

## The Relationship between Work Engagement and Perceived Organizational Justice\*

### *Kendini İşe Verme ile Algılanan Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki\**

Akif Köse<sup>1</sup>, Mehmet Uzun<sup>2</sup>

#### Abstract

This study aims at exploring the relationship between teachers' organizational justice and work engagement level and reveal whether teachers' perception of organizational justice and work engagement differs across various demographic characteristics. The study utilized the survey design, one of the quantitative research methods. The research population consists of teachers working at primary, secondary and high schools located within the central districts of Kahramanmaraş. The sample is composed of 476 teachers. The data were analyzed by t-test, ANOVA, correlation and regression analyses. Research results have revealed that teachers' views on organizational justice and work engagement are at a high level. Besides, teachers' views on organizational justice and work engagement significantly differ across their branches and school types. A significant, positive and medium level of relationship has been identified across teachers' organizational justice and work engagement levels. It has also been found that organizational justice is a significant predictor of work engagement.

**Keywords:** Teacher, organizational justice, work engagement

#### Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin kendini işe verme ve örgütsel adalet algısı düzeyleri; kendini işe vermeye ve örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin bazı demografik özellikler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı; kendini işe verme ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyinin ne olduğu ve örgütsel adaletin öğretmenlerin kendini işe vermelerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Kahramanmaraş merkez ilçelerindeki ilkököl, ortaokul ve lise-lerde görevli öğretmenler araştırma evreni; bu okullarda görevli 476 öğretmen ise araştırma örneklemini olarak belirlenmiştir. Veri analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların kendini işe vermeye ve örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu ve katılımcı görüşlerinin branş ve görev yapılan okul türü yönünden anlamlı farklılık gösterdiği; kendini işe verme ve örgütsel adalet arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve örgütsel adaletin kendini işe vermenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, örgütsel adalet, kendini işe verme

Received: 16.03.2018 / Revision received: 07.04.2018 / Second revision received: 18.08.2018 / Approved: 19.09.2018

<sup>1</sup>Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Kahramanmaraş- Turkey, akifkose44@gmail.com, <sup>2</sup>Teacher, mehmetuzun461@hotmail.com

\*This article is an extended version of the paper orally presented at 27th International Congress on Educational Sciences held in Antalya, 18-22 April 2018.

#### Atf için/Please cite as:

Köse, A., & Uzun, M. (2018). The relationship between work engagement and perceived organizational justice. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(3), 483-528. doi: 10.14527/kuey.2018.012

## Introduction

Almost all organizations seek for employees who are passionate about their work, who are enthusiastic during performing their work, who set all their selves both mentally and physically with a high energy on their work, , who dedicate their lives to their work and who are in a full commitment to their work. Because in today's work life, organizations are not satisfied with the employees who are only hard-working or talented; on the contrary they need for those are willing and energetic as well as bounding to their work both physically and mentally (Kavgacı, 2014). These situations can be regarded as much more desirable in terms of schools whose input is human and, output is the human behavior presented to the society. Schools often produce the output offered to the community by teachers. It is probable that the qualified production of the teachers depends largely on their performance and their performance on the work engagement. Work engagement is regarded as unified attitudes and emotions covering vigor, dedication, absorption, and passion (Arifin, Troena, Djumahir & Rahayu, 2014).

The concept of work engagement, which is one of the concepts that positive organizational behavior poses in the early 21st century, is enounced as "job/work/employee engagement" in management literature (Özkalp and Meydan, 2015). The key issue that will be elucidated at this point of the study is that there is no consensus on how it is expressed in Turkish. The national literature gives insights into the different uses of the work engagement concept by different researchers. The studies mostly entitle the concept in Turkish as work engagement/işle bütünleşme (Akman & İmamoğlu-Akman, 2017; Ardiç & Polatçı, 2009; Arı, 2011; Erim, 2009; Gündüz, Çapri & Gökçakan, 2013; Gün, 2017; Kavgacı, 2014; Kavgacı & Çalık, 2017; Maraça, 2017; Öncel, 2007; Sezen, 2014), work engagement/işe angaje olma (Arslan & Demir, 2017; Güneşer, 2007; Köse, 2015, 2016a, 2016b; Özkalp & Meydan, 2015) work engagement/işe adanma (Atilla-Bal, 2008; İnce, 2016; Kanten & Yeşiltaş, 2013), work engagement/işe cezbolma (Ertemli, 2011; Esen, 2011), work engagement/ çalışmaya tutkunluk(Turgut, 2011), work engagement/ işe kapılma (Öner, 2008)

Köse (2015) adopted the concept of *job engagement* as "*İşe Angaje Olma (Work engagement)*" during the adaptation process of the "Job Engagement" scale into Turkish. The concept of "*İşe Angaje Olma (Work engagement)*" has been preferred in the other two studies conducted by Köse (Köse, 2016a; Köse, 2016b). Based on the idea that the concept of "engagement (angaje)" would be more appropriate to be expressed with a Turkish concept in terms of language; therefore, the researchers in the study have evaluated the question of "What should be the Turkish translation of the concept?", and preferred the use of "kendini işe verme (work engagement)" instead of "angaje". The views of the academicians

from the Department of Educational Sciences have also been taken into account. 4 academicians who are the faculty members of the Department of Educational Sciences and who have been interviewed face to face have expressed their views and suggestions that it would be appropriate to use the concept of “kendini işe verme” instead of “işe angaje olma”. Considering the views and suggestions of field experts, a common decision has been achieved by the authors of the study to use the concept “kendini işe verme” (work engagement). In accordance with this decision, the related concept has been used as “kendini işe verme” in this study, and it was considered that it would be appropriate to use the related concept in the further research.

The first scholar to conceptualize the engagement as a concept, Khan (1990) has defined work engagement as the investment of individuals’ cognitive, emotional and physical capacities on their tasks after having a job, and as the harnessing of employees’ selves to their work roles. Defined as positive and fulfilling mind that is characterized by vigor, dedication and absorption (Schaufeli, Salanova, González-Romà & Bakker, 2002), work engagement is a persistent state that may turn into enthusiasm, passion and high levels of concentration and energy (Wildermuth & Wildermuth, 2008) as well as a positive behavior and work-related state of mind that brings about positive individual and organizational results (Roozeboom & Schelvis, 2015). According to Kahn, work engagement is presumed to be the key source in producing positive outcomes both at individual level as well as organizational level (Schaufeli, 2012). The conducted research have also endorsed this assumption. The relevant literature has suggested that work engagement contributes to the employees’ adapting to their jobs, increasing their job satisfaction, being happy in his family and social life (Köse, 2016a); besides, it affects their intention of changing or quitting jobs (Schaufeli & Bakker, 2004); it offers a healthier life (Demerouti, Bakker, Janssen & Schaufeli, 2001); it provides employees to display more organizational citizenship behaviors (Bakker & Demerouti, 2008) and increases professional enthusiasm (Berg, 2013). Moreover, work engagement improves loyalty to the organization (Agyemang & Ofei, 2013), and increases organizational efficiency and effectiveness (Ardıç & Polatçı, 2009). In this respect, work engagement is a key for organizational success (Lockwood, 2007).

Work engagement, as an expected and desired behavior in terms of organizations, is affected by various factors such as perceived support, organizational climate, organizational culture and displayed leadership behaviors, leader-member interaction, quality of work life, self-efficacy and environmental factors, harmony between individual and organization, work-family and family-work conflicts, interpersonal relations, job difficulties, discretion, autonomy and self-recovery force (Arı, 2011; Arifin et al., 2014; Atilla-Bal, 2008; Berg, 2013; Ertemli, 2011; Güneşer, 2007; Kavgacı & Çalık, 2017; Köse, 2015; Lehtinen, 2013; Mustosmäki, Anttila & Oinas, 2013; Warshawski, 2011).

The most general factor is presumed to ensure harmony between the individual and his job in order to have work engagement. Such a consistent profile would be possible with a sustainable workload, participation in the choices, feeling of control, appropriate recognition and reward system, a supportive work community, fairness and justice, and meaningful as well as valued work (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). The concept of justice may be stated to be more dominant and determinant than the other factors as it affects all these aspects directly and indirectly. As a variable, organizational justice affecting the attitudes and behaviors of employees in all processes developing within the organization and shaped largely within the framework of environmental factors (Meydan, Basım & Çetin, 2011) is a situation that influences the match and incompatibility between the individual and his/her work (Maslach and Leiter, 1997) and that this harmony enhances work engagement (Ardıç & Polatçı, 2009). The main reason for this is the decisiveness of the organizational justice perception on the attitudes and behaviors of the employees due to the individual and organizational results that it reveals (Taşcıoğlu, 2011).

Akşit-Aşık (2016) has emphasized that the negative attitude caused by the low perception of organizational justice is considered as a factor that negatively affects work engagement. In turn, the high level of organizational justice perception has a positive effect on work engagement, and hence the establishment of organizational justice is a necessity for employees to exhibit work engagement behaviors. The research results have also indicated that organizational justice is a determinant factor on employees' work engagement, and it affects their work engagement levels (Alvi & Abbasi, 2012; Hassan & Jubari, 2010, cited in Akşit-Aşık, 2016). In this respect, it paves the way for the fact that organizational justice is a significant precursor of work engagement.

Indicating the effect of justice in the workplace, organizational justice is a concept that includes, in general terms, the perceptions of how employees are treated fairly in the organization and how this perception affects the results of all organizational processes (İşcan & Sayın, 2010). As can be understood from the definition, employees make a judgment on whether the processes developed in the organization, the parts of the organization, the distribution of duties, the awards and the behaviors exhibited against them are fair or not. They develop attitudes towards their jobs and organizations thanks to these judgments (Greenberg, 1990). Employees define certain criteria while shaping the perception that leads to attitude development and use them in organizations to decide whether they are treated fairly or not. The perceptions of the employees on the distribution of resources and the fairness of distribution are defined as distributional justice; their perceptions towards the decisions taken in the distribution process of the resources are called procedural justice; the perceptions of employees in similar and different positions in the organization related to their interaction with one another are called interactional justice. These three different perceptions of justice perceived by employees are considered as the dimensions of organizational justice (Altınkurt & Yılmaz, 2010).

The positive or negative perceptions towards these dimensions of organizational justice can shape the attitudes and behaviors of employees and thus affect their work engagement behaviors. In their study conducted to examine the theoretical and experimental studies on justice, Mueller and Wynn (2000) have stated that most of the studies have found a relationship between the perception of injustice and the behavioral and cognitive responses to this perception. Although differences emerge in theoretical approaches, the common idea in these studies is that individuals are not insensitive to justice, on the contrary; they value it (Cited in Bal, 2014). Thereupon, it is clear that employees pay attention to justice, they take a close interest in the fairness of tasks, awards and penalties, they constantly compare themselves with other employees, they want to know about whether the procedures are applied equally to all employees and the reasons for the decisions taken for them, they question their administrators' attitudes and behaviors toward them and they develop attitudes depending upon the perceptions in this regard (Cihangiroğlu & Yılmaz, 2010).

The attitudes and behaviors of employees may naturally lead to the emergence of individual and organizational results. Effective implementation of justice within the organization can produce positive results, which in turn may result in negative consequences when not implemented (Yeşil & Dereli, 2012). The relevant studies have suggested that increase in the employees' organizational justice perceptions will develop organizational ties, productivity and organizational citizenship behaviors, will increase the prudent behaviors required by the organization, will make employees feel that they are a valuable and respected member for their organizations, will provide them to develop positive attitudes and behaviors such as coherent and trustable relationships with their colleagues and administrators, affecting their decision to continue working in the organization and will increase their dedication to the organization. Conversely, decrease in the employees' organizational justice will cause negative results such as reducing the organizational ties, decreasing the efficiency, the emergence of the undesirable situations like theft, aggression and workforce transformation, the removal of the employees from the organization both physically and emotionally (Ay & Koç, 2014; Babaoğlu & Ertürk, 2013; Beugr, 2002; Cihangiroğlu & Yılmaz, 2010; Taşçıoğlu, 2011). As a result, it can be stated that organizational justice is a necessity for the productivity, effectiveness and sustainability of the organizations, and a significant factor affecting employees' professional attitude, work engagement and professional enthusiasm.

Work engagement and organizational justice have a significant place in terms of both the organization and the individual. Based on this importance, this research aims to explore the relationship between employees' work engagement and their organizational justice perceptions. Upon analyzing the relevant literature, there are various studies which examine the work engagement behaviors of the employees having different jobs; however, limited number of studies whose sample consisted of teachers have been undertaken on the relation between teachers' work engagement levels and their perceptions of work life quality (Ak-

man & İmamoğlu-Akman, 2007), their performance and intention of leaving the workplace (Öncel, 2007), some individual and organizational variables (Kavgacı, 2014), their loneliness levels in the workplace (Sezen, 2014), organizational support perception and organizational climate (Köse, 2015) and the level of belief in education (Gün, 2017) As a result of the literature review conducted within the scope of this research, such a study has been considered as noteworthy since there is still no research evidence exploring the relationship between teachers' work engagement levels and their organizational justice perceptions. Therefore, by analyzing whether teachers' work engagement levels and their organizational justice perceptions differ across several socio-demographic variables; the relationship between work engagement and organizational justice perception and whether organizational justice will predict work engagement, this research tries to provide new insights for the related literature. It is also expected that these findings will raise awareness for all the education administrators who are the practitioners as well as guiding them in their applications. Thus, answers to the following questions have been sought:

1. What is the level of teachers' work engagement and organizational justice perceptions?
2. Do the teachers' work engagement levels differ significantly across their gender, marital status, branch, educational status, school type and seniority?
3. Do the teachers' organizational justice perceptions vary significantly across their gender, marital status, branch, educational status, school type and seniority?
4. Is there a significant relationship between work engagement and organizational justice perception?
5. Does the organizational justice perception significantly predict work engagement?

## **Method**

This section includes research design, population and sample, data collection tools, implementation process, data collection and analysis.

### ***Research Design***

This is a descriptive study conducted in a relational survey model. Survey models aim to identify a situation existing in the past or current. Relational survey models are research models which aim to determine the relationship between variables or to clarify the existence and/or degree of changes between two or more variables (Karasar, 2016). This research aims to explore teachers' work engagement levels and their organizational justice perceptions and to identify whether the two variables differ across several demographic characteristics. Besides, the research has examined the relationship between teachers' work engage-

ment levels and their organizational justice perceptions and determined to what extent organizational justice perceptions predict their work engagement levels.

### ***Population and Sample***

The population of the research consisted of 7006 teachers working at primary, secondary and high state schools located within the central districts of Kahramanmaraş (Onikişubat and Dulkadiroğlu). The sample size of the study has been determined to be 364 teachers with 95% confidence level. 500 teachers were selected by the simple random sampling method taking the implementation problems and return of scale forms into consideration. 476 reliable scales have been used during data analysis. Among the participants, 51.5% (n= 245) are male and 48.5% (n=231) are female. While 89.1% (n=424) of the participants are married, 10.9% (n=52) are single. 87.6% (n=417) of the participants have bachelor's degree, 8.6% (n=41) graduate degree and 3.8% (n=18) of whom have associate degree. The ratio of primary school teachers is 33.4% (n=159) and that of branch teachers is 66.6% (n=317). Branch teachers working at primary, secondary and high schools have been evaluated as one group. 38.7% (n=184) of the teachers work at primary schools. Branch teachers working in these schools have been included in this category. Besides, 31.9% (n=152) of them work at secondary schools and 29.4% (n = 140) at high schools. 9% (n=43) of the participants have 1-5 years teaching experience, 20.6% (n=98) between 6-10 years, 22.3% (n=106) between 11-15 years, 26.1% (n=124) between 16-20 years and 22% (n = 105) have 21 years and over teaching experience.

### ***Data Collection Tools***

This research has employed “Work Engagement Scale” to determine teachers’ work engagement levels and “Organizational Justice Scale” to identify their organizational justice perceptions.

#### ***Work Engagement Scale***

UWES: Utrecht Work Engagement Scale was developed by Schaufeli et al. (2002) and adapted to Turkish by Köse (2015). Being a five-point-Likert type, the tool possesses 17 items ranging from 1-Strongly Disagree to 5-Strongly Agree. Köse (2015) has indicated that the items in the scale were collected under 2 dimensions (*Professional attitude-Professional enthusiasm*) considering the factor analysis. The Work Engagement Scale was then reduced to one dimension in a study conducted by Köse (2016b). Thus, the present study has deployed one-dimensional form of the scale, which was adapted by Köse (2016b). The reliability coefficient was found to be 0.94 for the overall scale. The total scale's Cronbach's alpha reliability coefficient was re-calculated and determined to be .93 in the current study.

Confirmatory Factor Analysis (CFA) has been conducted through use of mPlus 7.4 package program so as to confirm one-factor structure of the “Work Engagement Scale”. CFA results have suggested that the one-factor structure of

the scale was confirmed and the model has good fit indices ( $\chi^2/sd=3.92$ , CFI=.92, TLI=.91, RMSEA= .078, SRMR= .044). Figure 1 displays the diagram model related to the CFA results.

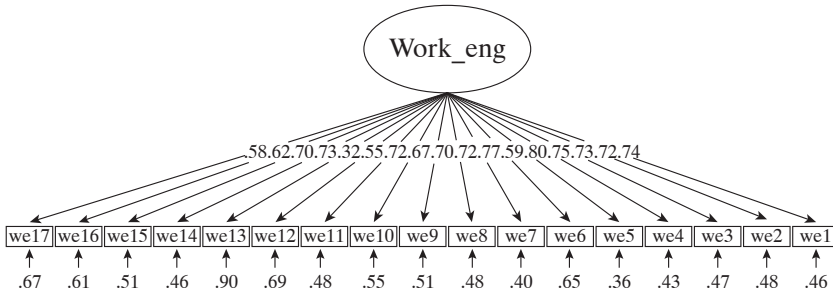


Figure 1. Confirmatory factor analysis diagram model regarding the work engagement scale

*Organizational Justice Scale*

Organizational Justice Scale was developed by Niehoff and Moorman (1993) and adapted to Turkish by Polat (2007). Being a five-point Likert type, the scale includes 19 items and 3 dimensions (*Distributional, Procedural and Interactional*) that were identified in factor analysis conducted by Polat (2007). The Cronbach’s alpha reliability coefficient was found to be .96 for the overall scale. As for the dimensions- Distributional, Procedural and Interactional Justice-the coefficients were determined to be .89, .95 and .90, respectively. The total scale’s Cronbach’s alpha reliability coefficient was re-calculated in the present study and determined to be .97; when the dimensions were re-calculated, Distributional, Procedural and Interactional justice were found to be .93, .96 and .92, respectively.

Confirmatory Factor Analysis (CFA) has been carried out in order to confirm three-factor structure of the scale. CFA results have revealed that the three-factor structure of the scale is confirmed and the model has good fit indices ( $\chi^2/sd=3.55$ , CFI= .96, TLI=.95, RMSEA= .073, SRMR= .025). Figure 2 suggests the diagram model related to the CFA results.



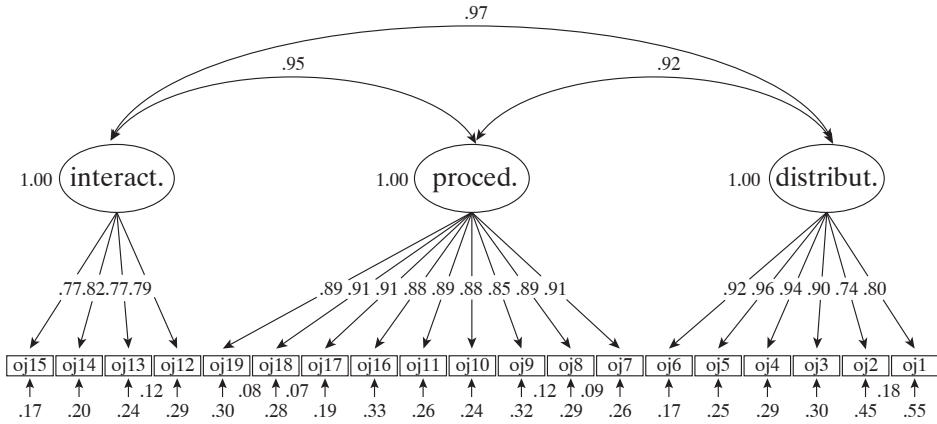


Figure 2. Confirmatory factor analysis diagram model regarding the organizational justice scale

**Data Collection**

Necessary permissions have been obtained from Köse (2016b) and Polat (2007) via e-mail in order for data collection tools to be used in the research. After the official permission has been received from the Kahramanmaraş Provincial Directorate of National Education with a view to implementing the data collection tools to the teachers, the researchers have come into contact with the schools and the needful explanations have been made to the teachers. Following the distribution of the tools to the teachers, teachers have been ensured to respond successfully.

**Data Analysis**

The research data have been analyzed using SPSS for Windows 21.0 and mPlus 7.4 package program. The skewness coefficient test has assessed whether the data have been distributed normally (Büyüköztürk, 2017). As a result of the analyses, the skewness values have been identified to be “-.70” for Work Engagement Scale and “-.83” for Organizational Justice Scale. For the dimensions of the organizational justice scale- distributinal, procedural and interactional justice- the skewness values have been found to be “-.92” “-.82” and “-.88”, respectively. These values range between +1 and -1 interval meaning that the research data have demonstrated normal distribution. First, arithmetic mean and Standard deviation values have been calculated for data analysis. Then, t-Test and one-way analysis of variance (ANOVA) have been used to determine the relationship between variables, and Scheffe test to identify the difference among groups by taking F value into account. Correlation analysis has been conducted so as to determine the relation between teachers’ work engagement levels and their organizational justice levels. Besides, regression analysis has been used for determining to what extent organizational justice predicts work engagement.

## Findings

This section of the study contains the findings related to the research questions.

### *Findings related to the Levels of Work Engagement and Organizational Justice Perceptions*

Table 1

*Mean and Standard Deviation Values regarding the Teachers' Work Engagement and Organizational Justice Perception Levels*

Tools	Dimensions	N	$\bar{X}$	S
Work Engagement	Work Engagement	476	4.08	.59
Organizational Justice	The Overall Organizational Justice	476	3.90	.85
	Distributional Justice	476	3.90	.91
	Procedural Justice	476	3.82	.91
	Interactional Justice	476	4.08	.83

As indicated in Table 1, the arithmetic mean of the teachers' work engagement levels is 4.08, while standard deviation is .59. In addition, the arithmetic mean and standard deviation of the teachers' organizational justice perceptions have been determined to be 3.90 and .85, respectively. The arithmetic mean of the dimensions related to organizational justice- distributional, procedural and interactional justice is 3.90, 3.82 and 4.08, and standard deviations are .91, .91 and .83, respectively. Table 1 also depicts that teachers' work engagement levels ( $\bar{X}=4,08$ ), the overall organizational justice scale ( $\bar{X}=3,90$ ) and its dimensions- distributional ( $\bar{X}=3,90$ ), procedural ( $\bar{X}=3,82$ ) and interactional justice ( $\bar{X}=4,08$ ) perceptions have been identified to be at "Agree 3.41-4.20" level.

### *Findings related to the Analysis of Teachers' Work Engagement Levels in terms of Several Demographic Characteristics*

In order to determine whether teachers' work engagement levels statistically differ across demographic characteristics "Independent Samples t-Test" and "One-Way Analysis of Variance (ANOVA)" were performed. A closer look at the t-test, results indicates that teachers' work engagement levels do not statistically differ across their gender ( $\bar{X}_{\text{male}}=4.08, SD_{\text{male}}=.59; \bar{X}_{\text{female}}=4.08, SD_{\text{female}}=.60; t(474)=-.01, p=.99$ ) and marital status ( $\bar{X}_{\text{single}}=4.16, SD_{\text{single}}=.59; \bar{X}_{\text{married}}=4.06, SD_{\text{married}}=.59; t(474)=1.13, p=.25$ ); whereas, teachers' work engagement levels significantly vary across their branch [ $t(474)=3.67, p<.(05)$ ]. Besides, classroom teachers' work engagement levels ( $\bar{X}_{\text{classroom teacher}}=4.22, SD_{\text{classroom teacher}}=.53$ ) have been noted to be significantly higher compared to those of the branch teachers ( $\bar{X}_{\text{branch teacher}}=4.01, SD_{\text{branch teacher}}=.61$ ). The Eta-Square ( $\eta^2$ ) value calculated to examine the effect of the branch on the work engagement level of

the teachers is 0.03. Hence, it paves the way to state that approximately 3% of the variance observed in work engagement scale scores depends on the branch variable.

One-Way Analysis of Variance (ANOVA) test conducted to determine whether teachers' work engagement levels differ in terms of their educational status, school type and seniority. Accordingly, no statistically significant difference has been noted across teachers' work engagement levels in terms of educational status ( $\bar{X}_{\text{associate}}=4.13, SD_{\text{associate}}=.66; \bar{X}_{\text{bachelor}}=4.07, SD_{\text{bachelor}}=.60; \bar{X}_{\text{graduate}}=4.11, SD_{\text{graduate}}=.49; F=.18, p=.83$ ) and seniority ( $\bar{X}_{1-5}=4.14, SD_{1-5}=.60; \bar{X}_{6-10}=4.06, SD_{6-10}=.61; \bar{X}_{11-15}=3.97, SD_{11-15}=.56; \bar{X}_{16-20}=4.09, SD_{16-20}=.59; \bar{X}_{21+}=4.16, SD_{21+}=.59; F=1.57, p=.18$ ). However, a statistically significant difference has been found in terms of the school type [ $F(2, 473)=8.73, p<.05$ ].

As a result of the Scheffe test conducted in order to determine the difference among the groups in terms of school type, a statistically significant difference  $p<.05$  has been identified across teachers' work engagement levels depending on working at primary ( $\bar{X}_{\text{primary school}}=4.21, SD_{\text{primary school}}=.53$ ), secondary ( $\bar{X}_{\text{secondary school}}=4.02, SD_{\text{secondary school}}=.56$ ) and high school ( $\bar{X}_{\text{high school}}=3.95, SD_{\text{high school}}=.66$ ). Accordingly, the teachers working at primary school have higher work engagement level compared to those working at secondary and high school.

**Findings related to the Analysis of Teachers' Organizational Justice Perceptions in terms of Several Demographic Characteristics**

Table 2 suggests "Independent Samples t-Test" and "One-Way Analysis of Variance (ANOVA)" results conducted in order to identify whether teachers' organizational justice perceptions statistically vary across several demographic characteristics.

Table 2

*Analysis of Teachers' Organizational Justice Perceptions in terms of Demographic Characteristics*

Dimensions	Gender		Marital Status		Branch		Educational status		School Type		Seniority	
	t	p	t	p	t	p	F	p	F	p	F	p
Distributional Justice	.20	.84	.55	.58	3.99	.00*	.86	.42	17.72	.00*	.77	.54
Procedural Justice	.47	.63	-.06	.83	3.36	.00*	.67	.51	13.62	.00*	.69	.60
Interactional Justice	.60	.55	.60	.95	2.99	.00*	1.42	.24	11.74	.00*	1.23	.30
Organizational Justice	.42	.66	.27	.78	3.67	.00*	.87	.41	16.00	.00*	.74	.56

\*p<.05

Upon analyzing Table 2, it has been found that teachers' organizational justice perceptions do not statistically differ across their gender ( $\bar{X}_{\text{male}}=3.92$ ,  $SD_{\text{male}}=.86$ ;  $\bar{X}_{\text{female}}=3.89$ ,  $SD_{\text{female}}=.84$ ;  $t(474)=-.42$ ,  $p=.66$ ) and marital status ( $\bar{X}_{\text{single}}=3.93$ ,  $SD_{\text{single}}=.82$ ;  $\bar{X}_{\text{married}}=3.90$ ,  $SD_{\text{married}}=.85$ ;  $t(474)=.27$ ,  $p=.78$ ); however, teachers' organizational justice perceptions significantly vary across their branch [ $t(474)=3.67$ ,  $p<.05$ ]. Besides, classroom teachers' organizational justice perceptions ( $\bar{X}_{\text{classroom teacher}}=4.10$ ,  $SD_{\text{classroom teacher}}=.80$ ) have been noted to be significantly higher than those of the branch teachers ( $\bar{X}_{\text{branch teacher}}=3.80$ ,  $SD_{\text{branch teacher}}=.80$ ). The Eta-Square ( $\eta^2$ ) value calculated to analyze the effect of the branch on the organizational justice perceptions of the teachers is 0.03. Accordingly, approximately 3% of the variance observed in organizational justice scale scores may be said to depend on the branch variable.

Considering the dimensions of the organizational justice, teachers' distributional ( $\bar{X}_{\text{male}}=3.91$ ,  $SD_{\text{male}}=.95$ ;  $\bar{X}_{\text{female}}=3.90$ ,  $SD_{\text{female}}=.87$ ;  $t(474)=-.20$ ,  $p=.84$ ), procedural ( $\bar{X}_{\text{male}}=3.84$ ,  $SD_{\text{male}}=.90$ ;  $\bar{X}_{\text{female}}=3.80$ ,  $SD_{\text{female}}=.92$ ;  $t(474)=-.47$ ,  $p=.63$ ), and interactional ( $\bar{X}_{\text{male}}=4.10$ ,  $SD_{\text{male}}=.83$ ;  $\bar{X}_{\text{female}}=4.06$ ,  $SD_{\text{female}}=.83$ ;  $t(474)=-.60$ ,  $p=.55$ ), justice perceptions do not significantly vary across their gender. Besides, teachers' distributional ( $\bar{X}_{\text{single}}=3.97$ ,  $SD_{\text{single}}=.88$ ;  $\bar{X}_{\text{married}}=3.90$ ,  $SD_{\text{married}}=.91$ ;  $t(474)=.55$ ,  $p=.58$ ), procedural ( $\bar{X}_{\text{single}}=3.85$ ,  $SD_{\text{single}}=.91$ ;  $\bar{X}_{\text{married}}=3.82$ ,  $SD_{\text{married}}=.91$ ;  $t(474)=.06$ ,  $p=.83$ ), and interactional ( $\bar{X}_{\text{single}}=4.07$ ,  $SD_{\text{single}}=.78$ ;  $\bar{X}_{\text{married}}=4.08$ ,  $SD_{\text{married}}=.83$ ;  $t(474)=.60$ ,  $p=.95$ ), justice perceptions are free from any significant difference in terms of marital status, while there exists a statistically significant difference among teachers' distributional [ $t(474)=3.99$ ,  $p<.05$ ], procedural [ $t(474)=3.36$ ,  $p<.05$ ] and interactional [ $t(474)=2.99$ ,  $p<.05$ ] justice perceptions depending upon their branch.

In addition, classroom teachers' distributional ( $\bar{X}_{\text{classroom teacher}}=4.14$ ,  $SD_{\text{classroom teacher}}=.84$ ), procedural ( $\bar{X}_{\text{classroom teacher}}=4.02$ ,  $SD_{\text{classroom teacher}}=.87$ ) and interactional ( $\bar{X}_{\text{classroom teacher}}=4.24$ ,  $SD_{\text{classroom teacher}}=.76$ ) justice perceptions have been identified to be significantly higher than distributional ( $\bar{X}_{\text{branch teacher}}=3.79$ ,  $SD_{\text{branch teacher}}=.92$ ), procedural ( $\bar{X}_{\text{branch teacher}}=3.72$ ,  $SD_{\text{branch teacher}}=.91$ ) and interactional ( $\bar{X}_{\text{branch teacher}}=4.00$ ,  $SD_{\text{branch teacher}}=.85$ ) justice perceptions of the branch teachers.

Table 2 depicts One-Way Analysis of Variance (ANOVA) test conducted to determine whether teachers' organizational justice perceptions and the dimensions differ in terms of their educational status, school type and seniority. In this regard, no statistically significant difference has been noted across teachers' organizational justice perceptions in terms of educational status ( $\bar{X}_{\text{associate}}=4.15$ ,  $SD_{\text{associate}}=.58$ ;  $\bar{X}_{\text{bachelor}}=3.90$ ,  $SD_{\text{bachelor}}=.85$ ;  $\bar{X}_{\text{graduate}}=3.84$ ,  $SD_{\text{graduate}}=.88$ ;  $F=.87$ ,  $p=.41$ ) and seniority ( $\bar{X}_{1-5}=3.87$ ,  $SD_{1-5}=.95$ ;  $\bar{X}_{6-10}=3.79$ ,  $SD_{6-10}=.82$ ;  $\bar{X}_{11-15}=3.88$ ,  $SD_{11-15}=.81$ ;  $\bar{X}_{16-20}=3.98$ ,  $SD_{16-20}=.84$ ;  $\bar{X}_{21+}=3.95$ ,  $SD_{21+}=.88$ ;  $F=.74$ ,  $p=.56$ ). However, a statistically significant difference has been determined in terms of the school type [ $F(2, 473)=16.00$ ,  $p<.05$ ].

As a result of the Scheffe test conducted in order to determine the difference among the groups in terms of school types, a statistically significant difference  $p < .(05)$  has been identified across teachers' organizational justice perceptions depending on working at primary ( $\bar{X}_{\text{primary school}} = 4.13, SD_{\text{primary school}} = .78$ ), secondary ( $\bar{X}_{\text{secondary school}} = 3.90, SD_{\text{secondary school}} = .81$ ) and high school ( $\bar{X}_{\text{high school}} = 3.60, SS_{\text{high school}} = .88$ ).

Upon analyzing the dimensions of the organizational justice, there has been found no significant difference among teachers distributinal ( $\bar{X}_{\text{associate}} = 4.18, SD_{\text{associate}} = .72; \bar{X}_{\text{bachelor}} = 3.89, SD_{\text{bachelor}} = .92; \bar{X}_{\text{graduate}} = 3.91, SD_{\text{graduate}} = .91; F = .86, p = .42$ ), procedural ( $\bar{X}_{\text{associate}} = 4.05, SD_{\text{associate}} = .64; \bar{X}_{\text{bachelor}} = 3.82, SD_{\text{bachelor}} = .91; \bar{X}_{\text{graduate}} = 3.76, SD_{\text{graduate}} = .99; F = .67, p = .51$ ) and interactional ( $\bar{X}_{\text{associate}} = 4.34, SD_{\text{associate}} = .43; \bar{X}_{\text{bachelor}} = 4.08, SD_{\text{bachelor}} = .84; \bar{X}_{\text{graduate}} = 3.95, SD_{\text{graduate}} = .81; F = 1.42, p = .247$ ) justice perceptions in terms of their educational status. Likewise, teachers' distributinal seniority ( $\bar{X}_{1-5} = 3.96, SD_{1-5} = .96; \bar{X}_{6-10} = 3.81, SD_{6-10} = .87; \bar{X}_{11-15} = 3.84, SD_{11-15} = .86; \bar{X}_{16-20} = 4.00, SD_{16-20} = .84; \bar{X}_{21+} = 3.91, SD_{21+} = 1.04; F = .77, p = .54$ ), procedural ( $\bar{X}_{1-5} = 3.75, SD_{1-5} = 1.04; \bar{X}_{6-10} = 3.72, SD_{6-10} = .88; \bar{X}_{11-15} = 3.81, SD_{11-15} = .88; \bar{X}_{16-20} = 3.87, SD_{16-20} = .93; \bar{X}_{21+} = 3.90, SD_{21+} = .90; F = .69, p = .60$ ) and interactional ( $\bar{X}_{1-5} = 4.00, SD_{1-5} = .91; \bar{X}_{6-10} = 3.94, SD_{6-10} = .84; \bar{X}_{11-15} = 4.10, SD_{11-15} = .77; \bar{X}_{16-20} = 4.16, SD_{16-20} = .85; \bar{X}_{21+} = 4.12, SD_{21+} = .80; F = 1.23, p = .30$ ) justice perceptions do not significantly vary across seniority, while there exists a statistically significant difference among teachers' distributinal [ $F(2, 473) = 17.72, p < .(05)$ ], procedural [ $F(2, 473) = 13.62, p < .(05)$ ] and interactional [ $F(2, 473) = 11.74, p < .(05)$ ] justice perceptions depending upon school type.

As a result of the Scheffe test conducted in order to determine the difference among the groups in terms of school types, a statistically significant difference  $p < .(05)$  has been identified across teachers' distributinal justice perceptions depending on working at primary schools ( $\bar{X}_{\text{primary school}} = 4.17, SD_{\text{primary school}} = .82$ ) and at secondary ( $\bar{X}_{\text{secondary school}} = 3.87, SD_{\text{secondary school}} = .90$ ) and high schools ( $\bar{X}_{\text{high school}} = 3.58, SS_{\text{high school}} = .93$ ). Similarly, a statistically significant difference  $p < .(05)$  has been found between teachers working at secondary schools and those at high schools.

When it comes to the procedural justice dimension, there exists a statistically significant difference  $p < .(05)$  has been determined between teachers working at primary ( $\bar{X}_{\text{primary school}} = 4.08, SD_{\text{primary school}} = .86$ ) and secondary ( $\bar{X}_{\text{secondary school}} = 3.83, SD_{\text{secondary school}} = .85$ ) schools and those working at high schools ( $\bar{X}_{\text{high school}} = 3.52, SS_{\text{high school}} = .95$ ). As for the interactional justice dimension, the same difference  $p < .(05)$  has been determined between teachers working at primary ( $\bar{X}_{\text{primary school}} = 4.26, SD_{\text{primary school}} = .75$ ) and secondary ( $\bar{X}_{\text{secondary school}} = 4.11, SD_{\text{secondary school}} = .81$ ) schools and those working at high schools ( $\bar{X}_{\text{high school}} = 3.82, SS_{\text{high school}} = .88$ ).

***Findings regarding the Relation between Teachers’ Work Engagement Levels and Their Organizational Justice Perceptions***

Pearson correlation coefficient has been carried out in order to reveal the relationship between the work engagement levels of teachers and their organizational justice perceptions and its dimensions (distributional, procedural and interactional). Table 3 depicts results related to the correlation analysis.

Table 3

*The Relation between Teachers’ Work Engagement Levels and Their Organizational Justice Perceptions*

	Organizational Justice	Distributional Justice	Procedural Justice	Interactional Justice
Work Engagement	.42*	.41*	.40*	.38*
p	.000	.000	.000	.000

N=476

\*p<.(01)

As can be seen in Table 3, there is a statistically significant relationship between work engagement and organizational justice perception and all dimensions. There has been found a statistically medium level and positive relationship between work engagement levels, the overall organizational justice scale ( $r=0.42, p<.05$ ) and its dimensions- distributional ( $r=.41, p<.05$ ), procedural ( $r=.40, p<.05$ ) and interactional ( $r=.38, p<.05$ ) justice perceptions. It may be wise to mention that teachers’ work engagement levels increase as their organizational justice perception increase.

***Findings about Whether the Dimensions of Organizational Justice Predict Teachers’ Work Engagement***

Initially, multiple regression analysis has been carried out in order to determine whether the dimensions of organizational justice-distributional, procedural, interactional justice- predict work engagement. Prior to multiple regression analysis, it has been identified whether there is a linear relationship between predictive variables and dependent variable and whether the scores demonstrate normal distribution (Büyükoztürk, 2017). Moreover, the scatter diagram has been noted to show a linear relationship, and histogram and normal distribution curves for predicted values show normal distribution. The multiple regression analysis results conducted through using “Enter” method have revealed that procedural and interactional justice variables do not significantly contribute to the regression model. These two variables, which do not have a significant contribution, have been removed and simple regression analysis has been performed with the distributional justice variable and the model has been re-tested. Table 4 presents the results of the multiple and simple regression analysis.

Table 4

*The Results of Regression Analysis Regarding Whether Organizational Justice Perceptions Predict Teachers' Work Engagement Levels*

Variable	B	Sh	$\beta$	T	p	
Multiple Regression	Stable	2.898	.126		22.939	.000
	Distributional Justice	.175	.053	.269	3.275	.001
	Procedural Justice	.030	.067	.046	.451	.652
	Interactional Justice	.094	.063	.131	1.499	.135
	R = 0.424 R <sup>2</sup> = 0.179 F (3, 472) = 34.400 p = .0000					
Simple Regression	Stable	3.030	.109		27.703	.000
	Distributional Justice	.269	.027	.413	9.860	.000
	R = 0.413 R <sup>2</sup> = 0.170 F (1, 474) = 97.216 p = .0000					

As is seen in Table 4, simple regression analysis has identified that distributional justice has a low and significant relationship with teachers' work engagement scores ( $R=0.413$ ,  $R^2=.17$ ,  $p<.01$ ). The distributional justice variable explains about 17% of the total variance of teachers' work engagement. Upon examining the values related to regression coefficient significance, distributional justice has been determined to be a significant predictor of work engagement.

### Result, Discussion and Recommendations

Research results have affirmed that teachers have high levels of work engagement. The results of the study are correlative with those of different researches conducted on teachers' work engagement (Akman and İmamaoğlu-Akman, 2017; Kavgacı, 2014; Köse, 2015; Sezen, 2014).

This research has also suggested that the teachers' organizational justice perceptions are at a high level in the overall scale and its dimensions. Similar results have emerged in the studies conducted by Açıkgöz, 2009; Akgüney, 2014; Atar, 2017; Bahçeci, 2014; Çelik, 2011; Çırak, 2013; Dündar, 2011; Ertürk, 2011; Gök, 2014; Güngörmez, 2014; İren, 2015; Kahraman, 2014; Kılıç, 2013; Kızılkaya, 2016; Özcan, 2014; Polat, 2007; Uğurlu, 2009; however, there are also various studies indicating teachers have medium levels of organizational justice perceptions (Aydın, 2015; Günce, 2013; İmamaoğlu, 2011; Şentürk, 2014; Ünlü, 2015; Yıldız, 2013). This paved the way for inferring that the teachers think their administrators behave fairly in their practices.

The results of the research have revealed that the teachers' work engagement levels do not significantly differ across their gender, marital status, educational status and seniority. The studies conducted by Gün (2017), Kavgacı (2014), Köse (2015) and Sezen (2014) have shed light into the fact that teachers' work engagement levels do not significantly vary across their gender. Gün (2017) has found no significant difference in terms of marital status, while Sezen (2014) has identified that there is a statistically significant difference among teachers' perceptions towards the overall work engagement and dedication subscale in favor of married teachers. In addition, Köse (2015) has found a statistically significant difference in professional attitude dimension in favor of those who are married. In her study, Gün (2017) has identified no significant difference in terms of educational status; whereas, Kavgacı (2014) and Köse (2015) have shown that there exists a significant difference in the overall and sub-dimensions of work engagement, and in professional attitude dimension in favor of teachers who have associate degree. Besides, Kavgacı (2014) and Köse (2015) have reached the conclusion that teachers' work engagement levels increase as their teaching experience increases. However, Gün (2017) has concluded that teachers' work engagement levels do not significantly vary across their seniority as in the present study.

Another result of the study has clarified that teachers' work engagement levels significantly differ in terms of their branch and school type. Accordingly, classroom teachers have higher levels of work engagement compared to branch teachers; teachers working at primary schools have higher work engagement levels than those working at secondary and high schools. Likewise, Kavgacı (2014) and Köse (2015) have found a statistically significant difference between classroom teachers' work engagement levels and those of branch teachers. Still, Gün (2017) has reported a statistically significant difference in the dimensions of work engagement integration and vigor in favor of high school teachers. The fact that primary school teachers take care of students at young ages requires that teachers often act as parents rather than teachers. This may enable classroom teachers to internalize their work more. In addition, lower level of academic expectation at primary school level compared to other levels may refer to the fact that primary school teachers experience less anxiety. In addition, disciplinary problems encountered in secondary and high schools are higher than primary schools, which may be one of the reasons for secondary and high school teachers' having low level of work engagement.

The research results have shown that teachers' perceptions towards the overall organizational justice and its dimensions do not significantly vary in terms of their gender, marital status, educational status and seniority. Similar results have been reported in various studies conducted by Açıkgöz, 2009; Akgeyik, 2014; Ay, 2013; Ay & Koç, 2014; Bölükbaşıoğlu, 2013; Çelik, 2011; Dündar, 2011; Ertürk, 2011; Güngörmez, 2014; Kahraman, 2014; Kara, 2011; Karaman, 2009; Kasa-poğlu, 2015; Kızılkaya, 2016; Özcan, 2014; Şentürk, 2014; Terkeş, 2015; Uğurlu, 2009; Uysal, 2014; Ünlü, 2015; however, some studies have found a significant difference across the dimensions in favor of male teachers (Akgüney, 2014; Atar,



2017; Bahçeci, 2014; Çırak, 2013; Çökük, 2013; Doğan, 2008; Eker, 2006; Gök, 2014; Günce, 2013; İren, 2015; Kılıç, 2013; Koç, 2013; Polat, 2007) and in favor female teachers (Aydın, 2015; İmamoğlu, 2011).

As a result of this study, the teachers' organizational justice perceptions do not differ significantly in terms of their marital status. Different researches have similar results (Atar, 2017; Aydın, 2015; Çelik, 2011; Çökük, 2013; Dündar, 2011; Günce, 2013; Güngörmez, 2014; İren, 2015; Kara, 2011; Kasapoğlu, 2015; Kılıç, 2013; Terkeş, 2015). The result of this research indicating that teachers' organizational justice perceptions do not significantly change in terms of their educational status is in line with those of various studies (Akgeyik, 2014; Akgüney, 2014; Atar, 2017; Bölükbaşıoğlu, 2013; Çelik, 2011; Günce, 2013; İren, 2015; Kara, 2011; Kasapoğlu, 2015; Kılıç, 2013; Kızılkaya, 2016; Ünlü, 2015), but it differs from the results of some researches, showing that teachers' organizational justice perceptions differ across educational status (Çırak, 2013; Özcan, 2014; Terkeş, 2015).

Another result of the research is that teachers' organizational justice perceptions do not significantly differ in terms of their seniority. Similar results have emerged in some studies (Açıkgöz, 2009; Akgüney, 2014; Atar, 2017; Ay, 2013; Bahçeci, 2014; Çelik, 2011; Dündar, 2011; Günce, 2013; Güngörmez, 2014; İmamoğlu, 2011; İren, 2015; Kasapoğlu, 2015; Kızılkaya, 2016; Koç, 2013; Özcan, 2014; Şentürk, 2014; Terkeş, 2015; Uğurlu, 2009; Uysal, 2014). In contrast, there also some studies suggesting that teachers' organizational justice perceptions significantly differ across their seniority (Akgeyik, 2014; Aydın, 2015; Çırak, 2013; Çökük, 2013; Doğan, 2008; Eker, 2006; Gök, 2014; Kahraman, 2014; Kara, 2011; Kılıç, 2013; Polat, 2007; Ünlü, 2015).

Teachers' perceptions of organizational justice differ significantly depending upon their branches and school types. Classroom teachers have been determined to hold higher justice perceptions in all dimensions of organizational justice scale compared to branch teachers. Çelik (2011), Çırak (2013) and Kasapoğlu (2015) have analyzed the difference among teachers' organizational justice perceptions in terms of their branches and concluded that there is a significant difference in favor of classroom teachers. On the other hand, Çökük (2013) has found a significant difference in favor of branch teachers, Ay (2013) in favor of teachers of social activity courses, Şentürk (2014) in favor of teachers of vocational courses; whereas, some research results have revealed that teachers' organizational justice perceptions do not significantly differ in terms of their branches. (Akgüney, 2014; Aydın, 2015; Bahçeci, 2014; Bölükbaşıoğlu, 2013; Doğan, 2008; Günce, 2013; İren, 2015; Kara, 2011; Kızılkaya, 2016; Polat, 2007; Uğurlu, 2009).

Teachers working at primary schools have been found to possess higher distributional justice perceptions compared to those in secondary and high schools, while teachers working at secondary schools have higher distributional justice perceptions than high school teachers. Considering the dimensions of procedural and interactional justice, teachers working at primary and secondary schools

have been noted to have a higher perception than teachers in high schools. Similar to the results of the present study, Gök (2014) has concluded that there is a significant difference between primary and secondary school teachers in favor of primary school teachers in all dimensions of the scale. Özcan (2014) has found a significant difference between primary and high school in favor of primary school in terms of the dimension of distributional justice, and Ünlü (2015) has identified a significant difference in favor of primary and secondary school teachers rather than high school teachers in the overall scale and the dimensions of procedural and interactional justice. Contrarily, Akgüney (2014) and Polat (2007) have found no significant difference between teachers' organizational justice perceptions and school types. There may be various reasons why the distributional justice perceptions of teachers working at secondary and high schools are lower than primary school teachers. The schools hold so many activities that directly affect teachers, such as the distribution of courses, the organization of the curricula, the determination of student clubs, the planning of social activities and the establishment of commissions. It is likely that these activities are much more intense in secondary and high schools than primary schools. The fact that this intensity brings a number of problems can be explained as the reason why teachers who have problems in this regard have low perceptions towards distributional justice.

It has also been found a positive and medium level of relationship between teachers' work engagement levels and their organizational justice perceptions and its dimensions distributional, procedural and interactional justice. In a study conducted by Akşit-Aşık (2016), a low level relationship has been identified between teachers' work engagement and distributional and procedural justice, and a medium positive correlation with interactional justice. When different research results have been evaluated along with the results of this research, it can be stated that work engagement level increases as organizational justice perception increases and vice versa.

This research has shown that distributional, procedural and interactional justice perceptions have a low and significant relationship with teachers' work engagement levels. These three dimensions of organizational justice explain about 18% of the total variance of teachers' work engagement. Moreover, only distributional justice has been determined to be a significant predictor of work engagement, and that procedural and interactional justice perceptions are not a significant predictors of work engagement. In his research conducted with hotel employees, Akşit-Aşık (2016) has noted that procedural and interactional justice along with the distributional justice significantly predicts work engagement. Aydın (2015) has revealed that teachers find their jobs meaningless, feel themselves impotent and withdraw themselves from their schools when there is no fair distribution in schools. It can be stated that teachers' work engagement mostly depends on the fairness of the distribution rather than the practices and interaction related to the organizational justice. It can be stated that the distribution of the courses, the organization of weekly course schedules, sharing of other jobs and responsibilities outside the classroom as well as ensuring impartiality in the

distribution of awards considered as the indicators of distributional justice in schools can significantly affect teachers' work engagement.

***Recommendations***

1. Research results have revealed that teachers' work engagement levels decrease as they move from primary school to secondary and high school education levels. Inventories prepared for showing the reasons of this situation can be developed by the Ministry of National Education and Provincial/District National Education Directorates and they can be implemented to teachers. The results can be evaluated and the barriers to teachers' work engagement can be determined. Action plans that eliminate these barriers can be prepared and implemented.
2. As a result of the research, organizational justice perceptions of the teachers' working at secondary and high schools have been determined to be lower than primary schools just as their work engagement levels. Given the decisive role of perceived organizational justice in the lives of organizations, low-level organizational justice perception may be a vital danger for organizations. Thus, the reasons for this low perception of justice may be determined through inventories; therefore, preventive measures may be taken.
3. The research has identified a positive and significant relationship between the teachers' work engagement and the perceived organizational justice. In other words, work engagement level increases as organizational justice perception increases. Considering the significance of this situation in terms of educational organizations, more attention can be paid to the further development of organizational justice at all levels of the education system with a view to increasing teachers' work engagement levels. At that point, the awareness of organizational administrators regarding organizational justice can be increased through activities such as courses, seminars etc.
4. Teachers' perceptions of distributional justice have been found to be a significant predictor of teachers' work engagement. In this respect, it is essential to create a participatory and common understanding of the distribution of resources and awards in schools/institutions, and that the functionality of the committees and commissions established in schools should be ensured. Teachers' views and suggestions can be taken into account in the extent of the possibilities that will directly affect the perceptions of teachers' distributional justice, such as the distribution of courses, extracurricular affairs and awards, and the organization of curricula. Besides, managers' sensitivity and awareness can be increased for making the distribution in a fair manner.

5. The present study has found that the work engagement levels of high school teachers are lower than those working at primary and secondary schools. The reasons can be examined in depth through qualitative researches.
6. Secondary and high schools have been considered as a whole regardless of the school type in the current study. Different studies can be carried out in order to examine teachers' work engagement levels depending on the school types like secondary and high schools.
7. This research has analyzed the relationship between work engagement and organizational justice, which is a reflection of the executive behavior. Various studies can be conducted to explore the relation of work engagement with organizational power sources and leadership characteristics used by managers can be examined.

### Giriş

İşgörenlerin, yaptıkları işe karşı tutkulu olmaları, işlerini yaparken coşkulu davranmaları, yüksek bir enerjiyle zihnen ve bedenen tüm benliklerini işleri için ortaya koymaları, işlerine gönül vermeleri ve çalışma ortamında işlerine karşı bir adanmışlık içerisinde olmaları tüm örgütler açısından istendik durumlardır. Çünkü günümüz çalışma hayatında örgütler, çok çalışan ya da sadece yetenekli olan işgörenleri bünyelerine katmakla yetinmemekte aynı zamanda işine mental olarak bağlı, istekli, enerjik ve kendini işe verebilen işgörene gereksinim duymaktadır (Kavgacı, 2014). Bu durumların, girdisi insan, çıktısı topluma sunulan insan davranışı olan okullar açısından daha istendik olduğu ifade edilebilir. Okullar topluma sunulan çıktıyı çoğunlukla öğretmenler eliyle üretirler. Öğretmenlerin nitelikli üretim yapmalarının daha çok onların performanslarına, performanslarının ise genelde kendilerini işe vermelerine (işe angaje olmalarına) bağlı olduğu belirtilebilir. Kendini işe verme ise işgörenlerin canlılık, adanmışlık, kendini verme ve tutku gibi birleşik duygu ve tutumlarıyla ilgili bir durumdur (Arifin, Troena, Djumahir ve Rahayu, 2014).

Pozitif örgütsel davranışın 21. yüzyılın başlarında ortaya çıkardığı kavramlardan biri olan kendini işe verme kavramı, yönetim alan yazınında işe angaje olma (job/work/employee engagement) olarak ifade edilmektedir (Özkalp ve Meydan, 2015). Araştırmanın bu noktasında değinilecek önemli bir husus ise kavramın Türkiye’de, Türkçe karşılığının ne olduğu üzerinde henüz bir uzlaşının bulunmadığıdır. Ulusal yazında kendini işe verme kavramının farklı yazarlar tarafından farklı isimlerle kullanıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda kavramın Türkçesinin çoğunlukla işle bütünleşme (Akman ve İmamoğlu-Akman, 2017; Ardıç ve Polatçı, 2009; Arı, 2011; Erim, 2009; Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013; Gün, 2017; Kavgacı, 2014; Kavgacı ve Çalık, 2017; Maraqa, 2017; Öncel, 2007; Sezen, 2014), işe angaje olma (Arslan ve Demir, 2017; Güneşer, 2007; Köse, 2015, 2016a, 2016b; Özkalp ve Meydan, 2015) ve işe adanma (Atilla-Bal, 2008; İnce, 2016; Kanten ve Yeşiltaş, 2013) şeklinde kullanıldığı, işe cezbolma (Ertemli, 2011; Esen, 2011), çalışmaya tutkunluk (Turgut, 2011) ve işe kapılma (Öner, 2008) gibi kullanımların da tercih edildiği görülmektedir.

Kendini işe verme ile ilgili olarak Köse (2015), “Job Engagement” ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışmasında *job engagement* kavramını “İşe Angaje Olma” şeklinde uyarlamıştır. Köse’nin diğer iki çalışmasında da (Köse, 2016a; Köse, 2016b) kavram “İşe Angaje Olma” şeklinde kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında ise “angaje” kavramının karşılığının Türkçe bir kavram olmasının dil açısından daha uygun olacağı düşüncesinden hareketle “angaje” kelimesi ile ilgili olarak “Kavramın Türkçe karşılığı ne olmalıdır?” sorusu üzerine çalışmanın yazarları olarak bir değerlendirme yapılmış ve bu kavramın yerine “kendini işe ver-

me” kavramının kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu durumla ilgili olarak Eğitim Bilimleri Bölümü akademisyenlerinin görüşlerine de başvurulmuştur. Kendileri ile yüz yüze görüşülen Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi olan 4 akademisyen “işe angaje olma” kavramının yerine “kendini işe verme” kavramının kullanılmasının uygun olacağı yönünde görüş ve önerilerini belirtmişlerdir. Alan uzmanı akademisyenlerin görüş ve önerileri de dikkate alınarak kavramın “kendini işe verme” olarak kullanılması yönünde araştırmanın yazarları olarak ortak bir karara ulaşılmıştır. Bu karar doğrultusunda bu araştırmada ilgili kavram “kendini işe verme” olarak kullanılmış, yapılacak sonraki araştırmalarda ilgili kavramın “kendini işe verme” şeklinde kullanılmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir.

Kavramı tanımlayan ilk araştırmacı olan Khan (1990), kendini işe vermeyi, bireylerin çalışma yaşamına katıldıktan sonra bilişsel, duygusal ve fiziksel kapasitelerini rolleri gereği ortaya koymaları ve iş rolleri adına işgörenlerin kendilerini işlerine vermeleri olarak ifade etmiştir. Dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma boyutlarından oluşan işle ilgili pozitif ve doyurucu bir düşünce yapısı olarak tanımlanan (Schaufeli, Salanova, González-Romà ve Bakker, 2002) kendini işe vermenin, coşku, tutku, yüksek düzeyde konsantrasyon ve enerjiye dönüşebilen (Wildermuth ve Wildermuth, 2008), işle ilgili bireysel ve örgütsel olumlu sonuçlar ortaya çıkaran bir pozitif davranış ve zihin durumu olduğu belirtilebilir (Roozeboom ve Schelvis, 2015).

Khan, işgören için işine yönelik anahtar bir referans sayılabilecek kendini işe verme durumunu, bireysel ve örgütsel düzeyde olumlu çıktılarının üretilmesinin kaynağı olarak görmüştür (Schaufeli, 2012). Yapılan araştırmalarda bu öngörüğü destekler niteliktedir. Araştırmalarda kendini işe verme davranışının işgörendenlerin; işini severek yapmasına, iş doyumun artmasına, aile ve sosyal hayatında mutlu olmasına katkı sağladığı (Köse, 2016a), işten ayrılma ve iş değiştirme gibi düşüncelerini etkilediği (Schaufeli ve Bakker, 2004), ruhsal olarak daha sağlıklı bir hayat yaşamalarına olanak kıldığı (Demerouti, Bakker, Janssen ve Schaufeli, 2001), daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemelerini sağladığı (Bakker ve Demerouti, 2008), işe olan devamı arttırdığı (Berg, 2013), örgüte olan sadakati geliştirdiği (Agyemang ve Ofei, 2013), örgütsel verimlilik ve etkililiği arttırdığı (Ardıç ve Polatçı, 2009) ifade edilmektedir. Bu yönüyle kendini işe vermenin örgütsel başarının anahtarı olduğu ifade edilebilir (Lockword, 2007).

Örgütler açısından beklenen ve istendik bir davranış olan kendini işe verme pek çok unsurdan etkilenmektedir. Algılanan desteğin, örgüt ikliminin, örgütsel kültür ve sergilenen liderlik davranışlarının, lider üye etkileşiminin, iş yaşam kalitesinin, öz-yeterlik ve ortamsal faktörlerin, birey ve örgüt arasındaki uyumun, iş-aile ve aile-iş çatışmalarının, kişilerarası ilişkilerin, iş zorluklarının, görevle ilgili takdir yetkisinin, özerkliğin ve kendini toparlama gücü gibi birçok durumun işgörenin kendini işe verme davranışını etkilediği bilinmektedir (Arı, 2011; Arifin vd., 2014; Atilla-Bal, 2008; Berg, 2013; Ertemli, 2011; Güneşer, 2007; Kavgacı ve Çalık, 2017; Köse, 2015; Lehtinen, 2013; Mustosmäki, Anttila ve Oinas, 2013; Warshawski, 2011).

Kendini işe vermenin gerçekleşebilmesi için en genel unsurun, bireyle işi arasındaki uyumun sağlanması olduğu ifade edilebilir. Bu uyumu sağlamak ise devam ettirilebilir bir iş yükü, kararlara katılım ve kontrol duygusu, doğru kurulanmış bir tanınma ve ödül sistemi, destekleyici bir aidiyet duygusu, adalet ve hukukun hâkim olduğu anlamlı ve değerli bir iş ile mümkün olabilecektir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bütün bu yönleri doğrudan ve dolaylı olarak etkilemesinden dolayı adalet kavramının diğer faktörlere göre daha baskın ve belirleyici olduğu ifade edilebilir. Örgüt içerisinde gelişen tüm süreçlerde işgörenlerin tutum ve davranışları üzerinde etkili olan ve büyük ölçüde çevresel faktörler çerçevesinde şekillenen bir değişken olarak örgütsel adaletin (Meydan, Basım ve Çetin, 2011) birey ve işi arasındaki uyum ve uyumsuzluğu etkileyen bir durum olduğu (Maslach ve Leiter, 1997) ve bu uyumun ise kendini işe vermeyi sağladığı belirtilebilir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Bunun temel nedeni örgütsel adalet algısının, ortaya çıkardığı bireysel ve örgütsel sonuçlar itibarıyla işgörenlerin tutum ve davranışları üzerindeki belirleyiciliğidir (Taşçıoğlu, 2011).

Akşit-Aşık (2016), örgütsel adalet algısının düşük olmasından kaynaklanan olumsuz tutumun, işgörenlerin kendini işe vermesini olumsuz etkileyen bir faktör olarak görüldüğünü, örgütsel adalet algısının yüksek olmasının kendini işe verme düzeyini olumlu etkilediğini bu bakımdan örgütsel adaletin tesisinin, işgörenlerin kendini işe verme davranışı sergileyebilmeleri için bir gereklilik olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırma sonuçları da örgütsel adaletin, işgörenlerin kendini işe verme davranışı üzerinde belirleyici bir etken olduğunu ve işgörenlerin kendini işe verme düzeyini etkilediğini göstermektedir (Alvi ve Abbasi, 2012; Hassan ve Jubari, 2010, Akt. Akşit-Aşık, 2016). Bu yönüyle örgütsel adaletin kendini işe vermenin önemli bir öncülü olduğu ifade edilebilir.

Adaletin iş yerindeki etkisini belirtmek için kullanılan örgütsel adalet, genel bir ifadeyle işgörenlerin örgüt içinde ne kadar adil davranıldığına dair algıları ile bu algının bütün örgütsel süreçlere ilişkin sonuçları nasıl etkilediğini kapsayan bir kavramdır (İşcan ve Sayın, 2010). Tanımdan da anlaşılacağı üzere işgörenler örgütte gelişen süreçlerin, örgütü oluşturan parçaların, görev dağılımlarının, ödüllerin ve kendilerine karşı sergilenen davranışların adaletli olup olmadığı noktasında bir yargıya varmaktadır. Oluşan bu yargı sonucunda ise işlerine ve örgütlerine ilişkin tutum geliştirmektedirler (Greenberg 1990). İşgörenler, tutum geliştirmelerine neden olan algıyı şekillendirirken birtakım ölçütler belirlemede ve bunları örgütlerde kendilerine adil ya da adil olmayan bir biçimde davranıldığına karar vermelerinde kullanılmaktadır. İşgörenlerin, kaynakların dağıtımını ve dağıtımın adillikine ilişkin algıları dağıtımsal adalet; kaynakların dağıtımını sürecinde alınan kararlara ilişkin algıları işlemsel adalet; örgütteki benzer ve farklı pozisyonlardaki işgörenlerin birbirleri ile etkileşimlerine ilişkin algıları ise etkileşimsel adalet olarak adlandırılmaktadır. İşgörenlerin algıladıkları farklı tipteki bu üç adalet algısı örgütsel adaletin alt boyutları şeklinde nitelendirilmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2010).

Örgütsel adaletin belirtilen bu boyutlarına yönelik olumlu veya olumsuz algıların, işgörenlerin tutum ve davranışlarını şekillendirdiği dolayısıyla kendini işe verme davranışını etkilediği ifade edilebilir. Mueller ve Wynn (2000), adaletle ilgili yapılan kuramsal ve deneysel çalışmaları incelemeleri sonucunda bu çalışmaların çoğunluğunda bireyin adaletsizlik algısı ile bu algıya verdiği davranışsal ve bilişsel tepkiler arasında bir ilişki olduğunun varsayıldığını belirtmişlerdir. Kuramsal yaklaşımlarda farklılıklar görülmekle beraber bu çalışmalardaki ortak düşüncenin; bireylerin adalete duyarsız kalmadıkları ve değer verdikleri olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Akt. Bal, 2014). Bu noktadan hareketle işgörenlerin adalet konusunu önemsedikleri, görevlerin, ödül ve cezaların adaletli olup olmadığı ile yakından ilgilendikleri, sürekli olarak kendilerini diğer işgörenlerle kıyasladıkları, prosedürlerin tüm işgörelere eşit bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını, kendileriyle ilgili alınan kararların nedenlerini bilmek istedikleri, üst yöneticilerin kendilerine yönelik tutum ve davranışlarını sorguladıkları ve bunlara ilişkin olarak geliştirdikleri algılara göre tutum sergiledikleri belirtilebilir (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010).

İşgörenlerin sergiledikleri tutum ve davranışlar doğal olarak bir takım bireysel ve örgütsel sonuçların çıkmasına neden olabilecektir. Örgüt içinde adaletin etkin bir şekilde uygulanması pozitif sonuçlar ortaya çıkarabileceği gibi uygulanmadığında negatif sonuçların ortaya çıkmasına sebebiyet verecektir (Yeşil ve Dereli, 2012). Araştırmalarda işgörenlerin örgütsel adalet algılarının artmasının; örgütsel bağlılığı, verimliliği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını geliştireceği, örgütün ihtiyaç duyduğu sağlıklı davranışları artıracığı, işgörelere kendilerini örgütleri için değerli ve saygın bir üye olduklarını hissettireceği, işgörenlerin iş arkadaşlarıyla ve yöneticilerle arasında uyumlu ve güven esaslı ilişkiler geliştireceği, örgütte çalışmaya devam etme kararını etkileyeceği ve işgörenlerin örgüte olan adanmışlıklarını arttıracığı şeklinde pozitif tutum ve davranışlar sağlarken, örgütsel adalet algısının azalmasının ise; örgütsel bağlılığı azaltacağı, verimliliği düşüreceği, hırsızlık, saldırganlık ve işgücü dönüşümü gibi istenmeyen durumlara neden olacağı, işgörenin örgütten ve örgütsel amaçları gerçekleştirme noktasında fiziksel ve duygusal yönden uzaklaşacağı, sonuçta işten ayrılma gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceği belirtilmektedir (Ay ve Koç, 2014; Babaoğlu ve Ertürk, 2013; Beugr, 2002; Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010; Taşçıoğlu, 2011). Sonuç olarak örgütsel adaletin örgütlerin verimliliği, etkililiği ve bu durumların sürdürülebilirliği için bir gereklilik olduğu aynı zamanda işgörenlerin işe olan bakışını, kendini işe vermesini ve işe devamını etkileyen bir unsur olduğu belirtilebilir.

Kendini işe verme ile örgütsel adaletin gerek örgüt gerekse birey açısından önemli bir yere sahip oldukları görülmektedir. Bu önemden hareketle araştırma kapsamında çalışanların kendini işe vermeleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Alanyazın incelendiğinde farklı meslek grubundaki çalışanların kendini işe verme davranışlarının incelendiği araştırmalara rastlanmakla beraber, örneklemini öğretmenlerin oluşturduğu ve öğretmenlerin kendini işe verme davranışları ile iş yaşam kalitesi algısının (Akman ve İmaoğlu-Akman, 2017), performans ve iş yerlerinden ayrılma niyetlerinin (Öncel,



2007), bazı bireysel ve örgütsel değişkenlerin (Kavgacı, 2014), iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin (Sezen, 2014), örgütsel destek algısı ve örgüt ikliminin (Köse, 2015) ve eğitime inanma düzeyleri (Gün, 2017) ile arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın taraması sonucunda öğretmenlerin kendini işe verme davranışı ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olmasından dolayı böyle bir çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin kendini işe verme düzeyleri ile örgütsel adalet algılarının öğretmenlerin sahip oldukları sosyo-demografik değişkenler bakımından farklılaşma durumlarının; kendini işe verme ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişkinin ve örgütsel adaletin kendini işe vermeyi ne düzeyde yordadığının ortaya konulmasıyla alanyazına katkı sunulacağı düşünülmektedir. Ortaya konulacak bu bulguların uygulayıcılar olan bütün eğitim yöneticilerine de bu yönüyle bir farkındalık kazandıracığı ve uygulamalarında eğitim yöneticilerine yol gösterebileceği ümit edilmektedir. Bu amaçla araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kendini işe vermeleri ile örgütsel adalet algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kendini işe verme düzeyleri cinsiyet, medeni durum, brans, eğitim durumu, okul türü ve kıdem değişkenleri yönünden farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları cinsiyet, medeni durum, brans, eğitim durumu, okul türü ve kıdem değişkenleri yönünden farklılaşmakta mıdır?
4. Kendini işe verme ile örgütsel adalet algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Örgütsel adalet algısı kendini işe vermenin bir yordayıcısı mıdır?

## **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçlarına, uygulama sürecine, araştırma ile ilgili verilerin toplanmasına ve verilerin analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

### ***Araştırmanın Modeli***

Araştırma betimsel bir çalışma olup ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlamaktadırlar. İlişkisel tarama modelleri ise iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkinin bulunup bulunmadığını, bulunuyorsa ilişkinin derecesi ve düzeyini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2014). Bu çalışmada öğretmenlerin kendini işe verme ve örgütsel adalet algı düzeyleri incelenmiş, bu iki değişkenin öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre farklılaşma durumları ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kendini

işe verme düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kendini işe verme davranışını yordama düzeyi incelenmiştir.

### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş ili merkez ilçelerindeki (Onikişubat, Dulkadiroğlu) kamu ilkököl, ortaokul ve liselerinde çalışan toplam 7006 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini için gereken büyüklüğün % 95 güven düzeyi için 364 kişi olduğu belirlenmiştir. Ölçek formlarının uygulandığında ve geri dönüşünde problem olabileceği düşüncesiyle seçkisiz olarak belirlenmiş 500 öğretmene ulaşılmıştır. Toplanan ölçek formlarından kullanılabilir durumda olan 476 tanesi ile analizler yapılmıştır. Araştırma örneklemine dâhil edilen katılımcıların % 51.5'ini ( $n = 245$ ) erkekler, % 48.5'ini ( $n=231$ ) kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcıların % 89.1'i ( $n=424$ ) evliyken, % 10.9'u ( $n=52$ ) bekârdır. Katılımcıların % 87.6'sı ( $n=417$ ) lisans mezunu, % 8.6'sı ( $n=41$ ) lisansüstü mezunu ve % 3.8'i ( $n=18$ ) ön lisans mezunudur. Sınıf öğretmenlerinin oranı % 33.4 ( $n=159$ ), branş öğretmenlerinin oranı ise % 66.6'dır ( $n=317$ ). İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan branş öğretmenleri tek bir grup olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin % 38.7'si ( $n=184$ ) ilkokullarda görev yapmaktadır. Bu sayıya bu okullarda görev yapan branş öğretmenleri de dahil edilmiştir. Öğretmenlerin % 31.9'u ( $n=152$ ) ortaokullarda, % 29.4'ü ( $n=140$ ) ise liselerde görev yapmaktadır. Katılımcıların % 9'u ( $n=43$ ) 1-5 yıl arasında, % 20.6'sı ( $n=98$ ) 6-10 yıl arasında, % 22.3'ü ( $n=106$ ) 11-15 yıl arasında, % 26.1'i ( $n=124$ ) 16-20 yıl arasında ve % 22'si ( $n=105$ ) ise 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir.

### ***Veri Toplama Araçları***

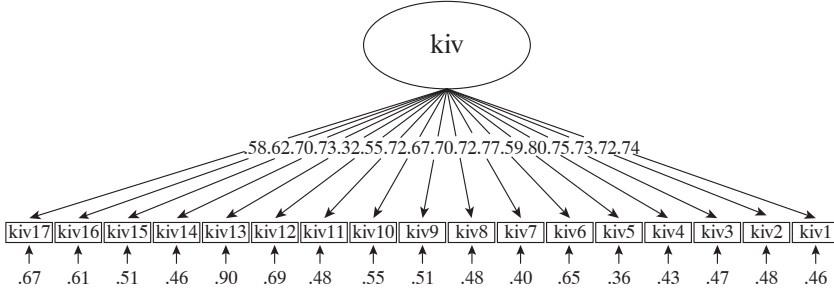
Öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerini belirlemek için “Kendini İşe Verme Ölçeği”, örgütsel adalet algılarını belirlemek için ise “Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanılmıştır.

### ***Kendini İşe Verme Ölçeği***

Kendini İşe Verme Ölçeği (UWES: Utrecht Work Engagement Scale) Schaufeli vd., (2002) tarafından geliştirilmiş ve Köse (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 17 maddeden oluşmakta olup “1-Kesinlikle Katılmıyorum ile 5-Kesinlikle Katılıyorum” aralığında beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir. Köse (2015) yapmış faktör analizi sonucunda ölçekteki maddelerin 2 faktör (*İşe Bakış* ve *İşe Devam*) altında toplandığını belirtmiştir. Kendini İşe Verme Ölçeği daha sonra yine Köse (2016b) tarafından yapılan çalışmada tek boyuta indirgenmiştir. Bu çalışmada Köse (2016b) tarafından uyarlanan ölçeğin tek boyutlu formu kullanılmıştır. Köse (2016b) tarafından ölçek üzerinde yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Bu çalışma da ise ölçeğin güvenirliği .93 olarak hesaplanmıştır.

Kendini İşe Verme Ölçeğinin tek faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla bu çalışma için mPlus 7.4 paket programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi

(DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulandığı ve modele ait uyum indekslerinin istenilen düzeylerde olduğu görülmüştür ( $\chi^2/sd=3.92$ , CFI = .92, TLI = .91, RMSEA = .078, SRMR = .044). DFA sonucu elde edilen model grafiği Şekil 1’de gösterilmiştir:

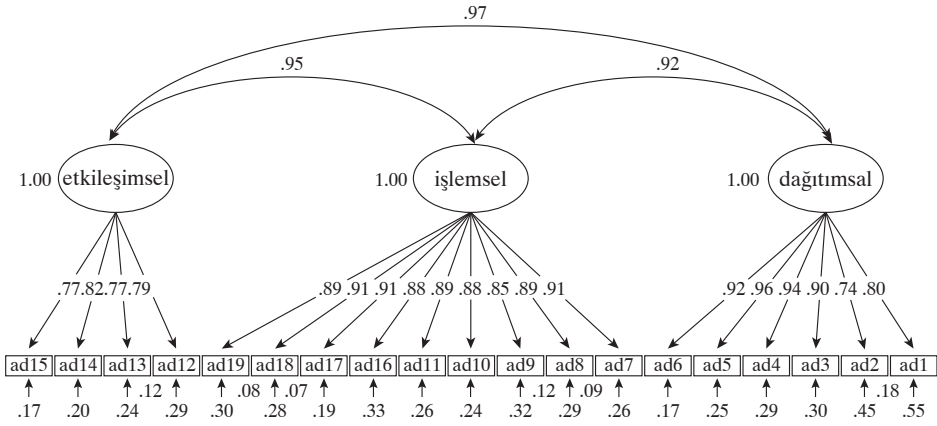


Şekil 1. Kendini işe verme ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi model grafiği

### Örgütsel Adalet Ölçeği

Örgütsel Adalet Ölçeği Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilmiş ve Polat (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek 19 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçek olup Polat (2007) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçekteki maddelerin 3 alt boyutta (*Dağıtım sal, İşlemsel ve Etkileşimsel*) toplandığı belirtilmiştir. Polat (2007), yapmış olduğu güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısını .96 olarak bulurken; ölçeğin alt boyutları olan Dağıtım sal, İşlemsel ve Etkileşimsel Adalet boyutlarının güvenirlik katsayılarını ise sırasıyla .89, .95, .90 olarak bulmuştur. Bu araştırma da ise ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .97 olarak hesaplanırken; Dağıtım sal, İşlemsel ve Etkileşimsel Adalet alt boyutlarında ise sırasıyla .93, .96, .92 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin üç boyutlu yapısını doğrulamak amacıyla bu çalışma kapsamında DFA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulandığı ve modele ait uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmüştür ( $\chi^2/sd=3.55$ , CFI = .96, TLI = .95, RMSEA = .073, SRMR = .025). DFA sonucu elde edilen model Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Örgütsel adalet ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi model grafiği

### Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının araştırmada kullanılabilmesi için Köse (2016b) ve Polat'tan (2007) gerekli izinler e-posta yoluyla alınmıştır. Veri toplama araçlarının öğretmenlere uygulanabilmesi için Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alındıktan sonra, araştırmacılar tarafından okullara ulaşılarak uygulama ile ilgili öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmış, ölçme araçları öğretmenlere dağıtıldıktan sonra ölçek formlarını eksiksiz şekilde cevaplandırmaları sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS for Windows 21.0 ve mPlus 7.4 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılacak testlerin belirlenmesi için elde edilen puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık katsayısı yöntemiyle (Büyüköztürk, 2017) incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda çarpıklık (skewness) değeri Kendini İşe Verme Ölçeği için “-.70” Örgütsel Adalet Ölçeği için “-.83” örgütsel adaletin alt boyutları olan dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet içinse sırasıyla “-.92” “-.82” ve “-.88” olarak hesaplanmış, tüm değerlerin +1 ile -1 aralığında olduğu ve dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. Veri analizi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemede t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi, anlamlı bulunan F değerinde fark olan grupları belirlemede ise Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile kendini işe vermeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Algıladıkları örgütsel adaletin, kendini işe vermeyi ne düzeyde yordadığını belirlemek için de regresyon analizi kullanılmıştır.

## Bulgular

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular ele alınmıştır.

### *Öğretmenlerin Kendini İŖe Verme ve Örgütsel Adalet Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular*

Öğretmenlerin kendini iŖe verme düzeyleri ve örgütsel adalet ve alt boyutlarına ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

### *Öğretmenlerin Kendini İŖe Verme ve Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Ölçekler	Boyutlar	N		S
Kendini İŖe Verme	Kendini İŖe Verme	476	4.08	.59
	Örgütsel Adalet Genel	476	3.90	.85
Örgütsel Adalet	Dağıtımsal Adalet	476	3.90	.91
	İşlemsel Adalet	476	3.82	.91
	Etkileşimsel Adalet	476	4.08	.83

Tablo 1’e göre öğretmenlerin kendini iŖe verme düzeylerinin aritmetik ortalaması 4.08, standart sapması .59 iken; örgütsel adalet algılarının ortalamalarının 3.90, standart sapmasının ise .85 olduğu görülmektedir. Örgütsel adaletin alt boyutları olan dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının sırasıyla 3.90, 3.82 ve 4.08, standart sapmalarının ise .91, .91 ve .83 olduğu görülmektedir. Bu tabloya göre, öğretmenlerin kendini iŖe verme düzeyleri ( $\bar{X} = 4,08$ ) ile örgütsel adalet ölçeğinin geneli ( $\bar{X} = 3,90$ ) ve alt boyutları olan dağıtımsal ( $\bar{X} = 3,90$ ), işlemsel ( $\bar{X} = 3,82$ ) ve etkileşimsel ( $\bar{X} = 4,08$ ) adalet algılarının “Katılıyorum 3.41-4.20” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

### *Öğretmenlerin Kendini İŖe Verme Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Analizine İlişkin Bulgular*

Öğretmenlerin kendini iŖe verme düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “İlişkisiz Örneklemeler İçin t-Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” yapılmıştır.

Yapılan t-Test sonucunda öğretmenlerin kendini iŖe verme düzeylerinin cinsiyet ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=4.08, SS_{\text{erkek}}=.59; \bar{X}_{\text{kadın}}=4.08, SS_{\text{kadın}}=.60; t(474)=-.01, p=.99$ ) ve medeni durum ( $\bar{X}_{\text{bekâr}}=4.16, SS_{\text{bekâr}}=.59; \bar{X}_{\text{evli}}=4.06, SS_{\text{evli}}=.59; t(474)=1.13, p=.25$ ) değişkenleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir Ŗekilde farklılaşmadığı, branşları bakımından ise anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir [ $t(474)=3.67, p<.(05)$ ]. Sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}_{\text{sınıf}}=4.22, SS_{\text{sınıf}}=.53$ ) kendini iŖe verme düzeylerinin, branş öğretmenlerine ( $\bar{X}_{\text{branş}}=4.01, SS_{\text{branş}}=.61$ ) göre anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Branş değişkeninin öğretmen-

lerin kendini işe verme davranışı üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare ( $\eta^2$ ) değeri 0.03'dür. Buna göre kendini işe verme ölçeği puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %3'ünün branş değişkenine bağlı olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerinin eğitim durumu, okul türü ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerinde eğitim durumu ( $\bar{X}_{\text{önlisans}}=4.13$ ,  $SS_{\text{önlisans}}=.66$ ;  $\bar{X}_{\text{lisans}}=4.07$ ,  $SS_{\text{lisans}}=.60$ ;  $\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=4.11$ ,  $SS_{\text{lisansüstü}}=.49$ ;  $F=.18$ ,  $p=.83$ ) ve kıdem ( $\bar{X}_{1-5}=4.14$ ,  $SS_{1-5}=.60$ ;  $\bar{X}_{6-10}=4.06$ ,  $SS_{6-10}=.61$ ;  $\bar{X}_{11-15}=3.97$ ,  $SS_{11-15}=.56$ ;  $\bar{X}_{16-20}=4.09$ ,  $SS_{16-20}=.59$ ;  $\bar{X}_{21+}=4.16$ ,  $SS_{21+}=.59$ ;  $F=1.57$ ,  $p=.18$ ) değişkenleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerinin, görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [ $F(2, 473)=8.73$ ,  $p<.05$ ].

Okul türleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}_{\text{ilkokul}}=4.21$ ,  $SS_{\text{ilkokul}}=.53$ ) kendini işe verme düzeyleri ile ortaokul ( $\bar{X}_{\text{ortaokul}}=4.02$ ,  $SS_{\text{ortaokul}}=.56$ ) ve liselerde ( $\bar{X}_{\text{lise}}=3.95$ ,  $SS_{\text{lise}}=.66$ ) görev yapan öğretmenlerin kendini işe verme düzeyleri arasında istatistiksel olarak  $p<.05$  anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerinin ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

### **Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Bazı Demografik Özelliklere Göre Analizine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan “İlişkisz Örneklemeler İçin t-Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

**Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumları**

Boyutlar	Cinsiyet		Medeni Durum		Branş		Eğitim Durumu		Okul Türü		Kıdem	
	t	p	t	p	t	p	F	p	F	p	F	p
Dağıtımsal Adalet	.20	.84	.55	.58	3.99	.00*	.86	.42	17.72	.00*	.77	.54
İşlemsel Adalet	.47	.63	-.06	.83	3.36	.00*	.67	.51	13.62	.00*	.69	.60
Etkileşimsel Adalet	.60	.55	.60	.95	2.99	.00*	1.42	.24	11.74	.00*	1.23	.30
Örgütsel Adalet	.42	.66	.27	.78	3.67	.00*	.87	.41	16.00	.00*	.74	.56

\*p<.05

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin örgütsel adalet ölçeğinin geneline ilişkin algılarının cinsiyet ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=3.92, SS_{\text{erkek}}=.86; \bar{X}_{\text{kadın}}=3.89, SS_{\text{kadın}}=.84; t(474)=.42, p=.66$ ) ve medeni durum ( $\bar{X}_{\text{bekar}}=3.93, SS_{\text{bekar}}=.82; \bar{X}_{\text{evli}}=3.90, SS_{\text{evli}}=.85; t(474)=.27, p=.78$ ) değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmazken branşları bakımından örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir [ $t(474)=3.67, p<.(05)$ ]. Sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}_{\text{sınıf}}=4.10, SS_{\text{sınıf}}=.80$ ) örgütsel adalet algılarının, branş öğretmenlerine ( $\bar{X}_{\text{branş}}=3.80, SS_{\text{branş}}=.80$ ) göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Branş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare ( $\eta^2$ ) değeri 0.03'dür. Buna göre örgütsel adalet ölçeği puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %3'ünün branş değişkeni ile açıklandığı ifade edilebilir.

Örgütsel adaletin alt boyutları incelendiğinde cinsiyet değişkeni yönünden öğretmenlerin dağıtımsal ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=3.91, SS_{\text{erkek}}=.95; \bar{X}_{\text{kadın}}=3.90, SS_{\text{kadın}}=.87; t(474)=.20, p=.84$ ) işlemsel ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=3.84, SS_{\text{erkek}}=.90; \bar{X}_{\text{kadın}}=3.80, SS_{\text{kadın}}=.92; t(474)=.47, p=.63$ ) ve etkileşimsel ( $\bar{X}_{\text{erkek}}=4.10, SS_{\text{erkek}}=.83; \bar{X}_{\text{kadın}}=4.06, SS_{\text{kadın}}=.83; t(474)=.60, p=.55$ ) adalet algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Medeni durum değişkeni açısından ise öğretmenlerin dağıtımsal ( $\bar{X}_{\text{bekar}}=3.97, SS_{\text{bekar}}=.88; \bar{X}_{\text{evli}}=3.90, SS_{\text{evli}}=.91; t(474)=.55, p=.58$ ) işlemsel ( $\bar{X}_{\text{bekar}}=3.85, SS_{\text{bekar}}=.91; \bar{X}_{\text{evli}}=3.82, SS_{\text{evli}}=.91; t(474)=-.06, p=.83$ ) ve etkileşimsel ( $\bar{X}_{\text{bekar}}=4.07, SS_{\text{bekar}}=.78; \bar{X}_{\text{evli}}=4.08, SS_{\text{evli}}=.83; t(474)=.60, p=.95$ ) adalet algılarında anlamlı bir farklılık göstermezken, branş değişkeni açısından öğretmenlerin dağıtımsal [ $t(474)=3.99, p<.(05)$ ], işlemsel [ $t(474)=3.36, p<.(05)$ ] ve etkileşimsel [ $t(474)=2.99, p<.(05)$ ] adalet algılarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin dağıtımsal ( $\bar{X}_{\text{sınıf}}=4.14, SS_{\text{sınıf}}=.84$ ), işlemsel ( $\bar{X}_{\text{sınıf}}=4.02, SS_{\text{sınıf}}=.87$ ) ve etkileşimsel ( $\bar{X}_{\text{sınıf}}=4.24, SS_{\text{sınıf}}=.76$ ) adalet algılarının branş öğretmenlerinin dağıtımsal ( $\bar{X}_{\text{branş}}=3.79, SS_{\text{branş}}=.92$ ), işlemsel ( $\bar{X}_{\text{branş}}=3.72, SS_{\text{branş}}=.91$ ) ve etkileşimsel ( $\bar{X}_{\text{branş}}=4.00, SS_{\text{branş}}=.85$ ) adalet algılarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin örgütsel adalet ve alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim durumu, okul türü ve kıdem değişkenine göre farklılaşma durumlarını ortaya koymak için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda; öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının eğitim durumu ( $\bar{X}_{\text{önlisans}}=4.15, SS_{\text{önlisans}}=.58; \bar{X}_{\text{lisans}}=3.90, SS_{\text{lisans}}=.85; \bar{X}_{\text{lisansüstü}}=3.84, SS_{\text{lisansüstü}}=.88; F=.87, p=.41$ ) ve kıdem ( $\bar{X}_{1-5}=3.87, SS_{1-5}=.95; \bar{X}_{6-10}=3.79, SS_{6-10}=.82; \bar{X}_{11-15}=3.88, SS_{11-15}=.81; \bar{X}_{16-20}=3.98, SS_{16-20}=.84; \bar{X}_{21+}=3.95, SS_{21+}=.88; F=.74, p=.56$ ) değişkenleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerinin, görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [ $F(2, 473)=16.00, p<.(05)$ ].

Okul türleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda ilkokullarda ( $\bar{X}_{\text{ilkokul}}=4.13, SS_{\text{ilkokul}}=.78$ ) görev yapan öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile ortaokul ( $\bar{X}_{\text{ortao-}}$

$\bar{X}_{kul} = 3.90$ ,  $SS_{ortaokul} = .81$ ) ve liselerde ( $\bar{X}_{lise} = 3.60$ ,  $SS_{lise} = .88$ ) görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında istatistiksel olarak  $p < .(05)$  anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Örgütsel adaletin alt boyutları incelendiğinde eğitim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin dağıtımsal ( $\bar{X}_{önlisans} = 4.18$ ,  $SS_{önlisans} = .72$ ;  $\bar{X}_{lisans} = 3.89$ ,  $SS_{lisans} = .92$ ;  $\bar{X}_{lisansüstü} = 3.91$ ,  $SS_{lisansüstü} = .91$ ;  $F = .86$ ,  $p = .42$ ), işlemisel ( $\bar{X}_{önlisans} = 4.05$ ,  $SS_{önlisans} = .64$ ;  $\bar{X}_{lisans} = 3.82$ ,  $SS_{lisans} = .91$ ;  $\bar{X}_{lisansüstü} = 3.76$ ,  $SS_{lisansüstü} = .99$ ;  $F = .67$ ,  $p = .51$ ) ve etkileşimsel ( $\bar{X}_{önlisans} = 4.34$ ,  $SS_{önlisans} = .43$ ;  $\bar{X}_{lisans} = 4.08$ ,  $SS_{lisans} = .84$ ;  $\bar{X}_{lisansüstü} = 3.95$ ,  $SS_{lisansüstü} = .81$ ;  $F = 1.42$ ,  $p = .24$ ) adalet algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kıdem değişkeni açısından ise öğretmenlerin dağıtımsal ( $\bar{X}_{1-5} = 3.96$ ,  $SS_{1-5} = .96$ ;  $\bar{X}_{6-10} = 3.81$ ,  $SS_{6-10} = .87$ ;  $\bar{X}_{11-15} = 3.84$ ,  $SS_{11-15} = .86$ ;  $\bar{X}_{16-20} = 4.00$ ,  $SS_{16-20} = .84$ ;  $\bar{X}_{21+} = 3.91$ ,  $SS_{21+} = 1.04$ ;  $F = .77$ ,  $p = .54$ ) işlemisel ( $\bar{X}_{1-5} = 3.75$ ,  $SS_{1-5} = 1.04$ ;  $\bar{X}_{6-10} = 3.72$ ,  $SS_{6-10} = .88$ ;  $\bar{X}_{11-15} = 3.81$ ,  $SS_{11-15} = .88$ ;  $\bar{X}_{16-20} = 3.87$ ,  $SS_{16-20} = .93$ ;  $\bar{X}_{21+} = 3.90$ ,  $SS_{21+} = .90$ ;  $F = .69$ ,  $p = .60$ ) ve etkileşimsel ( $\bar{X}_{1-5} = 4.00$ ,  $SS_{1-5} = .91$ ;  $\bar{X}_{6-10} = 3.94$ ,  $SS_{6-10} = .84$ ;  $\bar{X}_{11-15} = 4.10$ ,  $SS_{11-15} = .77$ ;  $\bar{X}_{16-20} = 4.16$ ,  $SS_{16-20} = .85$ ;  $\bar{X}_{21+} = 4.12$ ,  $SS_{21+} = .80$ ;  $F = 1.23$ ,  $p = .30$ ) adalet algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken öğretmenlerin dağıtımsal [ $F(2, 473) = 17.72$ ,  $p < .(05)$ ], işlemisel [ $F(2, 473) = 13.62$ ,  $p < .(05)$ ] ve etkileşimsel [ $F(2, 473) = 11.74$ ,  $p < .(05)$ ] adalet algılarının, görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Okul türleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda ilkokullarda ( $\bar{X}_{ilkokul} = 4.17$ ,  $SS_{ilkokul} = .82$ ) görev yapan öğretmenlerinin dağıtımsal adalet algıları ile ortaokul ( $\bar{X}_{ortaokul} = 3.87$ ,  $SS_{ortaokul} = .90$ ) ve liselerde ( $\bar{X}_{lise} = 3.58$ ,  $SS_{lise} = .93$ ) görev yapan öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları arasında; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle ise liselerde görev yapan öğretmenlerin dağıtımsal adalet algıları arasında istatistiksel olarak  $p < .(05)$  anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

İşlemsel adalet alt boyutunda ilkokul ( $\bar{X}_{ilkokul} = 4.08$ ,  $SS_{ilkokul} = .86$ ) ve ortaokullarda ( $\bar{X}_{ortaokul} = 3.83$ ,  $SS_{ortaokul} = .85$ ) görev yapan öğretmenlerle liselerde ( $\bar{X}_{lise} = 3.52$ ,  $SS_{lise} = .95$ ) görev yapan öğretmenler arasında, etkileşimsel adalet boyutlarında ise benzer şekilde ilkokul ( $\bar{X}_{ilkokul} = 4.26$ ,  $SS_{ilkokul} = .75$ ) ve ortaokullarda ( $\bar{X}_{ortaokul} = 4.11$ ,  $SS_{ortaokul} = .81$ ) görev yapan öğretmenlerle liselerde ( $\bar{X}_{lise} = 3.82$ ,  $SS_{lise} = .88$ ) görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak  $p < .(05)$  anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.



**Öğretmenlerin Kendini İŖe Verme Düzeyleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İliŖkiye Yönelik Bulgular**

Kendini iŖe verme ile örgütsel adalet ve alt boyutları (dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet) arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

**Öğretmenlerin Kendini İŖe Verme Düzeyleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İliŖki**

	Örgütsel Adalet	Dağıtımsal Adalet	İşlemsel Adalet	Etkileşimsel Adalet
Kendini İŖe Verme	.42*	.41*	.40*	.38*
p	.000	.000	.000	.000

N=476

\*p<.01)

Tablo 3 incelendiğinde kendini iŖe verme ile örgütsel adalet ve alt boyutlarının tamamı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kendini iŖe verme ile örgütsel adalet ölçeğinin geneli ( $r=0.42, p<.05$ ) ve alt boyutları olan dağıtımsal ( $r=.41, p<.05$ ), işlemsel ( $r=.40, p<.05$ ) ve etkileşimsel ( $r=.38, p<.05$ ) adalet algıları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arttıkça kendini iŖe verme düzeylerinin de arttığı belirtilebilir.

**Örgütsel Adaletin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Kendini İŖe Verme Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular**

Örgütsel adaletin alt boyutları olan dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adaletin kendini iŖe vermeyi yordamasına ilişkin olarak öncelikle çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizinden önce yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişkinin bulunup bulunmadığı ve puanların normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiş (Büyüköztürk, 2017) ve saçılma grafiğinin doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı, yordanan değerler için oluşturulan sütun grafiği (histogram) ve normal dağılım eğrilerinin de normale yaklaşık bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Tam yöntem (Enter Yöntemi) kullanılarak yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda işlemsel ve etkileşimsel adalet değişkenlerinin regresyon modeline anlamlı katkısı olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı katkısı olmayan bu iki değişken çıkartılarak sadece dağıtımsal adalet değişkeni ile basit regresyon analizi yapılması yoluna gidilmiş ve model yeniden test edilmiştir. Yapılan çoklu ve basit regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Örgütsel Adalet Algısının Öğretmenlerin Kendini İşe Verme Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	β	T	p	
Çoklu Regresyon	Sabit	2.898	.126		22.939	.000
	Dağıtimsal Adalet	.175	.053	.269	3.275	.001
	İşlemsel Adalet	.030	.067	.046	.451	.652
	Etkileşimsel Adalet	.094	.063	.131	1.499	.135
	R= 0.424 R <sup>2</sup> = 0.179 F (3, 472)=34.400 p= .0000					
Basit Regresyon	Sabit	3.030	.109		27.703	.000
	Dağıtimsal Adalet	.269	.027	.413	9.860	.000
	R= 0.413 R <sup>2</sup> = 0.170 F (1, 474)=97.216 p= .0000					

Tablo 4 incelendiğinde basit regresyon analizi sonucunda dağıtimsal adaletin öğretmenlerin kendini işe verme puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir ( $R=0.413$ ,  $R^2=.17$ ,  $p<.01$ ). Dağıtimsal adalet değişkeni öğretmenlerin kendini işe vermelerindeki toplam varyansın yaklaşık %17'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin değerler incelendiğinde dağıtimsal adaletin, kendini işe vermenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucunun öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerinin ölçüldüğü farklı araştırma sonuçlarıyla (Akman ve İmamoğlu-Akman, 2017; Kavgacı, 2014; Köse, 2015; Sezen, 2014) benzerlik göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının tüm ölçek boyutunda ve alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunun öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek düzeyde bulunduğu birçok araştırma sonucuyla (Açıkgöz, 2009; Akgüney, 2014; Atar, 2017; Bahçeci, 2014; Çelik, 2011; Çırak, 2013; Dündar, 2011; Ertürk, 2011; Gök, 2014; Güngörmez, 2014; İren, 2015; Kahraman, 2014; Kılıç, 2013; Kızılkaya, 2016; Özcan, 2014; Polat, 2007; Uğurlu, 2009) benzerlik gösterdiği; örgütsel adalet algılarının orta düzeyde ölçüldüğü araştırma sonuçlarıyla da (Aydın, 2015; Günce, 2013; İmamoğlu, 2011; Şentürk, 2014; Ünlü, 2015; Yıldız, 2013) farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin, yöneticilerinin uygulamalarında adil davranışlarını düşündükleri belirtilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Gün (2017), Kavgacı (2014), Köse (2015) ve Sezen (2014) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Medeni durum değişkeni açısından bakıldığında; Gün (2017) araştırmasında farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşırken, Sezen (2014) işle bütünleşmenin genelinde ve içinde olma alt boyutunda, Köse (2015) ise işe bakış alt boyutunda evli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Öğrenim durumu ile ilgili olarak Gün (2017) araştırmasında herhangi bir farklılık bulunmadığını, Kavgacı (2014) işle bütünleşmenin geneli ve alt boyutlarında, Köse (2015) ise işe bakış alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin lehine bir farklılığın bulunduğunu araştırmalarıyla ortaya koymuşlardır. Kıdem değişkeni açısından bakıldığında Kavgacı (2014) ve Köse (2015), öğretmenlerin kıdemleri arttıkça kendini işe verme/işle bütünleşme düzeylerinin arttığı sonuçlarına ulaşırken, Gün (2017) bu araştırma sonucunda olduğu gibi öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerinin branş ve görev yapılan okul türü açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığıdır. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre; ilkokullarda çalışan öğretmenlerin, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlere göre kendilerini işlerine daha fazla verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunda olduğu gibi Kavgacı (2014) ve Köse (2015) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin kendini işe verme düzeyleri ile diğer branşlardaki öğretmenlerin kendini işe verme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlara karşın Gün (2017) araştırmasında işle bütünleşmenin içinde olma ve dinçlik boyutlarında lise öğretmenleri lehine farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin muhatap olduğu öğrencilerin yaş olarak küçük olması sınıf öğretmenlerin çoğu zaman öğretmenlerden öte bir anne baba gibi davranmalarını gerektirmektedir. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin işlerini daha fazla özümsemelerini sağladığı belirtilebilir. Ayrıca ilkokul düzeyinde akademik beklentinin diğer öğretim kademelerine oranla daha düşük olması sınıf öğretmenleri üzerinde bu yönde bir kaygının daha az yaşandığı anlamına gelebilir. Bu hususlara ek olarak ortaokul ve liselerde disiplin olaylarının ilkokullara göre daha fazla yaşanması ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerinin düşük çıkmasının sebeplerinden biri olarak ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı araştırma sonuçlarıyla (Açıkgöz, 2009; Akgeyik, 2014; Ay, 2013; Ay ve Koç, 2014; Bölükbaşıoğlu, 2013; Çelik, 2011; Dündar, 2011; Er-

türk, 2011; Güngörmez, 2014; Kahraman, 2014; Kara, 2011; Karaman, 2009; Kasapoğlu, 2015; Kızılkaya, 2016; Özcan, 2014; Şentürk, 2014; Terkeş, 2015; Uğurlu, 2009; Uysal, 2014; Ünlü, 2015) benzerlik gösterirken, alt boyutlarda erkeklerin lehine anlamlı farklılığın bulunduğu (Akgüney, 2014; Atar, 2017; Bahçeci, 2014; Çırak, 2013; Çökük, 2013; Doğan, 2008; Eker, 2006; Gök, 2014; Günce, 2013; İren, 2015; Kılıç, 2013; Koç, 2013; Polat, 2007) ve kadınlar lehine anlamlı farklılığın bulunduğu (Aydın, 2015; İmamoğlu, 2011) araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu ile ilgili olarak yapılan farklı araştırmaların (Atar, 2017; Aydın, 2015; Çelik, 2011; Çökük, 2013; DüNDAR, 2011; Günce, 2013; Güngörmez, 2014; İren, 2015; Kara, 2011; Kasapoğlu, 2015; Kılıç, 2013; Terkeş, 2015) sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucu, yapılan pek çok araştırma sonucuyla (Akgeyik, 2014; Akgüney, 2014; Atar, 2017; Bölükbaşıoğlu, 2013; Çelik, 2011; Günce, 2013; İren, 2015; Kara, 2011; Kasapoğlu, 2015; Kılıç, 2013; Kızılkaya, 2016; Ünlü, 2015) benzerlik gösterirken, anlamlı farklılığın bulunduğu (Çırak, 2013; Özcan, 2014; Terkeş, 2015) araştırma sonuçlarıyla da farklılık göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kıdemlerine göre farklılık göstermediğidir. Yapılan bazı araştırmalarda bu sonuca benzer sonuca ulaşıldığı (Açıkgöz, 2009; Akgüney, 2014; Atar, 2017; Ay, 2013; Bahçeci, 2014; Çelik, 2011; DüNDAR, 2011; Günce, 2013; Güngörmez, 2014; İmamoğlu, 2011; İren, 2015; Kasapoğlu, 2015; Kızılkaya, 2016; Koç, 2013; Özcan, 2014; Şentürk, 2014; Terkeş, 2015; Uğurlu, 2009; Uysal, 2014) görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kıdemlerine göre farklılık gösterdiği araştırma sonuçlarıyla da (Akgeyik, 2014; Aydın, 2015; Çırak, 2013; Çökük, 2013; Doğan, 2008; Eker, 2006; Gök, 2014; Kahraman, 2014; Kara, 2011; Kılıç, 2013; Polat, 2007; Ünlü, 2015) farklılık gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları branşları ve görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet ölçeğinin tüm alt boyutlarında branş öğretmenlerine göre daha yüksek adalet algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonucunda olduğu gibi Çelik (2011), Çırak (2013) ve Kasapoğlu (2015) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının branş değişkeni yönünden farklılaşma durumunu incelemişler ve sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Buna karşın Çökük (2013) araştırmasında branş öğretmenleri lehine, Ay (2013) sosyal etkinlik dersleri öğretmenleri lehine, Şentürk (2014) ise meslek dersi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulurken yapılan bazı araştırma sonuçlarında ise (Akgüney, 2014; Aydın, 2015; Bahçeci, 2014; Bölükbaşıoğlu, 2013; Doğan, 2008; Günce, 2013; İren, 2015; Kara, 2011; Kızılkaya, 2016; Polat,

2007; Uğurlu, 2009) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının branş deęiŖkeni yönünden farklılaŖmadığı ortaya konulmuŖtur.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve liselerdeki öğretmenlere göre, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ise liselerdeki öğretmenlere göre daha yüksek dağıtımsal adalet algısına sahip oldukları görülmüŖtür. İşlemsel ve etkileşimsel adalet boyutlarında ise ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bir adalet algısına sahip oldukları belirlenmiŖtir. Bu araştırma sonucuna benzer olarak Gök (2014) araştırmasında ölçeğin tüm alt boyutlarında ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaŖmıŖtır. Özcan (2014) dağıtımsal adalet alt boyutunda ilkokul ve lise arasında ilkokul lehine, Ünlü (2015) ölçeğin genelinde, işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutlarında lise öğretmenlerine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenleri lehine, dağıtımsal adalet alt boyutunda ise ilkokul ve liseye göre ortaokul öğretmenleri lehine farklılık bulurken, Akgüney (2014) ve Polat (2007) araŖtırmalarında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla okul türleri arasında farklılık bulunmadığı sonuçlarına ulaŖmıŖlardır. Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin dağıtımsal adalet algılarının ilkokul öğretmenlerine göre daha düşük çıkmasının birçok nedeninin olduğu ifade edilebilir. Okullarda ders dağıtımı, ders programlarının düzenlenmesi, öğrenci kulüplerinin belirlenmesi, sosyal etkinliklerin planlanması ve komisyonların kurulması gibi öğretmeni doğrudan etkileyen faaliyetler bulunmaktadır. Bu faaliyetlerin ortaokul ve liselerde ilkokullara göre daha yoğun yaŖandığı ifade edilebilir. YaŖanan bu yoğunluğun beraberinde birtakım problemleri getirmesi, bu noktada problem yaŖayan öğretmenlerin dağıtımsal adalete ilişkin algılarının düşük çıkmasının sebebi olarak açıklanabilir.

Öğretmenlerin kendini işe verme düzeyleri ile örgütsel adalet ve alt boyutları olan dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıŖtır. AkŖit-AŖık (2016) araştırmasında kendini işe verme ile dağıtımsal ve işlemsel adalet arasında düşük düzeyde, etkileşimsel adaletle ise orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaŖmıŖtır. Bu araştırma sonucuyla farklı araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde örgütsel adalet algısının artmasının kendini işe vermeyi düzeyini arttırdığı, azalmasının ise kendini işe verme düzeyini düşürdüğü belirtilebilir.

AraŖtırmada dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet deęiŖkenlerinin birlikte, öğretmenlerin kendini işe verme puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği ortaya konulmuŖtur. Örgütsel adaletin bu üç alt boyutunun, öğretmenlerin kendini işe vermelerindeki toplam varyansın yaklaşık %18'ini açıkladığı ortaya çıkmıŖtır. Sadece dağıtımsal adaletin kendini işe verme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının ise kendini işe vermenin anlamlı bir yordayıcısı olmadıkları sonucuna ulaŖılmıŖtır. AkŖit-AŖık (2016) otel çalışanlarını konu edindiği araştırmasında dağıtımsal adaletin yanı sıra işlemsel ve etkileşimsel adaletin de kendini işe vermeyi anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaŖmıŖtır. Aydın (2015) ise araŖtırmada okullarda adil

dağıtım olmadığında öğretmenlerin işlerini anlamsız buldukları, kendilerini güçsüz hissettikleri ve okullarından uzaklaştıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Öğretmenlerin kendini işe vermelerinde örgütsel adalete ilişkin prosedürler ve yaşanan etkileşimden ziyade dağıtımın adilliğinin etkili olduğu ifade edilebilir. Okullarda dağıtımsal adaletin göstergesi olarak ifade edilebilecek olan ders dağıtımı, haftalık ders programlarının düzenlenmesi, ders dışı diğer işlerin ve sorumlulukların paylaşılması ve ödüllerin dağıtımında tarafsızlığın sağlanması gibi durumların öğretmenlerin kendini işe vermelerini anlamlı bir şekilde etkilediği ifade edilebilir.

### **Öneriler**

1. Araştırma sonucunda ilkokuldan ortaokul ve lise öğretim kademelerine doğru gidildikçe öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerinin düştüğü ortaya çıkmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından bu durumun nedenlerini ortaya çıkaracak envanterler geliştirilebilir, bu envanterler öğretmenlere uygulanabilir. Uygulama sonuçları değerlendirilerek öğretmenlerin kendilerini işlerine vermelerinin önündeki engeller tespit edilebilir. Bu engelleri ortadan kaldırıcı eylem planları hazırlanarak uygulamaya konulabilir.
2. Araştırma sonucunda ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kendini işe vermede olduğu gibi ilkokullara nazaran düşük çıktığı belirlenmiştir. Algılanan örgütsel adaletin örgütlerin yaşamları noktasında belirleyici rolü göz önünde bulundurulduğunda düşük düzey örgütsel adalet algısının örgütler açısından yaşamsal bir tehlike olduğu ifade edilebilir. Bundan dolayı ortaya çıkan bu düşük adalet algısının nedenleri kendini işe vermede olduğu gibi geliştirilecek envanterlerle tespit edilebilir, bu nedenlerle ilgili önleyici tedbirler alınabilir.
3. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendini işe verme ile algıladıkları örgütsel adalet arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle örgütsel adalet algısı arttıkça kendini işe verme düzeyi de artmaktadır. Bu durumun eğitim örgütleri açısından önemi göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerinin yükseltilmesi için eğitim sisteminin bütün kademelerinde örgütsel adaletin tesisi yönünde daha fazla çalışılmasına özen gösterilebilir. Bu noktada düzenlenecek kurs, seminer vb. faaliyetlerle bütün eğitim yöneticilerinin örgütsel adalet hakkındaki farkındalıkları artırılabilir.
4. Öğretmenlerin dağıtımsal adalet algılarının, öğretmenlerin kendilerini işlerine vermelerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan okullarda/kurumlarda kaynakların ve ödüllerin dağıtımıyla ilgili katılımcı ve ortak bir anlayış oluşturulması, bu noktada okullarda kurulan kurul ve komisyonlara işlevsellik kazandırılması gerekmektedir. Derslerin, ders dışı işlerin ve ödüllerin dağıtımı, ders programla-

rının oluşturulması gibi öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısını doğrudan etkileyecek uygulamalarda imkânlar ölçüsünde öğretmenlerin görüş ve önerileri alınabilir, okul yönetimi olarak bu dağıtımların hakkaniyetli ve adaletli bir biçimde yapılmasında yönetici hassasiyeti ve farkındalığı arttırılabilir.

5. Araştırmada lise öğretmenlerinin kendini işe verme düzeylerinin ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedenleri yapılacak nitel araştırmalarla derinlemesine incelenebilir.
6. Bu çalışmada ortaokullar ile liseler kendi içlerinde okul türü ayrıma gidilmeden bir bütün olarak ele alınmıştır. Yapılacak farklı çalışmalarda ortaokul ve liselerin türlerine göre öğretmenlerin kendini işe verme düzeylerinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.
7. Bu araştırmada kendini işe vermenin yönetici davranışının yansıması olan örgütsel adaletle olan ilişkisi incelenmiştir. Yapılacak farklı araştırmalarda kendini işe vermenin yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ve liderlik özellikleriyle olan ilişkisi incelenebilir.

## References/Kaynaklar

- Açıkgöz, A. (2009). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Agyemang, C.B., & Ofei, S.B. (2013). Employee work engagement and organizational commitment: A comparative study of private and public sector organizations in Ghana. *European Journal Of Business And Innovation Research*, 1(4), 20-33.
- Akgeyik, G. (2014). *Anadolu liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları (Diyarbakır ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.
- Akgüney, E. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algılamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Akman, Y., & İmamoğlu-Akman, G. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algısının işle bütünleşmeleri üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1491-1504. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342971
- Akşit-Aşık, N. (2016). Örgütsel adaletin işle bütünleşme üzerindeki etkisi: Otel işletmelerinde bir uygulama. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (49), 87-97. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3664>
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(4), 463-484.
- Alvi, A.K., & Abbasi, A.S. (2012). Impact of organizational justice on employee engagement in banking sector of Pakistan. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 12(5), 643-649.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 32, 21-46.
- Arı, S. (2011). *Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Arifin, F., Troena, E.A., Djumahir, MR., & Rahayu, M. (2014). Organizational culture, transformational leadership, work engagement and teacher's performance: Test of a model. *International Journal of Education and Research*, 2(1), 1-14.
- Arslan, E. T., & Demir, H. (2017). İşe angaje olma ve iş tatmini arasındaki ilişki: Hekim ve hemşireler üzerine nicel bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 371-389. doi: 10.18657/yonve-ek.335232
- Atar, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile psikolojik şiddet algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Atilla-Bal, E. (2008). *Self-efficacy, contextual factors and well-being: The impact of work engagement* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.



- Ay, G. (2013). *Öğretmenlerin örgütsel adalet alguları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki iliŖkinin belirlenmesine yönelik karŖılaŖtırmalı bir araŖtırma* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ay, G., & Koç, H. (2014). Örgütsel adalet algısı ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki iliŖkinin belirlenmesi: Öğretmenler üzerinde bir inceleme. *İŖletme AraŖtırmaları Dergisi*, 6(2), 67-90. doi: 10.20491/isader.2014215954
- Aydın, K. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları ile iŖe yabancılaŖma alguları arasındaki iliŖki (UŖak ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). UŖak Üniversitesi, UŖak, Türkiye.
- Babaoğlan, E., & Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki iliŖki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28-2), 87-101.
- Bahçeci, F. (2014). *Öğretmen algularına göre okul müdürlerinin etik liderlik davranıŖları, öğretmenlerin karŖılaŖtıęı yıldırma davranıŖı ve örgütsel adalet arasındaki iliŖkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 13(3), 209-223.
- Bal, V. (2014). Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık iliŖkisi: Manisa'daki eğitim kurumlarında bir araŖtırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-9.
- Berg, A. (2013). *Team level engagement as a mediator for the relation between perceived supervisor support and organizational performance* (Master thesis). Tilburg University, Netherlands.
- Beugr, C. D. (2002). Understanding organizational justice and its impact on managing employees: An African perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 13(7), 1091-1104. doi: <https://doi.org/10.1080/09585190210131311>
- BölükbaŖıoęlu, K. (2013). *Öğretmenlerin örgütsel adalet alguları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki iliŖki* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ŗ. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cihangiroğlu, N., & Yılmaz, A. (2010). ÇalıŖanların örgütsel adalet algısının örgütler için önemi. *Sosyal Ekonomik AraŖtırmalar Dergisi*, 10(19), 194-213.
- Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları ile iŖ doyumları arasındaki iliŖki* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Çırak, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı (Ankara/Yenimahalle)* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çökük, S. (2013). *Örgütsel adaletin örgütsel bağlılağa etkisi: Konya ilindeki özel eğitim kurumlarında bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Janssen, P. P. M., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment, & Health*, 27(4), 279-286.
- Doğan, A. (2008). *İlköğretim kurumlarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkisi (Elazığ ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Eker, G. (2006). *Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Erim, F.N.A. (2009). *Individual response to organizational change: Creating facade of conformity its antecedents and effects on participating in decision making, work engagement, job involvement and intent to quit* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ertemli, H. B. (2011). *İş aile ve aile iş çatışmalarının işe cezbolma üzerindeki etkisine yönelik bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ertürk, E. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.
- Esen, E. (2011). Çalışanların örgüte cezbolması. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 30(1), 377-390.
- Gök, D. (2014). *İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şahinbey/Gaziantep örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(4), 408-431. doi: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.10401>
- Güneşer, A. B. (2007). *The effect of person-organization fit on organizational commitment and work engagement: The role of person-supervisor fit* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Günce, S. (2013). *İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye.
- Gündüz, B., Çapri, B., & Gökçakan, Z. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29-49. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.312a>
- Güngörmez, E. (2014). *Örgütsel adalet algısının performans üzerindeki etkisi; Adıyaman ilinde çalışan öğretmenler üzerine bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Hassan, A., & Jubari, I.H.A.A. (2010). Organisational justice and employee work engagement: LMX as mediator. *Journal For International Business and Entrepreneurship Development*, 5(2), 167-178.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- İnce, A.R. (2016). Algılanan örgütsel desteğin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde yönetici desteğinin aracılık rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 649-660. doi: 10.17755/esosder.71219
- İren, S. (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- İşcan, Ö.F., & Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Kahraman, Ü. (2014). *İlkokullarda performans yönetimi uygulamaları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.
- Kanten, P., & Yeşiltaş, M. (2013). Pozitif örgütsel davranışlar üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(8), 83-106.
- Kara, M. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları* (Yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye.
- Karaman, P. (2009). *Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kavgacı, H., & Çalık, T. (2017). Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisi: Bir çoklu aracılık modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 223-248. doi: 10.14527/kuey.2017.008
- Kılıç, Y. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumu algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Kızılkaya, G. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *The Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.

- Koç, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile şiddete bakış açıları (Şehitkamil örneği)* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Köse, A. (2015). *İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki (Kahramanmaraş ili örneği)* (Doktora tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye.
- Köse, A. (2016a). The relationship between work engagement behavior and perceived organizational support and organizational climate. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 42-52.
- Köse, A. (2016b). The impact of demographic features on teachers' work engagement. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 255-264. doi: 10.19128/turje.267924
- Lehtinen, T. A. (2013). *Quality of working life and engagement in an evolving hospitality subsector: the case of hostels* (Master thesis). Instituto Universitario de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Lockwood, N.R. (2007). Leveraging employee engagement for competitive advantage: HR's strategic role. *HR Magazine*, 52(3), Special section, 1-11.
- Maraça, A. (2017). *The relationship between perceived stress and work engagement: An empirical study* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Meydan, C. H., Basım, H. N., & Çetin, F. (2011). Örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılığının tükenmişlik üzerine etkisi: Türk kamu sektöründe bir araştırma. *Bilgi*, (57), 175-200.
- Mueller, C., & Wynn, T. (2000). The degree to which justice is valued in the workplace. *Social Justice Research*, 13(1), 1-24.
- Mustosmäki, A., Anttila, T., & Oinas, T. (2013). Engaged or not? a comparative study on factors inducing work engagement in call center and service sector work. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 3(1), 49-67.
- 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.
- Öner, Z. H. (2008). *The mediating effect of organizational justice: Moderating roles of sense of coherence and job complexity on the relationship between servant leadership, and work engagement* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Öncel, L. (2007). *Öğretmenlerin işleriyle bütünleşme düzeylerinin performansları ve iş yerlerinden ayrılma niyetleriyle ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Özcan, E. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Özkalp, P., & Meydan, P. (2015). Schaufeli ve Bakker tarafından geliştirilmiş olan işe anjaje olma ölçeğinin Türkçe'de güvenilirlik ve geçerliliğinin analizi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(3), 1-19.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Roozeboom, M.B., & Schelvis, R. (2015). Work engagement: drivers and effects. Available from [http://oshwiki.eu/wiki/Work\\_engagement:\\_drivers\\_and\\_effects](http://oshwiki.eu/wiki/Work_engagement:_drivers_and_effects), 12/02/2018 tarihinde alındı.
- Schaufeli, W. B. (2012). Work engagement. What do we know and where do we go? *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14(1), 3-10.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romà, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A two sample confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Şentürk, N. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkisi (Ankara ili Mamak ilçesinde bir uygulama)* (Yüksek lisans tezi). Çankaya Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Taşcıoğlu, H. (2011). Örgütsel adalet algısının ölçülmesine yönelik kamu kurumunda bir araştırma. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11, 136-150. doi: <http://dx.doi.org/10.19129/sbad.186>
- Terkeş, N. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Kağthane ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: iş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 155-179.
- Uğurlu, C.T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Uysal, M. (2014). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları (Altındağ ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Ünlü, Y. (2015). *İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Warshawski, N. E. (2011). *The influence of interpersonal relationships on nurse managers' work engagement and proactive work behavior* (Doctoral dissertation). University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina, United States.
- Yeşil, S., & Dereli, S.F. (2012). Örgütsel adalet ve iş tatmini üzerine bir alan çalışması. *KSÜ İİBF Dergisi*, 2(1), 105-122.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 289-316. doi: <http://dx.doi.org/10.11616/AbantSbe>.