada elde ettiği kontrolün derecesine göre çeşitlilik gösterebilmektedir (İçerli, 2010).

Proaktif süreç kuramları, örgütlerin dağıtım işlemlerinde ve davranış kalıplarında genel bir çerçeve model oluşturmayı amaçlayan kuramlar olarak nitelendirilmekte ve Levanthal'ın adalet yargı kuramının bir devamı niteliğinde olduğu belirtilmektedir (Akyel, 2017). Bu gruptaki en bilinen kuram Levanthal, Kanza ve Fry'in (1980), dağıtım tercihi kuramı olmuştur (Özen Aytemur, 2002). Dağıtım tercihi kuramı, dağıtım işlemleri,

dağıtımı icra eden yönetim grubunun veya yöneticinin adalet sağlayabilmesine yardımcı olduğu ölçüde tercih edilebileceklerini savunur. Greenberg (1987), kuramın ayrıca çalışanların belirli işlemlerin ve amaçların gerçekleştirilmesinde farklı seviyelerde yardımcı olabileceğini, amaca ulaşmada yardımcı olacak işlemin daha çok tercih edilebileceğini öne sürmektedir (İçerli, 2010).

Örgütsel adalet kavramıyla ilgili alan-yazında kuramlara ek olarak modeller ortaya konmuştur (Akyel, 2017). Bu modeller, örgütsel adalet alan-yazının son aşaması olarak nitelendirilmekle beraber alandaki pek çok araştırmacının çoklu adalet boyutlarının etkilerini inceleyen model ve kuramları oluşturdukları bir aşama olarak da nitelendirilmiş ve “Kişisel Çıkar, Grup Değer, Bilişsel Yönelme, Adalet Algısı ve Sezgisel Adalet Modeli” olarak isimlendirilmişlerdir (Colquitt, Greenberg, & Zapata-Phelan, 2005).

Lind ve Tyler (1988), kişisel çıkar modelinde insanların salt kendi çıktılarını arttırmaya yönelik çabaya giriştiklerini, kendi karar mekanizmalarına göre hareket ettiklerini ve bireylerin grupla ilişkiye girmesiyle süreçleri adil ve memnuniyet verici sonuçları almak için bir araç olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir (Chan, 2000).

Süreç kontrolünün değer açıklayıcılığı üzerine vurgu yaparak grup değer modeli geliştirilmiştir (Chan, 2000). Modelin savunucularına göre, model kimlik yargıları ve kaynak yargıları olmak üzere iki belirleyiciye sahiptir. Kimlik yargıları gruba katılmayı ve işbirliğini birincil düzeyde etkilerken, kaynak yargıları ikincil düzeyde bu etkiyi kontrol etmektedir (Akyel, 2017). Başka bir deyişle, bu süreç kontrolü, sadece sonuçlarla sınırlı kalmayıp gruptaki değerleri bir çok kez teyit ederek bir adalet algısı yaratmaktadır (Colquitt, Greenberg, & Zapata-Phelan, 2005).

Eşitlik kuramının ifade ettiği düşünceleri ele alan Folger’in bilişsel yönelme modeli, daha iyi sonuçlar getirecek alternatiflerin farkında olmayı içeren bir model olarak sunulmaktadır (Cropanzano, Byrne, Bobocel, & Rupp, 2001). Ayrıca bu model esas olarak bireyin elde ettiği sonuçlara karşılık tepkisini etki altına alabilecek pek çok seçeneğin olduğunu ifade etmekle birlikte bireyin doyum ve doyumsuzluğuna yol açabilecek tepkileri ve bireyde öfkeye yol açabilecek tepkileri incelemektedir (Akyel, 2017).

Folger ve Cropanzano (1998), adalete ilişkin yaklaşım ve kuramları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmiş ve bilişsel yönelme modelini geliştirmişlerdir (Chan, 2000). Model esas olarak bireyin adaletle ilgili kararlarının sorumluluğu üzerinde durmakta ve adaletin özünde bireylerin başka kimseleri suçladıkları ya da onları hoş gördükleri bir sosyal süreci içerdiğini savunmaktadır (Akyel, 2017).

Sezgisel adalet modeli, adalete ilişkin psikolojik yargıları biçimlendirmede ve bunları kullanmada zihinsel engellemelerin doğasına odaklanmıştır (Colquitt, Greenberg, & Zapata-Phelan, 2005). Bu kuram bireylere sadece adalet değerlendirmelerini sunacak ek kanıtlar sunmakla kalmaz, aynı zamanda süreci değerlendirmenin sonucu değerlendirmekten daha geçerli olduğunu ifade eder (Cropanzano, Byrne, Bobocel, & Rupp, 2001). Sezgisel adalet modeline göre adalet; “oluşum öncesi, oluşum ve oluşum sonrası” olmak üzere üç bilişsel süreçte ortaya çıkmaktadır. Oluşum öncesi süreç; bireyin adalete verdiği önemin gerekçesi, zamanı ve bireyin adalet değerlendirmelerini yapıp yapmayacağını içerir. Oluşum sürecinde bireyin adalete yönelik değerlendirmeleri şekillenir. Oluşum sonrası süreçte ise bireyin adalete yönelik değerlendirmelerini başka olaylarda kullanabilme becerisi ortaya çıkar (Van den Bos, Lind, & Wilke, 2001; Cropanzano vd., 2001).

2.3.3. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet

Yönetim bağlamında çok eski olmayan bir kavram olan örgütsel adaletin eğitim örgütlerinde nasıl algılandığına ilişkin pek çok araştırma sürdürülmüş ve eğitim örgütlerinde örgütsel adalet konusu da pek çok araştırmacıda merak duygusu uyandırmıştır. Okullar toplumla bağ kuran bir eğitim sistemi içerisinde en önemli kurumlar olduklarından okullarda örgütsel adalet gelişme ve yönetim açısından önem arz etmekte ve örgütsel adalet ilişkileri çoğunlukla yöneticiler ve öğretmenler arasında gerçekleşmektedir (Titrek, 2009).

Eğitim örgütlerinin kendilerinden beklenen hedeflere ulaşmasında sistem içerisinde mümkün olduğunca her türlü kaynağı en iyi şekilde işleyerek kullanması gerekmektedir. Bu konudaki en büyük sorumluluk ise okulun bütün işlerini düzenlemeye ve denetlemeye amir olan okul yöneticisine aittir (Çelik ve Gürsel, 2017; Şişman, 2019). Okullarda örgütsel adalet algısı, okul yöneticilerinin örgütsel adalet ilkelerini saygı, nezaket, tutarlılık, dürüstlük gibi kavramlar çerçevesindeki davranışlarına bağlı olarak gelişmektedir (Şahin ve Kavas, 2016). Bu bağlamda pek çok

okul yöneticisinin tüm okullarda etkili bir iletişim sağlama çabasını görmek mümkündür. Ancak bu çaba öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ortak bir çabası olarak algılanması koşuluyla okullarda olumlu, işbirlikçi ve huzurlu bir iklim ortaya çıkabilecektir (Titrek, 2009). Ayrıca kaynakları dağıtmakta yükümlü olan yöneticiler sergiledikleri davranışlarda ortak bir katılımcı örgüt yapısını ortaya koyabilecek, böylelikle ortak bir çalışma çerçevesinde okullar arzu edilen hedeflere ulaşabileceklerdir (Çelik ve Gürsel, 2017). Örgütsel adalet, hem çalışanların güven boyutundaki algılarına ve örgüt bağlamındaki adalet algılarına açıklık getirmeye çalışan bir esas çerçeveyi hem de bireysel boyutta bireyin örgüt içerisindeki örgüt, yapı ve işleyişinin etik ve ahlaki değeri hakkındaki özel bir değerlendirmesini içermektedir (Külekçi Akyavuz, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin kararlarda aktif rol oynamaları, okulun örgütsel kazanımlarında etkili olacak ve öğretmenlere temsil hakkının sağlanmasıyla öğretmenlerin adalet algısı güçlenecektir (Şahin ve Kavas, 2016). Böylelikle eğitim örgütlerinde yüksek bir adalet algısına sahip öğretmenler, daha verimli ve yüksek bir iş performansı sergileyeceklerdir (Ayık, Yücel ve Savaş, 2014).

Okullarda olumlu okul ikliminin yaratılmasında adalet, okul yöneticileri açısından önemli bir örgütsel davranıştır. Okullarda örgütsel adaleti geliştirmek ve adalet algısını tüm okula yaymak öğrenme süreçlerini de olumlu yönde etkileyecektir (Titrek, 2009). Ayrıca pek çok örgütsel davranışla beraber örgütsel adaletle ilişkin yapılan araştırmalarda, okul ortamındaki adalet algılarının öğrenci başarısında olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Burns & DiPaola, 2013).

Okullarda örgütsel adaletin varlığı, tüm örgütlerde olduğu gibi zaman zaman sosyal bir hastalık olarak görülen çatışmaların ortadan kalkmasını sağlayan ve öğretmenlerin okullardaki doyum duygusunun kapısını açan bir unsur olarak görülmektedir. Okullarda örgütsel adaletin yaşanmasıyla örgütte yabancılaşma duygularının azaldığı görülmekte ve aykırı davranışların önüne geçilebilmektedir (Titrek, 2009; Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016).

Eğitim örgütlerinde örgütsel adalet ulusal ve uluslararası düzeyde pek çok değişkenle beraber ilişkili olarak incelenmiştir. Bu araştırmalar ulusal ve uluslararası düzeyde alt başlıklar olarak verilmiştir.

2.3.3.1. Örgütsel Adaletle Yönelik Ulusal Düzeyde Yapılan Çalışmalar

Ulusal çalışmalar incelendiğinde eğitim örgütlerinde örgütsel adalet pek çok çalışmaya konu olmuştur. Bu bağlamda Kara (2011), örgütsel adaletin demografik değişkenlerden etkilendiğini belirtmiş, tüm adalet boyutlarında özel okulda çalışan öğretmenlerin, kıdem süresi az olan öğretmenlerin, öğretmen sayısı az olan okulların, sözleşmeli ve ücretli çalışan öğretmenlerin, kendi memleketlerinde çalışan öğretmenlerin ve herhangi bir sendikaya üye olmayan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Yılmaz (2010), ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarını incelemiş ve bu algıların yaşa, kıdeme, okuldaki öğrenci sayısına göre değiştiğini öne sürmüştür, buna göre daha genç öğretmenlerin, kıdemi altı yıldan az olan öğretmenlerin ve daha fazla öğrencisi bulunan okullardaki öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Tan (2006), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını incelemiş; cinsiyet, hizmet yılı ve eğitim bölgeleri gibi demografik veriler açısından öğretmenlerin örgütsel adalet algılamalarının farklılaştığını, bu bağlamda kadın öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının daha yüksek olduğunu, farklı hizmet yılına sahip ve farklı eğitim bölgelerinde hizmet veren öğretmenlerin farklı örgütsel adalet algılamalarının olduğunu öne sürmüştür. Çırak (2013) örgütsel adalet boyutlarının yüksek düzeyde algılandığını belirtse de etkileşim adaleti boyutunun prosedür ve dağıtım adaletine göre daha yüksek algılandığını saptamıştır.

Kara (2011), resmi ve özel okullarda öğretmenlerin tüm boyutlarda adalet algılamalarının aynı olmadığını buna göre, özel okulda çalışan öğretmenlerin adalet algılamalarının tüm boyutlarda yeterli olduğu ancak resmi okullarda çalışan öğretmenlerin sadece dağıtım adaleti boyutunda yeterli olduğu sonucuna varmıştır. Kılıç ise (2013), yatılı ilköğretim okullarında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını incelemiş ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılamalarının kıdemlerine göre farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Çeçen'e (2019) göre, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılamalarında okuldaki nöbet, ders yükü ve programları, sosyal etkinlikler gibi faaliyetler önemli roller oynamaktadır ve yöneticilerin adalet algılamaları öğretmenlere oranla daha olumlu yöndedir.

2.3.3.2. Örgütsel Adaletle Yönelik Uluslararası Düzeyde Yapılan Çalışmalar

Eğitim örgütlerinde örgütsel adaletle yönelik öğretmen algıları uluslararası düzeyde araştırmalarda incelenmiştir. Turner (2018), iyi yöneticilik ve liderlik örnekleri sunan okul yöneticilerinin oluşturduğu okulun öğrenme ve öğretme görevini zenginleştiren kurallar ve yönetmelikleri içeren okul yapısıyla örgütsel adaletin daha uyumlu çalıştığını sonucuna ulaşmıştır. Guy (2007), örgütsel adaletin okul iklimi ve güvenle birlikte öğretmenleri mesleki uzmanlıklarıyla, akademik baskı hissi ve toplumsal ilişkilerle de güçlü bir bağının olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin prosedür adalet algılarının öğretmen etkililiği ve bağlılığına olan etkisi incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre öğretmenlere karar verme süreçlerine katılım tanındıkça prosedür adaletine yönelik algılarının arttığı, demografik veriler bağlamında ise örgütsel adaletin sadece kıdeme göre farklılaştığı belirtilerek örgüt içerisinde mesleki kıdemin artmasıyla öğretmenlerin prosedür adaletle ilişkin duyarlılıklarının artabileceği araştırma bulgularıyla desteklenmiştir (Poulos, 2004). Okullarda öğretmenlerin algıladığı örgütsel adaletin örgütsel bağlılıklarına olan etkisinin incelendiği araştırmada örgütsel bağlılığın ve örgütsel adaletin olumlu bir ilişkiye sahip olduğu ve kadın öğretmenlerin, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin ve örgütsel adaletin örgütsel bağlılığı yordadığı tespit edilmiştir (Arogundade, Arogundade, & Oyebanji, 2015).

Dymek- Thompson'un (2004) yapmış olduğu araştırmaya göre, okul yöneticilerinin zorlayıcı güç kullanmaları, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını olumsuz etkilemektedir ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları cinsiyet, okul seviyesi, kıdem ve yöneticiyle çalışma süresi gibi demografik faktörlerden bağımsız gelişmektedir. Adalet algısı bu bağlamda evrensel olarak grup farklılıklarından etkilenmemektedir.

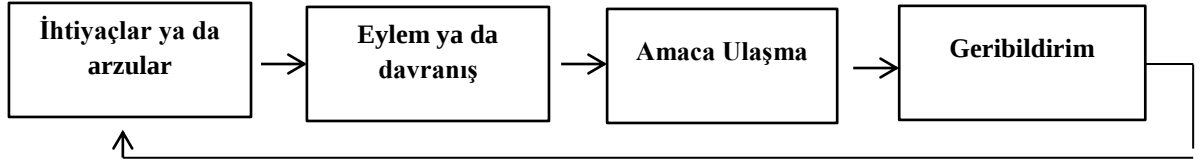
McFee'nin (2016) yapmış olduğu araştırmaya göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının devlet eliyle ekonomik destek gören ve görmeyen okullar arasında farklılaşmaktadır. Çin'de ilköğretim öğretmenleri arasında yapılan bir araştırmada ise örgütsel adalet ve ödül çaba dengesizliğinin tükenmişlik ve işten ayrılma niyetleriyle olan ilişkisi ele alınmış, buna göre örgütsel adalet ve ödül – çaba dengesizliği ilköğretim görev yapan öğretmenler arasında tükenmişlik ve işten ayrılma niyetlerinde belirleyici olmuştur (Loerbroeks, et al., 2013).

2.4. Motivasyon

Motivasyon, Latince'deki hareket anlamına gelen “Movere” kelimesinden türemiş olup ‘Motive’ kelimesinin Türkçe karşılığı, bir bireyin harekete geçmesine neden olan herhangi bir istek ya da amaç olarak tanımlanmıştır (Barlı, 2008; Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015). Motivasyon, temelde insan psikolojisi içerisinde örgütsel davranışın küçük ama en önemli bir bileşeni olarak görülmekle birlikte, davranışlarda gözlenebilecek ve davranışı açıklayabilecek bilişsel bir süreci içermektedir (Luthans, 2011). Sweeney ve Farlin’e (2002) göre, motivasyon, hedeflere ulaşma noktasında davranışları yönlendirebilecek adımlarla çalışanın çabalarını canlandırmak için ateşleyici unsurları kullanma sürecidir. Robbins, Decenzo ve Coulter ise (2016) motivasyonu, davranışa yön veren hareketleri içerdiği bir süreç olmasıyla birlikte kişilerin bir amaca ulaşmak için sarf ettikleri enerji ve belirli bir yöndeki kararlı davranışlarının ve gayretlerinin devamlılığı olarak tanımlamışlardır. Daha basit bir ifadeyle kişi çok çalışır, işinde devamlılık oluşturur ve davranışlarını uygun hedeflere yönlendirirse kişinin motivasyona ulaşacağı öngörülmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Benzer şekilde motivasyon, insanları bir amaca doğru sürekli bir şekilde hareket geçirebilmek için gösterilen çabaların toplamıdır (Eren, 2015). Daha kapsamlı ifade edildiğinde, motivasyon, bir amaca yönelik uyandırma, yönlendirme ve ortaya çıkarma davranışlarını içermekte, uyandırma süreci eylemlerin ardındaki enerjiyi açığa çıkarmaya; yönlendirme süreci alınacak davranışın seçimine ve ortaya çıkarma süreci ise insanların hedefe ulaşana kadar ki istek ve ısrarına karşılık gelmektedir (George & Jones, 2006).

Motivasyon kavramının Türkçe karşılığının güdülenme olması nedeniyle motivasyonu oluşturan insan davranışlarının ardındaki güdüler önemli bir yer tutmaktadır (Şeker, 2015). Güdülerin her zaman kaynağı bilinmese de her davranışı ateşleyen güdü ve güdüler bağının bulunduğu hatırlatılmaktadır (Cüceloğlu, 1999 akt.Çiçek Sağlam, 2007). Barlı (2008), motivasyon kelimesiyle anılan güdülenme ve güdüleme kavramları arasındaki farka değinmiş, ‘güdülenmenin’ bir işi yapmaya karşı iş görenin içinden gelen bir istek olduğunu; ‘güdülemenin’ ise iş göreni bir işi yapmaya dışardan gelen bir etkiyle istekli kılmak olduğunu öne sürmüştür. Buna paralel olarak, Çiçek Sağlam (2007), bireylerin içsel ve dışsal bir şekilde güdülenebileceği içsel güdüleyicilerin bireyin arzularından ve ihtiyaçlarından kaynaklandığını; dışsal

güdüleme kaynaklarının ise çevresel faktörlerden, ödüllerden veya örgütsel faktörlerden oluşabileceğini belirtmiştir.



Şekil 2.3. Temel Güdülenme Süreci

Kaynak: Çiçek Sağlam, A. (2007) *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme* (1.Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güdülenme veya motivasyon, bir ihtiyaçla başlar ve bu ihtiyacın giderilmesine odaklanır ve bu süreç bir dizi aşamalardan geçer (Küçüközkan, 2015). Şekil 2.3.'de görüleceği üzere motivasyonun; davranışı ortaya çıkaran ihtiyaç ya da isteklerden, davranış ya da dürtülerden, hedefe ve bu hedefe ne kadar ulaşıldığının bilgisini veren ve davranışı gerektiğinde güçlendirici dönütlerden ibaret olduğu anlaşılmaktadır (Çiçek Sağlam, 2007).

Yönetimsel ve örgütsel açıdan düşünüldüğünde, motivasyon, örgütle bireyin beklenti ve ihtiyaçlarının karşılandığı ve isteklerinin doyuma ulaştığı durumlarda bireyin kendi isteğiyle örgütsel amaca yönelik yüksek düzeyde çaba göstermesine karşılık gelmektedir (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015). Aynı zamanda örgüt düzeyinde motivasyon, çalışanların işle ilgili görevlerini sürdürebilmek için göreve başlama ve görevlerini severek yerine getirme süreçlerini kapsamaktadır (Çiçek Sağlam, 2007). Bu bağlamda örgütlerin başarısı insan unsurunu iyi anlamaktan ve onu iyi bir şekilde yönetmekten geçmektedir. Böylelikle çalışanlar, istekleri dinlenmediği takdirde ne kadar nitelikli çalışırsa çalışsınlar örgütte arzu edilen nitelikte bir verimlilik sağlayamayacaklardır (Küçüközkan, 2015; Yeşil, 2016). Genel bir ifadeyle, yönetimsel açıdan motivasyon, çalışanların enerjilerini ve faaliyetlerini eyleme dökmesini, örgütsel hedeflerin başarıya ulaşmasını ve çalışanların da etkili ve verimli çalışmasını sağlamaktır (Aytürk, 2010).

Motivasyonu yüksek kişilerin yüksek kapasite ve yüksek iş gücüyle verimli ve başarılı olacağı açıktır. Ancak düşük iş gücü ve düşük kapasiteli bir kişinin başarılı olma olasılığı azsa, beceri sahibi olduğu halde bir kişinin yeterli motivasyonu olmadığı takdirde başarılı ve verimli olma olasılığı da az olacaktır (Aytürk, 2010). Ayrıca yüksek düzeyde motivasyona sahip bireylerin yaptıkları işlerden haz alacağı, iş ve özel

yaşamlarının zenginleşeceği öngörülmektedir (Özkalp ve Kirel, 2005; Barlı, 2008). İşlevsel olarak motivasyon; fiziksel, insani ve finansal kaynakların verimli ve etkili bir şekilde kullanımını, kişilerin işlerine yönelik ilgisini ve örgütsel istikrarın teminatını sağlamakta ve amaç odaklı davranışları, samimi bir iş ortamı kültürünü teşvik etmektedir (Bhattacharyya, 2009).

Motivasyon, örgütsel davranış içerisindeki pek çok grup dinamikleriyle ilişkilidir (Moorhead & Griffin, 2010). Motivasyonla ilgili çalışmaların pek çoğunun öncelikle iş doyumuyla da ilgili olduğu görülmüştür. Motivasyonun bir istek ya da veya gereksinimle başlaması ve bu durumun da bastırılmasına dek bireyde bir doyum açlığı yaratması en büyük etken olarak görülmektedir (Yılmaz, 2014). Bu bağlamda motivasyon ve iş doyumunu bir etkileşime dayanmaktadır. Doyuma ulaşmış bir kişi, motivasyon açısından gerekli hazırbulunuşluğa sahiptir. Aynı şekilde motive olmuş bir kişi ise çabalarının sonucunda bir doyum yaşayacaktır (Saracel, Taşseven ve Kaynak, 2016).

2.4.1. Motivasyon Kuramları

Bilimsel yönetimin öncüsü olarak bilinen Frederick Taylor (1856-1917), yönetim zenginliğinin iş gücüyle ilgisi olduğunu, böylece iş performanslarında istikrar sağlamak ve en iyi verimi almak amacıyla ücret ve ödül güdüleyicilerinin ulaşılması gereken en ideal hedefler olması gerektiğini savunmuş, sonrasında Elton W. Mayo ve arkadaşları, (1880-1949) Hawthorne araştırmaları aracılığıyla iş doyumunun ve performansın daha çok çalışma şartları, tutumlar, iletişim, olumlu yönetime ilişkin dönütler, teşvik ve iş ortamı gibi kavramlara bağlı olduğunu belirtmiştir (Bhattacharyya, 2009). Motivasyonla ilgili alan-yazın incelendiğinde motivasyon modellerinin ya da kuramlarının bu iki farklı düşünce yapısı çerçevesinde şekillendiğini ve kuramların genelde ‘kapsam ve süreç’ olarak ikiye ayrıldığını görmek mümkündür. Bunlardan birincisi, bireyin içsel özelliklerine, ihtiyaçlarına, amaçlarına ve dürtülerine yönelik olan kapsam kuramları olup diğeri ise bireyin çevreyle olan etkileşimine, ödüllere, yaptırımlara ve tercihlerine ilişkin bilişsel değerlendirmelerini içeren süreç kuramlarıdır. Bu kuramlara yönelik tartışmalar genellikle kapsam kuramlarıyla başlamaktadır (Wilson, 2010)

2.4.1.1. Kapsam Kuramları

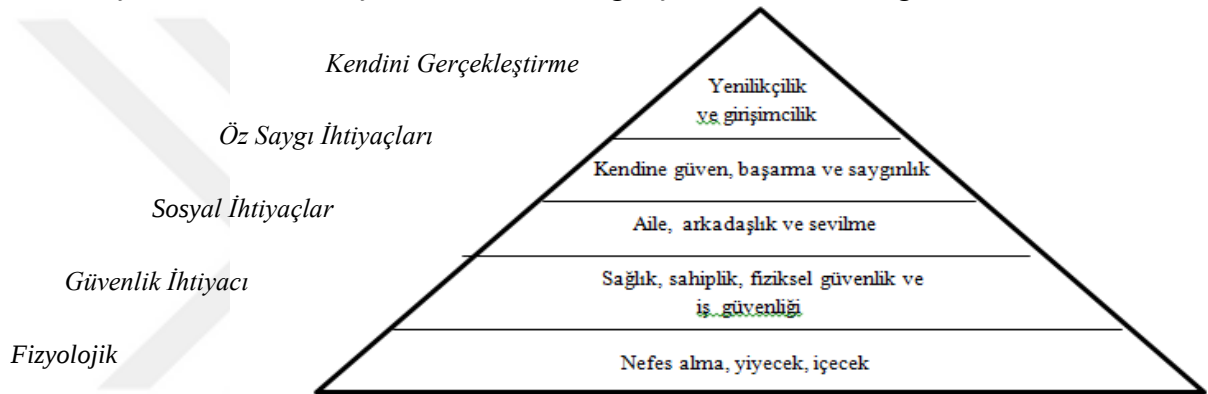
Kapsam kuramları bireyin istek ve ihtiyaçlarının nasıl sıralanacağını anlamayla ilgilenir ve durağan yapılar sergilerler (Bolat, Seymen, Bolat ve Erdem, 2009). Kapsam kuramlarında yönetici bireyin içinde bulunduğu faktörleri ve bu şartların kişiyi hangi davranışa yönlendirdiğini anlamaya çalışırlar ve bunlar “Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı”, “Mc Gregor’un X ve Y Kuramı”, “Herzberg’in Çift Faktör Kuramı”, “Alderfer’in İhtiyaçlar Kuramı” ve “Mc Clelland’ın Başarı İhtiyacı Kuramı” diye adlandırılırlar (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015).

2.4.1.1.1. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Motivasyon kuramları arasında en bilineni Maslow’un “İhtiyaçlar Hiyerarşisi” Kuramıdır (Robbins ve Judge, 2015). Bu kuram; bireyin doğduğundan itibaren getirdiği yeteneklerini kullanabilmesinin gereksinimlerini gidermesine bağlı olduğu ve bu gereksinimlerin bir sırayla gerçekleştiğini savunmaktadır (Çiçek Sağlam, 2007). Maslow, güdüleyici unsurlara bir çerçeve çizmiş (Bolat, Seymen, Bolat ve Erdem, 2009) ve kendi yaptığı analitik bir sınıflandırma içerisinde kişilerin biyolojik, sosyal ve psikolojik temelli ihtiyaçlarının olduğu ve bunları davranışlarıyla belirli bir sırada gidermek istediklerini ifade etmiştir (Eren, 2015). Ayrıca Maslow, bir aşamadaki ihtiyaç durumunun karşılanması halinde bir üstteki ihtiyaç durumunun bireyi motive edici nitelik taşıdığını belirtmiştir (Luthans, 2011). Başka bir ifadeyle, Hiyerarşik yapı içerisinde ihtiyaçlar alttan üste doğru hareket eder ve ihtiyaçların birisinin karşılanmasıyla diğer ihtiyaç durumu ortaya çıkar (Özkalp ve Kirel, 2005). Bu ihtiyaçlar beş aşamada kendilerini gösterirler (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015):

- **Fizyolojik ihtiyaçlar;** insanın fizyolojik varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan gereksinimlerdir. Bunlara açlık, susuzluk gibi ihtiyaçların giderilmesi örnek verilebilir.
- **Güvenlik ihtiyaçları;** insanın kendisini güvene almasına dönük gereksinimlerdir. Bunlara; kendini koruma, korkudan, kaygıdan veya karmaşadan kaçınma veya güven duyma, iş güvenliği veya güvenli çalışma koşulları örnek verilebilir.

- **Sosyal ihtiyaçlar;** sevmeye, ait olma, kimlik duygusu, kazanma ve benimseme gibi aidiyet duygularını içerir. Sosyal arkadaşlıklar ve iş arkadaşlıkları buna örnek verilebilir.
- **Saygınlık ihtiyacı;** başarı, konum, tanınma ve özgüven ihtiyaçları şeklinde tanımlanabilir. İş hayatındaki terfiler, toplumsal statü kazanma gibi örnekler verilebilir.
- **Kendini gerçekleştirme ihtiyacı;** bireyin önceki ihtiyaçlarını karşılamasının ardından mükemmele yönelme ihtiyacıdır. Bunun için birey kendisini sürekli geliştirme eğilimindedir ve daha iyi işlere veya yüksek konumlara ulaşma isteği içindedir. Yeni bir iş kurma ve kendini geliştirme buna örnek gösterilebilir.



şekil 2.4. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Kaynak: Paşamehmetoğlu,A ve Yeloğlu,O.(2015) *Örgütsel Davranış* (3.Basım) İstanbul: İnkılap Yayıncılık.

Yönetmel açıdan değerlendirildiğinde bu yaklaşım, motivasyon açısından yöneticilere ihtiyaçların neler olduğunu ve bunların nasıl giderileceği konusunda bilgiler vermektedir (Yılmaz, 2014). Güney'e (2015) göre, bu kuram insanların sahip olduklarıyla değil, daha çok ulaşmak istedikleri hedeflerle güdülendiğini vurgulamaktadır. Bu yüzden bir yönetici ihtiyaçlar hiyerarşisini bir güdüleme aracı olarak kullanabilme fırsatına sahiptir.

2.4.1.1.2. Mc Gregor'un X ve Y Kuramı

Mc Gregor yöneticilerin iş görenlere yönelik ilişkilerini incelemiş ve yönetici görüşlerinin belli temel yargılara dayandığını ifade ederek (Robbins ve Judge, 2015) geleneksel yapı ve insan unsurları çerçevesinde iki varsayımda bulunmuştur (Çiçek Sağlam, 2007). Buna göre, Mc Gregor bireyleri genelde olumsuz davranışlar gösteren X

kuramı ve olumlu davranışlar gösteren Y kuramı olmak üzere iki grupta toplamıştır. Bu sınıflandırmaya göre, X grubu çalışanlarının genelde kişisel kazançlarını ön plana alan, sorumluluk almayan ve genelde çalışmayı sevmeyen bir kitle olduğunu; Y grubu çalışanlarının ise çalışmaktan zevk alan, iş amaçlarını benimseyen ve öğrenmeye açık bir kitle olduğunu betimlemiştir (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015).

Bu kurama göre, yöneticilerin değerlendirmelerine dayanılarak farklı iki tip çalışan veya çalışanlar grubu olabilir. Bu yaklaşımdan hareketle, yöneticilerin ya katı ve anlayışsız bir tutumla ya da iyimser ve hoşgörülü bir tutumla hareket ettiği görülebilmektedir (Özkalp ve Kirel, 2005). Uygulamadaki sonuçlar incelendiğinde günümüzde çalışanlar sert eleştirilere maruz bırakılmamalı ve ceza işe yaramadığı için bir araç olarak kullanılmamalıdır (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015). Bununla birlikte sert davranışlar çalışanlarda olumsuz tepkiler oluşturabilmektedir (Özkalp ve Kirel, 2005).

2.4.1.1.3. Herzberg'in Çift Faktör (Hijyen-Motivasyon) Kuramı

Frederick Herzberg yaptığı araştırmada 200 muhasebeci ve mühendisten oluşan bir çalışma grubundan anket yoluyla aldığı cevaplar doğrultusunda bu kuramı oluşturmuştur (akt.Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015). Herzberg, esasında bunu yaparak içsel olarak insanlarda gelişen olumlu ve olumsuz tavırlara neden olan iş çevresiyle ilgilenmiştir (Ünal ve Gülmez, 2017). Herzberg yaptığı çalışma çerçevesinde bireylerin iş yerlerindeki motivasyonları etkileyen unsurlarla işte doyumsuzluk yaratan değişkenlerin iki ayrı grupta toplandığını belirtmiştir (Barlı, 2008). Hijyen faktörler sadece işi yapmaya yönelik ortamları sağlamaktadır (Bhattacharyya, 2009). Hijyen faktörlerin iş yeri sağlık durumuna katkı sağlayan etmenleri oluşturduğu; ve sadece bu faktörlerin motivasyon adına yeterli olmayacağı savunulmaktadır (Ünal ve Gülmez, 2017). Herzberg, motive edici faktörlerin bireyleri motive ettiğini ancak yokluklarında kişilerde çok doyumsuzluk yaratmayacağını ve hijyen faktörlerin motivasyonun temelini sağladığını bu noktadan sonra motivasyon için gerekli faktörlerin işe koşulması gerektiğini öne sürmüştür (Güney, 2015). Özetle, hijyen faktörleri, motivasyon için sadece ön koşul olan asgari unsurları içermekte, kişisel gelişim, sorumluluk, işin kendisi ve başarı hissini içeren gerekli güdüleyici faktörlerin işe koşulmasıyla motivasyon ortaya çıkabilecektir (Bolat, Seymen, Bolat ve Erdem, 2009).

Tablo 2.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Hijyen Faktörler	Motive Edici Faktörler
Ücret	Kişisel Gelişim
İş güvenliği	Sorumluluk
Çalışma Koşulları	İşin Kendisi
Politika ve Yönetimler	Başarı hissi
Kişiler arası ilişkiler	Tanınma
Ast-üst ilişkileri	

Kaynak: Paşamehmetoğlu, A. ve Yeloğlu, O.(2015) *Örgütsel Davranış* (3.Basım) İstanbul: İnkılap Yayıncılık.

Tablo 2.2 incelendiğinde, Herzberg, motive edici faktörlerin yükselme, gelişme, sorumluluk, işin kendisi ve başarı duygusundan oluştuğunu hijyen faktörlerin ise örgüt politikası ve yönetimi, iş yeri koşulları, ücret ve alt-üst ilişkileri gibi faktörlerden oluştuğunu belirtmiştir (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015). Yönetimsel bakımdan düşünüldüğünde, yöneticiler bu kuram çerçevesinde hijyen faktörlere odaklanabilir ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında iş şartlarını ve ücret konusunda iyileştirme yoluna gidebilirler. Ancak bu çözümün karmaşık motivasyon doğasından ötürü yeterli olamayabileceği öngörülmektedir (Luthans, 2011).

2.4.1.1.4. Alderfer'in İhtiyaç (ERG) Kuramı

Clayton Alderfer, Maslow'un ihtiyaç sınıflandırmasından hareketle insan ihtiyaçlarını var olma, ilişki kurma ve gelişme olarak üçe ayırmıştır (Ünal ve Gülmez, 2017). Ayrıca Maslow'un kuramını geliştirme ve düzeltme odaklı bir kuramdır (Özkalp ve Kirel, 2005). Var olma ihtiyaçları; yiyecek, içecek gibi ihtiyaçlarını, ait olma ihtiyaçları bireylerin sosyalleşme ihtiyaçlarını, gelişme ihtiyacı ise bireylerin kendilerini geliştirmesine yönelik ihtiyaçlarını kapsar (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015). Alderfer'in bu kuramı, ihtiyaçların belirli bir sırayla gerçekleşmeyeceğini, aynı anda birden fazla ihtiyacın hissedilebileceğini belirtmiştir (Bhattacharyya, 2009). Ayrıca Alderfer, ihtiyaçlardaki gerileme üzerinde durmakta ve buna göre eğer bir birey bir alandaki ihtiyacını gideremezse bir önceki ihtiyaca geri dönebileceğini ifade etmiştir (Wilson, 2010). Bunu yanı sıra, Alderfer, Herzberg ve Maslow'dan farklı olarak alt grup ihtiyaçların üst grup ihtiyaçlar için bir ön koşul olmadığını, üst düzey ihtiyaçların ise karşılandıkça kaybolmadığını aksine öneminin arttığını savunmuştur (Özkalp ve Kirel, 2005).

Yönetmel olarak ele alındığı zaman bir yönetici, var olma ihtiyaçlarını; ücret, kurumsal olanaklar, rahat bir iş ortamı ve iş güvenliğı ile, sosyal ihtiyaçları iş ve özel alandaki ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürölmesiyle ve geliştirme ihtiyaçlarını da rekabet, serbestlik ve yaratıcılık içeren işlerle giderebilecektir (Güney, 2015).

2.4.1.1.5. Mc Clelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı

Mc Clelland, tüm insanlar için geçerli bir ihtiyaç zincirinden bahsetmenin doğru olmadığını belirtmiştir (Bolat, Seymen, Bolat ve Erdem, 2009). Kurama göre, insanlar doğuştan olmayan ve mensub oldukları kültür içerisinde edindikleri veya öğrendikleri ihtiyaçlarla motive olurlar (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Ayrıca Mc Clelland, insanların yaptıkları işlerde mükemmele ulaşma hislerinin altında başarı gereksiniminin daha çok yer aldığını savunmuştur (Çiçek Sağlam, 2007). Mc Clelland ve arkadaşları özellikle insanların başarmak için nasıl motive olduğuna odaklanmışlardır (Wilson, 2010). Buna göre, Mc Clelland ve arkadaşları, başarma, güç ve ilişki ihtiyacı olmak üzere üç ihtiyaç üzerinde durmaktadır. Başarma ihtiyacı, hedefe ulaşma arzusunu, güç ihtiyacı başka insanları etkileme arzusunu ve ilişki kurma ihtiyacı ise başka insanlarla sosyalleşme arzusunu içermektedir (Robbins ve Judge, 2015).

İhtiyaçların öğrenme ile insanlara önem ifade etmeye başladığını da vurgulayan bu kurama göre önemli olan unsur, yöneticilerin çalışanlarda hangi ihtiyacın ön planda olduğunu belirlemeleri ve daha çok motive edici personel değerlendirme programlarını işe koşmalarıdır (Güney, 2015). Ayrıca kişilerin hangi ihtiyacı karşılamaya çalıştığını bilmek ve kişileri ona göre görevlendirmek önemlidir (Bolat, Seymen, Bolat ve Erdem, 2009). Mc Clelland, işlerin çalışanlarla eşleştirilmesi gerekliliğinin önemine değinmiş, yüksek başarı ihtiyacı hisseden insanların daha zorlayıcı işlere yönelirken, düşük başarı ihtiyacı hisseden insanların güvenlik ve istikrar vadeden işlere yönelme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir (Bhattacharyya, 2009).

2.4.1.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları, motivasyonun nasıl işlediğine ilişkin unsurları başka bir deyişle güdülenmede hangi değışkenlerin söz konusu olduğunu incelemektedir (Barlı, 2008). Süreç kuramlarına göre sadece ihtiyaçlarla bireyler güdülenmez ve pek çok dışsal faktör bireylerin davranışlarını yönlendirmekte ve güdülenmeyi etkilemektedir (Bolat, Seymen, Bolat ve Erdem, 2009). Bu kuramlar, “Öz Yeterlilik Kuramı”, “Koşullanma

Kuramı”, ”Vroom’un Beklenti Kuramı”, ”Lawler Porter Kuramı”, ”Adams’ın Eşitlik Kuramı”, ”Locke’un Amaç Kuramı” ve ”Öz Kararlılık Kuramı” olarak adlandırılmaktadır (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015; Ünal ve Gülmez, 2017; Demir, 2018).

2.4.1.2.1. Öz Yeterlilik Kuramı

Öz yeterlilik kuramı, genel olarak Albert Bandura’nın iş hayatında kanıtlanmış çalışmalarına dayanmakta olup kuram sosyal bilişsel kuram ya da sosyal öğrenme kuramı olarak da bilinmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Robbins ve Judge, 2015). Kuram, bireyin bir görevi yerine getirebilme gücüne dayalı olan inancını yansıtmakta ve öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin olumsuzluklar ve engellemelerle karşılaşsa da çabalarını arttırarak başarılı olacağını ifade etmektedir (Robbins ve Judge, 2015). Ayrıca Bandura (1997), öz yeterliliğin kişisel deneyim veya geçmiş tecrübelerden, rol modellerinin veya başka insanların başarılarından, sözel teşviklerden ve duygusal ve fizyolojik belirtilerden beslendiğini öne sürmüştür (Ünal ve Gülmez, 2017). Bu bağlamda geçmişteki başarılı tecrübeler veya başarıyla sonuçlanmış kişisel deneyimler gelecekteki işlerin başarısını kolaylaştırmaktadır. Başka kişilerin başarıları bireyin kendi yaptığı işlerin de başarıyla sonuçlanabileceği inancını verebilmektedir. Sözel cesaretlendirmeye insanların motivasyonunu yükseltebilmektedir ve son olarak bireyin duygusal ve fizyolojik durum ve belirtileri başarıda önemli bir paya sahiptir (Robbins ve Judge, 2015).

Yönetsel olarak değerlendirildiğinde, öz yeterlilik; bir çalışanın çalışma davranışını, nasıl başlatılacağını, ne kadar çaba harcayacağını ve bu çabayı ne kadar sürdürebileceğini belirlemeye çalışan bir mekanizma olarak işlev görebilmektedir (Ünal ve Gülmez, 2017). Yöneticiler, karşılıklı güven çerçevesinde çalışanlara amaçları ortaya koyup bireylerdeki başarı inancını destekleyerek ve onlara zorlu hedefler koyarak onların yetkinlik algılarını yükseltebilirler ve bu güveni hisseden ve hedefleri kabul eden çalışanlar bu doğrultuda daha fazla çaba sarfederler (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

2.4.1.2.2. Koşullanma Kuramı

Bu modelin örgütlerdeki uygulanış şekline ”örgütsel davranış düzeltimi” adı verilmektedir (Barlı, 2008). Bir kişinin hangi davranışları ödüllendirilirse onu daha sık

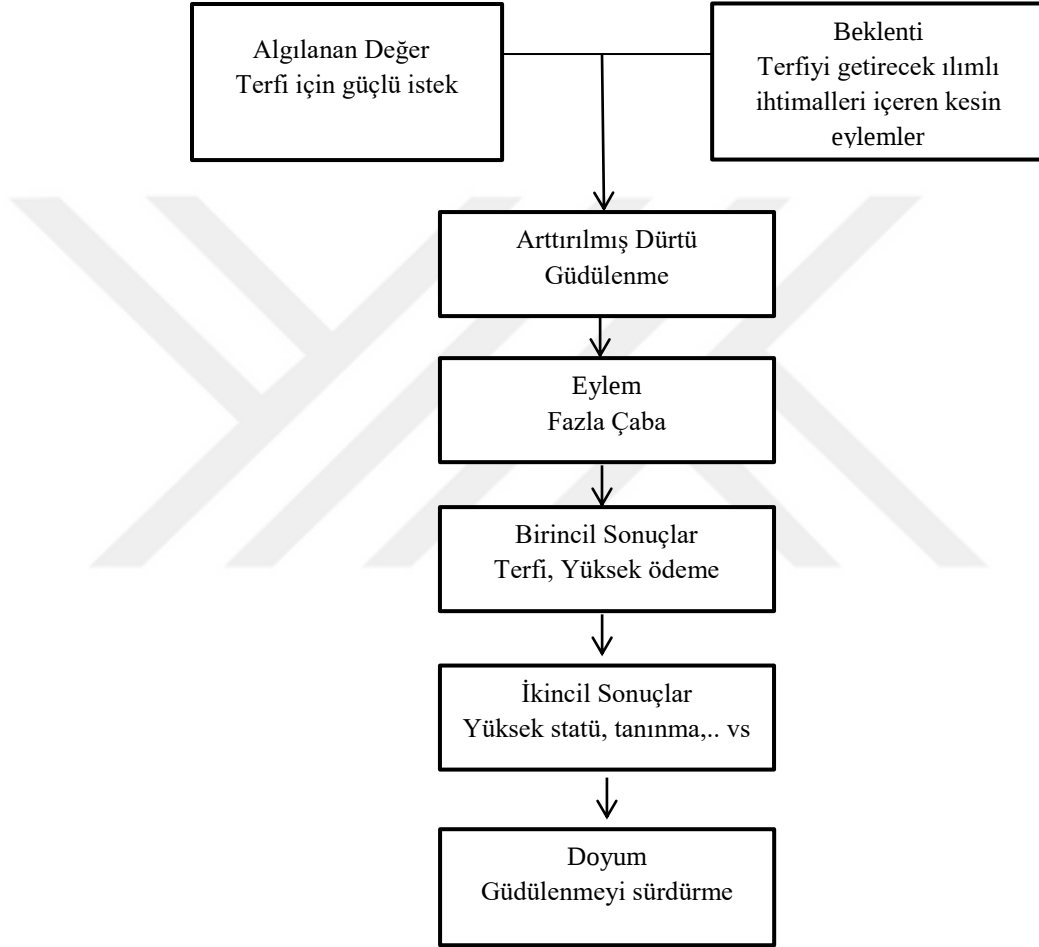
gerçekleştirme eğilimi gösterir (Güney, 2015). Kuramın temelinde Pavlov ve Skinner adlı bilim adamlarının hayvanlar üzerinde yaptıkları deneyler yer almaktadır. Buna göre davranışın ortaya çıkması ve tekrar etmesi elde edilen hazzı ve ödüle bağlı olmaktadır (Eren, 2015). Başka bir deyişle bu kuram, bir davranışın başarılı ve başarısız sonuçlara göre tekrar sergilenip sergilenmeyeceğini açıklamaya çalışır (Güney, 2015). Pekiştirme kuramı bireyin içsel durumunu göz ardı eder ve davranışları kontrol eden unsurları belirlemeye yöneliktir (Özkalp ve Kırel, 2005).

Örgüt için fayda sağlayacağı düşünülüyorsa yönetici çalışan davranışlarının tekrarı için bu kuram kapsamında ödül sistemi gibi pekiştirmeleri işletebileceği böylelikle çalışanların ödül için motive olacağı ve arzu edilen davranışları sergileyeceği öngörülmektedir (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015). Ancak bu süreçte istenmedik davranışların önüne geçmek için cezalandırma kişide olumsuz duygulara ve tepkilere neden olacağı için çalışanlar arasında istendik davranışları gösterenlerin ödüllendirilmesinin davranış değiştirmede daha etkili olacağı düşünülmektedir (Yılmaz, 2014). Ayrıca bu kuramda düzeltilecek davranışın tanımlanması, hangi uyarıcıların hangi davranışlara neden olduğunun bilinmesi ve normal şartlarda davranışların pekiştirme yöntemlerinin bilinmesi önemlidir (Güney, 2015). Bu bağlamda yöneticilerin çalışanların davranışlarını pekiştirmesi için onaylanacak davranışları açıklamaları, ödülleri nitelik ve nicelik olarak belirlemeleri, bunları yaparken çalışanların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmaları ve ceza kullanımını asgari düzeyde tutmaları gerekmektedir (Aydın, 1993; Başaran, 2000 akt. Çiçek Sağlam, 2007).

2.4.1.2.3. Vroom'un Beklenti Kuramı

En fazla kabul gören bir kuram olan beklenti kuramı, bireylerin davranışların sonuçların çekiciliğine ve sonuçlardan kaynaklı beklentilerin gücüne dayanmaktadır (Robbins ve Judge, 2015). Kuram, bireysel davranışları dinamik bir çevrede etkileyen değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamaktadır (Bhattacharyya, 2009) Vroom'un insan beklentilerine, algıladıkları değerlere, tercih ve araçlara dayalı olarak geliştirdiği bu bilişsel kuram, insanların sarf ettikleri çabaya, performanslarının bir sonucu olarak ortaya çıkacak ürüne ya da başarıya ilişkin beklentinin işlevini ve sonuçlara ilişkin algılanan değeri yansıtır (Latham, 2007). Bu kuram ihtiyaçlardan ziyade başarıların ödüllendirilmiş davranışlar sayesinde ortaya çıktığını savunmakla birlikte (Güney,

2015) bireylerin farklı amaç ve beklentilerinin olabileceği, bireylerin olaylar ve başarı hedefleri arasında farklı unsurlar algılayabileceği varsayımını kabul eder (Wilson, 2010). Başka bir deyişle, güdüleme konusunda bireysel farklılıklar farklı türde veya düzeyde bir ödül gerektirebilir ve beklentiler farklılaşabilir (Bolat, Seymen, Bolat ve Erdem, 2009). Vroom, bireyler ekonomik çıkarları açısından rasyonel davrandığını, güdülenmenin sağlamlığının kişinin o davranışı gerçekleştirme isteğine bağlı olduğunu öne sürmüştür (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015).



Şekil 2.5. Beklenti Modelinin İşleyişi

Kaynak: Çiçek Sağlam, A. (2007) *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme* (1.Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Beklenti kuramı, motivasyonun sadece çalışanın tercihi ve odaklanabildiği davranışlara uygulanabildiğini, belirli bir düzeyde davranma eğiliminin, bir sonuca ya da bu sonuca ne kadar yaklaşıldığına ve kişilerde bıraktığı etkiye bağlı olduğunu belirtmektedir (Çiçek Sağlam, 2007). Şekil 2.5. incelendiğinde, Vroom'un kuramı insanların belirli hedef veya sonuçları tercih etmeye eğilimli oldukları düşüncesiyle

başlar, böylelikle deneyimlenen doyum duygusunun tercih edilen sonucun başarılması beklenir. Algılanan değer ise kişiye göre değişebilen bir kavram olarak ifade edilir (Miner, 2005; Çiçek Sağlam, 2007). Çalışanın yaptığı bir davranışın özel bir sonucunu her zaman görememesi, sonuçlara yönelik beklentileri belirsiz kılabilmekte ve bu durum kişide doyum sağlayıcılar olan birincil ve ikincil sonuçları ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, birincil sonuçlar doğrudan bireyin eylemlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkarken ikincil sonuçlar ise birincil sonuçlara bağlı olarak gelişen kazanımları içermektedir (Çiçek Sağlam, 2007).

Yöneticilerin kişilerin güdülenmede ne tür ödüllerden etkilendiğini bilmesi önemlidir (Bolat, Seymen, Bolat ve Erdem, 2009). Çünkü bazı çalışanlar için maddi ödüller çekiciyken bazıları için kariyer hedeflerine yönelik eğilimler çekici olabilmektedir (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015).

2.4.1.2.4. Lawler Porter Kuramı

Beklenti kuramının daha geliştirilmiş ve detaylandırılmış bir şeklini sunan bu kuram motivasyonun, doyumun ve performansın beklenti teorisine göre daha farklı bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmektedir (Barlı, 2008). Lawler ve Porter, kuramı çaba veya güçle ifade edilecek motivasyon kavramının doyum veya performans ile eşit tutulamayacağını, motivasyonun içerik kuramlarında anlaşıldığı gibi doyum ve performans ile hareket etmediğini, hepsinin farklı değişkenlerden etkilendiği düşüncesine dayandırmışlardır (Luthans, 2011). Başka bir ifadeyle, Lawler ve Porter, Vroom'un kuramına kişinin bilgisi, yeteneği ve algılamalarından kaynaklanan rol değişikliğini de eklemiş ve bu değişkenlere bağlı olarak çalışanların performanslarının ödüllendirildiğini belirtmiştir (Güney, 2015). Bireyin üst düzey performansı bireyin sahip olduğu bilgi ve yeteneğe bağlıdır. Birey bu göstereceği yüksek performans bağlamında ödüllendirilmektedir (Bolat, Seymen, Bolat ve Erdem, 2009). Başka bir ifadeyle, kişi ne kadar fazla gayret gösterirse göstereceği eğer gerekli bilgiye ve yeteneğe sahip değilse kişi o işte başarılı olamayacaktır (Güney, 2015). Buna bağlı olarak örgütsel yapı içerisinde rol çatışmalarının giderilmesi için etkili bir planın, adil bir ödüllendirme sisteminin ve doğru görev tanımlamalarının motivasyonu arttırabileceği öngörülmektedir (Eren, 2015).

Yöneticilerin çalışanlarını iyi bir şekilde izlemesi, yeni ihtiyaç durumlarında buna yönelik yeni düzenlemeler yapmaları, ödülleri bütün çalışanları göz önünde

bulundurarak dağıtmaları, her çalışanı yapacakları işe göre eğitmeleri ve çalışanlar arasında iyi bir rol tanımlaması yapmaları gerekmektedir (Güney, 2015). Ayrıca Lawler ve Porter modelinin iş motivasyonu, performans ve doyum açısından bilgiler sunduğundan bilgi ve becerilere yönelik şüphelerin ve rol tanımlamalarındaki belirsizliğin giderilmesi, değer gören ödüllerin belirlenmesi, istenen performansın tanımlanması açısından bir kılavuz işlevi görebileceği belirtilmektedir (Luthans, 2011).

2.4.1.2.5. Adams'ın Eşitlik Kuramı

Eşitlik Kuramı, bir örgütte adaletsiz bir tutumun veya işleyişin olması durumunda bireyin bu adaletsiz durumu düzeltmek adına motive olması inancına dayanmakta (Sweeney & Farlin, 2002), iş hayatında insanların neyin adil olduğunu düşündükleriyle ve hak ettiklerinden fazla ya da düşük ücret aldıklarında ne tepkide bulunduklarıyla ilgilenmektedir (Walster, 1978 akt.Wilson, 2010). Adams'a göre, bireyler, kendilerine sunulan ödül benzer başarı durumunda aynı statüdeki çalışanlara verildiği zaman ödülün ne oranda eşit olduğunu belirlemeye çalışır ve eğer ödüller eşit derecede verilmişse bir sorun yaşanmaz aksi takdirde kişi iş değiştirme, kurum yöneticisine pasif yönden cephe alma ya da herhangi bir çaba göstermeme gibi tepki davranışları sergileyebilmektedir (Eren, 2015; Güney, 2015). Kuram, basit bir ifadeyle çalışanın bir şey verip karşılığında bir şey aldığı bir girdi – çıktı takasına dayanmaktadır (Miner, 2005). Çalışanlar işten elde ettikleri ücret, zam, ve tanınma gibi çıktı kazanımları ve kendi yatırımları olan çaba, eğitim, deneyim ve uzmanlıkları hakkında oluşan algılara sahiptir. Bu algılamalar arasında uçurum oluşursa çalışanlar adaletsiz bir durumu deneyimler; uçurum oluşmazsa adalet duygusunu yaşar (İçerli, 2013; Ünal ve Gülmez, 2017). Adams, örgüt içerisindeki ödül sisteminin adil olması gerektiğini ve iş görenlerin sadece gereksinimlere yönelik doyum hissetmeyeceğini aynı zamanda sarf ettikleri çabanın karşılığının da adilce verilmesini beklediklerini ifade eder (Barlı, 2008).

Benim çabalarım ve ödüllerim	=	Başkalarının çabaları ve ödülleri	⇒	Çabayı korur
Benim çabalarım ve ödüllerim	>	Başkalarının çabaları ve ödülleri	⇒	Çabayı azaltır
Benim çabalarım ve ödüllerim	<	Başkalarının çabaları ve ödülleri	⇒	Çabayı artırır

Şekil. 2.6. Eşitlik Kuramının Formülü

Kaynak: Boone, Louis E.; Kurtz, David L. *Çağdaş İşletme* (14. Baskı) (A. Yalçın Çev.) Ankara: Wiley & Nobel Yayıncılık.

Şekil 2.6’da görüldüğü üzere, çalışanlar kendi çabaları için aldıkları ödüllerin az olduğunu hissedersen, dengeyi sağlamak adına çabalarını azaltabilirler ya da fazla ödüllendirildikleri zaman suçluluk duyup çabalarını arttırma yoluna gidebilirler (Boone ve Kurtz, 2016).

Eşitlik Kuramı, bireyin ortaya koyduğu katkılarını kendi açısından değerlendirdiği ve karşılık olarak elde ettiği ürünleri yorumladığı psikolojik ve bilişsel bir süreci yansıtmaktadır. Bireyin eşitsizliği giderme çabalarındaki yaşadığı duygusal süreç bunu iyi bir şekilde ifade etmekle birlikte algılama süreçleri; bireye has kişilik özellikleri, değer yargıları, eğitim düzeyi ve kapasitesi gibi pek çok bireysel farklılıklardan; ücret, terfi ve statü gibi örgütsel faktörlerden etkilenebilmektedir (Luthans, 2011; İçerli, 2013; Ünal ve Gülmez, 2017). Aynı zamanda yöneticilerin çalışanlarına eşit muamele ettiklerini ifade etmeleri yeterli olmayabilmektedir. Yöneticilerin çalışanlarını iş yerinde adalet ve eşitlik ilkelerinin işe koşulduğu konusunda ikna etmeleri, çalışanları aldıkları kararlar doğrultusunda bilgilendirmeleri ve karar alma süreçlerine çalışanları da dahil etmeleri, onlara etik ve nazik davranışlar sergilemeleri örgütlerin işleyişine katkılar sağlayacaktır (Ünal ve Gülmez, 2017).

2.4.1.2.6. Locke’un Amaç Belirleme Kuramı

Locke, yer yüzündeki her canlının bir amacı olduğunu belirtmiş, insanların da motivasyon temelinde kendilerince belirlenmiş bir hedefe ulaşma niyetlerinin olduğunu ifade etmiştir (Barlı, 2008). Duygular ve istekler, değerlerin ve değer yargılarının şeklini temsil eder, niyetler ise bu istek ve duyguları karşılayacak hedefleri içerir. Bu durum güçlendirmeleri, geri bildirim ve sonuçları doğurmaktadır. Bu bağlamda bireyler onlardan ne istendiğini bildikleri zaman daha çok çalışmaya istekli hale gelirler (Bhattacharyya, 2009). Hedefe ulaşma, bireylerin, birimlerin ve kısacası tüm örgütün başarı düzeylerini etkileyen bir unsur olarak görülmekte ve bireylerin ya da grubun bir işte aradığı bir performans hedefi olarak algılanmaktadır (Luthans, 2011)

Çalışma yaşamında örgüt hedeflerine yönelik davranış ve tepkileri gerçekleştirmenin ön koşulu, çalışanların da bunu amaçlara uygun algılamaları ve değerlendirmeleri olarak görülmektedir (Eren, 2015). Zor amaçlar bireyler tarafından kabul edildiği zaman kolay amaçlara göre daha yüksek performans getirir ve bireylerde daha çok motivasyon yaratır (Özkalp ve Kirel, 2005). Yöneticilerin bilmesi gereken en önemli husus hedeflerin niteliğidir. Zor hedefler karşısında çalışanlara yeterli derecede

geri bildirimler verilmesinin yanında yöneticilerin ve örgütteki bireylerin kesin ve net kararlar alması örgüt performansını arttıracaktır (Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu, 2015).

2.4.1.2.7. Öz Kararlılık Kuramı

Öz kararlılık kuramı, temelde bireyin içsel ya da dışsal olarak bir eyleme yöneldiğini öne sürmektedir (Akbolat ve Işık, 2012). Deci ve Ryan’a (1991) göre, bireyler kendilerini yeterli hissettiklerinde, eylemi gerçekleştirmek istediklerinde ve çevreleriyle ilişki kurma ihtiyacını karşıladıklarında elde ettikleri haz ve doyum duygusuyla daha çok içsel olarak güdülenmektedirler (Viau,2015; Demir,2018). Öz kararlılık kuramına göre bireyler sergiledikleri davranışlarda denetimin kendilerinde olduklarını bilmeyi arzularlar ve sergiledikleri davranışları kendi içlerinden geldiği gibi değil de zoraki bir dayatmayla yapıyorlarsa bu durum insanların motivasyonlarını azaltıcı bir etkiye dönüşür (Robbins ve Judge, 2015). Bir başka deyişle para, terfi, statü veya maddi ödüllendirme araçları insan davranışlarını dıştan gelen bir müdahaleyle yönlendirdiği izlenimi verdiğinden insanların içsel motivasyonları azalmakta ve bu durum insanların hem yeterlilik hislerini hem de öz kararlılıklarını azaltmaktadır (Latham, 2007). Daha genel bir ifadeyle, öz kararlılık kuramı, içsel motivasyon faktörlerinin yararları ve dışsal motivasyon faktörlerinin zararlarıyla ilgilenmektedir (Robbins ve Judge, 2015).

Yönetimsel olarak düşünüldüğünde, insanların içsel motivasyonları ilişki kurma, özerklik ve yeterlilik ihtiyaçlarının karşılanmasıyla artmaktadır (Ryan&Deci, 2000). Bu düşünceden hareketle, bir yönetici çalışanlar arasında sağlıklı ve samimi bir iletişim sistemi kurabilir, çalışanların daha serbest hareket edebilmeleri adına yetkilendirmeler yapabilir ve çalışanların yeterliliklerini arttıracak eğitim faaliyetleri sunabilir.

2.4.2. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon

Eğitim toplumun şekillenmesinde ve arzu edilen davranışlar kazanmasında önemli bir etkidir. Okulların toplumsal açık sistem özelliği kapsamında öğretmen unsuru hayati bir öneme sahiptir (Arslantaş, Tösten ve Beştaş Marakçı, 2018). Eğitim sisteminin hedeflere ulaşabilmesi, öğretmenin motivasyonunun ve üretkenliğinin yüksek olmasına bağlı olduğu açıktır. Motive olmuş öğretmenler, eğitim sisteminin arzu ettiği amaçlara ulaşmada önemli bir görev yürütürler (Demirkol, 2019). Benzer şekilde, eğitim – öğretim sürecinin işletilmesinde sorumlular arasında yer alan öğretmenlerin

görevlerine bağlı ve istekli bir şekilde görevlerini yerine getirmeleri bakımından onların motive olmuş ya da motive edilmiş olmaları eğitim – öğretim sürecinin niteliğinin artmasına büyük katkılar sunacaktır (Taşdemir ve İpek, 2019). Ayrıca öğretmen motivasyonunun artırılması okul içerisindeki eğitim reformlarını hızlandıracak ve eğitim – öğretim uygulamalarını olumlu yönde etkileyecektir (Güçlü, Recepoğlu ve Kılınç, 2014).

Yapılan bir araştırmaya göre, iş güvenliği, işe yönelik sevgi, özgeci sebepler, ödül, öğrencilerle birlikte çalışma ve işin getirdiği cazip olanaklar gibi pek çok içsel ve dışsal unsur öğretmenlik mesleğini seçmede anahtar unsurlardır (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2014). Ayrıca öğretmen motivasyonu konusunda önemli bir yer tutan yüksek düzeyde kendini gerçekleştirme ve saygınlık ihtiyaçlarının karşılanamaması durumunun öğretmenlerde tükenmişliğe yol açtığı tespit edilmiştir (Anderson & Iwanicki, 1984). Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinde motivasyon kavramının önemli olmasının nedenleri olarak motivasyon sayesinde öğretmenin olumsuz görülebilecek tükenmişlik ve devamsızlık davranışlarını gösterme eğiliminin azalması, öğretmenlerin yenilikçi fikirlerin peşine düşmesi, öğrencilerin akademik başarısının artırılması gösterilmektedir (Ateş ve Buluç, 2018). Motivasyonla beraber öğretmen performansı etkili okullar açısından hayati bir öneme sahiptir ve okullardaki öğrencilerin nitelikli yönden yetiştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013). Benzer şekilde öğrenci başarısına doğrudan bir etkisi bulunması nedeniyle öğretmen motivasyonunun okullar açısından vazgeçilmez bir unsur olduğu görülmektedir (Inayatullah & Jehangir, 2012).

Okulların içerisinde birinci derecede sorumlu kılınan okul yöneticileri, hem okulun istenilen amaçlara ulaşması hem de öğretmenlerin beklenti ve isteklerini karşılama adına çabalar sarfetmektedirler (Doğan ve Koçak, 2017). Öte yandan, okul yöneticilerinin öğretmenlerin arzu edilen nitelikte ve nicelikte performans göstermeleri için okulun içinde bulunduğu çevresel ve bireysel unsurları dikkate alarak öğretmenler için uygun motive edici unsurları bulup işe koşabilmesi gerekmektedir (Çiçek Sağlam, 2007).

Öğretmen motivasyonunu belirleyen pek çok unsur bulunmaktadır. Motivasyon, saygınlık, ekonomik kazançlar, sosyal çevreyi biçimlendirmek gibi dışsal motivasyon kaynaklarından ve kariyer planlamaları ve öğretmenlik meslek sevgisi gibi içsel

motivasyon kaynaklarından beslenebilmektedir (Arslantaş, Tösten ve Beştaş Marakçı, 2018). Ayrıca öğretmenlerin dışsal boyutta motivasyon unsurlarını belirleyen konular daha çok öğrenci- veli ilgisi, yönetimin desteği, veli memnuniyeti, yönetimin takdiri, iş arkadaşları ve kaynakların yeterli olması gibi çevresel ve insani etmenlerden oluşmakta ve bunların doyuma kavuşturulabilmesi de güçlü bir yönetim desteğiyle, insan ilişkilerinin zenginleştirilmesiyle ve başarı duygusunun tecrübe edilmesiyle mümkün olabilmektedir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013). Sadece ekonomik teşviklerle doyum ve verimliliğin arttırılamayacağı belirtilmekle birlikte öğretmenlerin işlerini yaparken mutlu olabilmesi ve mesleği sevmesinin motivasyon açısından önemli bir içsel motivasyon kaynağı olarak görülmektedir (Demirkol, 2019). Buna bağlı olarak Nordhall ve Knez (2018), öğretmenlerin işe yönelik duygusal olarak daha çok bağlılık hissetmesiyle motivasyon ve özerklik yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmen motivasyon kaynaklarının keşfedilmesiyle motivasyonla ilgili sorunlara açıklık getirilebilmektedir. Bu bağlamda, yönetici ve öğrenci ilişkilerini belirleyen ilişki boyutu, karşılaşılan güçlüklerle başa çıkmayı sağlayan beceri boyutu ve psikolojik özgürlük ve işin anlamlılığını içeren ve bu değeri içselleştirmeyi sağlayan özerklik boyutu öğretmenin genel iyi oluş halini etkileyebilmektedir (Deci & Ryan akt. Abos, Haerens, Sevil, Aelterman, & García-Gonzalez, 2018). Öte yandan, para, diğer ikramiyeler ve güvenlik gibi konuları içeren maddi boyutta motivasyon araçları; güven duygusu, sosyal statü, özel yaşam saygısı ve sosyal katılımı içeren psiko – sosyal boyuttaki motivasyon araçları ve son olarak örgütte kararlara katılım, adaletli yönetim, çalışma şartları, çalışanların takibi, eğitim sunma gibi konuları içeren örgütsel ve yönetsel boyuttaki motivasyon araçları öğretmenleri motive etmede önemli paya sahiptirler (Çiçek Sağlam, 2007).

Eğitim örgütlerinde motivasyon ulusal ve uluslararası düzeyde pek çok değişkenle beraber incelenmiştir. Bu araştırmalar ulusal ve uluslararası düzeyde alt başlıklar olarak verilmiştir.

2.4.2.1. Motivasyona Yönelik Ulusal Düzeyde Yapılan Çalışmalar

Ulusal düzeydeki araştırmalar incelendiğinde eğitim örgütlerinde motivasyon araştırmalarının bir çoğunun motivasyona etki eden pek çok unsurla beraber incelendiği görülmektedir.

Kulpçu (2008), ilköğretim okullarında genel olarak yönetici ve öğretmenleri motive edici araçları, öğretmen ve yöneticilerin başarı, kişisel yetenekleri sergileme, yönetici ve iş arkadaşlarıyla iyi ilişkiler sürdürebilme ve iş güvencesi olarak belirlemiş, merkez okullarda sınıf mevcudu ve ikili ilişkilerin, köy okullarında iş güvencesinin, özel okullarda ise adil bir ödül – ceza sisteminin motivasyonu belirleyici etkenler olduğunu ifade etmiştir. Kulpçu, ayrıca cinsiyet bağlamında kadın öğretmenlerin iş güvencesi boyutunun motive edici bir unsur olduğunu; erkek öğretmenlerin ise beceri kullanabilme unsurunu motive edici bulduklarını tespit etmiştir. Ayaydın (2013), motivasyonu etkileyen unsurları sınıf öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde incelemiş, elde ettiği bulgulara göre öğretmenin mesleğini severek yerine getirmesi, sınıf ortamı, öğrenci başarısı, okul güvenliği ve müfredat konularının öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığını bulmuştur. Büyükses (2010), öğretmenin iş ortamında motivasyon durumunu etkileyen unsurların, arkadaşlarla iyi ilişkiler ve ödüllendirmeler olduğunu öne sürerken, aynı zamanda sosyal güvenlik haklarının yetersizliği, adalet içermeyen ödüllendirmelerin öğretmenleri demotive edici unsurlar olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Özkan (2016), öğretmenlerin okuldaki öğretmen arkadaşlarının motivasyonlarına etkide bulunduğunu; cinsiyet bağlamında kadın öğretmenlerin birbiriyle olan ilişkilerinin erkek öğretmenlere oranla motivasyon düzeylerine daha fazla etkide bulunduğunu saptamıştır. Özkan, ayrıca özel okulda çalışan öğretmenlerin ve normal eğitim süresi içinde görev sürdüren öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Urhan (2018), evli öğretmenlerin, yüksek öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerin ve özel okulda çalışan öğretmenlerin, kıdem süresi daha kısa olan öğretmenlerin ve genç öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Akün (2015), araştırmasında ücret, iş güvenliği, sosyal haklar, prim ve ödül gibi öncül ihtiyaçlar karşılanmadan öğretmeni ve yöneticiyi motive edici unsurların bir fayda sağlamadığını, son yıllarda görev yeri değişikliklerinin sık olması ve yönetici atama usullerinin nesnel olmaması öğretmenlerin ve yöneticilerin motivasyonunu düşürdüğünü saptamıştır. Yılmaz ise (2017), ilkokul öğretmenlerinin ek ödeme olanakları ve toplumsal saygınlık konularını motive edici ve memnuniyet verici unsurlar olarak gördüklerini tespit etmiştir. Özdoğru (2012), ilköğretim öğretmenlerinin karara katılma durumunun ve isteklerinin artmasıyla motivasyon düzeylerinde de bir artışın olduğunu göstermiştir. Yılmaz'ın (2019) araştırmasına göre, yöneticilerin ve öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı ödül sistemine yönelik görüşleri motivasyon düzeylerini etkilemekte, adalet temelli ödül dağıtımı, ücret ve kıdem süresinin artması

öğretmenlerin ve yöneticilerin motivasyon düzeyini olumsuz etkilemektedir. Çökerdenoğlu (2019), motivasyon araçlarını X ve Y kuşakları bağlamında incelemiş her iki kuşak öğretmenlerinin motivasyonlarını arttıran unsurların esnek çalışma saatleri, ücret, saygınlık, sevilme, meslektaş desteği, öğrenci başarısı ve onlardan olumlu geri bildirim alma ve yöneticilerle iyi ilişkiler kurma olduğunu; motivasyon azaltıcı unsurların ise olumsuz meslek algısı, öğrenci başarısızlığı, yetersiz yönetim, adaletsiz tutum ve mesleki yalnızlaşma olduğunu tespit etmiştir.

Yıldırım (2006), resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonunu arttıran unsurların psiko – sosyal boyutta yer aldığını araştırmasında saptamıştır. Coşkun (2009), öğretmen görüşlerine dayanarak öğretmenlerin en çok psiko – sosyal boyutta bir motivasyon doyumuna sahip olduklarını, ekonomik boyutta ise en az motivasyon doyumuna sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çiftçi (2017), öğretmen algıları üzerinden motivasyon kaynaklarını belirlemeye çalışmış, elde ettiği bulgulara göre örgütsel ve yönetsel motivasyon kaynaklarının öğretmenlerin motivasyonunu azaltıcı unsurlar olarak görüldüğünü belirtmiştir. Çiçek'e (2009) göre, sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarını arttırıcı unsurlar daha çok öğretmenlerin duygu ve düşünceleri, ast – üst, öğrenci – veli ilişkileri ve dış çevre olarak görünmektedir.

Sözen (2015), İngilizce öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin algılarını incelemiş, içsel faktörlere ilişkin bilgi paylaşımının, dışsal faktörlere ilişkin ise öğrenci ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerin öğretmenleri motive edici unsurlar olduğunu ifade etmiştir. Akbaş ise (2018) yabancı dil dersi öğretmenlerinin motivasyon düzeyini etkileyen örgütsel ve yönetsel faktörleri incelemiş ve eğitim düzeyinin artmasıyla motivasyon düzeyinin artmadığını, özel okulda çalışan ve branşı İngilizce olan öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğunu vurgulamıştır.

Boz (2018), kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerini Herzberg'in Çift Faktör Kuramı bağlamında incelemiş motive edici faktörlerin, kısmen de olsa hijyen faktörlerinin kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyini arttırdığını saptamıştır. Coşgun ise (2019), hijyen faktörlerinin motive edici faktörlere göre öğretmenleri daha çok motive ettiğini bulmuştur.

2.4.2.2. Motivasyona Yönelik Uluslararası Düzeyde Yapılan Çalışmalar

Uluslararası düzeyde eğitim örgütlerinde motivasyon araştırmalarının oldukça çok olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan bir araştırmaya göre, yüksek performans odaklı liselerde çalışan öğretmenler daha az motivasyonel düşüncelere yatkın görünmektedirler ve bu okullarda dayanışma düşüncesi daha az gelişmektedir (Ciani, Summers, & Easter, 2008). Folson (2013), ortaokullarda ve liselerde çalışan öğretmenlerin motivasyon faktörlerini incelemiş ve birincil motive edici unsurların aidiyetlik, düşünceli olma, güvenlik, kariyer gelişimi ve kendini ifade etme olduğunu; ikincil motive edici unsurların ise amaç, sorumluluk, heyecan ve kişisel ihtiyaçlar olduğunu öne sürmüştür. Vaughan'a (2005) göre, motivasyonel oryantasyon, deneyim ve okul içerisindeki olumlu ilişkiler, öğretmenlerin öz kararlılığına önemli bir etkiye bulunmakta ve bu kararlılık da motivasyona katkıda bulunmaktadır. Brown (2007), Arkansas eyaletinde öğretmenlerin içsel motivasyon unsurlarıyla dışsal motivasyon unsurlarının farklı olduğunu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla içsel motivasyon düzeyine sahip olduğunu tespit etmiştir. Litvanya'da öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve motivasyonlarını inceleyen bir araştırmaya göre beş yıldan daha az bir çalışma süresi olan öğretmenler daha fazla tükenmişlik duygusu yaşamaktadır. Ekonomik ve kariyer gelişim fırsatlarını içeren dışsal motive edici unsurlar ortaokul öğretmenlerince daha fazla önemsenmektedir. İçsel motive edici unsurlar ise mesleki gelişimde karşılaşılan zorluklar nedeniyle ikinci planda kalmaktadır (Dombrovskis, Gusevaa, & Murasovs, 2011). Dubois (2015), iş şartları ve kişisel motivasyon işlevi olarak öğretmenlerin mesleki gelişimine bakış açılarını incelemiş ve gelişimin en önemli üç yordayıcısının içsel motivasyon, samimi ilişkiler ve mesleki destek olduğunu bulmuştur. Ayrıca destekleyici mesleki öğrenmeyle öğretmenlerin etkililik inançları ve motivasyonları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin varlığı belirtilmiştir (Durksen, Klassen, & Daniels, 2017).

Bexley (2005), öğretmenlerin algıladıkları motivasyon unsurlarını incelemiş ve araştırmasında açık destekleyici bir yönetim desteğinin, okul ortamının ve ihtiyaç duyulan materyallerin öğretmenleri dışsal yönden motive ettiğini; çocuk sevgisinin ise öğretmenleri içsel yönden motive ettiğini ifade etmiştir. Addison ve Brundrett'e (2008) göre, İngiltere'de ilkokul öğretmenlerini motive edici unsurlar daha çok öğrencilerden alınan olumlu dönütler; motive etmeyen unsurlar ise öğrencilerden alınan olumsuz dönütler ve iş yükü faktörleri olarak sıralanmaktadır. Robertson (2010), Çin'de ve

Amerika’da ortaokul fen bilgisi branşında öğretmenlerle yaptığı araştırmada özerkliğin önemine değinerek özerkliğin öğretmenler arasında motivasyon artırıcı bir unsur olduğuna dikkat çekmiştir. Crawford (2017), ortaokullarda matematik öğretmenleriyle yaptığı araştırma sonucunda mesleki gelişim ve öngörülen hedefler uğruna öğretmenlerin içsel yönden motive oldukları sonucuna varmıştır. Schiefele (2017), öğretmen motivasyonunun öğrenci motivasyonu üzerinde etkilerinin aracı değişkenleri olarak sınıf yönetimi ve uzmanlık odaklı eğitimi incelemiş ve öğretmenlerin eğitime yönelik ilgilerinin artmasıyla motivasyonlarının arttığı ve bu durumun öğrenci motivasyonuna da yansındığını tespit etmiştir.

Milanowski (2000), okul düzeyindeki performans ödül programının öğretmen motivasyonuna etkisini incelemiş, ekonomik özendiricilerin doğrudan motive edici bir etkisinin bulunmadığını ancak öğretmenlerin ek ödemelere içsel motivasyon kaynakları kadar değer verdiğine dikkat çekmiştir. Öğretmen motivasyonu ve okul düzeyinde performans ödülü ilişkisinin incelendiği bir araştırmaya göre öğretmen beklentileri okul başarısında önemli bir yordayıcıdır. Bu beklentiler ise elverişli şartları, başarıyı ve adaletli programı içermektedir (Kelley, Heneman III, & Milanowski, 2002). Marcotte (2015), performansa dayalı ücretin öğretmen motivasyonuna etkisini incelemiş, elde ettiği genel bulguların performansa dayalı ücretin öğretmenlerin motivasyonlarında hiçbir etkide bulunmadığını ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı bir nitelik taşımadığını belirtmiştir. Öte yandan başka bir araştırmaya göre ise öğretmen performansıyla motivasyonun önemi vurgulanarak öğretmen performansıyla öğretmen motivasyonu arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmakta, kadın öğretmenlerin, özel okulda çalışan öğretmenlerin iş performansı ve motivasyonlarının daha yüksek çıkmakta ve bu bireyler ücret dışında iş ortamı, stresle baş edebilme ve üstlerden gelen değer konularında motivasyon ve doyum yaşamaktadırlar (Inayatullah & Jehangir, 2012).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, araştırmadan elde edilecek verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi / Modeli

Bu araştırma nedensel tarama modelindedir. Tarama türündeki araştırmalar, var olan şartların doğasını anlatma, şartların karşılaştırıldığı standartları tanımlama ve belirli olaylar arasındaki ilişkileri belirleme amacıyla belirli bir zamanda veri toplar. Böylece araştırmanın boyutuna göre, tarama araştırmaları, basit sıklık araştırmalarından ilişkisel araştırmalara kadar çeşitlilik arz edebilmektedir (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Tarama araştırmaları; çok fazla bireyden bir çok bilgi elde etmeyi sağladığından, ekonomiklik ve etkililik açısından araştırmacılara yararlar sunmaktadır. Ayrıca bu tür araştırmalar, evreni temsil edici bir özelliğe sahip olduğundan, belirli olaylar, olgular arasında var olan ilişkileri belirlemeyi amaç edindiğinden ve betimleyici, çıkarım yapıcı, açıklayıcı, genellileyici bilgiler sunduğundan araştırmacılara faydalar ve kolaylıklar sağlamaktadır (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Büyüköztürk, 2020). Araştırma kapsamında ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven, örgütsel adalet algıları, iş doyumu ve motivasyon düzeyleri incelemiş ve değişkenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okulda geçen süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Öte yandan, öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının, iş doyumlarının, motivasyon düzeylerinin ilişkisini belirlemek için ilişkisel araştırma yöntemi uygulanmıştır. İlişkisel taramalar korelasyonel araştırmalar olarak ele alınabilmektedir. Korelasyon araştırmaları, değişkenler arası ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar olup sonuçlara ulaşmada ele alınacak araçların dışında müdahalede bulunmamayı gerektirir. (Büyüköztürk vd., 2018).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Alanya İlçesi devlet ortaokullarında öğretmenlik görevini sürdüren farklı branşlarda toplam 1069 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada örneklem basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Basit tesadüfî örnekleme yöntemi, evreni temsil eden üyelerin tümünü bilmeyi ve hedeflenen örneklem sayısına ulaşana dek evrenden rastgele üyeleri seçerek veriler toplamayı gerektirmektedir (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Bu örnekleme yöntemi, evrende tüm birimlerin bağımsız ve eşit şekilde değerlendirilmesiyle, her bir örneklemin eşit şekilde seçilme olanağını verebilmektedir. Temsil edecek bir örneklemin tespit edilmesinin en iyi ve en geçerli yolunu sunduğundan, bu yöntem örneklemin temsil edilebilirliğini daha etkili kılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Ayrıca incelenecek her bir örneklemin eşit şansa seçilebilir olması gerçeği, örneklemin diğer seçimlerin etkisine maruz bırakmamaktadır (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Araştırma kapsamında farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem tablosu dikkate alınarak 1000 kişilik bir evrende gerekli örneklem sayısı olan 277'ye ulaşmak hedeflenmiştir (Balcı, 2011). Bu doğrultuda araştırmanın kapsamında 2020 - 2021 eğitim – öğretim yılında ortaokullarda farklı branşlarda görev yapan 284 öğretmene ulaşılmış, soruları büyük ölçüde cevapsız bırakmaları nedeniyle 3 öğretmenin doldurduğu anket çıkarılmıştır. Böylelikle 281 öğretmenin doldurduğu anket analize alındığı için 281 öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Tablo.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine, Eğitim Durumlarına, Mesleki Kıdemlerine ve Okulda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Değişkenler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	131
	Kadın	150
	Toplam	281
Eğitim Durumu	Lisans	263
	Yüksek Lisans	18
	Toplam	281
Mesleki Kıdem	6 ve altı	22
	6 ve 12	119
	12 ve 18	83
	18 ve üstü	56
	Toplam	280
Okuldaki Çalışma Süresi	3 ve altı	104
	3 ve 6	98
	6 ve 9	55
	9 ve üstü	24
	Toplam	281

Tablo 3.1. incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde toplam 281 öğretmenin 131'inin (% 46,6) erkek, 150 öğretmenin (%53,4) ise kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde toplam 281 öğretmenin 263'ünün (% 93,6) lisans, 18'inin (% 6,4) ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki çalışma sürelerine göre dağılımı incelendiğinde toplam 280 öğretmenin 22'sinin (% 7,9) 6 ve altı yıl, 119 öğretmenin (%42,5) 6 ve 12 yıl, 83 öğretmenin (%29,6) 12 ve 18 yıl, 56 öğretmenin (%20) ise 18 ve üstü yıl bir mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bir öğretmenin mesleki süresini girmemesinden ötürü bir tane kayıp veri (missing value) bulunmaktadır. Öğretmenlerin okullarındaki çalışma sürelerinin dağılımı incelendiğinde toplam 281 öğretmenin 104'ünün (%37) 3 ve altı yıl, 98'inin (%34,9) 3 ve 6 yıl, 55'inin (%19,6) 6 ve 9 yıl ve 24'ünün (%8,5) 9 ve üstü yıl mevcut okullarında çalıştığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı iş doyumu ölçeği, örgütsel adalet ölçeği,örgütsel güven ölçeği ve motivasyon ölçeği olmak üzere dört farklı ölçekten oluşmaktadır. Öğretmenlere ait demografik bilgiler (cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve kurumda geçen süre), veri toplama aracı üzerinde yer alan bilgi formu üzerinde belirtilen sorularla cevaplanmıştır.

3.3.1. İş Doyumu Ölçeği

Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarını Baycan'ın (1985); Dawis, Weiss, England ve Loftquist'ten (1967) uyarladığı Minnesota İş Doyum Ölçeği belirleyecektir. Bil (2018) tarafından bu ölçek İş Doyum Ölçeği olarak uyarlanmış, pilot uygulamalara dayanarak elde edilen faktör analizleri sonucunda KMO (Kaiser-Meier Olkin) değeri .92 ve Barlett Küresellik testi değeri .00 ($p < .05$ olarak anlamlı) bulunmuştur. KMO değerinin .50 den büyük olması, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu, Barlett Küresellik testi değerinin $p < .05$ bulunması ise verilerin faktör analizine uygunluğunu yansıtmaktadır. İş doyumu ölçeğine yönelik yapılan güvenirlik analizinde iş doyumunun dışsal boyutunda Cronbach Alpha katsayısı, .89, iş doyumunun içsel boyutunda ise Cronbach Alpha katsayısı, .93 olarak çıkmıştır Ayrıca ölçeğin açıklanan toplam varyansları dışsal boyut için %56,14; içsel boyut için ise %64,10 olarak belirlenmiştir. (Bil, 2018). İçsel ve dışsal doyum olarak iki boyutlu olan ve toplam on yedi sorudan oluşan ölçek incelendiğinde, ankette yer alan 1., 2., 3., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 16. sorular iş doyumunun içsel boyutunu; 4., 5., 6., 13., 14., 15., 17.

sorular ise iş doyumunun dışsal boyutunu temsil etmektedir. Ölçek, likert türünde katılımcılara “hiç memnun değilim, memnun değilim, biraz / kısmen memnunum ve çok memnunum” şeklinde cevap verebilecekleri maddeleri içermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda iş doyumu ölçeğinin Cronbach Alpha değeri .94 olarak hesaplanmıştır. İş doyumunun içsel boyutunun Cronbach Alpha değeri .93; iş doyumunun dışsal boyutunun Cronbach Alpha değeri ise .87 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Örgütsel Adalet Ölçeği

Ortaokullarda öğretmenlerin örgütsel adalet algıları bu çalışmada, Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen Örgütsel Adalet Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmış bir versiyonuyla ölçülmüştür. Ölçeğin Türkiye için uyarlamasını Polat (2007), Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki adlı doktora çalışmasında ölçeği Türkçe'ye uyarlamış ve test etmiştir. Ölçeğin geçerliliğinin test edilmesi öncelikle ölçeğin orijinal dili olan İngilizceden Türkçe'ye 3 farklı kişi tarafından çevrilmesi ve uygun olanının seçilmesiyle başlamış sonrasında farklı ölçeklerle bu ölçeğin karşılaştırılması yoluna gidilmiş ve son olarak da ölçeğin kapsam geçerliliğinin test edilmesi amacıyla üç uzman kişinin eleştirileri alınmıştır. Bu kapsamda ölçek yeniden yapılandırılmıştır. Ölçeğin alt boyutları dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet olmak üzere 3 tanedir. Ölçekte 6 madde dağıtımsal adaleti, 9 madde prosedür adaleti ve 4'ü etkileşimsel adaleti temsil etmektedir. 1., 2., 3., 4., 5., ve 6. sorular dağıtımsal adaleti; 7., 8., 9., 10., 11., 16., 17., 18., 19. sorular prosedür adaleti; 12., 13., 14., 15. sorular da etkileşimsel adaleti temsil etmektedir. Uygulama sonrasında yapılan faktör analizinde, ölçek üç boyutlu olarak sınıflandırılmış, her bir maddenin faktör yükü .45'in üstünde olduğundan tüm maddeler değerlendirilmiştir. Ancak ölçeğin aslında karara katılma ile ilgili maddeleri etkileşimsel adalet boyutunda yer alması gerekirken bu araştırmada işlemsel adalet boyutunda yer almıştır. Polat (2007), bu durumun ortaya çıkmasında Türkiye kamu örgütlerinin ve okulların bürokratik yapısının etkili olmuş olabileceğini öngörmektedir. Örgütsel adalet ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı, üç faktörlü ölçeğin tamamı için .96 olarak çıkmıştır. Alt boyutlar için güvenilirlik katsayıları ise dağıtımsal adalet boyutunda .89, işlemsel adalet boyutunda .95 ve etkileşimsel adalet için .90 olarak saptanmıştır (Polat, 2007). Bu ölçek 19 sorudan oluşmaktadır ve likert türündedir. Maddelerin

dereceleri “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, biraz katılıyorum, katılıyorum ve tamamen katılıyorum” şeklindedir.

Bu araştırmadaki veriler doğrultusunda örgütsel adalet ölçeğinin toplam Cronbach Alpha değeri .97 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerleri dağıtım adaleti için .93; prosedür adaleti için .95 ve etkileşim adaleti için .92 olarak tespit edilmiştir.

3.3.3. Örgütsel Güven Ölçeği

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını belirlemek için *Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği* kullanılmıştır. Bu ölçek, okullarda örgütsel güven düzeyini belirlemek için Tschannen Moran’ın geliştirdiği örgütsel güven ölçeği ölçüt alınarak ve Yılmaz’ın (2006) Türkçeye uyarlamış olduğu bir veri toplama aracıdır. Bu ölçek tasarlanırken uzmanların görüşlerine başvurulmuş ve uzmanlardan her bir ifadenin, uygunluğunun ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi istenmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda bazı ifadeler değiştirilmiş, bazıları çıkarılmış ve bazı maddeler de eklenmiş ve ölçek 30 maddelik bir ölçme aracı olarak öğretmenlere uygulamaya hazır hale getirilmiştir. 30 madde olarak hazırlanan ölçeğe açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde 0.30 olarak kabul edilen faktör yük değerinin altında yük değeri olan ve faktörler arasında farklı boyutlarda yüksek faktör yük değeri veren maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Yöneticiye güven boyutunda faktör yük değerlerinin .49 - .84 arasında ve maddelerin korelasyonlarının .52 - .73 arasında değiştiği görülmüştür. Meslektaşına güven boyutunda faktör yük değerlerinin .32 - .73 arasında ve maddelerin korelasyonlarının .42 - .70 arasında değiştiği görülmüştür. Paydaşa güven boyutunda ise faktör yük değerlerinin .50 - .79 arasında ve maddelerin korelasyonlarının .42 -.59 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlar incelendikten sonra maddelerin güven düzeyi yüksek olanlar ile güven düzeyi düşük olanları ayırt etmede yeterli oldukları kabul edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği incelendiğinde Cronbach Alpha katsayıları yöneticiye güven boyutunda .89, meslektaşlara güven boyutunda .87, paydaşlara güven boyutunda ise .82 olarak görülmüştür. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri ise .92 olarak hesaplanmıştır. Böylelikle ölçeğin yüksek seviyede güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Bu ölçeğin faktörleri için açıklanan varyans oranları dikkate alındığında ise yöneticiye güven boyutu için açıklanan varyans oranı % 30, 92, meslektaşlara güven boyutu için açıklanan varyans oranı % 8,30 ve paydaşlara güven boyutu için açıklanan varyans oranı % 6,08 olarak görülmüştür. Ölçeğin son halinde yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven olmak üzere 3 boyuttan ve

toplam 22 maddeden oluştuğu görülmektedir. Bu 22 ifadenin cevapları beşli likert ölçeğine göre düzenlenmiş olup bu ölçek üzerinden katılımcılara “hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğunlukla ve her zaman” şeklinde cevaplayabilecekleri ifadeler yöneltmiştir. Ölçeğin yöneticiye güven boyutu 1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. sorular tarafından; meslektaşlara güven boyutu 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15. sorular tarafından ve paydaşlara güven boyutu 16., 17., 18., 19., 20., 21., 22. sorular tarafından temsil edilmektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasından elde edilen verilere dayanarak “Güven Ölçeği’nin” ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki güven ortamına ilişkin görüşlerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmektedir (Yılmaz, 2006).

Bu araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda örgütsel güvenin yöneticiye güven boyutu Cronbach Alpha değeri .85; meslektaş güven boyutu Cronbach Alpha değeri .95 ve paydaş güven boyutu Cronbach Alpha değeri .89 olarak saptanmıştır. Örgütsel güven ölçeğinin toplam Cronbach Alpha değeri ise .94 olarak tespit edilmiştir.

3.3.4. Motivasyon Ölçeği

Ortaokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini öğrenmek için Gagné, M. ve arkadaşları (2010) tarafından motivasyon kuramlarından öz kararlılık kuramı çerçevesinde geliştirilmiş ve Akbolat ve Işık (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan öğretmen motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Orijinal formu dört boyutlu olan ölçeğin açıkladığı varyans yüzdesi içsel motivasyon alt ölçeğinde 51.050, özdeşleşmiş düzenleme ölçeğinde 12.02, içe yansıtılmış düzenleme alt ölçeğinde 8.77, dışsal düzenleme ölçeğinde 5.81 ve bu dört boyutun açıkladığı toplam varyans yüzdesi 77.65 olarak bulunmuştur (Akbolat ve Işık, 2012 akt., Demir, 2018). Motivasyon ölçeğinin Cronbach Alpha değeri ,90 bulunmuştur. Motivasyon ölçeği boyutları olarak her bir boyut için Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde içsel motivasyon boyutu Cronbach Alpha değeri ,88, özdeşleşmiş düzenleme Cronbach Alpha değeri ,91; içe yansıtılmış düzenleme Cronbach Alpha değeri ,78; dışsal düzenleme/kontrol boyutu Cronbach Alpha değeri ise ,69 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlilik analizi için keşfedici faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizinde verilerin uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi (BST) ile incelenmiştir. Bu bağlamda motivasyon ölçeğinin KMO katsayısı ,90 bulunmuştur ve BST sonucunun anlamlı olduğu görülmektedir (Akbolat ve Işık, 2012). Bu ölçek eğitim kurumlarında Demir (2018) tarafından okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi için kullanılmıştır. Ölçek genel olarak incelendiğinde

ölçeğin 12 sorudan oluştuğu, beşli likert tipi ölçeklerin kullanıldığı ve ölçeklerin puanları, “1= *Hiç katılmıyorum*”; “2= *Katılmıyorum*”; “3= *Kısmen katılıyorum*”; “4= *Katılıyorum*”; ve “5= *Tamamen katılıyorum*” şeklinde olduğu görülmektedir. 1., 2., 3. sorular içsel motivasyonu; 4., 5., 6. sorular özdeşleşmiş motivasyonu; 7., 8., 9. sorular içe yansıtılmış motivasyonu ve 10.,11.,12. sorular da dışsal düzenleme / kontrol boyutlarını temsil etmektedir.

Bu araştırmanın verileri kapsamında motivasyon ölçeği için elde edilen Cronbach Alpha değeri, ,86 olarak tespit edilmiştir. İçsel motivasyon boyutu için Cronbach Alpha değeri, ,87; özdeşleşmiş düzenleme boyutu için ,88; içe yansıtılmış motivasyon boyutu için ,76; dışsal düzenleme/kontrol boyutu için ise ,36 olarak tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel adalet algılarının iş doyumları aracılığıyla motivasyonlarına olan etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında iş doyum kavramı aracı değişken olup örgütsel güven, örgütsel adalet bağımsız değişkenlerinin motivasyon bağımlı değişkenine olan etkisi incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilecek verilerin analizinde SPSS paket veri programının 22.sürüm yazılımı ile doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modeli için LISREL programı kullanılmıştır.

Araştırmada öncelikle ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven, örgütsel adalet algılarının motivasyon ve iş doyum düzeylerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Örgütsel güven, örgütsel adalet, iş doyum ve motivasyon değişkenlerinin boyutları maddelerdeki soruların temsil gücüne dayanarak belirlenmiş ve ölçekte yer alan sorulara verilen cevaplar boyutlar düzeyinde toplanarak yeni bir değişken olarak giriş yapılmıştır. Örgütsel güven, örgütsel adalet algıları, motivasyon ve iş doyum düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumları, mesleki çalışma süresi, mevcut okuldaki sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını görebilmek için parametrik ve parametrik olmayan (ilişkisiz örneklemeler için t – test, tek yönlü varyans analizi / One –Way Anova, Kruskal Wallis HH, Mann Whitney U) ortalama karşılaştırma testleri işe koşulmuştur. Bunun öncesinde örgütsel güven, örgütsel adalet, iş doyum ve motivasyonu temsil eden 12 boyutun normal dağılım düzeyini test etmek amacıyla boyutların çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık katsayıları

incelendiğinde, -1 ve +1 değerleri üzerinde kalan meslektaşına güven, paydaşına güven ve içsel doyum puanları dışında kalan verilerin normal bir dağılım gösterdiği görülmüştür. -1 ve +1 değerleri içerisinde kalan çarpıklık katsayı değerleri, puanların normal bir dağılımdan büyük oranda sapma göstermediğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Ortaokullardaki öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ve eğitim durumlarına göre yöneticiye güven, dağıtım adaleti, etkileşim adaleti, prosedür adaleti, dışsal doyum, içsel motivasyon, özdeşleşmiş motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon ve dışsal düzenleme / kontrol boyutlarındaki puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisiz örneklem t – testi ile test edilmiştir.

Ortaokullardaki öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ve okuldaki çalışma sürelerine göre yöneticiye güven, dağıtım adaleti, etkileşim adaleti, prosedür adaleti, dışsal doyum, içsel motivasyon, özdeşleşmiş motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon ve dışsal düzenleme / kontrol boyutlarındaki puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Anlamlı farklılık görüldüğünde hangi gruplarda anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmek için Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testinin uygulanma sebebi ise bu testin gruplar arasındaki farklılıkları asgari düzeyde hatada yansıtabilmesidir (Kayri, 2009).

Ortaokullardaki öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ve eğitim durumlarına göre meslektaşına güven, paydaşlara güven ve içsel doyum boyutu puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney – U testi ile test edilmiştir.

Ortaokullardaki öğretmenlerin mesleki çalışma süresine ve okulda geçen süreye göre meslektaşına güven, paydaşlara güven ve içsel doyum boyutu puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile test edilmiştir. Anlamlı fark görülen gruplarda ikili olarak farkın kaynağı Mann Whitney –U testi aracılığıyla tespit edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel adalet algıları iş doyumları aracılığıyla motivasyon düzeylerine etkisini incelemek için toplam 12 alt faktörün korelasyon katsayıları incelenmiştir. Korelasyon katsayılarının incelemesinden sonra araştırmada bahsedilen etkiyi görebilmek için yapısal eşitlik modeli işe koşulmuştur. Yapısal eşitlik modeli, pek çok istatistik işlemlerini içeren ve pek çok gözlenebilir

değişken tarafından temsil edilen gizil faktörler üzerinde işlem yapmayı mümkün kılan doğrulayıcı faktör analizi işlemidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Örgütsel güven gizil değişkeni yöneticiye güven, meslektaşına güven ve paydaşına güven gözlenen boyutlarla; örgütsel adalet gizil değişkeni dağıtımsal adalet, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti gözlenen boyutlarla, iş doyumu gizil değişkeni içsel doyum ve dışsal doyum gözlenen boyutlarla ve motivasyon gizil değişkeni içsel motivasyon, özdeşleşmiş motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon ve dışsal düzenleme /kontrol gözlenen boyutlarıyla temsil edilmektedir. Böylelikle toplam 12 maddeden ve 4 gizil yapıdan oluşan model LISREL programı kullanılarak öncelikle ölçme modelinde uygunluğu test edilmiş ardından yapılandırılmış model incelenerek her iki model karşılaştırılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan soruların cevapları analizler yoluyla incelenmiş ve analizler sonucunda araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Güven, Örgütsel Adalet Algıları, İş Doyum ve Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel güven algıları, yöneticiye güven, meslektaşına güven ve paydaşına güven boyutları üzerinden, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti boyutları üzerinden, öğretmenlerin iş doyumları içsel doyum ve dışsal doyum boyutları üzerinden ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ise içsel motivasyon, özdeşleşmiş motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon ve dışsal düzenleme / kontrol boyutları üzerinden incelenmiştir. Tablo 4.1.'de öğretmenlerin boyutlara verdikleri puanlar üzerinden algı düzeyleri verilmiştir.

Tablo 4.1.Öğretmenlerin Örgütsel Güven, Örgütsel Adalet Algıları, İş Doyum ve Motivasyon Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Yöneticiye güven (YG)	281	26,12	4,82
Meslektaşına güven (MG)	281	30,10	6,17
Paydaşına güven (PG)	281	25,17	3,84
Dağıtım adaleti (DA)	281	20,83	5,08
Prosedür adaleti (PA)	281	31,29	7,26
Etkileşim adaleti (EA)	281	16,01	3,20
İçsel doyum (ICD)	281	39,49	6,25
Dışsal doyum (DD)	281	22,40	5,06
İçsel motivasyon (IM)	281	11,47	2,45
Özdeşleşmiş motivasyon (ÖD)	281	11,65	2,30
İçe yansıtılmış motivasyon (IYD)	281	10,20	2,24
Dışsal düzenleme/kontrol (DDK)	281	8,15	1,64

Tablo 4.1. incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel güveni temsil eden yöneticiye güven, meslektaşına güven ve paydaşına güven boyutlarında en yüksek ortalamaların meslektaşına güven boyutunda olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ =30,10). Bunu sırasıyla yöneticiye güven ($\bar{X}$ =26,12) ve paydaşına güven boyutları ($\bar{X}$ =25,17) izlemektedir. Öğretmenlerin örgütsel adaleti temsil eden dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti boyutlarında en yüksek algılarının prosedür adaleti boyutunda olduğu

görülmektedir ($\bar{X}$ = 31,29). Bunu sırasıyla dağıtım adaleti ($\bar{X}$ = 20,83) ve etkileşim adaleti boyutları ($\bar{X}$ =16,01) izlemektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu temsil eden içsel doyum ve dışsal doyum boyutlarında içsel doyum puanlarının ($\bar{X}$ =39,49) dışsal doyum puanlarından ($\bar{X}$ =22,40) yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini temsil eden içsel motivasyon, özdeşleşmiş motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon ve dışsal düzenleme / kontrol boyutlarında en yüksek puanlarının özdeşleşmiş motivasyon boyutunda ($\bar{X}$ = 11,65) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla içsel motivasyon ($\bar{X}$ =11,47), içe yansıtılmış motivasyon ($\bar{X}$ =10,20) ve dışsal düzenleme / kontrol boyutları ($\bar{X}$ =8,15) izlemektedir. Öğretmenlerin en yüksek ortalamaları içsel doyum boyutunda ($\bar{X}$ =39,49) yer alırken, en düşük ortalama dışsal düzenleme / kontrol boyutunda ($\bar{X}$ =8,15) yer almaktadır.

4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin tüm boyutlarda cinsiyetlerine göre puan ortalamaları yapılan ilişkisiz örneklem için t –testi ve Mann – Whitney U sonuçlarına göre incelenmiş ve anlamlı farklılaşmayı görmek için tablolar üzerinde bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları

Öğretmenlerin yöneticiye güven boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t- testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Erkek	131	25,38	5,28	2,41	279	0,01
Kadın	150	26,78	4,30			

Tablo 4.2. incelendiğinde öğretmenlerin yöneticiye güven boyutundaki toplam puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir. ($t_{(279)} = 2,41$, $p < 0,05$). Buna göre öğretmenlerin yöneticiye güven boyutundaki toplam puanları incelendiğinde kadın öğretmenlerin yöneticiye güven boyutundaki toplam puanları ($\bar{X}$ =26,78), erkek

öğretmenlerin yöneticiye güven boyutundaki toplam puanlarından ($\bar{X}$ = 25,38) daha yüksektir.

4.2.2. Öğretmenlerin Meslektaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann – Whitney U Testi Bulguları

Öğretmenlerin meslektaşlara güven boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Mann – Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.3.’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Meslektaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Erkek	131	142,27	18637	9659	0,80
Kadın	150	139,89	20984		

Tablo 4.3’te öğretmenlerin meslektaşlara güven boyutu toplam puanları cinsiyetlerine göre incelendiğinde meslektaşlara güven boyutu toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($U= 9659$, $p> 0,05$).

4.2.3. Öğretmenlerin Paydaşa Güven Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann – Whitney U Testi Bulguları

Öğretmenlerin paydaşa güven boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Mann – Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4.’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Paydaşa Güven Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Erkek	131	137,27	17982	9336	0,46
Kadın	150	144,26	21639		

Tablo 4.4'te öğretmenlerin paydaşlara güven boyutu toplam puanları cinsiyetlerine göre incelendiğinde paydaşlara güven boyutu toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($U= 9336$, $p > 0,05$).

4.2.4. Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisz Örneklem t- Testi Bulguları

Öğretmenlerin dağıtım adaleti boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t- testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisz Örneklem t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Erkek	131	20,74	5,35	282	279	0,77
Kadın	150	20,92	4,86			

Tablo 4.5. incelendiğinde öğretmenlerin dağıtım adaleti boyutundaki toplam puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. ($t_{(279)}= 282$, $p> 0,05$).

4.2.5. Öğretmenlerin Prodesür Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisz Örneklem t- Testi Bulguları

Öğretmenlerin prosedür adaleti boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t- testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Prosedür Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisz Örneklem t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Erkek	131	30,93	7,76	0,79	279	0,42
Kadın	150	31,62	6,81			

Tablo 4.6. incelendiğinde öğretmenlerin prosedür adaleti boyutundaki toplam puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. ($t_{(279)}= 0,79$, $p> 0,05$).

4.2.6. Öğretmenlerin Etkileşim Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları

Öğretmenlerin etkileşim adaleti boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t- testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Etkileşim Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Erkek	131	15,61	3,59	1,93	279	0,06
Kadın	150	16,36	2,79			

Tablo 4.7. incelendiğinde öğretmenlerin etkileşim adaleti boyutundaki toplam puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. ($t_{(279)} = 1,93, p > 0,05$).

4.2.7. Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann – Whitney U Testi Bulguları

Öğretmenlerin içsel doyum boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Mann- Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Erkek	131	136,77	17916	9270,50	0,41
Kadın	150	144,70	21704		

Tablo 4.8'de öğretmenlerin içsel doyum boyutu toplam puanları cinsiyetlerine göre incelendiğinde içsel doyum boyutu toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($U = 9270,50, p > 0,05$).

4.2.8. Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisz Örneklem t- Testi Bulguları

Öğretmenlerin dışsal doyum boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t- testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisz Örneklem t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Erkek	131	22,42	5,06	0,67	279	0,94
Kadın	150	22,38	5,08			

Tablo 4.9. incelendiğinde öğretmenlerin dışsal doyum boyutundaki toplam puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. ($t_{(279)}= 0,67$, $p> 0,05$).

4.2.9. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisz Örneklem t- Testi Bulguları

Öğretmenlerin içsel motivasyon boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t- testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisz Örneklem t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Erkek	131	11,12	2,47	2,20	279	0,02
Kadın	150	11,77	2,40			

Tablo 4.10. incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon boyutundaki toplam puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir. ($t_{(279)}= 2,20$, $p<0,05$). Buna göre öğretmenlerin içsel motivasyon boyutu toplam puanları incelendiğinde kadın öğretmenlerin içsel motivasyon boyutu toplam puanları ($\bar{X}=11,77$), erkek öğretmenlerin içsel motivasyon boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}= 11,12$) fazladır.

4.2.10. Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları

Öğretmenlerin özdeşleşmiş motivasyon boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t- testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Erkek	131	11,15	2,42	3,48	279	0,00
Kadın	150	12,09	2,09			

Tablo 4.11. incelendiğinde öğretmenlerin özdeşleşmiş motivasyon boyutundaki toplam puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir. ($t_{(279)}= 3,48$, $p<0,01$). Buna göre öğretmenlerin özdeşleşmiş motivasyon boyutu toplam puanları incelendiğinde kadın öğretmenlerin özdeşleşmiş motivasyon boyutu toplam puanları ($\bar{X}=12,09$), erkek öğretmenlerin özdeşleşmiş motivasyon boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}= 11,15$) fazladır.

4.2.11. Öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları

Öğretmenlerin içe yansıtılmış motivasyon boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için t- testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Erkek	131	9,87	2,36	2,36	279	0,01
Kadın	150	10,50	2,08			

Tablo 4.12. incelendiğinde öğretmenlerin içe yansıtılmış motivasyon boyutundaki toplam puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir. ($t_{(279)}= 2,36$, $p<0,05$). Buna göre öğretmenlerin içe yansıtılmış motivasyon boyutu toplam puanları incelendiğinde kadın öğretmenlerin içe yansıtılmış motivasyon boyutu toplam puanları ($\bar{X}=10,50$), erkek öğretmenlerin içe yansıtılmış motivasyon boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}= 9,87$) fazladır.

4.2.12. Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları

Öğretmenlerin dışsal düzenleme / kontrol boyutu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t- testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.13.'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Erkek	131	8,36	1,65	2,00	279	0,04
Kadın	150	7,97	1,63			

Tablo 4.13. incelendiğinde öğretmenlerin dışsal düzenleme / kontrol boyutundaki toplam puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir. ($t_{(279)}= 2,00$, $p<0,05$). Buna göre öğretmenlerin dışsal düzenleme / kontrol boyutu toplam puanları incelendiğinde erkek öğretmenlerin dışsal düzenleme / kontrol boyutu toplam puanları ($\bar{X}=8,36$), kadın öğretmenlerin dışsal düzenleme / kontrol boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}= 7,97$) fazladır.

4.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin tüm boyutlarda eğitim durumlarına göre puan ortalamaları yapılan ilişkisiz örneklem t-testi ve Mann – Whitney U sonuçlarına göre incelenmiş ve anlamlı farklılaşmayı görmek için tablolar üzerinde bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları

Öğretmenlerin yöneticiye güven boyutu toplam puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t- testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.14.'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Eğitim durumu	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Lisans	263	26,25	4,78	1,68	279	0,09
Yüksek Lisans	18	24,27	5,17			

Tablo 4.14. incelendiğinde öğretmenlerin yöneticiye güven boyutundaki toplam puanları eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. ($t_{(279)} = 1,68$, $p > 0,05$).

4.3.2. Öğretmenlerin Meslektaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann – Whitney U Testi Bulguları

Öğretmenlerin meslektaşlara güven boyutu toplam puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Mann – Whitney U Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 4.15.'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Meslektaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Lisans	263	143,06	37624	1825	0,10
Yüksek lisans	18	110,92	1996		

Tablo 4.15'te öğretmenlerin meslektaşlara güven boyutu toplam puanları eğitim durumuna göre incelendiğinde meslektaşlara güven boyutu toplam puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($U = 1825$, $p > 0,05$).

4.3.3. Öğretmenlerin Paydaşa Güven Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann – Whitney U Testi Bulguları

Öğretmenlerin paydaşa güven boyutu toplam puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Mann – Whitney U Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.16.’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Paydaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Lisans	263	142,32	37429	2021	0,29
Yüksek lisans	18	121,78	2192		

Tablo 4.16’da öğretmenlerin paydaşlara güven boyutu toplam puanları eğitim durumuna göre incelendiğinde paydaşlara güven boyutu toplam puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($U=2021$, $p>0,05$).

4.3.4. Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları

Öğretmenlerin dağıtım adaleti boyutu toplam puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t- testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.17.’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Eğitim durumu	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Lisans	263	20,85	5,05	0,197	279	0,84
Yüksek Lisans	18	20,61	5,74			

Tablo 4.17. incelendiğinde öğretmenlerin dağıtım adaleti boyutundaki toplam puanları eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. ($t_{(279)}=0,19$, $p>0,05$).

4.3.5. Öğretmenlerin Prodesür Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları

Öğretmenlerin prosedür adaleti boyutu toplam puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t- testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.18.'de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Prosedür Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Eğitim durumu	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Lisans	263	31,35	7,23	0,51	279	0,60
Yüksek Lisans	18	30,44	7,94			

Tablo 4.18. incelendiğinde öğretmenlerin prosedür adaleti boyutundaki toplam puanları eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. ($t_{(279)}= 0,51$, $p> 0,05$).

4.3.6. Öğretmenlerin Etkileşim Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Bulguları

Öğretmenlerin etkileşim adaleti boyutu toplam puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t- testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.19.'te sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Etkileşim Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Eğitim durumu	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Lisans	263	16,03	3,21	0,54	279	0,58
Yüksek Lisans	18	15,61	3,10			

Tablo 4.19. incelendiğinde öğretmenlerin etkileşim adaleti boyutundaki toplam puanları eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. ($t_{(279)}= 0,54$, $p> 0,05$).

4.3.7. Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann - Whitney U Testi Bulguları

Öğretmenlerin içsel doyum boyutu toplam puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Mann- Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.20.'de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Lisans	263	142,08	37367	2083	0,39
Yüksek lisans	18	125,22	2254		

Tablo 4.20’de öğretmenlerin içsel doyum boyutu toplam puanları eğitim durumuna göre incelendiğinde içsel doyum boyutu toplam puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($U= 2083$, $p> 0,05$).

4.3.8. Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin dışsal doyum boyutu toplam puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.21.’de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Eğitim durumu	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Lisans	263	22,47	4,94	0,712	279	0,48
Yüksek Lisans	18	21,33	6,70			

Tablo 4.21. incelendiğinde öğretmenlerin dışsal doyum boyutundaki toplam puanları eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. ($t_{(279)}= 0,712$, $p> 0,05$).

4.3.9. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin içsel motivasyon boyutu toplam puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.22.'de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Eğitim durumu	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Lisans	263	11,45	2,34	0,29	279	0,77
Yüksek Lisans	18	11,72	3,80			

Tablo 4.22. incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon boyutundaki toplam puanları eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. ($t_{(279)} = 0,29$, $p > 0,05$).

4.3.10. Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin özdeşleşmiş motivasyon boyutu toplam puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.23.'de sunulmuştur

Tablo 4.23. Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Eğitim durumu	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Lisans	263	11,66	2,23	0,29	279	0,76
Yüksek Lisans	18	11,50	3,22			

Tablo 4.23. incelendiğinde öğretmenlerin özdeşleşmiş motivasyon boyutundaki toplam puanları eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. ($t_{(279)}=0,29$, $p>0,05$).

4.3.11. Öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin içe yansıtılmış motivasyon boyutu toplam puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.24.'de sunulmuştur

Tablo 4.24. Öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Lisans	263	10,14	2,19	1,66	279	0,09
Yüksek Lisans	18	11,05	2,81			

Tablo 4.24. incelendiğinde öğretmenlerin içe yansıtılmış motivasyon boyutundaki toplam puanları eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. ($t_{(279)}=1,66$, $p>0,05$).

4.3.12. Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Bulguları

Öğretmenlerin dışsal düzenleme / kontrol boyutu toplam puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.25.'te sunulmuştur.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Boyutu Toplam Puanlarının Eğitim Durumuna Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi Sonuçları

Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Lisans	263	8,08	1,58	2,71	279	0,00
Yüksek Lisans	18	9,16	2,25			

Tablo 4.25. incelendiğinde öğretmenlerin dışsal düzenleme / kontrol boyutundaki toplam puanları eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermektedir ($t_{(279)} = 2,71$, $p < 0,01$). Buna göre öğretmenlerin dışsal düzenleme / kontrol boyutu toplam puanları incelendiğinde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin dışsal düzenleme / kontrol boyutu toplam puanları ($\bar{X} = 9,16$), lisans mezunu öğretmenlerin dışsal düzenleme / kontrol boyutu toplam puanlarından ($\bar{X} = 8,08$) yüksektir.

4.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin tüm boyutlarda mesleki kıdemlerine göre puan ortalamaları yapılan tek yönlü varyans / ANOVA ve Kruskal Wallis H testleri sonuçlarına göre incelenmiş ve anlamlı farklılaşmayı görmek için tablolar üzerinde bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1. Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin yöneticiye güven boyutu toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.26.'da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Meslek süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
(1) 6 ve altı	22	26,40	5,26	3,27	3,49	0,01	(2) – (4)
(2) 6 ve 12	119	25,57	4,27				
(3) 12 ve 18	83	25,74	5,32				
(4) 18 ve üstü	56	27,94	4,49				

Tablo 4.26'te öğretmenlerin yöneticiye güven boyutu toplam puanlarının mesleki çalışma sürelerine göre ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yöneticiye güven boyutu toplam puanları mesleki çalışma sürelerine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir ($F_{(3,27)} = 3,49$, $p < 0,05$). Farkları karşılaştırmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre; 18 ve üstü yıl mesleki çalışma yılına sahip

öğretmenlerin yöneticiye güven boyutu toplam puanları ($\bar{X}=27,94$), 6 ve 12 yıl arasında mesleki çalışma yılına sahip öğretmenlerin yöneticiye güven boyutu toplam puanlarından ($\bar{X}=25,57$) yüksektir.

4.4.2. Öğretmenlerin Meslektaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis H Bulguları

Öğretmenlerin meslektaşlara güven boyutu toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.27.'de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin Meslektaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis H Sonuçları

Meslek süresi	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
6 ve altı	22	133,20	2,98	3	0,39	-
6 ve 12	119	141,60				
12 ve 18	83	131,36				
18 ve üstü	56	154,58				

Tablo 4.27'de öğretmenlerin meslektaşlara güven boyutu toplam puanları mesleki çalışma sürelerine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin meslektaşlara güven boyutu toplam puanları meslekteki çalışma sürelerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($X^2_3 = 2,98$, $p>0,05$).

4.4.3. Öğretmenlerin Paydaşa Güven Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis H Bulguları

Öğretmenlerin paydaşa güven boyutu toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.28.'de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin Paydaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis H Sonuçları

Meslek süresi	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
(1) 6 ve altı	22	123,95	17,21	3	0,00	(1) - (4) (2) - (4) (3) - (4)
(2) 6 ve 12	119	137,27				
(3) 12 ve 18	83	123,92				
(4) 18 ve üstü	56	178,44				

Tablo 4.28’de öğretmenlerin paydaşlara güven boyutu toplam puanları mesleki çalışma sürelerine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin paydaşlara güven boyutu toplam puanları meslekteki çalışma sürelerine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($X^2= 17,21$, $p<0,01$). Yapılan Mann - Whitney U ikili karşılaştırma analizi sonucu incelendiğinde; 18 ve üstü mesleki çalışma yılına sahip öğretmenlerin paydaşlara güven boyutu sıra ortalama puanları (178,24) en yüksek çıkmıştır. Bunu sırasıyla 6 ve 12 (137,27), 6 ve altı (123,95), 12 ve 18 (123,92) mesleki çalışma yıllarına sahip öğretmenlerin sıra ortalama puanları izlemektedir.

4.4.4. Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin dağıtım adaleti boyutu toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.29.’da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Meslek süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
(1) 6 ve altı	22	22,81	6,22	3,27	1,97	0,11	-
(2) 6 ve 12	119	20,39	4,13				

(3)12 ve 18	83	20,60	5,78
(4)18 ve üstü	56	21,62	4,88

Tablo 4.29’da öğretmenlerin dağıtım adaleti boyutu toplam puanlarının mesleki çalışma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,27)}=1,97$, $p > 0,05$).

4.4.5. Öğretmenlerin Prodesür Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin prosedür adaleti boyutu toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.30.’da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin Prosedür Adalet Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Meslek süresi	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
(1) 6 ve altı	22	34,22	9,00	3,27	1,86	0,13	-
(2) 6 ve 12	119	30,72	5,68				
(3)12 ve 18	83	30,98	7,86				
(4)18 ve üstü	56	32,23	7,87				

Tablo 4.30’da öğretmenlerin prosedür adaleti boyutu toplam puanlarının mesleklerinde geçen süreye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,27)}= 1,86$, $p > 0,05$).

4.4.6. Öğretmenlerin Etkileşim Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin etkileşim adaleti boyutu toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.31.’de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Öğretmenlerin Etkileşim Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Meslek süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
(1) 6 ve altı	22	16,63	3,43	3,27	2,31	0,07	-
(2) 6 ve 12	119	15,55	2,59				
(3)12 ve 18	83	16,07	3,79				
(4)18 ve üstü	56	16,80	3,02				

Tablo 4.31’de öğretmenlerin etkileşim adaleti boyutu toplam puanlarının mesleklerinde geçen süreye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,27)} = 2,31, p > 0,05$).

4.4.7. Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis H Bulguları

Öğretmenlerin içsel doyum boyutu toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.32.’de sunulmuştur.

Tablo 4.32. Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Kruskal Wallis H Sonuçları

Meslek süresi	<i>N</i>	Sıra ortalaması	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
(1) 6 ve altı	22	156,86	6,29	3	0,09	-
(2) 6 ve 12	119	134,38				
(3)12 ve 18	83	131,14				
(4)18 ve üstü	56	160,95				

Tablo 4.32’de öğretmenlerin içsel doyum boyutu toplam puanları mesleki çalışma sürelerine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin içsel doyum boyutu toplam puanları meslekteki çalışma sürelerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($X^2 = 6,29, p > 0,05$).

4.4.8. Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin dışsal doyum boyutu toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.33.'te sunulmuştur.

Tablo 4.33. Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Meslek süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
(1) 6 ve altı	22	23,90	5,93	3,27	3,71	0,01	
(2) 6 ve 12	119	21,63	4,76				(2) – (4)
(3) 12 ve 18	83	22,13	5,11				
(4) 18 ve üstü	56	24,03	4,79				

Tablo 4.33'de öğretmenlerin dışsal doyum boyutu toplam puanlarının mesleki çalışma sürelerine göre ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin dışsal doyum boyutu toplam puanları mesleki çalışma sürelerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır ($F_{(3,27)}=3,71$, $p < 0,05$). Farkları karşılaştırmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre 18 ve üstü yıl mesleki çalışma yılına sahip öğretmenlerin dışsal doyum boyutu toplam puanları ($\bar{X}=24,03$), 6 ve 12 yıl arasında mesleki çalışma yılına sahip öğretmenlerin dışsal doyum puanlarından ($\bar{X}=21,63$) yüksektir.

4.4.9. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin içsel motivasyon boyutu toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.34.'te sunulmuştur.

Tablo 4.34. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Meslek süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
(1) 6 ve altı	22	11,50	2,85	3,27	0,36	0,77	-
(2) 6 ve 12	119	11,42	2,38				
(3)12 ve 18	83	11,33	2,39				
(4)18 ve üstü	56	11,76	2,57				

Tablo 4.34’de öğretmenlerin içsel motivasyon boyutu toplam puanlarının mesleklerinde geçen süreye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,27)} = 0,36$, $p > 0,05$).

4.4.10. Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin özdeşleşmiş motivasyon boyutu toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.35.’te sunulmuştur.

Tablo 4.35. Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Meslek süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
(1) 6 ve altı	22	11,81	2,87	3,27	0,74	0,52	-
(2) 6 ve 12	119	11,58	2,45				
(3)12 ve 18	83	11,43	2,00				
(4)18 ve üstü	56	12,00	2,10				

Tablo 4.35’te öğretmenlerin özdeşleşmiş motivasyon boyutu toplam puanlarının mesleklerinde geçen süreye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,276)} = 0,74$, $p > 0,05$).

4.4.11. Öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin içe yansıtılmış motivasyon boyutu toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.36.'da sunulmuştur.

Tablo 4.36. Öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Meslek süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
(1) 6 ve altı	22	10,27	2,65	3,27	0,51	0,66	-
(2) 6 ve 12	119	10,00	2,27				
(3) 12 ve 18	83	10,32	2,17				
(4) 18 ve üstü	56	10,39	2,12				

Tablo 4.36'da öğretmenlerin içe yansıtılmış motivasyon boyutu toplam puanlarının mesleklerinde geçen süreye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,27)} = 0,51$, $p > 0,05$).

4.4.12. Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin dışsal düzenleme / kontrol boyutu toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.37.'de sunulmuştur.

Tablo 4.37. Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Boyutu Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Meslek süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
(1) 6 ve altı	22	8,40	1,99	3,27	0,98	0,40	-
(2) 6 ve 12	119	8,02	1,57				

(3)12 ve 18	83	8,08	1,80
(4)18 ve üstü	56	8,42	1,42

Tablo 4.37’de öğretmenlerin dışsal düzenleme / kontrol motivasyon boyutu toplam puanlarının mesleklerinde geçen süreye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,27)} = 0,98$, $p > 0,05$).

4.5. Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin tüm boyutlarda okuldaki çalışma sürelerine göre puan ortalamaları yapılan tek yönlü varyans / ANOVA ve Kruskal Wallis H testleri sonuçlarına göre incelenmiş ve anlamlı farklılaşmayı görmek için tablolar üzerinde bulgulara yer verilmiştir.

4.5.1. Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin yöneticiye güven boyutu toplam puanlarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular tablo 4.38.’de sunulmuştur.

Tablo 4.38. Öğretmenlerin Yöneticiye Güven Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Okul süresi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
(1) 3 ve altı	104	26,07	4,30	3,27	1,43	0,23	-
(2) 3 ve 6	98	25,79	4,71				
(3) 6 ve 9	55	25,98	5,70				
(4) 9 ve üstü	24	28,04	5,12				

Tablo 4.38’de öğretmenlerin yöneticiye güven boyutu toplam puanlarının okullarında geçen süreler göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,27)} = 1,43$, $p > 0,05$).

4.5.2. Öğretmenlerin Meslektaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Bulguları

Öğretmenlerin meslektaşlara güven boyutu toplam puanlarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.39.'de sunulmuştur.

Tablo 4.39. Öğretmenlerin Meslektaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Sonuçları

Okul süresi	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
(1) 3 ve altı	104	138,88	2,45	3	0,48	-
(2) 3 ve 6	98	133,99				
(3) 6 ve 9	55	153,90				
(4) 9 ve üstü	24	149,25				

Tablo 4.39'de öğretmenlerin meslektaşlara güven boyutu toplam puanları okullarında geçen sürelerine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin meslektaşlara güven boyutu toplam puanları okullarında geçen sürelerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($X^2 = 2,45$, $p > 0,05$).

4.5.3. Öğretmenlerin Paydaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Bulguları

Öğretmenlerin paydaşlara güven boyutu toplam puanlarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.40.'da sunulmuştur.

Tablo 4.40. Öğretmenlerin Paydaşlara Güven Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Sonuçları

Okul süresi	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
(1) 3 ve altı	104	141,39	4,85	3	0,18	-
(2) 3 ve 6	98	128,86				

(3) 6 ve 9	55	154,43
(4) 9 ve üstü	24	158,13

Tablo 4.40’da öğretmenlerin paydaşlara güven boyutu toplam puanları okullarında geçen sürelerine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin paydaşlara güven boyutu toplam puanları okullarında geçen sürelerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($X^2_2 = 4,85$, $p > 0,05$).

4.5.4. Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin dağıtım adaleti boyutu toplam puanlarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.41.’de sunulmuştur.

Tablo 4.41. Öğretmenlerin Dağıtım Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Okul süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
(1) 3 ve altı	104	20,87	4,66	3,27	0,20	0,89	-
(2) 3 ve 6	98	20,61	5,00				
(3) 6 ve 9	55	20,89	5,61				
(4) 9ve üstü	24	21,50	6,14				

Tablo 4.41’de öğretmenlerin dağıtım adaleti boyutu toplam puanlarının okullarında geçen süreye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,27)} = 0,20$, $p > 0,05$).

4.5.5. Öğretmenlerin Prodesür Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin prodesür adaleti boyutu toplam puanlarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.42.’de sunulmuştur.

Tablo 4.42. Öğretmenlerin Prosedür Adalet Boyutu Toplam Puanlarının Okullarındaki Süreye Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Okul süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
(1) 3 ve altı	104	31,85	6,81	3,27	0,63	0,59	-
(2) 3 ve 6	98	30,51	6,73				
(3) 6 ve 9	55	31,41	8,02				
(4) 9ve üstü	24	31,83	9,40				

Tablo 4.42’de öğretmenlerin prosedür adaleti boyutu toplam puanlarının okullarında geçen süreye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,27)} = 0,63$, $p > 0,05$).

4.5.6. Öğretmenlerin Etkileşim Adaleti Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin etkileşim adaleti boyutu toplam puanlarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.43.’te sunulmuştur.

Tablo 4.43. Öğretmenlerin Etkileşim Adalet Boyutu Toplam Puanlarının Okullarındaki Süreye Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Okul süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
(1) 3 ve altı	104	16,05	2,97	3,27	0,67	0,57	-
(2) 3 ve 6	98	15,81	2,85				
(3) 6 ve 9	55	15,90	3,85				
(4)9 ve üstü	24	16,83	3,91				

Tablo 4.43’te öğretmenlerin etkileşim adaleti boyutu toplam puanlarının okullarında geçen süreye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,27)} = 0,67$, $p > 0,05$).

4.5.7. Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Bulguları

Öğretmenlerin içsel doyum boyutu toplam puanlarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.44.'te sunulmuştur.

Tablo 4.44. Öğretmenlerin İçsel Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Sonuçları

Okul süresi	<i>N</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
(1) 3 ve altı	104	139,14	5,28	3	0,15	-
(2) 3 ve 6	98	129,75				
(3) 6 ve 9	55	155,55				
(4) 9 ve üstü	24	161,67				

Tablo 4.44'te öğretmenlerin içsel doyum boyutu toplam puanları okullarında geçen sürelerine göre karşılaştırıldığında öğretmenlerin içsel doyum boyutu toplam puanları okullarında geçen sürelerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($X^2=5,28$, $p>0,05$).

4.5.8. Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin dışsal doyum boyutu toplam puanlarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.45.'te sunulmuştur.

Tablo 4.45. Öğretmenlerin Dışsal Doyum Boyutu Toplam Puanlarının Okullarındaki Süreye Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Okul süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
(1) 3 ve altı	104	22,62	4,67	3,27	2,44	0,06	-
(2) 3 ve 6	98	21,37	4,83				

(3) 6 ve 9	55	23,41	5,56
(4)9 ve üstü	24	23,33	5,97

Tablo 4.45’de öğretmenlerin dışsal doyum boyutu toplam puanlarının okullarında geçen süreye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{3,27}= 2,44, p > 0,05$).

4.5.9. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin içsel motivasyon boyutu toplam puanlarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.46.’da sunulmuştur.

Tablo 4.46. Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Okullarındaki Süreye Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Okul süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
(1) 3 ve altı	104	11,69	2,01	3,27	2,84	0,03	-
(2) 3 ve 6	98	10,90	2,58				
(3) 6 ve 9	55	11,94	2,59				
(4) 9 ve üstü	24	11,75	2,98				

Tablo 4.46’da öğretmenlerin içsel motivasyon boyutu toplam puanlarının okullarındaki sürelerine göre ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin içsel motivasyon boyutu toplam puanlarının okullarındaki süreye göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3,27)}=2,84 p < 0,05$). Ancak farkları karşılaştırmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlenmiştir.

4.5.10. Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin özdeşleşmiş motivasyon boyutu toplam puanlarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.47.'de sunulmuştur.

Tablo 4.47. Öğretmenlerin Özdeşleşmiş Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Okullarındaki Süreye Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Okul süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
(1) 3 ve altı	104	11,85	2,03	3,27	1,16	0,32	-
(2) 3 ve 6	98	11,30	2,59				
(3) 6 ve 9	55	11,80	2,11				
(4) 9 ve üstü	24	11,87	2,52				

Tablo 4.47'de öğretmenlerin özdeşleşmiş motivasyon boyutu toplam puanlarının okullarındaki süreye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,27)} = 1,16, p > 0,05$).

4.5.11. Öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin içe yansıtılmış motivasyon boyutu toplam puanlarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.48.'de sunulmuştur.

Tablo 4.48. Öğretmenlerin İçe Yansıtılmış Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Okullarındaki Süreye Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Okul süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
(1) 3 ve altı	104	10,34	2,11	3,27	1,17	0,31	-
(2) 3 ve 6	98	9,87	2,38				

(3) 6 ve 9	55	10,50	2,34
(4)9 ve üstü	24	10,25	1,87

Tablo 4.48’de öğretmenlerin içe yansıtılmış motivasyon boyutu toplam puanlarının okullarındaki süreye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,27)} = 1,17$, $p > 0,05$).

4.5.12. Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Boyutu Toplam Puanlarının Okullarında Geçen Sürelerine Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Bulguları

Öğretmenlerin dışsal düzenleme / kontrol boyutu toplam puanlarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.49.’da sunulmuştur.

Tablo 4.49. Öğretmenlerin Dışsal Düzenleme / Kontrol Motivasyon Boyutu Toplam Puanlarının Okullarındaki Süreye Göre Tek Yönlü Varyans / ANOVA Sonuçları

Okul süresi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
(1) 3 ve altı	104	8,31	1,92	3,27	2,05	0,10	-
(2) 3 ve 6	98	7,82	1,31				
(3) 6 ve 9	55	8,32	1,51				
(4)9 ve üstü	24	8,41	1,74				

Tablo 4.49’da öğretmenlerin dışsal düzenleme / kontrol motivasyon boyutu toplam puanlarının okullarındaki süreye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,27)} = 2,05$, $p > 0,05$).

4.6. Örgütsel Güven, Örgütsel Adalet, İş Doyumu ve Motivasyon Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güveni temsil eden yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven boyutları, örgütsel adaleti temsil eden dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti boyutları, iş doyumunu temsil eden içsel ve dışsal iş doyum boyutları ve motivasyonu temsil eden içsel motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon, özdeşleşmiş motivasyon ve dışsal düzenleme/

kontrol boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve tablo 4.50’de korelasyon tablosunda sonuçlar sunulmuştur.

Örgütsel güven, yöneticiye güven (YG), meslektaş güven (MG), paydaş güven (PG) boyutlarıyla; örgütsel adalet dağıtım adaleti (DA), prosedür adaleti (PA), etkileşim adalet (EA) boyutlarıyla; iş doyumu içsel doyum (İCG) ve dışsal doyum (DD) boyutlarıyla ve motivasyon içsel motivasyon (IM), özdeşleşmiş motivasyon (ÖD), içe yansıtılmış motivasyon (ICD) ve dışsal düzenleme ve kontrol (DD/K) boyutlarıyla temsil edilmekte ve böylelikle toplam 12 boyut aracılığıyla ölçeklerin temsil edildiği görülmektedir. Tablo 4.50’de maddelerin korelasyon katsayıları incelenmiş ve maddelerin temsil gücü değerlendirildiğinde içe yansıtılmış motivasyon (ICD) ve meslektaşlara güven (MG) boyutları ($r = 0,001$, $p > 0,01$) dışında maddelerin aralarında pozitif ve anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.50. Örgütsel Güven, Örgütsel Adalet, İş Doyumu ve Motivasyon Ölçeklerinin Alt Boyutları Faktörleri Arasındaki Korelasyonlar

Faktörler	YG	MG	PG	DA	PA	EA	ICD	DD	IM	OD	IYD	DDK
YG												
MG	0,47**											
PG	0,50**	0,62**										
DA	0,63**	0,38**	0,43**									
PA	0,71**	0,47**	0,49**	0,80**								
EA	0,80**	0,52**	0,50**	0,73**	0,85**							
ICD	0,58**	0,50**	0,52**	0,52**	0,59**	0,58**						
DD	0,59**	0,36**	0,47**	0,75**	0,77**	0,67**	0,69**					
IM	0,51**	0,51**	0,53**	0,39**	0,53**	0,53**	0,70**	0,64**				
OD	0,41**	0,31**	0,39**	0,29**	0,43**	0,44**	0,67**	0,54**	0,69**			
IYD	0,23**	0,00	0,19**	0,36**	0,36**	0,24**	0,45**	0,54**	0,38**	0,63**		
DDK	0,17**	0,21**	0,21**	0,32**	0,30**	0,25**	0,26**	0,47**	0,33**	0,23**	0,23**	

** p< 0,01

Örgütsel güveni temsil eden yöneticiye güven ($r=0,584$, $p<0,01$), meslektaşlara güven ($r= 0,501$, $p<0,01$) ve paydaşlara güven ($r=0,524$, $p<0,01$) boyutlarıyla içsel doyum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Örgütsel adaleti temsil eden dağıtım adaleti ($r=0,522$, $p<0,01$), prosedür adaleti ($r= 0,597$, $p<0,01$) ve etkileşimsel adalet ($r=0,582$, $p<0,01$) boyutlarıyla içsel doyum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Böylelikle örgütsel güven ve örgütsel adaletin tüm alt boyutları içsel doyumla olumlu ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir.

Örgütsel güveni temsil eden yöneticiye güven ($r=0,599$, $p<0,01$), meslektaşlara güven ($r=0,362$, $p<0,01$) ve paydaşa güven ($r= 0,471$, $p<0,01$) boyutlarıyla dışsal doyum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Örgütsel adaleti temsil eden dağıtım adaleti ($r=0,750$, $p<0,01$), prosedür adaleti ($r=0,773$, $p<0,01$) ve etkileşim adaleti ($r= 0,679$, $p< 0,01$) boyutlarıyla dışsal doyum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Böylelikle örgütsel güven ve örgütsel adaletin tüm alt boyutları dışsal doyumla olumlu ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir.

İş doyumunu temsil eden içsel doyum ve dışsal doyum boyutlarıyla içsel motivasyon arasında ($r= 0,706$, $p<0,01$; $r= 0,641$, $p<0,01$), içsel doyum ve dışsal doyum boyutlarıyla özdeşleşmiş motivasyon arasında ($r=0,679$, $p<0,01$; $r= 0,543$, $p<0,01$), içsel doyum ve dışsal doyum boyutlarıyla içe yansıtılmış motivasyon arasında ($r=0,450$, $p<0,01$; $r= 0,549$, $p<0,01$) ve içsel doyum ve dışsal doyum boyutlarıyla dışsal düzenleme ve kontrol arasında ($r=0,264$, $p<0,01$; $r=0,476$, $p<0,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Böylelikle iş doyumunun alt boyutlarıyla motivasyonun tüm alt boyutları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkiden söz edilebilir.

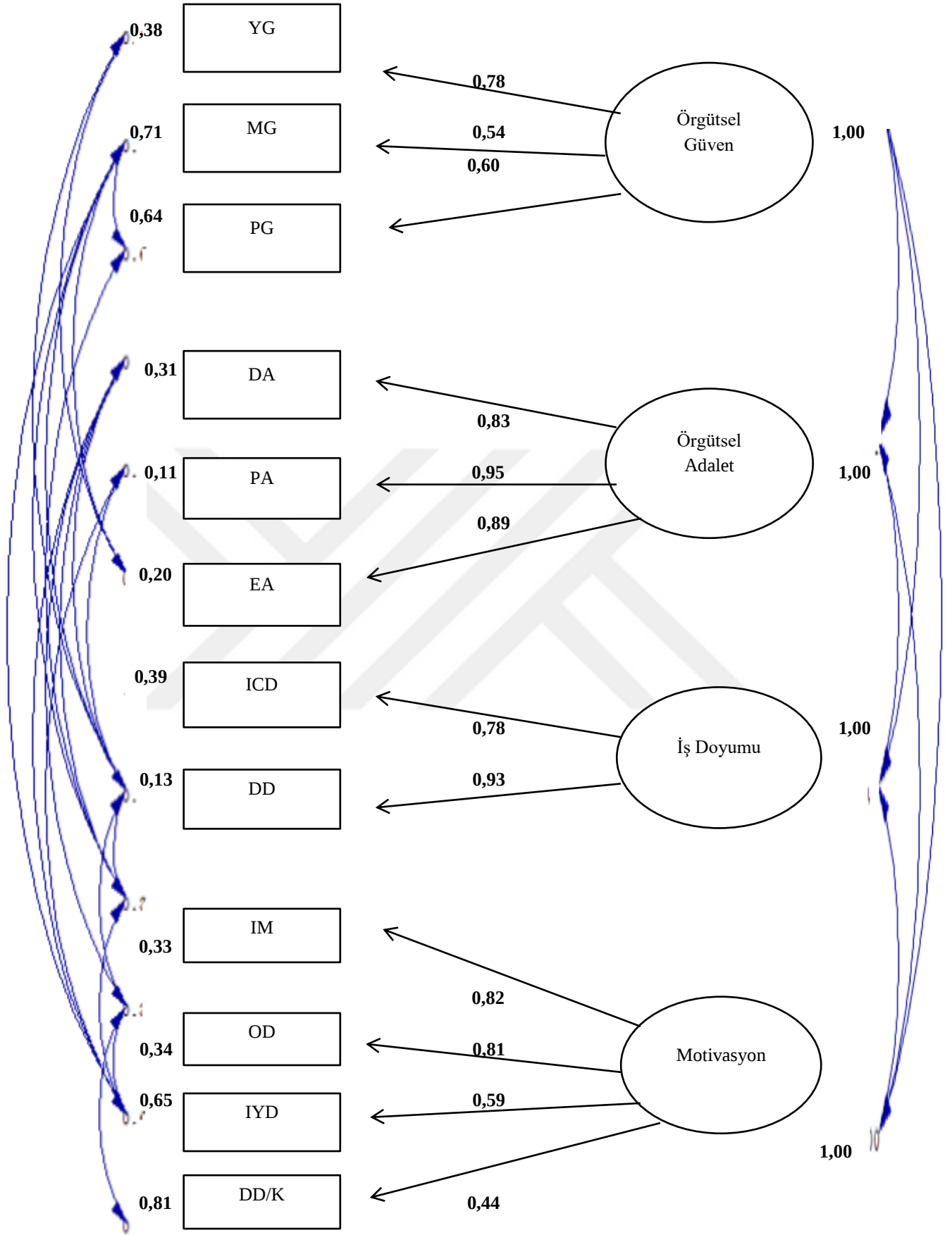
4.7. Örgütsel Güven, Örgütsel Adalet, İş Doyumu ve Motivasyon Boyutlarına Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Ölçme Modeli

Toplam 12 gözlenen maddeden ve 4 gizil yapıdan oluşan modelin yapı geçerliliğini sınamak amacıyla ölçme modeli doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Şekil 4.1.'de ölçme modeli sunulmuştur.

Şekil incelendiğinde ölçme modelinde örgütsel güveni temsil eden toplam 3 boyutun katsayılarının $0,54 - 0,78$ arasında değiştiği, örgütsel adaleti temsil eden toplam 3 boyutun $0,83 - 0,95$ arasında değiştiği, iş doyumunu temsil eden iki boyutun $0,78 - 0,93$ arasında değiştiği ve motivasyonu temsil eden 4 boyutun $0,44 - 0,82$

arasında değiştiği ve tüm maddelerin 0,00 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. lme modelinin doğrulatoryıcı faktör analizlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde verilerin lme aracıyla uyumunun oldukça iyi olduğu söylenebilir ($X^2_{(29)}=57,70$, $p=0,00$). Karşılaştırmalı uyum endeksleri incelendiğinde lme aracının veriler ile uyumlu olduğu görülmektedir (CFI= 0,99, NFI=0,98, SRMR=0,035, RMSEA= 0,059, GFI= 0,97, AGFI= 0,91). Model için X^2/sd oranı ise 1,98 olarak belirlenmiştir.





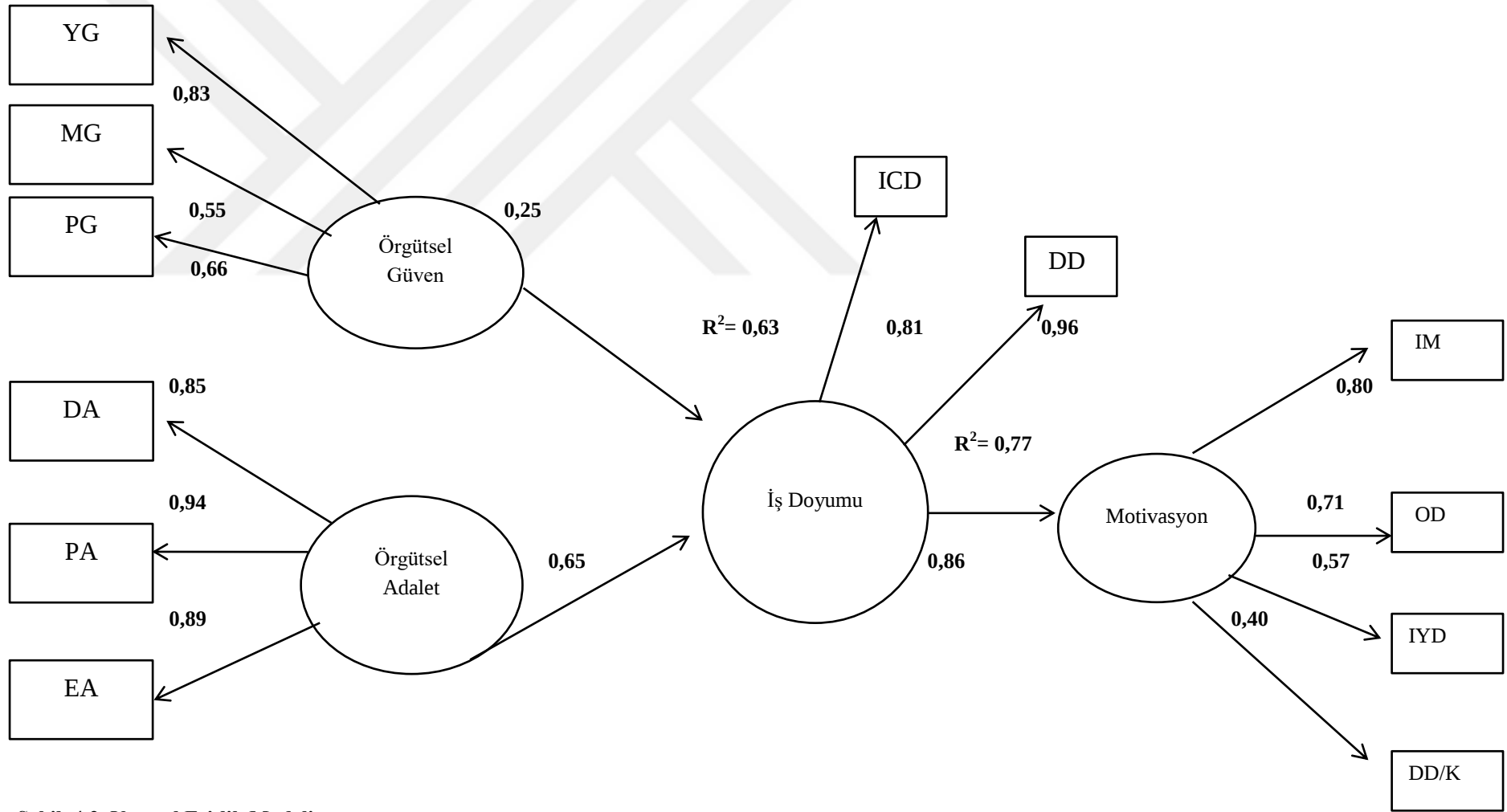
Şekil. 4.1. Ölçme Modeli

4.8. Örgütsel Güven, Örgütsel Adalet, İş Doyumu ve Motivasyon Boyutlarına Ait Yapısal Eşitlik Modeli

Ölçme modelinin uygunluğu test edilmiş ve ardından yapılandırılmış model incelenmiştir. Yapılandırılmış modelde örgütsel güven, örgütsel adalet ile motivasyon ve iş doyumları değişkenleri alt boyutlarıyla incelenmiş ve Şekil 4.2.'de modelin uygunluğunu değerlendirilmiştir.

Yapılandırılmış modelin doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde verilerin ölçme aracıyla uyumunun oldukça iyi olduğu söylenebilir ($X^2_{(36)}=146,79$, $p=0,00$). Karşılaştırmalı uyum endeksleri (CFI=0,95, NFI=0,93, SRMR=0,052, RMSEA=0,10, GFI= 0,92, AGFI= 0,83) incelendiğinde ölçme aracının veriler ile uyumlu olduğu görülmektedir. Model için X^2/sd oranı ise 4,07 olarak belirlenmiştir.

Şekil 4.2.'deki yapısal model incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven ($\beta=0,25$, $p > 0,01$) ve örgütsel adalet algılarının ($\beta=0,65$, $p > 0,01$) öğretmenlerin iş doyumlarına olumlu ve anlamlı düzeyde bir etki ettiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları, öğretmenlerin iş doyumlarının % 63'ünü açıklamaktadır ($R^2 = 0,63$). Ayrıca öğretmenlerin iş doyumları alt puanlarının ($\beta=0,86$, $p > 0,01$) motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin iş doyumları öğretmen motivasyonunun % 77'sini açıklamaktadır ($R^2 = 0,77$).



Şekil. 4.2. Yapısal Eşitlik Modeli

4.9. Ölçme ve Yapısal Eşitlik Modeli Uyum Katsayılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Doğrulamalı faktör analizinden elde edilen sonuçlar çerçevesinde ölçme ve yapısal eşitlik modelleri incelenmiş, Tablo 4.51’de ölçme ve yapılandırılmış modellerin korelasyon katsayıları karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.51. Ölçme ve Yapılandırılmış Modellerin Uyum Katsayılarının Karşılaştırılması

Endeks	Ölçme modeli	Yapılandırılmış Model	Sınır Değerler
χ^2	57,70	146,79	-
Sd	29	36	-
χ^2 /sd	1,98	4,07	5
p	0,00	0,00	>0,05
CFI	0,99	0,95	>0,90
NFI	0,98	0,93	>0,90
SRMR	0,03	0,05	<0,08
RMSEA	0,059	0,10	<0,10
GFI	0,97	0,92	>0,80
AGFI	0,91	0,83	>0,80

$\chi^2 /sd > 5$ (Şimşek,2007), $p > 0,05$ (Kline,1989), $CFI > 0,90$ (Hu & Bentler, 1999), $NFI > 0,90$ (Hu & Bentler, 1999), $SRMR < 0,08$ (Browne & Cudeck, 1993), $RMSEA < 0,10$ (MacCallum, Browne & Sugawara, 1996; Hopper, Coughlan & Mullen, 2008; Byrne,2010), $GFI > 0,80$ (Doll, Xia, & Torkzadeh, 1994), $AGFI > 0,80$ (Doll, Xia, & Torkzadeh, 1994).

Tablo 4.51. incelendiğinde model, sınır değerler göze alındığında ölçme ve yapısal eşitlik modellerinin oldukça iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bunun gibi tarama ve ilişkisel korelasyon araştırmalarında 200 ve üstü gibi örneklem sayısının artmasıyla χ^2 değeri, anlamlı bir olasılık gösterebilmektedir. Bu nedenle ölçme modellerini değerlendirmede χ^2/sd oranları daha uygun bir ölçüt olduğundan bu oranın 5’ten küçük olması gerektiği (Şimşek,2007), göz önüne alındığında her iki modelin oldukça iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları yorumlanmış ve destekleyici araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde alan-yazın araştırmacılarına ve uygulayıcılara yönelik öneriler verilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırma, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının iş doyumları aracılığıyla motivasyon düzeylerine etkisini incelemektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve okuldaki süreleri göz önüne alınarak öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel adalet, iş doyum ve motivasyon boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve öğretmenlerin örgüte güveni temsil eden yöneticiye güven, meslektaş güven ve paydaş güven boyutları ile örgütsel adaleti temsil eden dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti boyutlarının iş doyumunu temsil eden içsel ve dışsal doyumlara etkisi ve iş doyumunun motivasyon boyutlarını temsil eden içsel motivasyon, özdeşleşmiş motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon ve dışsal düzenleme / kontrol boyutlarına etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Alan-yazın incelendiğinde, örgütsel güven ile iş doyum arasında (Yalçın, 2004; Wolfe, 2010; Van Maele, Van Houtte, 2012; Trace, 2016; Bil, 2018; Dağ, 2018; Yılmaz, 2019; Sarıkaya, 2019), örgütsel adalet ile iş doyum arasında (Alanoğlu, 2019; Yozgat, 2019; Atasoy, 2019; Çelik ve Gürsel 2017; Demir, 2016; Kete, 2015; Altaş ve Çekmecelioğlu, 2015; Karaköse, 2014; Altahayneh, Khasawneh, & Abedalhafiz, 2014; Kılıç, 2013; Nojani, Arjmandnia, & Afrooz, 2012; Lam&Yan, 2011; Çelik, 2011; Dündar, 2011; Zainalipour, Fini & Mirkamali, 2010; Çapraz, 2009; Whisenant & Smucker, 2009) ve iş doyum ile motivasyon arasında (Mertler, 2002; Wagner&French, 2010; Nyakundi, 2012; Yılmaz, 2014; Yirmibeşçik, 2015; Özsüer, 2016; Ali, Dahie & Ali, 2016) önemli çalışmaların yapılmış ve bu araştırmaya destekleyici nitelikler taşıdıkları görülmüştür.

5.1.1. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven, Örgütsel Adalet, İş doyum ve Motivasyon Düzeyleri

Araştırma kapsamında örgütsel güveni oluşturan yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaş güven boyutları öğretmenlerin bu boyutlara verdikleri cevaplar çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler en çok

meslektaşlarına, daha sonra yöneticilerine ve ardından öğrenci ve veli grubunu temsil eden paydaşlara güven duymaktadır. Araştırma'nın bu sonucu Çiftçi'nin (2014) ve Ulucan'ın (2018) yapmış oldukları araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Çiftçi (2014) ve Ulucan (2018) yapmış olduğu araştırmalarda öğretmenlerin sırasıyla meslektaşlarına, yöneticilerine ve paydaşlara güven duyduklarını tespit etmişlerdir. Aynı zamanda, Yin, Lee, Jin ve Zhang'ın (2013) ve Hopkins, Bjorklund Jr. ve Spillane'ın (2019) öğretmeni güçlendirmede ve iş gücü devri konularında meslektaş güven boyutunun önemini vurgulamışlardır.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan örgütsel adalet; dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti olarak temsil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin prosedür adaleti boyutundaki puanlarının diğer boyutlardaki puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Poulos (2004), öğretmenlere kararlara katılım hakkı tanınmasının, onların prosedür adaleti algılarını artırdığını belirtmiştir. Öte yandan, incelenen bir çok araştırmada (İmamoğlu, 2011; Dündar, 2011; Çırak, 2013; İren, 2015; Nergiz, 2015; Kasapoğlu, 2015; Atasoy, 2019) öğretmenlerin etkileşim adaleti algılamalarının prosedür ve dağıtım adaleti algılamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Atasoy (2019) ve Şamdan (2019) ise öğretmenlerin dağıtım adaleti boyutundaki puanlarının etkileşim ve prosedür adaleti puanlarından daha yüksek olduğunu araştırmalarında belirtmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarını temsil eden içsel doyum ve dışsal doyum puanları incelendiğinde, öğretmenlerin içsel doyumlarının dışsal doyumlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Alan-yazın incelendiğinde benzer araştırmalarda öğretmenlerin içsel doyumlarının dışsal doyumlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Huysman, 2007; İdi, 2007; Cui-Callahan, 2012; Karakuzu, 2013; Yılmaz, 2014; Özkan, 2017; Bil, 2018). Araştırma'nın bu sonucu göz önüne alındığında öğretmenlerin tanınma, sosyal ilişkiler, başarı gibi iç dinamiklere ücret, sosyal güvence, ödül gibi dışsal kazanımlardan daha çok önem verdiği söylenebilir.

Araştırmanın motivasyon değişkenini temsil eden içsel motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon, özdeşleşmiş motivasyon ve dışsal düzenleme / kontrol boyutlarında en yüksek puanın özdeşleşmiş motivasyon boyutunda olduğu, bunu sırasıyla içsel motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon ve dışsal düzenleme/kontrol boyutlarının izlediği görülmüştür. Bu sonuç; öğretmenin mesleğini sevmesinin, mesleğine yönelik planlamalar yapmasının ve işe yönelik başarı beklentilerinin artmasının motivasyon düzeylerini ücret, yaşamsal garantiler gibi dışsal özendiricilere

oranla daha çok arttırmasıyla açıklanabilir. Ryan ve Deci'ye göre (1991), bireyler herhangi bir dayatma olmaksızın, kendi içlerinden gelerek, kendilerini yeterli gördüklerinde, çevreyle etkileşim kurma gereksinimini giderdiklerinde ve bir eylemi yapmak istediklerinde başarılı olacaklardır. Ayaydın (2013), öğretmenlerin mesleğini severek yerine getirmelerinin onların motivasyonunu arttırdığını tespit etmiştir. Yıldırım (2006) ve Coşkun (2009), öğretmenlerin motivasyonunu arttıran unsurların en çok psiko – sosyal boyutta olduğunu belirtmiştir. Benzer araştırmalar (Brown, 2007; Dubois, 2015; Durksen, Klassen, & Daniels, 2017), içsel motivasyon unsurlarının dışsal motivasyon unsurlarından daha motive edici olduklarını tespit etmişlerdir.

5.1.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Örgütsel Adalet Algıları, İş Doyumu ve Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin yöneticiye güven algıları cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla yöneticiye daha çok güven duydukları görülmektedir. Artuksi de (2009) araştırmasında ilköğretim okullarında kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla daha çok yöneticiye güven duyduklarını saptamıştır. Öztürk ve Aydın (2012), kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla örgütsel güven yaşadıklarını tespit etmiştir. Berkovich ise (2018) kadın öğretmenlerin zamanla erkek öğretmenlere oranla yöneticiye olan güvenlerinin daha hızlı bir şekilde arttığını öne sürmüştür. Söz konusu araştırmaların bulguları araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin paydaşa ve meslektaşına güven algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bu bağlamda, Parker (2009), Şener Pars (2017) ve Karakuş (2019) araştırmalarında öğretmenlerin meslektaşına güven algılarının cinsiyete göre değişmediğini saptamıştır. Ayrıca Parker'ın (2009), Soycan Ertürk'ün (2012), Şener Pars'ın (2017), Sarıkaya'nın (2019), araştırmaları, öğretmenlerin paydaşa güven algılarının cinsiyetlerine göre değişmediğini tespit etmiştir. Söz konusu araştırmaların bulgularının araştırmanın bu bulgusunu desteklediği görülmektedir. Ayrıca örgütsel güvenin cinsiyete göre incelendiği araştırmalarda örgütsel güven algısında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır (Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Çeliker, 2015; Dağ, 2018; Avcı, 2019; İsmailov, 2019; Yılmaz, 2019). Bu doğrultuda, öğretmenlerin velilere, öğrencilere ve kendi meslektaşlarına olan güven algılarında cinsiyetlerinin fark yaratmadığı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adaletin tüm boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yılmaz (2010) ve Kara (2011), yapmış oldukları araştırmalarda örgütsel adaleti etkileyen demografik faktörleri ele almışlar ve cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında herhangi bir farklılığın görülmediğini belirtmişlerdir.

Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumunun her iki boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde Tan (2003), Tüzemen Gencer (2004), Gündüz (2008), Kılıç (2011), Dünder (2011), Kıvılcım (2014), Churchwell (2016), Başaran (2017), Bil (2018), Akgül (2019) ve Şahin (2020) cinsiyet açısından öğretmenlerin iş doyumlarının farklılaşmadığını belirtmiştir. Bu sonuçların ortaya çıkmasında günümüz iş koşullarında görev paylaşımlarının kadın ve erkek tarafından eşit düzeyde paylaşılmasından ve öğretmenlerin aynı iş ortamında benzer öğrenciler ve yöneticilerle benzer etkileşimlerde bulunmasından ötürü öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş doyumlarını aynı şekilde değerlendiriyor olmaları, etkili olabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin motivasyonun tüm boyutlarına yönelik puanları incelendiğinde cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin içsel motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon ve özdeşleşmiş motivasyon düzeyleri erkek öğretmenlerden daha fazladır. Ancak dışsal düzenleme/kontrol boyutunda erkek öğretmenlerin motivasyon düzeyleri kadın öğretmenlerden daha fazladır. Brown (2007) yapmış olduğu araştırmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla içsel motivasyon yaşadıklarını tespit etmiştir. Boz (2018), kadın öğretmenlerin daha çok tanınma, başarı, sevgi, saygınlık ve sorumluluk konularında motivasyon yaşadıklarını belirtmiştir. Bu araştırmaların sonuçları araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca Ateş ve Buluç (2018), kadınların hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu; Köprülü (2011), Gül Güleriyüz (2017), Karayığit (2019), kadınların genel motivasyon düzeylerinin ve görev sevgisinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Selçuk (2016), ilk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algılarıyla iş motivasyonlarını incelemiş ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla dışsal motivasyonu daha yüksek algıladığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Duman (2014), erkek öğretmenlerin ücret gibi dışsal motivasyon faktörünü daha çok önemsediklerini belirtmiştir.

Araştırmanın bu sonucundan yola çıkarak, kadın öğretmenlerin sevgi, başarı, tanınma gibi daha soyut ateşleyici unsurlarla harekete geçtiğini; erkek öğretmenlerin ise daha çok maddi kazanımlarla ve özendiricilerle güdülendiği söylenebilir.

5.1.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Örgütsel Adalet Algıları, İş Doyumu ve Motivasyon Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin tüm boyutlarda örgütsel güvene yönelik algıları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Gökduman'ın (2012), Dağ'ın (2018), Uyar Bulut'un (2018), Şevik'in (2019), Yılmaz'ın (2019), yapmış olduğu araştırmalar da öğretmenlerin örgütsel güven algılamalarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Ortaokul öğretmenlerinin tüm boyutlarda örgütsel adalete yönelik algıları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Yılmaz (2010), Kara (2011), Yozgat (2019) ve Tekel (2019) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Ortaokul öğretmenlerinin içsel doyum ve dışsal doyum puanları eğitim durumlarına göre farklılık göstermemektedir. White (2002), Kılıç (2011), Akkaş (2017), Pınar Korkmaz (2019), Akgül (2019), Derin (2019), Yılmaz (2019) ve Şahin (2020) araştırmalarında öğretmenlerin iş doyumlarının eğitim durumlarına göre değişmediğini saptamışlardır. Söz konusu araştırmaların ortaya koyduğu bu sonuçlar, bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel adalet algılarının ve iş doyumlarının eğitim durumuna göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulguları desteklemektedir. Buna göre; ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının ve iş doyumlarının eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin motivasyon puanları eğitim durumlarına göre incelendiğinde dışsal düzenleme/kontrol boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla daha yüksek bir motivasyon düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Çelik (2015), öğretmenlerin motivasyonları ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenlerin eğitim düzeyinin artmasıyla özellikle örgütsel ve yönetsel araçlarla motive edilme düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Arslantaş, Tösten ve Betaş Marakçı (2018) ise eğitim düzeyinin artmasıyla öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin arttığını ve eğitsel ihtiyaçların ve lisansüstü eğitim fırsatları verilmesinin öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığını tespit etmiştir. Bu doğrultuda eğitim düzeyi yükselen öğretmenlerin dışsal

yönden daha fazla beklentilere sahip olması, bu doğrultuda yüksek ücret, yüksek yaşam standardı hedeflerine ulaşmak istemeleri ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin tanınma, başarı, ücret, saygınlık ve sorumluluk konularında lisans mezunu öğretmenlere oranla daha fazla motive olmaları etkili olabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin motivasyon puanları eğitim durumlarına göre incelendiğinde içsel düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve özdeşleşmiş motivasyon boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ateş ve Buluç (2018) ve Çelik (2019), araştırmalarında öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçlarının araştırmanın bu bulgusunu desteklediği görülmektedir. Böylelikle öğretmenlerin eğitim durumlarına göre içsel motivasyon, özdeşleşmiş motivasyon ve içe yansıtılmış motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

5.1.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Örgütsel Adalet Algıları, İş Doyumu ve Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yöneticiye güven boyutu toplam puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuca göre 18 ve üstü yıllarda görev yapan öğretmenlerin yöneticiye güven puanları 6 ve 12 yıllar arası görev yapan öğretmenlerin puanlarından fazladır. Başka bir deyişle 18 ve üstü yıllarda çalışan öğretmenler, 6 ve 12 yıllar arası çalışan öğretmenlerden daha fazla yöneticiye güven duymaktadır. Bu bağlamda Gökdoğan (2012) benzer şekilde 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem sahip öğretmenlerin 6 ve 10 yıllar arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha çok yöneticiye güven duyduklarını tespit etmiştir. Soyman Ertürk de (2012) kıdem arttıkça yöneticiye olan güvenin arttığını ve mesleki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, mesleki çalışma süresi 1 ve 5 yıl olan öğretmenlere oranla daha fazla yöneticiye güven duyduklarını tespit etmiştir. Araştırmaların bu bulguları, araştırmanın bu bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça yöneticiye olan güvenlerinin de arttığı, söylenebilir.

Öğretmenlerin paydaşa güven boyutu toplam puanları mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu sonuç incelendiğinde 18 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin velilere ve öğrencilere daha çok güven duyduğu; bunu 6 ve 12 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 6 ve altında yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Gökdoğan (2012), Soyman Ertürk (2012), Saraç (2019), Karakuş (2019) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre,

Gökdoğan (2012), 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla paydaşlara güven duyduğunu tespit etmiştir. Soycan Ertürk (2012), 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin paydaşlara güveninin 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla olduğunu saptamıştır. Saraç (2019) paydaşlara güven boyutunda 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla olduğunu belirtmiştir. Karakuş (2019) ise meslekte 10-20 yıl geçirmiş öğretmenlerin paydaşlara güveninin meslekte 10 yıldan daha az yıl geçirmiş öğretmenlerden daha az olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu araştırmalar, araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin meslekte kıdem süresi arttıkça öğrencileri ve velileri oluşturan paydaşa güvenlerinin de arttığı, söylenebilir.

Öğretmenlerin meslektaşlara güven boyutu toplam puanları mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar ortaya koymamıştır. Paker (2009), Gökdoğan (2012), Şener Pars (2017) ve Saraç (2019) araştırmalarında öğretmenlerin meslektaşlara güven boyutu toplam puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda söz konusu araştırmalar, araştırmanın bu bulgusunu destekler, niteliktedir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak öğretmenlerin meslektaşlara güven algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı, söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel adalete ait boyutları temsil eden dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaletine ilişkin toplam puanları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Dündar (2011), Kara (2011), İmamoğlu (2011), Güngörmez (2014), Tekel (2019) ve Şamdan (2019) yapmış oldukları araştırmalarda örgütsel adalet algısının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca Dymek – Thompson (2004), araştırmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet, okul seviyesi, kıdem ve yöneticiyle çalışma süresi gibi demografik değişkenlerden bağımsız geliştiğini ve adalet kavramının evrensel bir kavram olduğuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, adalet kavramının herkesçe aynı algılanması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Öğretmenlerin dışsal ve içsel doyum olmak üzere iş doyum boyutlarındaki puanlar, mesleki kıdeme göre incelendiğinde öğretmenlerin dışsal doyum boyutunda puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Buna göre 18 ve üstü yıllarda mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin dışsal doyum puanları, 6 ve 12 yıl mesleki kıdeme

sahip öğretmenlerin dışsal doyum puanlarından daha fazladır. Benzer şekilde Bishay (1996), mesleki kıdem süresinin artmasıyla öğretmenlerin dışsal doyumlarının da görece arttığını saptamıştır. Kumaş ve Deniz (2010), 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin dışsal iş doyumlarının, 1-5, 6-10 ve 10-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Çalışkan (2019), kıdem süresi 30 ve üstü olan öğretmenlerin dışsal doyumlarının 1-9, 10-19 ve 20-29 yıl kıdem süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bilir (2007), 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla iş doyumunu yaşadığını; Demirtaş (2010) ve Yılmaz (2019) ise 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumunun daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bolin (2007), Churchwell (2016) ve Hongying (2017) okul ve hizmet süresini içeren demografik faktörlerin öğretmenlerin iş doyumunu etkilediğini belirtmiştir. Bu sonuç; kıdem süresi yüksek öğretmenlerin daha fazla dışsal doyum yaşadığıyla ve mesleki kıdemin artmasıyla öğretmenlerin ücret, terfi, özlük hakları gibi dışsal doyum getiricilere yüklediği anlamın da artmasıyla ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin içsel doyum boyutu puanları mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Tan'ın (2003), Başaran'ın (2017), Pınar Korkmaz'ın (2019) ve Derin'in (2019) araştırmalarından elde ettikleri sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Buna göre kıdem süresi ne olursa olsun öğretmenlerin içsel beklentilerinin değişmediği sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin motivasyonun tüm boyutlarındaki puanları, mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Araştırmanın bu sonucu, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki kıdeme göre değişmediğini göstermektedir. İçsel motivasyon araçlarının öğretmenleri benzer duygu ve düşüncelere sevk etmesi bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Selçuk (2016), Akbaş (2018), Ateş ve Buluç (2018), Çetindere (2019), Karakaya (2019), İlter (2019), Bakkal (2019), Yıldırım (2019) ve Yılmaz (2019) araştırmalarında öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle motivasyonları arasında bir ilişkinin bulunmadığına dikkat çekmiştir.

5.1.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Örgütsel Adalet Algıları, İş Doyumu ve Motivasyon Düzeylerinin Okullarında Geçen Süreye Göre İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerinin okulda geçen süreye ilişkin bulguları örgütsel güvenin tüm boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya koymamıştır. Parker (2009), Çınar (2013), Çintay (2013), Şener Pars (2017) ve Saraç (2019), araştırmalarında öğretmenlerin okullarında geçen süreye göre örgüte duydukları güvenin değişmediğini ortaya koymuşlardır. Ortaokul öğretmenlerinin okulda geçen süreye ilişkin sonuçları örgütsel adaletin tüm boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya koymamıştır. Günce (2013), Gök (2014), Güngörmez (2014), İren (2015), Tekel (2019) ve Şamdan (2019) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okullarında geçirdikleri süreye göre değişmediğini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin iş doyumları tüm boyutlarda okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Gündüz'ün (2008), Ünverdi'nin (2016), Yılmaz'ın (2019) ve Pınar Korkmaz'ın (2019) araştırmalarından elde edilen bulgular da öğretmenlerin iş doyumlarının okullarında geçirdikleri süreye göre değişmediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin motivasyon boyutlarındaki puanları öğretmenlerin okullarında geçirdikleri süreye göre anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Yılmaz (2009), Kurt (2013), Candoğan (2015), Selçuk (2016), Eser Çakır (2019) ve Yılmaz (2019), araştırmalarında öğretmen motivasyon düzeylerinin öğretmenlerin okullarında geçirdikleri süreye göre farklılaşmadığını saptamıştır. Söz konusu araştırmalar araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ortaokul öğretmenlerinin okullarında geçirdikleri süreye göre örgütsel güven, örgütsel adalet algıları, iş doyumları ve motivasyon düzeylerinin değişmediği söylenebilir.

5.1.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Örgütsel Adalet Algılarının İş Doyumlarına Etkisinin İncelenmesi

Araştırmadan elde edilen bulgular, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güvenin boyutları olan yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven puanlarıyla örgütsel adaletin boyutları olan dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti puanlarının iş doyumunun boyutları olan içsel ve dışsal doyumlarındaki varyansını açıkladığını göstermektedir. Bu bağlamda uluslararası alan yazın incelendiğinde Van Maele ve Van Houtte (2012), tüm boyutlarda öğretmenlerin örgüte olan güvenlerinin onların iş doyumlarına olumlu etkide bulunduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin

örgütsel güvenlerinin iş doyumlarına etkisini inceleyen araştırmalar (Trace, 2006; Wolfe, 2010), öğretmenlerin yönetsel destek ve yöneticiye olan güvenlerinin iş doyumlarını arttırdığını göstermektedir. Örgütsel adalet ve iş doyumunun incelendiği araştırmalarda örgütsel adalet ile iş doyumunun anlamlı ve olumlu bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir (Whisenant & Smucker, 2009; Zainalipour, Fini, & Mirkamali, 2010; Fatimah, Amiraa, & Halim, 2011; Nojani, Arjmandnia, & Afrooz, 2012; Altahayneh, Khasawneh, & Abedalhafiz, 2014). Ayrıca Lam ve Yan (2011), dağıtım adaleti boyutunun mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iş doyumunu önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir.

Ulusal alan-yazın incelendiğinde, Yalçın (2014) özel dersanelerde çalışan öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile iş doyumları arasında, Bil (2018) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güvenleriyle iş doyumları arasında, Yılmaz (2015) ilk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile iş doyumları arasında, tüm ilk, orta ve lise düzeyinde çalışan öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile iş doyumları arasında, Dağ (2018) özel okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile iş doyumları arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Örgütsel adalet ile iş doyumunu ilişkisinin ele alındığı ulusal araştırmalar incelendiğinde Dündar (2011) ilköğretim okullarında, Atasoy (2019), Kete (2015), Çelik (2011) ve Gürsel ve Çelik (2017) resmi tüm okullarda, Yozgat (2019) ortaokullarda, Alanoğlu (2019), Çapraz (2009) ve Karaköse (2014) resmi ortaöğretim kurumlarında, Kılıç (2013) yatılı ilköğretim bölge okullarında ve Altaş ve Çekmecelioğlu (2015) okul öncesi eğitim kurumlarında araştırma yapmışlar ve öğretmenlerin örgütsel adalet ve iş doyumları arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Söz konusu araştırmalar, araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin okullarına yüksek düzeyde örgütsel güven duyması ve örgütsel adalete inanması, onların iş doyumlarına olumlu bir etkide bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adalet algıları yükseldikçe iş doyumlarının da arttığı söylenebilir.

5.1.7. Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Motivasyon Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

Araştırma, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının tüm boyutlarına ilişkin puanların iş doyumunu yordadığını ve bu iş doyum durumunun motivasyon düzeyine olumlu etkide bulunduğunu göstermektedir. Ulusal alan-yazın

incelendiğinde Yılmaz (2014), ortaokul öğretmenlerinin motivasyon ve iş doyumları arasında; Yirmibeşçik (2015), sınıf öğretmenlerinin motivasyon ve iş doyumları arasında; Özsüer (2016) devlet okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonları ve iş doyumları arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Uluslararası alan-yazın incelendiğinde Scott, Cox ve Dinham (1999), Mertler (2002), Webb (2007), Wagner ve French (2010), Nyakundi (2012) ve Ali, Dahie ve Ali (2016), pek çok okul türünde yaptıkları araştırmaların sonucunda iş doyumunun motivasyonun önemli bir açıklayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin iş doyumları arttıkça motivasyon düzeyleri de artmaktadır.

5.2.Sonuç

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular çerçevesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güveni temsil eden yöneticiye güven, meslektaş güven ve paydaş güven boyutlarında en yüksek ortalamaların meslektaşlara güven boyutunda olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla yöneticiye güven ve paydaş güven boyutları izlemektedir.
- Öğretmenlerin örgütsel adaleti temsil eden dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti boyutlarında en yüksek algılarının prosedür adaleti boyutunda olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla dağıtım adaleti ve etkileşim adaleti boyutları izlemektedir.
- Öğretmenlerin iş doyumunu temsil eden içsel doyum ve dışsal doyum boyutlarında içsel doyum puanlarının dışsal doyum puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.
- Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini temsil eden içsel motivasyon, özdeşleşmiş motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon ve dışsal düzenleme / kontrol boyutlarında en yüksek puanlarının özdeşleşmiş motivasyon boyutunda olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla içsel motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon ve dışsal düzenleme / kontrol boyutları izlemektedir.
- Öğretmenlerin en yüksek puan ortalamaları içsel doyum boyutunda yer alırken, en düşük puan ortalamaları dışsal düzenleme/kontrol boyutunda yer almaktadır.
- Kadın öğretmenlerin yöneticilere olan güvenleri erkek öğretmenlerden daha fazladır. Cinsiyet değişkeni açısından meslektaş güven ve paydaş güven boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

- Örgütsel adalet ve iş doyumu boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar görülmemiştir.
- Kadın öğretmenlerin içsel motivasyon, içe yansıtılmış motivasyon ve özdeşleşmiş motivasyon düzeyleri erkek öğretmenlerden daha fazladır. Ancak dışsal düzenleme/kontrol boyutunda erkek öğretmenlerin motivasyon düzeyleri kadın öğretmenlerden daha fazladır.
- Örgütsel güven, örgütsel adalet ve iş doyumu boyutlarında eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılıklar görülmemiştir.
- Dışsal düzenleme / kontrol boyutunda yüksek lisans mezunu ortaokul öğretmenlerinin lisans mezunu öğretmenlere oranla daha yüksek bir motivasyon düzeyine sahiptir. Ancak içsel düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve özdeşleşmiş motivasyon boyutlarında eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Mesleki kıdem durumu açısından, 18 ve üstü yıllarda çalışan öğretmenler, 6 - 12 yıllar arası çalışan öğretmenlerden daha fazla yöneticiye güven duymaktadır. Ayrıca yine 18 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin velilere ve öğrencilere daha çok güven duyduğu görülmüştür. Bunu 6-12 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve 1-6 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. Öğretmenlerin meslektaşlara güven boyutu toplam puanları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Öğretmenlerin örgütsel adalete ait boyutları temsil eden dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaletine ilişkin toplam puanları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir.
- 18 ve üstü yıllarda mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin dışsal doyum puanları, 6 ve 12 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin dışsal doyum puanlarından daha fazladır. Öte yandan öğretmenlerin içsel doyum boyutu puanları mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Ortaokul öğretmenlerin motivasyonun tüm boyutlarındaki puanları, mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Ortaokul öğretmenlerinin okulda geçen süreye ilişkin bulguları örgütsel güvenin, örgütsel adaletin, iş doyumunun ve motivasyon düzeylerinin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

- Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güvenin boyutları olan yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven puanlarıyla örgütsel adaletin boyutları olan dağıtım adaleti, prosedür adaleti ve etkileşim adaleti puanlarının iş doyumunun boyutları olan içsel ve dışsal doyumlarındaki varyansı açıklamakta ve iş doyumunun, motivasyonlarına olumlu bir etkisi bulunmaktadır.

5.3. Öneriler

Araştırma kapsamında ortaokul öğretmenlerinin iş doyumları aracılığıyla örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının motivasyon düzeylerine etkisini görmek amaçlanmış ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven, örgütsel adalet algıları, iş doyum ve motivasyon düzeylerine ilişkin genelleyici bir sonuç ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalar çerçevesinde uygulayıcı eğitim yöneticilerine, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı yöneticilerine ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur. Bu bölümde uygulayıcılara ve araştırmacılara faydalı olacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler

Araştırma verilerine göre uygulayıcılara şu öneriler sıralanabilir:

- Öğretmenlerin en yüksek puanlarının içsel doyum boyutunda en düşük puanlarının da dışsal kaynaklı motivasyon boyutunda olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin ücret, sosyal haklar, özlük hakları gibi somut kazanımlarının iyileştirilmesi ve bu konularda düzenlemelerin yapılması öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumlarını arttırabilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algıları, iş doyumlarına olumlu bir etkide bulunmaktadır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin “insan” faktörüne gereken önemi vererek öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında insani ilişkilerin tesis edilmesi ve okul içerisinde gerekli güven ikliminin oluşturulması öğretmenlerin okula olan güvenlerini ve iş doyumlarını arttırabilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, iş doyumlarına olumlu bir etkide bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin çalıştıkları kurumda algıladıkları adaletin varlığını güçlendirecek yolların izlenmesi, öğretmenlerin iş doyumunu arttıracaktır. Kararlarda söz hakkı, kaynakların ve ders yükünün eşitlik ve hakkaniyet gözetilerek dağıtımı, uygulanacak kararların açık, anlaşılır,

net ve uygun bir dille tebliğ edilmesi, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını güçlendirebilir.

- Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yüksek olması iş doyumlarını arttıracaktır. Bu bağlamda, yöneticilerin, öğretmenlerin ve tüm paydaşların katıldığı belirli zamanlarda sosyal – kültürel faaliyetlerin düzenlenmesi, başarı ve başarısızlıkların sorumluluğunun yönetici- öğretmen – paydaşlarca üstlenilmesi okulda demokratik bir yönetim yapısına katkıda bulunarak öğretmenlerin örgütsel güven algıları güçlendirebilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının yüksek olması iş doyumlarını arttıracaktır. Bu bağlamda yöneticilerin işbirliğine açık olması, öğretmenleriyle sorumlulukları paylaşma yoluna gitmesi ve nezaket dilini kullanması öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını arttırabilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının motivasyonlarına olumlu bir etkisinin bulunduğu görülmüştür. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin öğretmenleri doğru motivasyon kuramları çerçevesinde güdülemeleri yararlı olabilir. Ayrıca öncelikle öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak için daha çok iş doyumunu arttıracak araçlara öncelik vermeleri öğretmenlerin motivasyon düzeylerini arttırabilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarını arttırmak için yöneticilerin iş güvenliğini, çalışma şartlarını, kişilerarası ilişkileri ve okul amaç ve politikalarını geliştirmesi, öğretmenlerin motivasyonuna katkıda bulunabilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarını arttırmak ve motivasyon düzeylerini yükseltmek için yöneticiler, onların gerek okul içinde gerek okul dışında ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan politikalar belirleyebilir. Böylelikle öğretmenlerin kuruma olan bağlılıkları güçlenebilir aynı zamanda iş doyum ve motivasyon düzeyleri artabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Öneriler

Araştırma verilerine göre araştırmacılara şu öneriler sıralanabilir:

- Covid -19 pandemi sürecinden dolayı araştırmanın özellikle veri toplama süreci güçlükler ortaya çıkarmıştır. Salgın sonrası normalleşme sürecinde öğretmenlerle nitel birebir veya odak grup görüşmeleri araştırmacıya daha detaylı bilgiler sunabilir.

- Bu araştırma sadece ortaokul öğretmenlerinden elde edilen veriler ışığında yapılmıştır. Farklı türdeki okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler, araştırmacıya farklı görüşler sunabilir.
- Bu araştırma resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Benzeri araştırma özel okullar bünyesinde yapılabilir ve özel okul branş öğretmenlerinden elde edilen veriler doğrultusunda farklı bakış açıları ortaya konabilir.
- Bu araştırmanın örneklemini ortaokulda görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmacı yöneticileri ve paydaşları içeren bir araştırma yürüterek daha geniş bir bakış açısı elde edebilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin dahil edildiği araştırmalar incelenerek bir meta – analiz çalışması yapılabilir ve farklı değişkenlerin öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonlarına etkileri incelenebilir.

KAYNAKLAR

1. Abos, A., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., & García-Gonzalez, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74 (2018), 21-34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>.
2. Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 151-166.
3. Addison, R., & Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: the challenge of change. *Education 3–13*, 36 (1), 79–94. <https://doi.org/10.1080/03004270701733254>.
4. Ahlström, B., & Danell, M. (2019). Rolling the dice in a game of trust. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. Routledge Taylor & Francis Group, 5 (3), 139-148, doi: 10.1080/20020317.2019.1664218.
5. Akbaş, G. (2018). *Yabancı Dil Dersi Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Yönetimsel ve Örgütsel Faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
6. Akbolat, M. ve Işık, O. (2012). Sağlık Çalışanlarının Duygusal Zeka Düzeylerinin Motivasyonlarına Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (32), 109-124.
7. Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik , iş doyumu ve kişilik*. (1.Baskı) (s.7-9) Ankara: Nobel Yayıncılık.
8. Akgül, D. (2019). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ile İş Doyumu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
9. Akgündüz, Y. ve Güzel, T. (2014). Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Örgütsel Güvenin Aracılık Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (3), 1-18.
10. Akın, U. ve Orman, E. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Güven ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 92-102.
11. Akkaş, S. (2017). Özel Eğitim ve Oçem Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 53-65.
12. Akman, Y. (2018). Örgütsel Adalet, İş Motivasyonu ve Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47 (1), 164-187.
13. Akomolafe, M. J., & Olatomide, O. O. (2013). Job Satisfaction and Emotional Intelligence as Predictors of Organizational Commitment of Secondary School Teachers. *Ife Psycholog IA*, 21 (2), 65-74.
14. Akün, S. (2015). *Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Motivasyonuna Etki Eden Faktörler Üzerine Bir İnceleme (Adana / Seyhan*

Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

15. Akyel, Y. (2017). *Yönetim Bağlamında Adalet ve Güven (1.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
16. Alajmi, H. (2016). *Job Satisfaction Among Elementary Teachers in Saudi Arabia*. (Unpublished Doctorate Thesis) Indiana State University, Terre Haute: Indiana.
17. Alambritis, P. (2017). *Job Satisfaction of Elementary Teachers in Cyprus*. (Unpublished Doctorate Thesis) Saint Louis University, St. Louis.
18. Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan Okul Müdürü Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Karara Katılma, Örgütsel Adalet, İş Doyumu ve Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) T.C. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
19. Ali, A. Y., Dahie, A. M., & Ali, A. A. (2016). Teacher Motivation and School Performance, the Mediating Effect of Job Satisfaction: Survey from Secondary Schools in Mogadishu. *International Journal of Education and Social Science*, 3 (1), 24-38.
20. Altahayneh, Z. L., Khasawneh, A. & Abedalhafiz, A.(2014). Relationship between Organizational Justice and Job Satisfaction as Perceived by Jordanian Physical Education Teachers. *Asian Social Science*, 10(4), 131-138. doi:10.5539/ass.v10n4p131.
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. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29 (3), 421-439.
22. Anderson, M. B., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher Motivation and its Relationship to Burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20 (2), 109-132. doi: 10.1177/0013161X84020002007.
23. Arogundade, O. T., Arogundade, A. B., & Oyeboji, O. H. (2015). Influence of Perceived Organizational Justice on Teachers' Commitment in Selected Secondary Schools in Lagos State, Nigeria. *Journal of Scientific Research & Reports*, 4(7), 605-613. doi: 10.9734/JSRR/2015/13827.
24. Arslantaş, H. İ., Tösten, R. ve Beştaş Marakçı, D. (2018). Lise Öğretmenlerinde Mesleki Motivasyon Unsurları: Karma Yöntemli Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 880-895. doi: 10.17860/mersinefd.485161.
25. Artuksu, E. (2009). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Okulun Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
26. Asunakutlu, T. (2001). Klasik ve Neoklasik Dönemde Örgütsel Güvenin Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneme . *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi* , 0 (5), 1-17.
27. Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel Güvenin Oluşturulmasına İlişkin Unsurlar ve Bir Değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0 (9), 1-13.

28. Atasoy, A. U. (2019). *Eğitim Sektöründe Örgütsel Adaletin İş Tatmini Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
29. Atasoy, D. Ç. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlık Düzeyleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
30. Ateş, Ö. T. ve Buluç, B. (2018). İlköğretim Öğretmenlerinde Motivasyon ve Örgütsel Bağlılığın Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (48), 1-30.
31. Avcı, İ.N. (2019). *Örgütsel Güveni Etkileyen Faktörler: Cinsiyetin ve Medeni Durumun Etkisine Yönelik Bir Meta Analiz Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
32. Ayaydın, M. (2013). *Motivasyonu Etkileyen Faktörlere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
33. Ayık, A., Yücel, E. ve Savaş, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 233-252.
34. Aytürk, N. (2010). Motivasyon Yönetimi. *Örgütsel ve Yönetimsel Davranış* (1. Baskı) içinde (s. 109-112). Ankara: Detay Yayıncılık.
35. Babaoğlu, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 87-101.
36. Bakkal, M. (2019). *Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyleri ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki: Sultanbeyli İlçesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
37. Balcı, A. (2011). Örneklem Kuramı. *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler* (9.Baskı) içinde (s.106). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
38. Barlı, Ö. (2008). *Davranış Bilimleri ve Örgütlerde Davranış* (3.Baskı) Erzurum: Aktif Yayınevi.
39. Başaran, İ. E. (2000). Etkili Okul. *eğitim yönetimi nitelikli okul* (4. Basım) içinde (s.11-29). Ankara: Feryal Matbaacılık.
40. Başaran, M. (2017). *Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
41. Başaran, S. (2011). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Güven Algılarının Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
42. Baycan, F. A. (1985). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

43. Bayrak K k, S. (2006).    Tatmini ve  rg tsel Bağlılığın  ncelenmesine Yönelik Bir Ara tırma. * ktisadi ve  dari Bilimler Dergisi*, 20 (1), 291-317.
44. Berkovich, I. (2018). Effects of Principal-Teacher Gender Similarity on Teacher's Trust and Organizational Commitment. *Springer Science+Business Media*, 78 (2018), 561–572.doi: 10.1007/s11199-017-0814-3.
45. Bexley, S. M. (2005). *Perceptions of Teacher Motivation By Teachers and Administrators in a Rural Southeastern State* (Unpublished Doctorate Thesis). The University of Southern Mississippi: Mississippi.
46. Bhattacharyya, D. (2009). Employee Motivation. *Organizational Behaviour* (2nd ed.) (pp. 332-370). India: Oxford Higher Education.
47. Bil, E. (2018). *Orta retim Okullarının  ğrenen  rg t,  rg tsel Güven ve    Doyum Düzeyleri Arasındaki  li ki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) T.C. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara:
48. Bilgi ,  . (2011). * lk retim Okulu  ğretmenlerinin  rg tsel Güven Düzeyine  li kin Algıları.(K     mece  rneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
49. Bilir, M. E. (2007). * ğretmen Algılarına Göre  lk retim Okulu Yöneticilerin D n   m c  Liderlik özellikleriyle öğretmenlerin    Doyumu  li kisinin  ncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
50. Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing The Experience Sampling Method. *Journal Of Undergraduate Sciences*, 3, 147-154.
51. Bolat, T., Seymen, O., Bolat,  . ve Erdem, B. (2009). *Yönetim ve Organizasyon* (2.Baskı) Ankara: Detay Yayıncılık.
52. Bolin, F. (2007). A Study of Teacher Job Satisfaction and Factors That Influence It. *Chinese Education and Society*, 40(5), 47–64. doi: 10.2753/CED 1061-1932400506.
53. Boone, L. E. ve Kurtz, D. L. (2016).  nsanların Motivasyonu ve  alı ma  li kileri (A. Yalçın  ev.edt.). * ağda    letme (14. Baskı) i inde* (s.270). Ankara: Wiley & Nobel Yayıncılık.
54. Boz, T. (2018). *Kadın  ğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına  li kin Ortak Anlayı larının Herzberg'in  ift Faktör Kuramı  er evesinde  ncelenmesi*. (Yayımlanmamı Y ksek Lisans Tezi) T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
55. Brown, T. L. (2007). *Teacher Motivation in Arkansas Schools*. (Unpublished Doctorate Thesis) Little Rock, University of Arkansas, Arkansas.
56. Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative Ways of Assessing Model Fit. K.A.Bollen, & J.S. Long (Ed.) *Testing Structural Equation Models* i inde (s.136–162.) Beverly Hills, CA: Sage Pub.
57. Burns, W. T., & DiPaola, M. F. (2013). A Study of Organizational Justice, Organizational Citizenship Behavior and Student Achievement in High Schools. *American Secondary Education*, 42(1), 4-23.

58. Buron, C. G., & Lassibille, G. (2016). Job Satisfaction among Primary School Personnel in Madagascar. *The Journal of Development Studies*, 52 (11), 1628–1646 .
59. Bursalıoğlu, Z. (2016). Yeni Teoriler ve Eğitimde Uygulama. *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (13.baskı) içinde (s.28). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
60. Büte, M. (2011). Etik İklim, Örgütsel Güven ve Bireysel Performans Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25 (1), 171-192.
61. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
62. Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (27.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
63. Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
64. Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, And Programming* (2nd ed). Routledge: New York.
65. Candoğan, H.R. (2015). *Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinden Beklediği Motivasyon Yaklaşımları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
66. Cemaloğlu, N. ve Şahin, F. (2017). Birey,Örgüt,Uyum. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.) *Örgütsel Davranış ve Yönetimi* (2.Baskı) içinde (s.8) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
67. Chan, M. (2000). Organizational Justice Theories and Landmark Cases. *The International Journal of Organizational Analysis*. 8 (1), 68-88.
68. Churchwell, M. S. (2016). *A Study Of Factors That Influence Job Satisfaction of Teachers at A Southeast Christian School*. (Unpublished Doctorate Thesis) Alabama State University, Montgomery.
69. Ciani, K. D., Summers, J. J., & Easter, M. A. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (2008), 533–560 doi:10.1016/j.cedpsych.2007.04.002.
70. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.) London and New York: Taylor& Francis Group.
71. Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What Is Organizational Justice? A Historical Overview. J. Greenberg, & J. A. Colquitt (ed.) *Handbook Of Organizational Justice* (1st ed.) içinde (pp. 3-56). Mahwah, New York , London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor& Francis Group.
72. Coşgun, A. (2019). *Kamuya Ait Okullarda Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Koşulların Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
73. Coşkun, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Motivasyon Araçları Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Doyum Düzeyleri Üzerine Bir Alan Araştırması (Silivri*

Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

74. Crawford, A. K. (2017). *Self Determination Theory and Middle School Mathematics Teachers: Understanding the Motivation To Attain Professional Development*. (Unpublished Doctorate Thesis) Kent State University, Ohio.
75. Cropanzano, R., Byrne, Z. S., Bobocel, D. R., & Rupp, D. E. (2001). Moral Virtues, Fairness Heuristics, Social Entities, and Other Denizens of Organizational Justice. *Journal of Vocational Behavior*, 58 (2001), 64–209. doi:10.1006/jvbe.2001.1791.
76. Cui-Callahan, N. A. (2012). *An Examination of Job Satisfaction among Urban High School Teachers*. (Unpublished Doctorate Thesis) University of Nevada, Reno, Nevada.
77. Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 1827-1847.
78. Çalışkan, S. (2019). *Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
79. Çapraz, H. (2009). *Ortaöğretim Kurumu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Şişli İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
80. Çeçen, M. (2019). *Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları (Siirt İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T. C. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
81. Çelik, E. (2015). *Öğretmenlerin Motivasyonları ile Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişki. (Balıkesir İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
82. Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
83. Çelik, S. (2019). *İlkokul Öğretmenlerinin Algıladıkları Yönetici İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Motivasyonu ve İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
84. Çelik, T. ve Gürsel, M. (2017). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ve İş Doyumları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4 (7), 49-56.
85. Çeliker, U. (2015). *Öğretmenlerin Yönetime Katılım Algıları ve Beklentileri ile Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Ümraniye İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
86. Çetindere, E.D. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

87. Çınar, K. (2013). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeylerine Yöneticilerinin Farklılıklarla Yönetim Davranışlarının Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
88. Çiçek Sağlam, A. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme (1. Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
89. Çiçek, Ö. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynakları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
90. Çiftçi, K. (2014). *İlkokul Öğretmenlerinin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Örgütsel Güven Üzerindeki Etkisi. Batman İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
91. Çiftçi, N. (2017). *Öğretmen Algılarına Göre Motivasyon Kaynaklarının Belirlenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
92. Çintay, H. (2013). *Meslek Liselerinde Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
93. Çırak, S. (2013). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı (Ankara / Yenimahalle).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
94. Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 211-233.
95. Çokluk, Ö, Şekercioğlu, G, ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Yapısal Eşitlik Modeli. *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik. SPSS ve LISREL Uygulamaları.* (1. Baskı) içinde (s. 251-407). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
96. Çökerdenoğlu, H. (2019). *Öğretmenlerin Kuşak Bağlamında Değişen Motivasyon Araçları: X ve Y Kuşağı Öğretmenleri Aynı Araçlarla mı Motive Olur ?* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
97. Dağ, S. (2018). *Özel Okullarda İş Doyumu ve Örgütsel Güvenin Yordayıcısı Olarak Yetenek Yönetimi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Eğitim Yönetimi ve Denetimi. Ortak Lisans Programı, İstanbul.
98. Dahler-Larsen, P., & Foged, S. K. (2018). Job Satisfaction in Public and Private Schools: Competition is Key. *Social Policy & Administration*, 52 (5), 1084–1105 doi: 10.1111/spol.12324.
99. Davies, L. A. (2011). *Trust: Teachers' Self Reported Perceptions in Washington State.* (Unpublished Doctorate Thesis) Washington State University, Washington.
100. Dawis, R.V., Weiss, D.J., England, G.W. and Lofquist, L.H. (1967). *Manual for the Minnesota satisfaction questionnaire* (Minnesota studies In vocational rehabilitation: XXII). Industrial Relations Center, Work Adjustment Project, Minneapolis: University of Minnesota.

101. DeGoeij, K. (2013). *Making Meaning of 'Trust' in the Organizational Setting of a School*. (Unpublished Doctorate Thesis) University of Alberta at Edmonton, Canada.
102. Demir, K. (2016). Relations between teachers' organizational justice perceptions and organizational commitment and job satisfaction in the school: A meta-analysis. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1408-1417. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3396.
103. Demir, S. (2018). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Dil ile Öğretmen Motivasyonunun İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) T.C. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
104. Demirkaya, H. ve Kandemir, A. Ş. (2014). Örgütsel Adaletin Boyutları ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin Analizine Yönelik Bir İşletme İncelemesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 263-279.
105. Demirkol, M. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Düzeyleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 37-54.
106. Demirtaş, H. (2010). Dershane Öğretmenlerinde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 177-206.
107. Demirtaş, Z. (2010, October). *Teachers' job satisfaction levels*. Paper Presented at World Conference on Learning, Teaching and Administration, Cairo, Egypt.
108. Demirtaş, Z. ve Nacar, D. (2018). Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki. *The Journal Of Educational Reflections*, 2 (1), 13-23.
109. Derin, F. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumu ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bolu Merkez Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
110. Diri, S. M. ve Kırıl, E. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 125-149.
111. Doğan, H. (2018). Örgütsel Adalet Algısı ile İş Performansı Arasındaki İlişki. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 26 - 46.
112. Doğan, S. ve Koçak, O. (2017). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Algı ve Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 1-18.
113. Doll, M.J., Xia, W., & Torkzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument. *MIS Quarterly*, 18 (4), 453-461.
114. Dombrovskis, V., Gusevaa, S., & Murasovs, V. (2011, October). *Motivation to Work and the Syndrome of Professional Burn- out among Teachers in Latvia*. Paper Presented at 2nd International Conference on Education and Educational Psychology, Istanbul, Turkey.
115. Dubois, C. G. (2015). *Teachers' Perspective of Professional Fulfillment As a Function of Job Conditions and Personal Motivation*. (Unpublished Doctorate Thesis) Tarleton State University, Stephenville, Texas.

116. Duman, N. (2014). *Okul Yöneticilerinin Kullandığı Motivasyon Faktörleri ve Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
117. Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67 (2017); 53-66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>.
118. DüNDAR, T. (2011). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Alguları ile İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
119. Dymek-Thompson, C. M. (2004). *Teachers' Perceptions Of Organizational Justice As It Relates To Leader Behavior*. (Unpublished Doctorate Thesis) University of Connecticut, Connecticut.
120. Erçek, M. K., ve Birel, F. K. (2019). Öğretmenlerin Okul Güvenliğine İlişkin Algılarının Örgütsel Güven ve Mesleki Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi . *EKEV Akademi Dergisi*, 23 (77), 279 - 296.
121. Erden, A., & Erden, H. (2009, February). *Predicting Organizational Trust Level of School Managers and Teachers at Elementary Schools*. Paper Presented at 2nd World Conference on Educational Science, Kyrenia, North Cyprus.
122. Eren, E. (2015). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (15.Baskı) İstanbul: Beta Yayıncılık.
123. Eser Çakır, S. (2019). *Liderlik Tarzlarının Öğretmenlerin Motivasyonları Üzerindeki Etkisi: Ankara İli Altındağ İlçesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
124. Evans, P. J. (2017). *The Perceptions of New Middle School Teachers Regarding Teacher Job Satisfaction*. (Unpublished Doctorate Thesis) Walden University, Minneapolis.
125. Farthing, K. W. (2006). *Perceived Job Satisfaction Factors Impacting the Retention of Middle School Teachers in Northwest North Carolina*. (Unpublished Doctorate Thesis) East Tennessee State University, Tennessee.
126. Fatimah, O., Amiraa, A. M., & Halim, F. W. (2011). The Relationships between Organizational Justice, Organizational Citizenship Behavior and Job Satisfaction. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 19 (S), 115 - 121.
127. Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi . *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10 (23), 157-171.
128. Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65 (2014), 65-74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.012>.
129. Folsom, M. (2013). *A Mixed Method Inquiry Into Factors of Teachers' Motivation In Middle and High Schools* . (Unpublished Doctorate Thesis) Creighton University, Omaha.

130. Fuming, X., & Jiliang, S. (2007). Research on Job Satisfaction of Elementary and High School Teachers and Strategies to Increase Job Satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40 (5), 86-96. doi: 10.2753/CED1061-1932400509.
131. Fussell, H. H. (2002). *The Relationship Between Teachers' Demographics and Their Perceptions of Job Satisfaction*. (Unpublished Doctorate Thesis) Tennessee State University, Nashville, Tennessee.
132. Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 628-646. doi: 10.1177/0013164409355698.
133. George, J. M., & Jones, G. R. (2006). Motivation. *Understanding and Managing Organizational Behavior (6th ed.)*. içinde (p.23). Los Alamitos: Delta Publishing Company.
134. Goman III, R. W. (2017). *New Jersey Middle School Teacher Salary, Setting, and Job Satisfaction*. (Unpublished Doctorate Thesis) Caldwell University, New Jersey.
135. Gök, D. (2014). *İlkokul ve Ortaokullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
136. Gökdoğan, D. (2012). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
137. Gören, S. Ç. ve Özdemir, M. (2015). Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güvene İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 793-801. doi: 10.17860/efd.00263.
138. Greenberg, J. (1987). A Taxonomy of Organizational Justice Theories. *Academy of Management Review*, 12 (1), 9-22.
139. Greenberg, J., & Baron, R. (2008). Group Dynamics: Conflict, Cooperation, Trust and Deviance: Interpersonal Behaviour at work. *Behaviour in Organizations (9th ed.)* içinde (pp.429-432). New Jersey: Pearson Educational International.
140. Guy, S. L. (2007). *Organizational Justice Perceptions In Virginia High Schools: A study of Its Relationship To School Climate and Faculty Trust*. (Unpublished Doctorate Thesis) The College of William and Mary, Virginia.
141. Güçlü, N., Reçepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim Okullarının Örgütsel Sağlığı ile Öğretmenlerin İş Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 140-156.
142. Güçlü, N. ve Zaman, O. (2011). Alan Dışından Atanmış Rehber Öğretmenlerin İş Doyumları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (3), 541-576.
143. Gül Gülyüz, D. (2017). *Öğretmenlerin Örgütsel Güven Seviyeleri ve Motivasyon Seviyeleri İlişkisinin İncelenmesi (Bursa İli Nilüfer İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

144. Günbayı, İ. ve Tokel, A. (2012). İlköğretim Okullarında görev Yapan Öğretmenlerin İş doyumu ve İş Stresi Düzeyinin Karşılaştırmalı Analizi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3 (5) 78-95.
145. Günce, S. (2013). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
146. Gündüz, H. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
147. Güney, S. (2015). *Örgütsel Davranış*. (3.Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.
148. Güngörmez, E. (2014) *Örgütsel Adalet Algısının Performans Üzerindeki Etkisi; Adıyaman İlinde Çalışan Öğretmenler Üzerine Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
149. Hongying, S. (2007). Literature Review of Teacher Job Satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40 (5), 11-16. doi: 10.2753/CED1061-1932400502.
150. Hopkins, M., Bjorklung Jr, P. B., & Spillane, J. P. (2019). The social side of teacher turnover: Closeness and trust among general and special education teachers in the United States. *Elsevier: International Journal of Educational Research*, 98 (2019), 293-302 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.020>.
151. Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M.R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
152. Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational Justice in Schools: No Justice without Trust. *International Journal of Educational Management: Emerald*, 18 (4), 250-259. doi: 10.1108/09513540410538831.
153. Hu, L.-T. & 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, doi: 10.1080/10705519909540118.
154. Huysman, J. T. (2007). *Rural Teacher Satisfaction: An analysis of Beliefs and Attitudes of Rural Teachers' Job Satisfaction*. (Unpublished Doctorate Thesis) University of Central Florida, Orlando, Florida.
155. İçerli, L. (2010). Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5 (1), 67-92.
156. İçerli, L. (2013). Motivasyon. E. Örücü ve E. Üngören (Ed.) *Örgütsel Davranış* (1.Baskı) içinde (s. 259-262). İstanbul : Lisans Yayıncılık.
157. İdi, A. (2007). *İlkokul ve Ortaokullarda Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
158. İlter, P. (2019). *Resmi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

159. İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
160. İnan, İ. E. ve Çelik, E. (2018). Algılanan Örgütsel Güven ve İş Tatmini: Kastamonu İli Özel ve Kamu Bankalarında Bir Uygulama. *Al - Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* , 2 (3), 23-52.
161. Inayatullah, A., & Jehangir, P. (2012). Teacher's Job Performance: The Role of Motivation. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 5 (2), 78-99.
162. İren, S. (2015). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Tuzla Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
163. İsmailov, Ü. (2019). *Öğretmenlerin Duygusal Zekalarının Örgütsel Güvene Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
164. İşcan, Ö. F. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel Adalet, İş Tatmini ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki . *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* , 24 (4), 195-216.
165. Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, Örgütsel Güven ve Örgütsel Güven Modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007 (2) , 93-118.
166. Kara, M. (2011). *Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
167. Karakaya, Y. (2019). *Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıkları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
168. Karaköse, T. (2014). The Empirical Study of Organizational Justice and Job Satisfaction For High School Teachers in Turkey . *Pakistan Journal of Statistics*, 30 (6), 1243-1250.
169. Karakuş, B. (2019). *Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Hakkındaki Algıları ve Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
170. Karakuzu, S. (2013). *Denizli İl Merkezinde Bulunan İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenleri ve Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin İş Doyumunun İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
171. Karayığit, M. (2019). *Okul Müdürlerinin Etkili İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
172. Karcıoğlu, F., Timuroğlu, K. ve Çınar, O. (2009). Örgütsel İletişim ve İş Tatmini İlişkisi -Bir Uygulama-. *Yönetim*, 20 (63), 59-68.

173. Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeyleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
174. Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51 - 64.
175. Kelley, C., Heneman III, H., & Milanowski, A. (2002). Teacher Motivation and School-Based Performance Awards. *Educational Administration Quarterly*, 38 (3), 372-401. doi: 10.1177/0013161X02383004.
176. Kete, D. (2015). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri, Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
177. Kılıç, Ö. S. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürü ve Öğretmenlerin İş Doyumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
178. Kılıç, Y. (2013). *Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
179. Kılıncım, P. (2014). *Öğretmenlerde İş Doyumu, Öz Yeterlilik İnancı ve Yaşam Doyumu İlişkisinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
180. Kline, R.B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling*. New York: Guilford Press.
181. Kocabaş, İ., ve Karaköse, T. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1), 3-14.
182. Köprülü, T.S. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Motivasyonları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
183. Kulpçu, O. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticileri Motive Etmede Kullanılabilecek Motivasyon Araçları Üzerine Bir İnceleme (Gaziantep Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
184. Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123-139.
185. Kumari, A., & İbrahimi, F. (2015). Gender Difference in Job Satisfaction Among Private School Teachers. *Indian Journal Of Well Being*, 6 (9), 930-932.
186. Kurt, B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

187. Kurtulmuş, M., ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan Örgütsel Adaletin Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 459 - 477.
188. Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi* , 1 (2), 86-115.
189. Külekçi Akyavuz, E. (2017). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 30 (2), 805-831.
190. Lam, B.-H., & Yan, H.-F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: the impact of school-based factors. *Teacher Development. Routledge Taylor & Francis Group*, 15 (3), 333-348. doi:10.1080/13664530.2011.608516.
191. Latham, G. P. (2007). The Emergence Of Theory. *Work Motivation. History, Theory, Research and Practice (1st ed)* California: Sage Publications.
192. Loerbroks, A., Meng, H., Chen, M.-L., Herr, R., Angerer, P., & Li, J. (2013). Primary school teachers in China: associations of organizational justice and effort-reward imbalance with burnout and intentions to leave the profession in a cross-sectional sample. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, (2014) 87, 695-703. doi: 10.1007/s00420-013-0912-7.
193. Lozada, A. F. (2018). *A Study on the Effect of Teacher Trust in the School Administrator on school Academic Performance: The Mediating Roles of Teacher Stres, Engagement, and Work Purpose*. (Unpublished Doctorate Thesis) La Sierra University, Riverside.
194. Lunenburg, F. ve Ornstein, A. (2013). *Eğitim Yönetimi* (6.Baskı) (G. Arastaman Çev. edt.). Ankara: Wadsworth Cengage Learning - Nobel Yayıncılık. (Eserin orijinali 2004 yılında yayımlandı.).
195. Luthans, F. (2011). *Organizational Behaviour An Evidence - Based Approach (12th ed.)*. New York: The McGraw- Hill Companies.
196. MacCallum, R. C., Browne, M.W. & Sugawara, H.M. (1996). Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling. *Psychological Methods*. 1(2), 130-149.
197. Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93 (1), 39-47, doi:10.1080/00220679909597627.
198. Marcotte, D. E. (2015). *Performance Pay and The Impact on Teacher Motivation* . (Unpublished Doctorate Thesis) Indiana State University, Terre Haute, Indiana.
199. Massimino, J. R. (2014). *Referents of Faculty Trust and Management*. (Unpublished Doctorate Thesis) The State University of New Jersey, New Jersey.
200. Mathis, M. R. (2010). *Factors That Affect Teacher Job Satisfaction*. (Unpublished Doctorate Thesis) Capella University, Minneapolis.
201. Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review*. 20 (3), 709-734.

202. Mc Daniel, D. S. (2014). *Teacher Perceptions of Collective Faculty Trust In Charter Schools and Traditional Public Schools*. (Unpublished Doctorate Thesis) Northeastern State University, Tahlequah, Oklahoma.
203. McFee, E. J. (2016). *Teacher Perceptions of Organizational Justice and Title I School Status*. (Unpublished Doctorate Thesis) Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.
204. McNeill, K. M. (2016). *A Study of Factors that Impact Middle School Teacher Job Satisfaction*. (Unpublished Doctorate Thesis) University of Nevada, Reno.
205. Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güvene İlişkin Öğretmen Görüşleri . *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi.*, 8 (1), 211-217.
206. Mertler, C. A. (2002). Job Satisfaction and Perception of Motivation Among Middle and High School Teachers. *American Secondary Education*, 31 (1), 43-53.
207. Milanowski, A. (2000). School-based Performance Award Programs And Teacher Motivation. *Journal of Education Finance* , 25 (2000), 517-544.
208. Miner, J. B. (2005). Theories Of Motivation. *Organizational Behaviour 1* (1sted.) içinde (pp. 37-184). Armonk, New York, London, England: M.E. Sharpe.
209. Moorhead, G., & Griffin, R. W. (2010). Power, Politics and Justice. *Organizational Behavior* (9th ed.) içinde (pp.372-375). China: South Western Cengage Learning.
210. Nergiz, F. (2015). *Öğretmenlerde Örgütsel Adalet, Örgütsel Özdeşleşme ve İşten Ayrılma Niyetleri Arasındaki İlişki. (Kahramanmaraş İli Türkoğlu İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
211. 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.
212. Nojani, M. I., Arjmandnia, A., & Afrooz, G. (2012, February). *The study on relationship between organizational justice and job satisfaction in teachers working in general, special and gifted education systems*. Paper Presented at 4th World Conference on Educational Sciences, Barcelona, Spain.
213. Nordhall, O., & Knez, I. (2018). Motivation and Justice at Work: The Role of Emotion and Cognition Components of Personal and Collective Work Identity. *Frontiers in Psychology*, 8 (2018), 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02307.
214. Nyakundi, T. K. (2012). *Factors Affecting Teacher Motivation In Public Secondary Schools In Thika West District, Kiambu County*. (Unpublished Master's Thesis) Kenyatta University, Nairobi.
215. Ouellette, R. R., Frazier, S. L., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., Maríñez-Lora, A., Atkins, M. S. (2018). Teacher Job Stress and Satisfaction in Urban Schools: Disentangling Individual-, Classroom-, and Organizational-Level Influences. *Behavior Therapy* , 49 (2018), 494-508.
216. Overton, J. (2018). *Factors Affecting Teacher Job Satisfaction in Catholic Schools*. (Unpublished Doctorate Thesis) Trevecca Nazarene University, Nashville.

217. Özcan, Z. E. (2013). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
218. Özdoğru, M. (2012). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri ile İş Motivasyonları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T. C. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
219. Özen Aytemur, J. (2002). Adalet kuramlarının gelişimi ve örgütsel adalet türleri. *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arşivi*, 5 (0), 107-117.
220. Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2005). *Örgütsel Davranış* (3. Baskı) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ETAM A.Ş. Matbaa Tesisleri.
221. Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2016). Örgütsel Adalet, Örgütsel Bağlılık ve İşten Uzaklaşma Davranışları. *Örgütsel Davranış* (7.Baskı) içinde (s. 653-662). Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
222. Özkan, A. (2017). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
223. Özkan, Ş. (2016). *Ortaokullardaki Öğretmenlerin, Okuldaki Öğretmen Arkadaşlarının Motivasyonuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
224. Özsüer, V. S. (2016). *Occupational Motivation and Job Satisfaction of Turkish Secondary School Teachers of English and Other Subjects*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
225. Öztürk, Ç. ve Aydın, B. (2012). Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları . *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 485 - 504.
226. Parker, N. (2009). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güvenleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
227. Papadapoulos, C. (2003). *Teacher Job Satisfaction of Elementary Teachers in Northern Mariana Islands, USA*. (Unpublished Doctorate Thesis) The University of Southern Mississippi, Mississippi.
228. Paşamehmetoğlu, A., ve Yeloğlu, H. (2015). Motivasyon. Ü. Sıgı ve S. Gürbüz (Ed., *Örgütsel Davranış* (3. Baskı) içinde (s. 140-164). İstanbul: İnkılap Yayıncılık.
229. Pınar Korkmaz, S. (2019). *Okulların Etik İklimi ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
230. Polat, S. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) T.C. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

231. Polat, S., ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54 (54), 307-331.
232. Poulos, F. (2004). *Teachers' Perceptions of Procedural Fairness: Their Impact on Teachers' Efficacy and Commitment*. (Unpublished Doctorate Thesis) University of Connecticut, Connecticut.
233. Rashad, K. (2018). *Teacher Perceptions of Trust: Principal Behaviors and School Practices*. (Unpublished Doctorate Thesis) Azusa Pacific University, Azusa, California.
234. Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2015). *Örgütsel Davranış* (14. Baskı) (İ. Erdem Çev. edt.). Ankara: Pearson - Nobel Yayıncılık (Eserin orijinali 2003 yılında yayımlandı.).
235. Robbins, S. P., Decenzo, D. A. ve Coulter, M. (2016). *Yönetimin Esasları* (8. Baskı) (A. Ögüt Çev. Edt.). Ankara: Pearson - Nobel Yayıncılık (Eserin orijinali 2013 yılında yayımlandı.).
236. Robertson, L. E. (2010). *Autonomy and Self-Determination Theory in Different Contexts: A Comparison of Middle School Science Teachers' Motivation and Instruction in China and the United States*. (Unpublished Doctorate Thesis) North Carolina State University, Raleigh, North Carolina.
237. Ryan, M.R. & Deci, L.E (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25,54-67, doi: 10.006 /ceps.1999.1020.
238. Sağır, M., ve Parlak, F. (2018). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişki . *EKEV Akademi Dergisi* , 22 (76), 165-185.
239. Sahito, Z., & Vaisanen, P. (2020). A literature review on teachers' job satisfaction in developing countries: Recommendations and solutions for the enhancement of the job. *Review of Education*, 8 (1), 3–34. doi: 10.1002/rev3.3159.
240. Samadov, S. (2006). *İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık: Özel Sektörde Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
241. San, İ. ve Yalçıntaş, M. (2017). Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Çalışma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 2017 (16), 503-514. doi: 10.18092/ulikidince.323228.
242. Saracel, N., Taşseven, Ö. ve Kaynak, E. (2016). Türkiye’de Çalışan Y Kuşağında İş Tatmini-Motivasyon İlişkisi. *Social Sciences Research Journal*, 5 (1), 50-79.
243. Saraç, G. (2019). *Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları ile İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
244. Sarıkaya, Ş. (2019). *Öğretmenlerin İş Doyumunun Yordayıcısı Olarak Örgütsel Güven ve Örgütsel Destek Algısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Marmara Üniversitesi, T.C. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Lisans Programı, İstanbul.

245. Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64 (2017), 115-126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.004>.
246. Scott, C., Cox, S., & Dinham (1999). The Occupational Motivation, Satisfaction and Health of English School Teachers. *Educational Psychology. Routledge.Taylor & Francis Group*, 19 (3), 287-308, doi: 10.1080/0144341990190304.
247. Selçuk, M. (2016). *İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları ile İş Motivasyonları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Düzce Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
248. Sezgin, F. ve Yıldızhan, Y. (2011). Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Arasındaki İlişki: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Örneği. *Milli Eğitim*, 0 (200), 220-235.
249. Slaven, M. S. (2011). *The Perceptions of Teachers in Rural Title I Middle Schools Concerning The Experiences That Negatively Influence Job Satisfaction*. (Unpublished Doctorate Thesis) Liberty University, Virginia.
250. Soyacan Ertürk, Z.B. (2012). *Ankara İli Genel Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları ve Denetim Odağı İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
251. Sözen, N. (2015). *İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörleri Algısı Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
252. Stroh, L. K., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (2002). Learning and Motivation. *Organizational Behaviour. A Management Challenge* (3rd ed.) içinde (p.82). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
253. Sweeney, P. D., & Farlin, D. B. (2002). Motivating Employees To Do Their Best. *Organizational Behaviour* (1st ed) içinde (pp. 82-85). New York: Mc Graw Hill Companies.
254. Şahin, A. (2020). *Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve İş doyumu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
255. Şahin, R. ve Kavas, E. (2016). Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesinde Öğretmenlere Yönelik Bir Araştırma. *Vizyoner Dergisi*, 7 (14), 119-140.
256. Şamdan, T. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). T.C. İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
257. Şeker, S. E. (2015). Motivasyon Teorisi. *Yönetim Bilişim Sistemleri Ansiklopedisi*, 2 (1), 22-26.
258. Şener Pars, M. (2017). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

259. Şevik, Y.K. (2019). *Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki ile İlgili İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
260. Şişman, M. (2019). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
261. Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. (1. Baskı) Ankara: Ekinoks Yayınevi.
262. Tan, Ç. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları (Elazığ İl Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ .
263. Tan, N. (2003). *Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Etmenler (Ankara İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
264. Taş, A. (2010). Öğretmenlerin İş Değerlerinin Örgütsel Adalet Algılarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2010 (27), 211-222.
265. Taş, A. (2017). İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.) *Örgütsel Davranış ve Yönetimi* (2.Baskı) içinde (s. 421-445). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
266. Taşdemir, R. ve İpek, C. (2019). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Kültür ve Motivasyon Algıları (Nevşehir Örneği). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (16), 130-151.
267. Tekel, M. (2019). *Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki (Kemalpaşa Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
268. Teker, N., Çelikten, M. ve Halavuk, F. (2018). Eğitim Yönetiminde Mizah Tarzı ve İş Doyumu İlişkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 521-546. doi: 10.26466/opus.39290210.2646opus.
269. Tekin, C. ve Yaşar, M. (2014). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okula Güven Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi . *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13 (2), 573 - 588.
270. Terry, E. J. (2002). *The Relationship Between Teacher Job Satisfaction and Class Size in Early Elementary Classrooms*. (Unpublished Doctorate Thesis) Ypsilanti, Eastern Michigan University, Michigan.
271. Tikici, M., ve Derin, N. (2013). Örgütsel Güven. E. Örücü ve E. Üngüren (Ed.) *Örgütsel Davranış* (1. Baskı) içinde (s. 609-612). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
272. Titrek, O. (2009). Employees' Organizational Justice Perceptions In Turkish Schools. *Social Behaviour and Personality*, 37 (5), 605-620. doi: 10.2224/sbp.2009.37.5.605.
273. Trace, N. E. (2016). *The Relationship Among Teacher Job Satisfaction, Trust in the Principal, and Principal Trust* (Unpublished Doctorate Thesis). The College of William and Mary: Virginia.

274. Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67 (2017), 389-398. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>.
275. Tschannen Moran, M. (1998). *Trust and Collaboration in Urban Elementary Schools*. (Unpublished Doctorate Thesis) Columbus, The Ohio State University, Ohio.
276. Tschannen Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research* 70 (4), 547-593. doi: 10.2307/1170781.
277. Turner, H. C. (2007). *Predictors of Teachers' Job Satisfaction in Urban Middle Schools*. (Unpublished Doctorate Thesis) University of North Carolina, Chapel Hill, North Carolina.
278. Turner, J. B. (2018). *Organizational Justice and Enabling School Structure as Predictors of Organizational Citizenship Behavior*. (Unpublished Doctorate Thesis) The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
279. Tüzemen Gençer, E. (2014). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Genel İş Doyumu ve Ders Programlarından Sağladıkları Doyum*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
280. Uğurlu, C. T. ve Arslan, C. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik ve Okula Güven Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi . *İlköğretim Online*, 14(1), 72-85. doi: 10.17051/io.2015.13413.
281. Ulucan, B. (2018), *Beden Eğitimi Öğretmenleri Tarafından Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
282. Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
283. Uyar Bulut, B. (2018). *Öğretmenlerin Örgütsel Güven ve Örgütsel Sinizm düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Marmara Üniversitesi T.C. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, eğitim yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
284. Ünal, A. ve Gülmez, D. (2017). Motivasyon Kuramları ve Uygulamalar. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.) *Örgütsel Davranış ve Yönetimi* (2. Baskı) içinde (s. 89-128). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
285. Ünlü, Y., Hamedoğlu, M. A. ve Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 5 (2), 140-157.
286. Ünverdi, D. (2016). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin iş doyumu ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
287. Van den Bos, K., Lind, E. A., & Wilke, H. A. (2001). The psychology of procedural and distributive justice viewed from the perspective of fairness heuristic theory. R. Cropanzano (Ed.) *Justice in the workplace: Volume II—*

From theory to practice (1st ed) içinde (pp. 49-66). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

288. Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Elsevier Teaching and Teacher Education*, 28 (2012), 879-889. doi:10.1016/j.tate.2012.04.001.
289. Vaughan, A. L. (2005). *An Interaction of Teacher and School Variables: Assessing Influences on Secondary Teacher Motivation, Retention, School Participation, and Professional Development*. (Unpublished Doctorate Thesis) The University of Texas, Austin.
290. Veldman, I., Tartwijk, J. v., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher- student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32 (2013), 55-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>.
291. Viau, R. (2015). *Okulda Motivasyon* (1. Baskı). (Y. Budak Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2009 yılında yayımlandı.)
292. Wagner, B. D., & French, L. (2010). Motivation, Work Satisfaction, and Teacher Change Among Early Childhood Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*. Routledge Taylor & Francis Group, 24 (2), 152-171, doi: 10.1080/02568541003635268.
293. Webb, S. R. (2007). *The Relationship Between Elementary School Principals' Leadership Approaches and Teacher Motivation and Job Satisfaction In Alabama's Black Belt Region*. (Unpublished Doctorate Thesis) Montgomery, Alabama State University, Alabama.
294. Weiqi, C. (2008). The Structure of Secondary School Teacher Job Satisfaction and Its Relationship with Attrition and Work Enthusiasm. *Chinese Education and Society*, 40 (5), 17-31. doi: 10.2753/CED 1061-1932400503.
295. Whisenant, W., & Smucker, M. (2009). Organizational Justice and Job Satisfaction in Coaching. *Public Organization Review*. Springer Science + Business Media, 2009 (9), 157-167. doi: 10.1007/s11115-009-0077-8.
296. White, J. V. (2002). *Teacher Job Satisfaction in Middle Level Schools*. (Unpublished Doctorate Thesis) The University of Southern Mississippi, Mississippi.
297. Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A., & Werner, J. M. (1998). Managers as Initiators of Trust: An Exchange Relationship Framework for Understanding Managerial Trustworthy Behavior. *Academy of Management*, 23 (3), 513-530.
298. Wilson, F. (2010). Motivation, Classic Organizational Behaviour and the Critique. *Organizational Behaviour and Work* (3rd ed.) içinde (pp. 123-136). New York: Oxford University Press.
299. Wolfe, C. R. (2010). *Behaviors That Develop Mutual Trust and Its Association with Job Satisfaction* (Unpublished Doctorate Thesis). The Virginia Polytechnic Institute and State University: Blacksburg, Virginia.

300. Yalçın, E. (2014). *Özel Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri ile İş Doyumu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
301. Yeşil, A. (2016). Liderlik ve Motivasyon Teorilerine Yönelik Kavramsal Bir İnceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 158-180.
302. Yıldırım, İ., Akan, D., Yalçın, S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Okul Etkililiği Algıları Arasındaki İlişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 69-81. doi: 10.17556/erziefd.308643
303. Yıldırım, D. Ş. (2006). *Resmi İlköğretim Okullarında görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminini Etkileyen Faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
304. Yıldırım, F. (2007). İş Doyumu ile Örgütsel Adalet İlişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62 (1), 253- 278.
305. Yıldırım, H. (2019). *Şanlıurfa'daki İlköğretim Okullarının Yöneticilerinin Liderlik Tipleri ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
306. Yıldız, M. (2017). *Öğretmenlerin Yönetime Katılım Algıları ile Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Fatih İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
307. Yıldızhan, Y. (2011). *Örgütsel Adalet ile İş Doyumu Arasındaki İlişki: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
308. Yılmaz, E. (2006). *Okullarda Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) T.C. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
309. Yılmaz, E. (2017). Örgütsel Güven. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.) *Örgütsel Davranış ve Yönetimi* (2. Baskı) içinde (s. 361-390). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
310. Yılmaz, F. (2009). *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
311. Yılmaz, K. (2006). Güven Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (11), 69-80.
312. Yılmaz, K. (2010). Secondary Public School Teachers' Perceptions about Organizational Justice . *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (1), 603-616.
313. Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2010). Değerlere Göre Yönetim ve Örgütsel Adalet İlişkisinin Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 16 (4), 463-484.

314. Yılmaz, M. (2014). *Ortaokul Öğretmenlerinin Güdülenme ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
315. Yılmaz, M. F. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı Ödül Sisteminin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
316. Yılmaz, P. (2017). *İlkokul Öğretmenleri ve Yöneticilerinin İş Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Lisans Programı, İstanbul.
317. Yılmaz, Ş. (2019). *İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Düzeylerinin İş Doyumuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Lisans Programı, İstanbul.
318. Yin, H.-B., Lee, J. C.-K., Jin, Y.-I. & Zhang, Z.-H. (2013). The effect of trust on teacher empowerment: the mediation of teacher efficacy. *Educational Studies*. Routledge Taylor & Francis Group, 39 (1), 13-28, doi: 10.1080/03055698.2012.666339.
319. Yirmibeşçik, S. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilerin İletişim Becerilerinden Dolayı Kazandıkları Motivasyonun İş Doyumuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
320. Yozgat, C. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Örgütsel Bağlılığa ve İş Doyumuna İlişkin Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
321. Zainalipour, H., Fini, A. A., & Mirkamali, S. M. (2010, February). *A study of relationship between organizational justice and job satisfaction among teachers in Bandar Abbas Middle School*. Paper Presented at World Conference on Psychology, Counselling and Guidance, Antalya, Turkey.
322. Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36 (2), 229-247. doi: 10.1080/03057920600741289.

EK-1: ANKET FORMU

ÖRGÜTSEL GÜVEN, ÖRGÜTSEL ADALET, İŞ DOYUMU VE MOTİVASYON ÖLÇEKLERİ

Değerli meslektaşım,

Yüksek lisans eğitimim gereği yapacağım yüksek lisans tezinin verilerini toplamak üzere aşağıdaki ölçeklere yer verilmiştir. Değerli vaktinizi ayırıp bu ölçeklerdeki ifadelere cevap vererek bu çalışmanın yararlı olmasına katkıda bulunmuş olacaksınız. Lütfen her ölçeği, yönergedeki açıklamaya göre yanıtlayınız. Göstermiş olduğunuz özene şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Burhan SAÇLI

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Programı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Lütfen, aşağıdaki anket formunda belirtilen maddelerden size uygun seçeneği işaretleyiniz ve cevaplayınız. Örgütsel Adalet ölçeğinde belirtilen numaraların ifade karşılıkları “(1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum (5) Tamamen Katılıyorum” olarak belirlenmiştir.

1. Cinsiyetiniz:	Erkek ()	Kadın ()	
2. Eğitim Durumunuz:	Lisans ()	Y.lisans ()	Doktora ()
3. Mesleki Kıdeminiz:	 Yıl.		
4.Okulunuzda Geçirdiğiniz Süre:	 Yıl.		

EK-1: ANKET FORMU (Devam)

ÖRGÜTSEL GÜVEN ÖLÇEĞİ	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
Yöneticiye Güven					
1. Okul müdürüme güvenirim.					
2. Okul müdürünün dürüstlüğüne güvenirim.					
3. Bu okulun müdürü öğretmenlerin sorunlarıyla ilgilenir.					
4. Bu okuldaki öğretmenler ile müdür arasındaki ilişkilerde tutarlılık vardır.					
5. Bu okulun müdürü yaptıkları işlerde yeteneklidir.					
6. Bu okulun müdürü verdiği sözleri tutar.					
7. Müdür, öğretmenler ile kişisel bilgileri açıkça paylaşır.					
Meslektaşlara Güven					
8. Bu okuldaki öğretmenler birbirine bağlıdır.					
9. Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine karşı açıktır.					
10. Bu okuldaki diğer öğretmenlere güvenirim.					
11. Bu okuldaki diğer öğretmenlerin sözlerine inanırım.					
12. Bu okuldaki öğretmenler bir şeyler söylediğinde inanırım.					
13. Öğretmenler odasında konuşulanların dışarıya çıkmayacağına inanırım.					
14. Bu okuldaki öğretmenler arasında tutarlı bir ilişki vardır.					
15. Bu okuldaki diğer öğretmenlerden şüphelenmem.					
Paydaşlara Güven					
16. Öğrencilerimin söylediği sözlere inanırım.					
17. Bu okuldaki öğrenciler fırsat bulsalar bile öğretmenlerini aldatmazlar.					
18. Öğrencilerimin velilerinin söylediği sözlere inanırım.					
19. Öğrenci velilerinin desteğine güvenirim.					
20. Bu okuldaki öğrencilere güvenirim.					
21. Öğrencilerimin ailelerine güvenirim.					
22. Bu okuldaki öğrencilere yaptıkları işlerde güvenirim.					

EK-1: ANKET FORMU (Devam)

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

EK-1: ANKET FORMU (Devam)

İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ	Hiç memnun Değilim	Memnun Değilim	Biraz / Kısmen Memnunum	Büyük Ölçüde Memnunum	Çok Memnunum
İşimden;					
Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden					
Tek başına çalışma olanağı olması bakımından					
Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem bakımından					
Yöneticimin karar vermedeki yeteneği bakımından					
Yöneticimin öğretmenleri idare tarzı bakımından					
Vicdana aykırı olmayan işler yapabilme şansı bakımından					
Sabit iş olanağı sunması bakımından					
Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olabilmem bakımından					
Kişilere ne yapacakları söyleme şansına sahip olmam bakımından					
Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
İşle ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından					
Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret bakımından					
İş içinde terfi olanağımın olması bakımından					
Çalışma arkadaşlarımla anlaşabilmeleri bakımından					
Yeteneklerimi kullanabilme şansı sağlaması bakımından					
Çalışma şartları bakımından					

EK-1: ANKET FORMU (Devam)

MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Bu iş kariyer planlarımı karşılamaktadır.	1	2	3	4	5
2. Bu iş amaçlarıma ulaşmamı sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
3. Bu iş kişisel değerlerime uygundur.	1	2	3	4	5
4. Yaptığım işi eğlenceli buluyorum.	1	2	3	4	5
5. Bu işi çok seviyorum.	1	2	3	4	5
6. Bu işin her dakikası bana zevk veriyor.	1	2	3	4	5
7. İşim benim hayatımdır ve başarısız olmak istemiyorum.	1	2	3	4	5
8. İşimde en iyisi ve kazanan olmak zorundayım.	1	2	3	4	5
9. Bu iş bana saygınlık sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
10. Bu işi maaş için yapmaktayım.	1	2	3	4	5
11. Bu işi bana belirli bir yaşam standardı sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
12. Çok para kazanmamı sağlamaktadır.	1	2	3	4	5

EK-2: İNTİHAL RAPORU

ORJİNAL LİK RAPORU

% **15**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **14**

İNTERNET KAYNAKLARI

% **5**

YAYINLAR

% **6**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

