



T.C.

HİTİT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNDE ÖRGÜTSEL
ADALETİN OTONOMİYE ETKİSİNDE ÇALIŞMAYA
TUTKUNLUĞUN ARACI ROLÜ**

Yüksek Lisans Tezi

Rafet Resul DOĞAN

Çorum - 2025

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNDE ÖRGÜTSEL ADALETİN OTONOMİYE ETKİSİNDE ÇALIŞMAYA TUTKUNLUĞUN ARACI ROLÜ

Rafet Resul DOĞAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Fatih EVLİ

Çorum - 2025



T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN

Adı ve Soyadı : Rafet Resul DOĞAN
Numarası : 220435002
Ana Bilim Dalı : Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı
Programı : Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Fatih EVLİ
Tez Savunma Tarihi : 29.09.2025 **Saati:** 13:00
Tez Başlığı : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Örgütsel Adaletin Otonomiye Etkisinde Çalışmaya Tutkunluğun Aracı Rolü

Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin **9. maddesi** uyarınca, yapılmış olan tez savunma sınavı sonunda adayın tezinin **KABULÜNE OY BİRLİĞİ** ile karar verilmiştir.

TEZ SAVUNMA SINAV JÜRİSİ		KARAR	
Ünvanı Adı ve Soyadı	Görevi	Kabul	Ret
Doç. Dr. Emrah YILMAZ	Jüri Başkanı	☒	☐
Dr. Öğr. Üyesi Fatih EVLİ	Tez Danışmanı	☒	☐
Doç. Dr. Kurtuluş ÖZLÜ	Üye	☒	☐

Prof. Dr. Osman ÇUBUK
Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını beyan ederim.

Rafet Resul DOĞAN

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNDE ÖRGÜTSEL ADALETİN OTONOMİYE ETKİSİNDE ÇALIŞMAYA TUTKUNLUĞUN ARACI ROLÜ

Rafet Resul DOĞAN

ORCID: 0000-0002-7079-3072

HİTİT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Yüksek Lisans Tezi

Rafet Resul DOĞAN

Eylül 2025

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel adalet algısının otonomi üzerindeki etkisini ve bu etkide çalışmaya tutkunluğun aracı rolünü saptamaktır. Bu kapsamda; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel adalet algısının tanımlanması ve değerlendirilmesi, örgütsel adalet algısının çalışma tutkusu üzerindeki etkinin belirlenmesi, otonominin örgütsel adalet ve çalışma tutkusu ile olan ilişkisinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırmaya katılım gösteren beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyo-demografik özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş olan ölçeklerde yer alan toplam 3 değişkene ait 25 ifade yer almaktadır. Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel adalet algısını ölçmek için Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen “Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Polat (2007) tarafından yapılmıştır. Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çalışmaya tutkunluk düzeylerini ölçmek için Schaufeli ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen “Utrecht Çalışmaya Tutkunluk (UWES-3) Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği birçok araştırmada kullanılarak ortaya konulmuştur. Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin otonomi düzeylerini ölçmek için Skaalvik ve Skaalvik (2009) tarafından geliştirilen, Sökmen ve Kılıç (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özerklik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden toplanan verilerin analizi için SPSS 23 ve AMOS paket programı

kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, çalışmaya tutkunlukları ve otonomi düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, çalışmaya tutkunluğun örgütsel adalet tarafından pozitif yönde ve yüksek düzeyde yordandığı, otonominin, çalışmaya tutkunluk tarafından pozitif yönde ve yüksek düzeyde yordandığı ve çalışmaya tutkunluğun örgütsel adalet ile otonomi arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kavramlar: Örgütsel Adalet, Çalışmaya Tutkunluk, Otonomi

Bilim Kodu: 130202



THE MEDIATING ROLE OF WORK ENGAGEMENT IN THE EFFECT OF ORGANIZATIONAL JUSTICE ON AUTONOMY AMONG PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS

Rafet Resul DOĞAN

ORCID: 0000-0002-7079-3072

HITIT UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL

Master of Science Thesis

Rafet Resul DOĞAN

September 2025

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the effect of physical education and sports teachers' perception of organizational justice on autonomy and the mediating role of work engagement in this effect. Within this scope, the study aims to define and evaluate physical education and sports teachers' perceptions of organizational justice, determine the effect of organizational justice perceptions on work engagement, and identify the relationship between autonomy and organizational justice and work engagement. A questionnaire was used as the data collection tool in the study. The questionnaire consists of two sections. The first section consists of questions that seek to determine the socio-demographic characteristics of the physical education and sports teachers participating in the study. The second section contains 25 statements related to a total of 3 variables on scales determined in line with the purpose of the study. The "Organizational Justice Scale" developed by Niehoff and Moorman (1993) was used in the study to measure the organizational justice perception of physical education and sports teachers. The validity and reliability study of the scale in Turkish was conducted by Polat (2007). The "Utrecht Work Engagement Scale (UWES-3)" developed by Schaufeli et al. (2017) was used in the study to measure the work engagement levels of physical education and sports teachers. The validity and reliability of the scale have been demonstrated in numerous studies. The study utilized the "Teacher Autonomy Scale" developed by Skaalvik and Skaalvik (2009) and adapted into Turkish by Sökmen and Kılıç (2019) to measure the autonomy levels of physical education and sports teachers. SPSS 23 and AMOS software were used to analyze the data collected from physical education and sports teachers who agreed to participate in the

study. The study found a positive and significant relationship between teachers' perceptions of organizational justice, their commitment to work, and their levels of autonomy. It also found that commitment to work was positively and highly predicted by organizational justice, it was determined that autonomy was positively and highly predicted by work engagement, and that work engagement played a partial mediating role in the relationship between organizational justice and autonomy.

Key Terms: Organizational Justice, Work Engagement, Autonomy

Science Code: 130202



TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanma sürecinde bilgi, birikim ve rehberliğiyle bana yol gösteren, her aşamada sabırla destek olan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi, Fatih EVLİ 'ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca bilgi birikim ve tecrübeleriyle bana rehberlik eden, tezimin planlanması ve yürütülmesinde büyük emeği olan Doç. Dr. Mustafa Ertan TABUK 'a saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin planlanması, yürütülmesi ve geliştirilmesi sürecine katkı sağlayan değerli hocalarıma ve jüri üyelerime şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın gerçekleşmesinde gönüllü olarak katılım sağlayan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine teşekkür ederim. Katılımlarıyla bu çalışmanın yürütülmesine imkân tanıyarak akademik sürecime katkı sağladılar.

Eğitim hayatım boyunca bana her zaman destek olan, sabır ve sevgileriyle yanımda bulunan aileme teşekkür ederim.

Son olarak, tez süreci boyunca manevi destekleriyle motivasyonumu artıran abim Furkan DOĞAN 'a, arkadaşım Samet AKTAŞ 'a, değerli hocam Öğr. Gör. Meltem EVLİ 'ye ve tüm dostlarıma teşekkür ederim.

Rafet Resul DOĞAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiv
GİRİŞ.....	1

1. BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1.1. Eğitim- Öğretim.....	3
1.1.1. Öğretmen	4
1.2. Beden Eğitimi ve Spor	6
1.2.1. Beden eğitimi ve spor öğretmeni.....	7
1.3. Yönetim	8
1.3.1. Yönetici	9
1.3.2. Okul müdürü.....	10
1.4. Örgütsel Adalet.....	12
1.4.1. Örgütsel adalet teorileri.....	13
1.4.2. Örgütsel adaletin boyutları.....	18
1.4.3. Örgütsel adalet kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar	21
1.5. Çalışmaya Tutkunluk.....	25
1.5.1. Çalışmaya tutkunluğun boyutları	27
1.5.2. Çalışmaya tutkunluğu etkileyen faktörler.....	29
1.5.3. Çalışmaya tutkunluk kavramı ile ilgili yapılmış çalışmalar	30

1.6. Otonomi (Özerklik).....	35
1.6.1. Öğretmen otonomisi.....	36
1.6.2. Öğretmen otonomisi kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar.....	42

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Önemi.....	47
2.2. Problem.....	48
2.2.1. Alt problemler.....	48
2.3. Araştırmanın Evreni.....	48
2.3.1. Araştırmanın örnekleme.....	48
2.3.2. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi.....	48
2.4. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları.....	49
2.4.1. Kişisel bilgi formu.....	49
2.4.2. Örgütsel adalet ölçeği.....	50
2.4.3. Çalışmaya tutkunluk ölçeği.....	50
2.4.4. Öğretmen otonomisi ölçeği.....	50
2.4.5. Veri toplama süreci.....	50
2.4.6. Verilerin analizi.....	50
2.5. Araştırmanın Hipotezleri ve Modeli.....	51
2.6. Sayıtlılar.....	52
2.7. Sınırlılıklar.....	52

3. BÖLÜM

BULGULAR

3.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Yönelik İncelemeler.....	53
3.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler.....	55
3.3. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları.....	56
3.4. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Keşifsel Faktör Analizleri.....	57

3.5. Araştırmada Kullanılan Değişkenler Arasındaki Korelasyon İlişkileri	59
3.6. Regresyon Analizleri.....	60
3.7. Aracılık Analizi Sonuçları.....	61
SONUÇ VE ÖNERİLER	63
KAYNAKÇA	66
EKLER	78
EK-1. Kişisel bilgi formu.....	79
EK-2. Örgütsel adalet ölçeği	81
EK-3. Çalışmaya tutkunluk ölçeği	83
EK-4. Otonomi ölçeği	84
EK-5. Etik kurul onayı	85

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1.1. Greenberg'in adalet teorilerini sınıflandırması.....	14
Tablo 2.1. $\alpha = 0.05$ için örneklem büyüklüğünün belirlenmesi	49
Tablo 3.1. Katılımcıların demografik bilgileri	53
Tablo 3.2. Örgütsel adalet ölçeğine yönelik tanımlayıcı istatistikler	55
Tablo 3.3. Çalışmaya tutkunluk ölçeğine yönelik tanımlayıcı istatistikler.....	56
Tablo 3.4. Otonomi ölçeğine yönelik tanımlayıcı istatistikler	56
Tablo 3.5. Ölçeklere ilişkin güvenirlik katsayıları	56
Tablo 3.6. Örgütsel adalet ölçeği keşifsel faktör analizi	57
Tablo 3.7. Çalışmaya tutkunluk ölçeği keşifsel faktör analizi	58
Tablo 3.8. Otonomi ölçeği keşifsel faktör analizi	59
Tablo 3.9. Değişkenler arasındaki korelasyon ilişkileri	59
Tablo 3.10. Örgütsel adalet algılarının çalışmaya tutkunluk ve otonomi üzerindeki etkisine ilişkin standardize edilmiş regresyon analizi sonuçları	61
Tablo 3.11. Örgütsel adaletin çalışmaya tutkunluk aracılığıyla otonomi üzerindeki etkilerine ilişkin aracılık analizi sonuçları	61

ŞEKİLLER DİZİNİ

ŞEKİL	Sayfa
Şekil 2.1. Araştırma modeli	52
Şekil 3.1. Otonominin yordanmasına ilişkin yol diyagramı	60



SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

F	Frekans
%	Yüzde
P	Anlamlılık Değeri
n	Örneklem büyüklüğü
r	Güvenirlilik Katsayısı
$\bar{x} \pm Ss$	Aritmetik Ortalama

Kisaltmalar

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖA	Örgütsel Adalet
ÇT	Çalışmaya Tutkunluk
SPSS	Package for The Social Sciences
vd.	(ve diğerleri)

GİRİŞ

Genel eğitimin bir parçası olan spor eğitiminin verilebilmesine katkı sağlayan unsurlardan biri de spor organizasyonlarıdır. Bu organizasyonlara katılmak genel eğitime destek olan bir unsur olarak sporun fair-play olgusu ile bütünleşmesi, dostluk barış ve kardeşlik gibi duyguların geliştirilmesi açısından önemlidir. Araştırmada kullanılacak olan değişkenlerin beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma hayatı ve mesleki nitelikleri ile ilişkili olduğu dikkate alınarak; öğretmenlerin sportif etkinliklere katılmalarına destek olacak bir yönetimin varlığı gerekmektedir. Okul yönetimi görevini üstlenen okul müdürlerinin öğretmenlerin çalışmalarına yapacağı destek değişkenlik gösterebilir. Bu durum idarenin adil davranışları ile ilgilidir. Okul idaresinin uygulamalarının öğretmenler tarafından adil algılanması onların işine olan bağlılığını ve dolayısıyla çalışmaya yönelik davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir. Çalışmaya tutkun olan öğretmenlerin adalet algılarının yüksek olması veya adalet algılayan öğretmenlerin daha aktif olarak işe yönelik pozitif davranışlar sergilemesine katkı sağlayabilir. Benzeri durum otonomi için de geçerlidir. Beden eğitimi öğretmenleri spor kültürü gibi geniş kapsamlı sosyal bir olgudan kaynaklanan nedenlerle idari yönden desteklenebilir veya desteklenmeyebilir. Öğretmenin kişisel yetenekleri, geçmiş başarısı, uzmanlık spor dalının popüleritesi, okul imkanları yerel ve bölgesel unsurlar (il organizasyonları, kulüplerin varlığı vb.) gibi birçok değişken idarenin örgütsel adalet davranışlarına etki edebilir. Bununla birlikte öğretmenin uzman olduğu spor dalı (83 spor dalı ulusal federasyonu bulunmaktadır) ve bu alana yönelik tutum gibi konular da öğretmen davranışlarına etkili olabilir.

Spor dallarının gereksinimlerine dair karmaşık bilgiler (antrenman programlama, tesis kullanım ve protokolü, malzeme tedariği, spor dalı kuralları, spor organizasyonları ve yapısı, lisans/vize/transfer mevzuatı, finansal gereklilikler ve resmi yükümlülükler vb.) idare tarafından algılanmayabilir veya hiç bilinmemektedir. Beden eğitimi öğretmenin katılabileceği faaliyetler resmi organizasyonlardır. Bu organizasyonlara katılmak ve başarı elde etme görevi ise alan uzmanı olan beden eğitimi öğretmenin kontrollünde gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreçte karşılaşılan çok sayıda sorunun çözümünde uygulanan yöntemler öğretmenin özerk olmasını gerektirecek unsurlar barındırmaktadır. Bu durumda beden eğitimi öğretmeni alan uzmanı olarak idari ve teknik yönden bağımsız olmak isteyecektir. Sportif faaliyetlere hazırlık ve katılma sürecinin karmaşıklığı nedeniyle öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesi, otonomi kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Özerklik hissi beden eğitimi öğretmenlerinin işlerine daha fazla bağlılık duymalarına ve kurumdaki karar alma süreçlerine katılımını sağlayarak kurum içinde daha demokratik bir ortam oluşmasına neden olabilir ve bu sayede öğretmenlerin örgütsel adalet algısını etkileyebilir. Yanı sıra beden eğitimi öğretmenlerinin özerk olması, kendi uzmanlık alanına dayanarak öğrenme ortamını şekillendirme, ders içeriğini ve yöntemlerini belirlemek gibi olanaklar tanır. Beden eğitimi öğretmenlerinin özerkliği, çalışmaya tutkunluklarını arttırabilir ve işlerini daha verimli şekilde yapmalarını sağlayabilir. Bu açıdan otonomi önemli bir kavram olarak görülmektedir. Araştırmanın odak noktası da beden eğitimi öğretmenlerinin spor dalının gerekleri ve

özellikleri nedeniyle daha özerk olmalarına önemli etkileri bulunabilecek olan örgütsel adalet ve çalışmaya tutkunluk kavramları ile ilişkilendirilmiştir.



1. BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın temel kavramları ve araştırma konusuna bağlı diğer kavramlar incelenmiştir. Araştırmada incelenen örgütsel adalet, çalışmaya tutkunluk ve otonomi kavramları bu araştırmanın temel kavramlarını oluşturmaktadır. Bu kavramların yanı sıra, araştırma konusunu desteklemesi açısından eğitim- öğretim, beden eğitimi ve spor ve yönetim kavramları incelenmiş ve bu kavramlar çerçevesinde; öğretmen, beden eğitimi ve spor öğretmeni, yönetici, okul müdürü kavramlarına değinilmiştir. Araştırmada incelenen bu kavramların anlaşılması, araştırmanın genel çerçevesi ve elde edilen sonuçların doğru bir şekilde aktarılabilmesi açısından önemlidir.

1.1. Eğitim- Öğretim

Eğitim ve öğretim kavramları birbiriyle iç içe oldukları için genellikle aynı anlamlarda kullanılmaktadır. Ancak, eğitim kavramı, öğretim kavramına göre daha geniş bir kavramdır. Eğitim, bireylerde davranış değişikliği oluşturma süreci, öğretim ise bu sürecin planlı ve programlı bir şekilde uygulanmasıdır. Ek olarak; bütün öğretim faaliyetleri aynı zamanda eğitselken, bütün eğitim faaliyetleri öğretim değildir. Kısacası eğitim, öğretimin kapsayıcısıdır diyebiliriz (Çoban, 2018).

Geçmişten günümüze eğitim kavramı hakkında birçok tanımlama yapılmıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir; Rousseau (1770-1778) eğitimi bireyi doğaya göre hazırlamak, Durkheim (1887-1917) sosyal açıdan olgunlaşmış bireylerin henüz dünyaya gelememiş bireyler üzerindeki etkisi, Yusuf Has Hacıp (1039-1077) ise olumlu davranışları öğrenme ve yaşama hazırlık olarak tanımlamıştır (Ünal ve Ada, 2001).

Leif ve Rustin (1980) eğitimi bireyin sosyalleşmesi ve topluma faydalı olacak bir şekilde yetiştirilmesi, Demirel (2005) ise bireyin bilinçli bir şekilde kültürlenmesi ve isteyerek davranış değiştirme süreci olarak tanımlamıştır.

Öğretim kavramı hakkında yapılan tanımlar incelendiğinde ise Varış (1996) bireyin eğitimi boyunca planlı ve programlı bir şekilde yürütülen, genellikle sertifika veya belgeyle sonuçlanan ve bireyde istenilen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tamamı, Gözütok (2000) bilgi, beceri ve değerlerin öğrenen tarafından öğrenilmesine rehberlik etmek, Küçükahmet ve diğerleri (2002) önceden belirlenmiş bir hedefe yönelik öğretme faaliyeti, Aykaç ve diğerleri (2006) öğrenmeyi sağlayan ve destekleyen dışsal faktörlerin (Ortam, Eğitim materyalleri, programlar vb.) Planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlamıştır (Çoban, 2018).

Eğitim ve öğretim kavramının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlamalar incelendiğinde, eğitimin yalnızca bireyin akademik olarak yetiştirilmesinin dışında toplumsal, kültürel ve kişisel gelişimi kapsayan bir süreç olduğu, öğretimin ise bu sürecin planlanması ve uygulamasının gerçekleştirdiği faaliyet olduğu söylenebilir. Genel olarak, eğitimin öğretimle desteklenerek belirli bir plan veya program doğrultusunda bireylerin gelişimini sağlayan ve onları belirli amaçlara yönlendiren bir süreç olarak tanımlanması mümkündür. Eğitim ve öğretimin bireylerin kültürel ve kişisel gelişimini sağlaması ve bilgi ve becerilerini geliştirmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Dolayısıyla, toplumun gelişimini de doğrudan etkilemektedir.

1.1.1. Öğretmen

Eğitim-öğretim sisteminin devlet politikası, eğitim programları ve yöntemleri, öğretmen yetiştirme ve benzeri birçok ögesi bulunmaktadır. Eğitim sisteminin en temel ögesi ise öğretmen olarak değerlendirilebilir. Çünkü tüm sistemin nihai uygulamacısı öğretmendir. Ülkenin kalkınması, toplumdaki nitelikli insan gücünün artırılması, huzur ve barışın sağlanması, toplumun kültür ve değerlerinin gelecek nesillere aktarılması öğretmenlerin görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır (Özden, 1999).

Öğretmenler toplum ve bireyin gelişimi ve yetiştirilmesinde büyük bir katkıya sahiptirler (İpek, 2015). Öğretmen, öğretilcek konuların belirli yöntem ve program çerçevesinde öğreten ve davranışlarıyla bulunduğu topluma örnek olan kişidir (Bilen, 2006). Kısa bir tanımla öğretmenler, öğretim faaliyetlerini yerine getiren en temel kişilerdir (Pekbalcı, 2019). Öğretmenin toplumsal niteliğin artırılması ve devamının sağlanması gibi önemli rol ve sorumlulukları bulunmaktadır (Yıldırım vd., 2011; Koç, 2014). Çeliköz (2003) öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını okul içi ve okul dışı olmak üzere iki başlık altında ifade etmiştir. Okul içi görevleri; meslektaş, yönetici, lider, model, sosyolog, rehber, anne- baba, yargıç, teknolog olarak sıralarken, okul dışındaki görevleri ise uzman, aile ferdi ve aydın olarak ifade etmiştir. Harden ve Crosby (2000) öğretmenin rollerini; rol model, bilgi sağlayıcı, değerlendirici, planlayıcı, kolaylaştırıcı ve kaynak geliştirici şeklinde tanımlamıştır (Ünsal, 2021). Çelikten ve diğerleri (2005) ise öğretmene yüklenen rolleri şu şekilde sıralamıştır;

- Temsilcilik
- Liderlik
- Öğreticilik
- Arabuluculuk
- Hakemlik
- Rehberlik

Öğretmenlik mesleği, alanında uzmanlık gerektiren bir meslektir. Ünal ve Ada (2001) öğretmenlik mesleğini alan bilgisi, genel kültür ve mesleki bilgi gerektiren eğitim sisteminin öğretme ve öğrenme sürecini gerçekleştirilmesinden görevli kişilerin icra ettiği meslek olarak tanımlamıştır. Öğretmenlik mesleğinin mesleki özellikleri bulunmaktadır. Bunlar şu şekildedir (Çelikten vd., 2005);

- Etkili zaman yönetimi
- Çalışma arkadaşlarıyla (Yönetici, diğer öğretmenler) iş birliği
- Öğrencinin katılımını sağlama
- Öğrenciyi topluma hazırlama
- Öğrencilerin problem çözme ve sistematik düşünme becerilerini geliştirmek
- Kendini sürekli geliştirmek
- Alan bilgisine sahip olmak
- Meslek bilgisine sahip olmak
- Genel kültür bilgisine sahip olmak
- Çeşitlilik sağlamak (Yardımcı materyal ve teknolojiden faydalanmak)

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) öğretmenlik mesleğinin genel yeterliliklerini üç ana başlık altında toplamıştır. Bunlar; meslek bilgisi, mesleki beceri ve tutum ve değerler şeklindedir. Meslek bilgisi, öğretmenlerin kendi alanlarına yönelik bilgi ve alan eğitimi ile ilgili mevzuat bilgilerini içerir. Mesleki beceri, eğitim öğretim alanına yönelik bilimsel yöntemler ve tekniklerin uygulanmasını içerir. Son olarak tutum ve değerler ise öğretmenlerin Türk Milli Eğitiminin temel görevlerine ve değerlerine uygun tutum ve davranışlar sergilemelerini kapsar.

Özetle, öğretmenler toplumdaki eğitim-öğretim faaliyetini yerine getiren eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biridir. Öğretmenler yalnızca bilgi aktarımı yapmakla kalmayıp bunun yanı sıra bireylerin kişisel gelişiminde, topluma uyum sağlamasında ve onların gelecekteki yaşam şartlarına hazırlanmasında liderlik, öğreticilik, rehberlik ve anne-baba rollerini üstlenen uzman eğitimci kişilerdir. Bu sebeple öğretmenlik mesleği, toplumun geleceğine yön veren en önemli mesleklerden birisidir.

1.2. Beden Eğitimi ve Spor

Beden eğitimi, bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal alanlarda gelişimlerini sağlamak amacıyla beden hareketlerinin sistemli bir şekilde öğrenilmesini sağlayan eğitim programlarıdır.

Beden eğitimi kavramı hakkında farklı tanımlar mevcuttur. Günsel (2004) beden eğitimi, sistematik bir süreç olan ve bireyin biyolojik kapasitesini geliştiren fiziksel egzersizlerin tamamı olarak tanımlamıştır. Ünlü ve Aydos (2007) bireyin fizyolojik açıdan büyümesi ve gelişmesini sağlayan aynı zamanda da psikolojik açıdan bireyin gelişimini sağlayan fiziksel hareketler olarak tanımlamıştır. Hekim (2015) belirli program ve kurallar çerçevesinde genellikle bedensel hareketlerden oluşan aktivitelerle bireyin sosyal, motorsal ve bedensel özelliklerinin geliştirilmesi olarak tanımlamıştır. Gülüm (2008) ise bireylerin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişimini sağlayan bir olgu olduğunu ifade etmiştir. Genel olarak incelendiğinde; beden eğitimi, bireyin psikolojik, fiziksel, sosyal ve zihinsel yönlerinin gelişimine katkıda bulunan bedensel hareketlerden oluşan aktivitelerdir. Yanı sıra sağlıklı ve bilinçli bir toplumun yetiştirilmesinde beden eğitiminin önemli bir rolü bulunmaktadır.

Spor ise kendine özgü ekipmanları, tesisleri ve kuralları bulunan, bireysel veya takım halinde yapılan, rekabet ortamında gerçekleştirilen, genellikle fiziksel aktivite içeren, fiziksel ve zihinsel yeteneklerin gelişimi sağlayan ve birçok farklı dalı bulunan faaliyetlerin toplamıdır. Özbek (1999) sporu, bireylerin beden eğitimi faaliyetleri kapsamında tek başına veya toplu bir şekilde fiziksel, psikolojik ve bilişsel yetilerini önceden belirlenmiş kurallar çerçevesinde yerine getirdiği eylemlerin tümü olarak tanımlamıştır. Erten'e (2006) göre spor bireyin fiziksel ve zihinsel yeteneklerini geliştirdiği, maddi kazanç veya zevk almak için araçlı veya araçsız, bireysel veya takımlı, doğayla veya başkalarıyla rekabet halinde gerçekleştirdiği etkinlikleri içerir.

Beden eğitimi ve spor kavramları ile ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde; beden eğitiminin, rekabet içermeyen, bireylerin motorsal becerilerini ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarını arttırmak için planlanmış fiziksel aktiviteleri içeren eğitim programları olduğu, sporun ise belirli kurallara ve rekabete dayalı, bireysel veya takım halinde gerçekleştirilen, fiziksel ve zihinsel becerilerin geliştirilmesini sağlayan faaliyetler olduğu görülmektedir. Beden eğitimi ve spor, bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimine katkıda bulunan önemli aktivitelerdir. Hem beden eğitimi hem de spor, sağlıklı yaşam alışkanlıklarının geliştirilmesini, motor becerilerin arttırılmasını ve sosyal ilişkilerin güçlendirilmesini desteklemektedir.

1.2.1. Beden eğitimi ve spor öğretmeni

Üniversitelerin spor eğitimi veren programlarından beden eğitimi öğretmeni unvanı alarak mezun olan, Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, okullardaki beden eğitimi ve spor derslerini yürütmekle sorumlu olan kişilerdir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri öğrencilerle okul içi ve dışında sürekli etkileşim halinde bulunan, beden eğitimi dersi müfredatında belirtilen plan ve programı uygulayan eğitim görevlileridir. Öğrencileri için rol model özellikleri sergilerler. Dolayısıyla çocuk ve genç yaştaki bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesinde ve yönlendirilmesinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin rolü önemlidir (Sunay, 1998).

Devletin temel görevi olan vatandaşların ruh ve beden sağlığını geliştirici tedbirler almak ile ilgili sorumluluklar okul çağındaki çocuklara beden eğitimi dersleri ile kazandırılmaya çalışılır. Okullardaki beden eğitimi ve spor dersleri ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler; dayanıklılık, çabukluk, esneklik, hareketlilik, koordinasyon, kuvvet ve ritim becerileridir (MEB, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken hususlar belirtilmiştir (MEB, 2018).

Bunlar şu şekildedir;

1. *“Öğretim programının temel ilkeleri ortaokul öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alınarak okula özgü uyarlamalar yapılır”*
2. *“Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve stratejileri belirlenirken diğer derslerle ve gündelik hayatla ilişkilendirmeye özen gösterilir”*
3. *“Paydaş rol ve sorumlulukları, yapılabilecek iş birlikleri dikkate alınır”*
4. *“Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı’nın dayandığı temel ilkeler çerçevesinde tüm öğrenme öğretme süreci yönlendirilmelidir”*

Beden eğitimi ve spor öğretmenin eğitim ve öğretim görevi dışında sahip olması gereken birçok görev ve sorumluluğu bulunmaktadır. 1989-2011 yılları arasında faaliyet gösteren Okul içi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev ve faaliyetlerini 6 madde ile ifade etmiştir (MEB, 2000). Bunlar;

1. Beden eğitimi dersi uygulamaları
2. Okul içi ve okul dışındaki spor kolu faaliyetleri
3. İzcilik faaliyetleri
4. Halk Oyunu faaliyetleri
5. Okul dışı faaliyetler ile ilgili hususlar
6. Beden eğitimi dersi uygulama alanının bakımı

Beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken bazı yeterlilikler bulunmaktadır. Bakırcıoğlu (2012) beden eğitimi ve spor öğretmeninin sahip olması gereken bazı yeterlilikleri şu şekilde sıralamıştır;

- Kendisini alanında uzman olarak yetiştirmek
- Program geliştirebilmek ve düzenlemek
- Eğitim sürecini düzenlemek
- Öğrencilere rehberlik yapabilmek
- Ekip arkadaşları ile iş birliği yapabilmek
- Öğrenme ortamını düzenleyebilmek
- Uzmanlık alanına özgün fikirler ortaya koymak
- Zaman yönetimini yapabilmek

Harrison ve Blakemore (1992) ise etkili bir beden eğitimi ve spor öğretmeninin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde ifade etmiştir.

- Genel öğretim bilgisine sahip olmak
- Beden eğitimi ve spor alanındaki özel eğitim yöntemlerine hakim olmak
- Alanında gerekli bilgi ve beceriye sahip olmak
- Eğitim sistematığını bilmek
- Öğrenciyi ve öğrenci özelliklerini bilmek

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri genel eğitim öğretim bilgilerinin yanı sıra beden eğitimi ve spor alanında da uzman olan kişilerdir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni sahip olduğu yeterliliklerle (rehberlik, program geliştire, alanda uzmanlık, öğrenme ortamını düzenleme) öğrencilerin hem bedensel hem de ruhsal gelişimlerini destekler. Temel hedefleri arasında öğrencilere dayanıklılık, esneklik, koordinasyon, öğrencilerin temel beden ve spor becerilerini arttırmak vardır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri sağlıklı bir neslin yetiştirilmesi ve toplumun spor alanındaki başarıları açısından önemlidir.

1.3. Yönetim

Yönetim; başta insan kaynağı olmak üzere mevcut kaynakları (finansal kaynak, ekipman, yardımcı malzeme, hammadde, zaman, mekan vb.) kullanarak önceden belirlenmiş amaçlara ulaşma süreci olarak tanımlanmaktadır (Çelik ve Şimşek, 2013). Yönetimin ortaya çıkış nedeni

ise insanların kendi ihtiyaçlarını karşılamak için imkan ve kabiliyetlerinin tek başına yeterli olmamasıdır (zalp vd., 1996).

Başka bir tanımlama ile yönetim, örgütsel hedeflere ulaşmak için yönetimin fonksiyonları olan planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol kavramlarının yerine getirilmesi olarak da tanımlanabilir (Genç, 2007). Yönetimin amacı ise kaynakları daha az kullanarak, daha fazla verim sağlama olarak ifade edilmektedir (ankaya ve akıcı, 2023). Yetim (2019) yönetimi mevcut tüm kaynakların örgütlenmesi, teşkilatlandırılması ve eyleme geçirilmesi olarak tanımlamıştır.

Yönetim, kurum veya kuruluşların sevk ve idare faaliyetlerinin bütünü olarak görülür. Yönetimin temel hedefi, örgütün önceden belirlenmiş amaçlarına ulaşabilmek için mevcut imkan ve kaynakları daha etkin kullanarak daha yüksek bir verim elde etmektir. Yönetim; amaçlara ulaşabilmek için izlenecek yolun planlaması, kaynakların örgütlenmesi, kaynakların yönlendirilmesi, çalışanlar arasındaki koordinasyonun sağlanması ve kontrol aşamalarını içermektedir. Kurum veya kuruluşların hedeflerine ulaşabilmesi için yönetimin aşamalarının doğru bir şekilde uygulanması kritik bir öneme sahiptir.

1.3.1. Yönetici

Yönetici örgütün amaçlarına ulaşabilmek için kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanan, sevk ve idare faaliyetini uygulayan, yönetimin planlama, örgütleme, yönlendirme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarını yerine getirmekle görevli kişidir (zalp vd., 1996). Yöneticiyi başkaları aracılığıyla hedeflere ulaşmaya çalışmak olarak tanımlamak mümkündür (elik ve şimşek, 2013).

İyi bir yöneticinin taraf tutma, kararsızlık, manipüle olma, dar görüşlülük gibi olumsuz özellikleri taşımaması gerekmektedir (Bulut ve Yakup, 2005). Başarılı bir yöneticinin bulundurması gereken özellikler şu şekildedir (Bennis, 1989; Akdemir, 2014; Boone ve Kurtz, 2013; Demirci ve Eren-Gümüştekin, 2008; Mücevher ve Erdem, 2019);

- Vizyon sahibi olmak
- Proaktif olmak
- Gerçek verilere dayalı hareket etmek
- Amaca bağlılık
- Adil olmak
- Mesleki bilgi
- Karar alama becerisi

- Eleştirisel düşünme
- Değişimi yönetme
- Yaratıcılık
- Etkili iletişim kurmak
- Bilgiyi aktarabilmek
- Problem çözmek
- Etkili zaman yönetimi
- Motive edici
- Rekabetçi

Yöneticiler, yönetim sürecini yerine getiren sevk ve idariyi sağlayan kişiler olarak örgütlerin hedeflerine ulaşmasında kilit bir role sahiptirler. Başarılı bir yöneticinin planlama, örgütlenme, yönlendirme, koordinasyon ve kontrol gibi yönetim fonksiyonlarını başarılı bir şekilde yerine getirmesi için belirli niteliklere, becerilere ve davranışlara sahip olması beklenmektedir. Farklı araştırmacılar tarafından belirlenen, bir yöneticinin sahip olması gereken bu özellikler, yöneticinin örgütün amaçlarına başarı bir şekilde ulaşabilmesi için destekleyici olacaktır.

1.3.2. Okul müdürü

Okul yönetimi, okulun amaçlarını yerine getirebilmek için okul içi ve okul dışındaki kişiler ile iş birliği yapılan çalışma sürecidir. Okul yönetiminin görevleri; araştırma ve planlama, örgütlenme, rehberlik, denetim ve değerlendirme, iletişim ve yönetimdir. Okul müdürleri bu görevleri yerine getirmekle sorumlu kişilerdir. Okul müdürleri; öğretmen, öğrenci, veli ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapan, verimliliği arttıran, okulu sürekli yenileyen, kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapan ve tüm imkanları kullanarak okulun eğitim ve öğretim amacını yerine getirmeye çalışan kişidir (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013). Okul müdürü, okulun çevreye uyumunu sağlamak, okulun etkin bir şekilde sürekliliğini sağlamak ve okul dışından ve içinden gelen talepleri yanıtlamakla sorumlu kişidir (Çelikten, 2004). Okul müdürü, okulu yönetirken okul bünyesindeki kurul komisyon ve ekipler oluşturarak onlarla iş birliği yapar (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013).

Eğitim ve öğretimin etkin bir şekilde sürdürülebilmesinde öğretmenlerin yanı sıra okul müdürlerinin de önemli rolü bulunmaktadır (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliğine (2013) göre okul müdürlerinin bazı görev, yetki ve sorumlulukları;

- “Öğretim yılı başlamadan önce personelin iş bölümünü yapar ve yazılı olarak bildirir. Öğretmenlerin gerektiğinde görüşlerini de almak suretiyle okutacakları derslere ilişkin görevlerin dağılımını yapar”
- “Ünitelendirilmiş yıllık planların hazırlanması amacıyla öğretmenler kurulu ve zümre toplantılarının yapılmasını sağlar. Zümrelerden derslere yönelik ünitelendirilmiş yıllık planı ders yılı başlamadan önce alır, inceler, gerektiğinde değişiklik yaptırarak onaylar ve bir örneğini iade eder”
- “Okulun derslik, bilişim teknolojisi sınıfı, laboratuvar, atölye, kütüphane, araç ve gereci ile diğer tesislerini sağlık ve güvenlik şartlarına uygun bir şekilde eğitim ve öğretime hazır bulundurur. Bunlardan imkânlar ölçüsünde diğer okullarla çevrenin de yararlanmasını sağlar. Diğer okul ve çevre imkânlarından da yararlanılması için gerekli tedbirleri alır. Öğrencilerin sürekli eğitimlerini yürütmek için millî eğitim müdürlüğü ve ilgili kuruluşlarla iş birliği yaparak il sınırları içindeki bütün okul ve işletmelerden yararlanılması, gerekli durumlarda bina kiralanmasıyla ilgili iş ve işlemleri yürütür”
- “Eğitim ve öğretim çalışmalarını etkili, verimli duruma getirmek ve geliştirmek, sorunlara çözüm üretmek amacıyla kurul, komisyon ve ekipleri oluşturur. Toplantılarda alınan kararları onaylar, uygulamaya koyar ve gerektiğinde üst makama bildirir”
- “Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur”
- “Okulun düzen ve disipliniyle ilgili her türlü tedbiri alır”
- “Personelin performans yönetimi ve disiplin işleriyle öğrenci ödül ve disiplin işlerini yürütür”
- “Öğretmenlerin ve öğrencilerin nöbet görev ve yerlerini belirler, onaylar ve uygulamaya koyar”
- “Haftalık ders programlarının düzenlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar.
- Eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması, kalitenin yükseltilmesi ve sürekli gelişimin sağlanması için araştırma yapılmasını, bu konularda iyileştirmeye yönelik projeler hazırlanmasını ve uygulanmasını sağlar”
- “Okulun bina, tesis, atölye, laboratuvar, salon, bahçe ve benzeri bölümleri ile araç-gerecinin diğer kurum ve kuruluşlarla birlikte kullanılması durumunda, mahalli mülki idare amirinin onayını da alarak ilgili kurumla bir protokol imzalar ve bir örneğini üst makama gönderir”

Şeklinde belirtmiştir.

Okul müdürlerinin okulun idaresini sağlamak için yönetim bilimi hakkında kavramsal bilgiye sahip olması, mesleki alanda öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilik, bilgi ve donanımına sahip olması beklenmektedir. Yanı sıra okul müdürlerinin öğretmenlere rehberlik yapma, öğrencilerin başarı düzeylerini arttırma, eğitim öğretim yöntemlerini geliştirme, planlama ve örgütlenme görevleri bulunmaktadır. (Çelik, 2007; Sergiovanni, 2008; Turan vd., 2012).

Özetle, okul müdürleri okulların başarısı için önemli bir role sahiptir. Okul müdürlerinin yönetim becerileri, öğrenci ve öğretmenlerle sağlıklı bir şekilde etkileşim kurabilmesi, problem çözme becerileri, adil olması okulun başarısındaki rolünü destekleyecektir. Okul müdürlerinin liderlik tutum ve davranışlarının eğitim ve öğretimin kalitesini yükseltmek ve okulun amaçlarına ulaşmak için önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

1.4. Örgütsel Adalet

Adalet kavramı hem hukuki alan yazında hem de günlük yaşamda farklı şekillerde ifade edilmektedir. Örgütsel alanda bireylerin iş ilişkilerini ve çalışma ortamlarındaki deneyimlerini şekillendiren temel bir unsur olarak ele alınmaktadır. Adaletin hukuki hak ve sonuçları üzerine bir değerlendirme yapan Çeçen (2020) adaleti “hak ve hukukun gerçekleşerek yerini bulması” olarak tanımlamıştır. Sosyal hayatta adalet ise halkın konuşmalarında daha farklı bir yer edinmektedir. Adalet kavramının gündelik dilimizde kullanımı; davranışların doğruluğunu, kurallara uygunluğunu ve bireylerin dürüstlüğüne ifade etmektedir (İçerli, 2010). Başka bir boyutuyla çalışma hayatında yaşanan ilişkiler açısından değerlendirildiğinde, Saunders ve Thornhill (2003) adaleti çalışanların güven ve güvenilme ile ilgili duygularını açıklayan bir çerçeve olarak ifade edilmiştir. Görüldüğü gibi adalet hayatın farklı yapılarında genelden özele indirgenmiş bir tanımlamayla değişkenlik göstermektedir. Bu çeşitlilik, adaletin yaşamın farklı alanlarında genelden özele indirgenmiş bir tanımlamayla değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Yönetim alan yazını incelendiğinde, Aristo, Plato ve Rawls gibi felsefecilerin adalet kavramı üzerine araştırmalar yaptıkları ve iyi bir yaşamın sürdürülebilmesi için insan haklarının önemine değindikleri görülmektedir (Yavuz, 2010; Colquitt vd., 2001; Greenberg ve Bies, 1992). Örneğin John Rawls’a (1971) göre adalet, herkesin eşit hak ve fırsat eşitliğine sahip olmasıdır. Bu düşüncede toplumsal düzenin ve kuralların, herkesin aynı temel haklara ve eşitlikçi fırsatlara erişimini sağlayacak şekilde düzenlenmesi vurgulanmaktadır.

Adalet konusu tarih boyunca birçok araştırmanın ana temasını oluşturmuştur. Ancak bu çalışmaların genellikle genel toplumda adaletin nasıl gerçekleşeceğini belirlemek gibi amaçları bulunmaktadır. Bu çalışmalar, hızla değişen endüstriyel organizasyonlardaki adalet algısını ifade etmeye pek yatkın değildir. Dolayısıyla çalışma hayatındaki ilişkileri tanımlayan yaklaşımlara ihtiyaç oluşmuş, adaletin iş ilişkileri içindeki çalışanların tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu için araştırmacılar tarafından daha fazla dikkat

çekmektedir (Aitken ve Wood, 1989; Han ve Shi, 2008). Örgütsel adalet, çalışanların tutum ve davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğundan dolayı yönetim için önemli bir kavram haline gelmiştir.

Örgütsel alanda adalet kavramı (örgütsel adalet), yöneticilerin yetki verme, ödül dağıtımı, çalışma saati, ücret vb. konularda çalışanlara karşı adil olma durumunu tanımlamak için kullanılmaktadır (Pillai vd., 1999; Colquitt vd., 2001; İnce ve Gül, 2005). Greenberg (1990) örgütsel adaleti iş yerindeki adil düşüncenin rolünü tanımlama ve açıklama çabaları etrafında gelişen bir literatür olarak tanımlamıştır. Örgütsel adalet, çalışanın ve örgütün başarısı için önemli bir kavramdır (Kutilek, 2002). Örgütsel adaletin örgütlere ve çalışanlara etkilerinin arasında; çalışanın iş performansının artışı, çatışmanın azalması, müşteri memnuniyeti, örgüte güven ve bağlılığın artması gibi faydalar bulunmaktadır (Cropanzano, vd., 2007). Örgütsel adalet hem çalışanlar hem de örgüt açısından önemli bir etkidir, çünkü adil bir ortam, verimliliği artırırken iş birliğini ve bağlılığı da destekleyecektir.

1.4.1. Örgütsel adalet teorileri

Örgütsel adalet kavramı, sosyal adalet kavramının örgüt içerisine uyarlanmasıyla ve örgüt içerisindeki kazanımların adil dağıtımını (dağıtımsal adalet), kazanımların dağıtımındaki sürecin adaletli olmasını (prosedürel adalet) ve bireyler arasında adil tutum ve davranışın sergilenmesini (etkileşimsel adalet) ifade etmek için geliştirilmiştir (İşbaşı,2000).

Örgütsel adalet kavramının temelini oluşturan bazı sosyal adalet kuramları şunlardır; Homan'sın (1961) Dağıtım adaleti teorisi, Adams'ın (1965) Eşitlik teorisi, Crosby'nin (1976) Göreli yoksunluk teorisi, Leventhal'ın (1976, 1980) Adalet yargı teorisi, Lerner'in (1977, 1980) Adalet güdüsü teorisi, Thibaut ve Walker'ın (1975) Prosedürel adalet teorisi, Leventhal, Karuza ve Fry'ın (1980) Dağıtım tercihi teorisidir (İşbaşı, 2000; Tan, 2009).

Örgütsel adalet kavramının dayandırıldığı adalet teorilerin çok fazla olması ve birbirini kapsamaması nedeniyle Greenberg (1987) bu teorileri sınıflandırmıştır.

1.4.1.1. Adalet Teorilerinin Gelişimi ve Greenberg'in Adalet Teorilerini Sınıflandırması

Homans (1961) ve Adams (1965) gibi teorisyenlerin örgütlerde adalet kavramına ilgi duymasıyla, özellikle Adams'ın (1965) eşitlik teorisinden etkilenen araştırmacılar 1960 ve 1970 yılları arasında örgütlerde ücretlendirme ve işle ilgili diğer ödüllerin adil dağıtımı üzerine teorileri test etmeye büyük önem göstermişlerdir. Eşitlik teorisinden esinlenen araştırmacılar örgütsel ortamlarda bireylerin davranışlarını açıklamak için yeni teorileri ortaya çıkmasına neden olmuştur (Campbell ve Pritchard, 1976; Greenberg, 1982; Greenberg, 1987).

Teorilerin çoğalması sebebiyle Greenberg (1987) “*A taxonomy of organizational justice theories*” adlı çalışmasında bu teorileri kategorize etmiştir. Birbirinden bağımsız olarak, reaktif-proaktif ve içerik-süreç boyutları olmak üzere dört farklı adalet kavramı sınıfı ortaya çıkmıştır (Tablo 1.2.).

Tablo 1.1. Greenberg’in adalet teorilerini sınıflandırması

Reaktif- Proaktif Boyutu	İçerik-Süreç Boyutu	
	İçerik	Süreç
Reaktif	Reaktif-İçerik Teorileri Örnek: Eşitlik teorisi (Adams,1965)	Reaktif-Süreç Teorileri Örnek: Prosedürel adalet teorisi (Thibaut ve Walker ,1975)
Proaktif	Proaktif-İçerik Teorileri Örnek: Adalet yargı teorisi (Levanthal, 1976, 1980)	Proaktif-Süreç Teorileri Örnek: Dağıtım tercihi teorisi (Leventhal, Karuza ve Fry, 1980)

Reaktif teoriler, bireylerin algıladığı haksızlıklara verdiği tepkileri inceleyen reaksiyon davranışı temelli çalışmalara odaklanırken proaktif teoriler, olası ihtimalleri önceden görmeye dayalı adaleti sağlamaya yönelik davranışları inceleyen çalışmalardır. Bu boyutlar adaletsizliği giderme çabası ve adaleti sağlama çabası arasındaki farka dayandırılmıştır (Greenberg, 1987).

İçerik teorileri kazanımların dağılımının adil olup olmadığıyla ilgilenir. Bu teoriler, iş yerindeki çalışanların, maddi ve manevi kaynakların adil bir şekilde dağıtılıp dağıtılmadığı konusundaki algılarını ve bu algıların performansları, motivasyonları ve iş tatminleri üzerindeki etkilerini inceler. Çalışanların, elde ettikleri kazanımların adil olup olmadığına dair algıları, onların performanslarını, motivasyonlarını ve iş tatminlerini doğrudan etkiler. Örneğin, bir çalışan kendisiyle aynı pozisyondaki bir meslektaşının daha fazla maaş aldığını öğrenirse, bu durumu adaletsiz bulabilir ve motivasyonu düşebilir. Bu nedenle, içerik teorileri iş yerindeki adalet algısını ve bu algının çalışanların iş performansı üzerindeki etkilerini incelemeye odaklanır. Süreç teorileri ise kazanımların belirlenmesindeki sürecin adil olup olmadığıyla ilgilenir. Bu teoriler, özellikle karar alma süreçlerinin ve iş yerindeki prosedürlerin adil bir şekilde yürütülmesi gerektiğini vurgular. Süreç teorileri, çalışanların iş yerindeki karar verme mekanizmalarının şeffaf, tutarlı ve tarafsız olmasını beklediklerini belirtir. Örneğin, bir terfi sürecinde kullanılan kriterlerin açık ve anlaşılır olması, tüm adaylara eşit fırsatlar sunulması ve kararların objektif bir şekilde verilmesi, süreç adaletinin sağlanmasına yardımcı olur. Eğer çalışanlar karar alma süreçlerinin adil olduğunu düşünürlerse, bu durum onların iş tatminini ve kuruma olan bağlılıklarını artırabilir (Greenberg, 1987).

Her iki teori de iş yerindeki adalet algısının çalışanların psikolojik ve davranışsal tepkileri üzerindeki etkilerini vurgular. İçerik teorileri, adil dağılımın sonuçlarıyla ilgilenirken, süreç

teorileri bu sonuçlara nasıl ulaşıldığına odaklanır. Bu iki yaklaşım, iş yerinde adaletin sağlanması için hem sonuçların hem de süreçlerin dikkatlice yönetilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

1.4.1.2. Reaktif-İçerik Teorileri

Reaktif-İçerik teoriler, bireylerin adaletsizlik karşısında nasıl tepki verdiklerine odaklanan örgütsel adalet yaklaşımlarıdır. Homans'ın (1961) dağıtım adaleti teorisi, Adams (1965) eşitlik teorisi ve Crosby'nin (1976) göreceli yoksunluk Teorisi bu kategoride yer alan başlıca teorilerdir. Bu teorilerin ortak noktası, bireylerin maruz kaldığı adaletsizliklere karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergileyerek tepki vereceğini ve bu adaletsizlikleri gidermek için motive olacaklarını ifade etmeleridir. Özetle bu teoriler, kazanımların adil dağıtılamaması karşısında bireylerin nasıl tepki verdiklerini inceler (Greenberg, 1987).

Homans'ın (1961) dağıtımsal adalet teorisinde dağıtımda eşitliğin; gelir, yatırım ve kazancın hesaplanmasıyla sağlanabileceği ileri sürülmüştür (Çakır, 2006). Bu teoriye göre örgütlerde adalet, çalışanların aldıkları ücretin ortaya koydukları performansı karşılamaıdır. Adams'ın (1965) eşitlik teorisi, Homans'ın dağıtım adaleti teorisine dayanmaktadır (Greenberg ve Baron, 2000: Akt. Kurt, 2023).

Adams'ın eşitlik teorisi, örgütsel alanda adalet çalışmalarının temeli olan yaklaşım olarak belirtilmektedir (Greenberg, 1987). Adams, eşitlik teorisini işveren ve çalışanların birbirlerinden kazanım sağladıkları ilişki olarak ifade etmiştir (İşbaşı,2000). Bu teori, eşit şartlarda yapılan iş karşılığında fazla ödeme alan çalışanların "suçluluk" hissine kapılacağını, daha az ödeme alan çalışanların ise "öfkeli" hissedeceklerini belirtmektedir. Teoride, böyle bir durum karşısında işçilerin tutum ve davranışlarını değiştirerek tepki vermesi beklenmektedir. Örneğin, çalışanlar çalışma performanslarını değiştirerek bir nevi iş yavaşlatma türü davranışlar sergileyerek tepki verebilirler (Greenberg, 1984).

Adams, adalet algısını eşitlik denklemi adını verdiği bir formülle ifade etmiştir. Bu formülde "kişi" ve "diğer kişi" bulunmaktadır. Formülde kullanılan oranlama ise "kazanım" ve "katkı" oranıdır.

$$\frac{\text{Kişinin Kazanımı}}{\text{Kişinin Katkısı}} = \frac{\text{Diğer Kişinin Kazanımı}}{\text{Diğer Kişinin Katkısı}}$$

Bu formülde meydana gelebilecek herhangi bir eşitsizlik, adil olmayan bir durumu ifade etmektedir. Adams, eşitsizlik durumunda avantajlı olan tarafın kendisini "suçlu" hisseden kişi olduğunu, diğer kişinin ise "öfkeli" olan taraf olduğunu ifade etmiştir (Folger ve Cropanzano, 1998; İşbaşı, 2000).

Reaktif-içerik teorilerinden bir diğeri ise Crosby'nin (1976) görelî yoksunluk teorisidir. Genel olarak incelendiğinde görelî yoksunluk teorisi, bazı ödül dağıtım yöntemlerinin bireyleri sosyal karşılaştırmalar yapmaya yönlendireceğini, bu durumun da yoksunluk ve kızgınlık duygularına yol açarak depresyon ve isyan gibi çeşitli tepkilere neden olacağını ifade etmektedir. Crosby, örgütlerde meydana gelen memnuniyetsiz durumlarda mağdur olan tarafların verdiği tepkileri incelemiştir (Martin, 1981: Akt. Greenberg, 1987). Crosby'nin (1982,1984) yapmış olduğu anket çalışmaları bu durma örnek olarak gösterilmektedir. Bu anket çalışmalarının sonuçlarına göre yüksek prestijli iş yerlerinde çalışan kadınların, çalışmayan kadınlara göre daha avantajlı olmalarına rağmen, çalışan kadınların kendilerini çalışan erkeklerle kıyasladıkları için daha mağdur olma eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Greenberg, 1987).

Reaktif- içerik teorileri bireylerin herhangi bir adaletsizlik durumunda verdiği tepkilere odaklanmaktadır. Eşitlik teorisi, aynı performansı sergileyen bireylerin farklı kazanımlar elde etmesi durumunda verdiği tepkilere odaklanırken görelî yoksunluk teorisi, farklı şartlar altında bulunan bireylerin farklı kazanımlar elde etmesi durumundaki verdiği tepkilere odaklanmıştır. Görüldüğü üzere adalet teorilerinin farklılaşmasında asıl olan teorinin ana kaynağıdır. Eşitlik teorisi ve görelî yoksunluk teorilerinin reaktif-içerik teorileri başlığı altında gruplandırılmasının sebebi her iki teorinin de çalışanların adaletsizlik olarak algıladıkları durumlar karşısında verdiği tepkileri incelemesidir.

1.4.1.3. Proaktif-İçerik Teorileri

Reaktif-içerik teorilerinden farklı olarak proaktif-içerik teorileri, çalışanların kazanımların adaletli dağılımı ve adil uygulamaların olması için gösterdikleri çabaya odaklanmaktadır. Bu teorilerin temelini, Leventhal'ın (1976, 1980) adalet yargı teorisi oluşturmaktadır (Greenberg, 1987).

Leventhal'a göre, insanlar, verilen katkı ile alınan kazanım arasında eşitlik olduğunda adil bir dağılım oluşturmaya çalışırlar; çünkü bu durum, ilgili tüm taraflar için uzun vadede en faydalı sonucu doğurur. Yapılan bazı araştırmalar, yetki sahiplerinin kaynakları genellikle çalışanlar arasında adil bir şekilde tahsis ettiğini gösterirken bazı araştırmalar bu dağıtımın adalet ilkesini ihlal ederek yapıldığını belirlemiştir (Greenberg, 1987). Leventhal, bu tür ihlallerin bazı şartlar altında olabileceğini kabul ederek adalet yargı teorisini ortaya atmıştır. Bu teoride, yetki sahiplerinin (yöneticiler, patronlar) karşılaşılan olası durumlarda eşit dağıtım kuralını çeşitli şekillerde uygulayarak yerine getirmeye çalıştıklarını öne sürmektedir. Örneğin, örgüt içerisindeki uyumu sürdürülmesinin vurgulandığı durumlarda verilen katkılar değerlendirilmeksizin kazanımların herkese eşit şekilde tahsis edilebilmektedir. Leventhal'ın bu teorisi kazanım dağıtımını konusunda araçsal bir nitelik taşımaktadır (Greenberg, 1987).

Proaktif-içerik teorileri kategorisinde yer alan bir diğer teori ise Lerner'in (1977,1980) adalet güdüsü teorisidir. Lerner, insanların en büyük kaygısının adalet olduğunu ifade etmiş ve adalet arayışının kar maksimizasyonuna yönelik bir araç olarak kullanılmayacağını belirterek Leventhal'ın adalet yargı teorisini reddetmiştir. Lerner'in adalet güdüsü teorisine göre dağıtım uygulamaları dört ilkeye göre yerine getirilmelidir. Bu ilkeler; performans dayalı (rekabet) dağıtımlar, eşitlikçi dağıtım, göreceli katkılara dayalı (eşit paylaşım) dağıtımlar ve ihtiyaçlara dayalı (Marksist adalet) dağıtımlardır. (Greenberg, 1987).

Adalet güdüsü teorisi, dağıtım kararlarının alınmasında uygulanacak adalet anlayışının, ilgili taraflar arasındaki ilişkilerin doğasına ve tarafların birbirlerine bireyler veya mevki sahipleri olarak odaklanmalarına bağlı olacağını öngörmektedir. Örneğin yetkili bireyin dağıtım uygulamalarını yaparken yakın arkadaş olarak algıladığı bir bireyin ihtiyaçlarını gözetecektir. Farklı ödül dağıtım uygulamalarını bireyler arasındaki ilişkinin doğasıyla ilişkilendiren araştırmalar adalet güdüsü teorisini desteklemektedir (Greenberg, 1987).

Proaktif-içerik teorileri, kazanımların adaletli bir şekilde dağıtılması için gösterilen çabalara odaklanmaktadır. Her ne kadar Lerner, Leventhal'ın adalet yargısı teorisini reddetmiş olsa da Leventhal'ın adalet yargı teorisi ve Lerner'in adalet güdüsü teorisinin ortak noktaları, kazanımların adaletli dağıtımını sağlamaya yönelik yaklaşımlardır. Bu sebepten dolayı her iki çalışmada proaktif-içerik teorileri kategorisinde bulunmaktadır.

1.4.1.4. Reaktif-Süreç Teorileri

Reaktif- süreç teorileri kategorinde yer alan başlıca teori, Thibaut ve Walker'ın (1975) Prosedürel adalet teorisidir (Greenberg, 1987).

Karar alma sürecinin adilliğine odaklanan süreç teorileri, entelektüel gelenekten, özellikle de hukuktan gelen teorilerdir. Thibaut ve Walker, yasal prosedürler üzerine yapılan araştırmalardan etkilenecek, anlaşmazlıkların çözümünde kullanılan prosedürlere verilen tepkileri incelemek amacıyla araştırmalar yürütmüştür (Greenberg, 1987).

Thibaut ve Walker, Prosedür adaleti teorisinde üç ayrı taraftan ve iki aşamadan bahsetmiştir. Taraflar davalı, davacı ve aracı rolü gören hakim şeklinde tanımlanırken teorinin aşamaları, kanıtların sunulduğu süreç aşaması ve anlaşmazlığın çözümü için kullanılan kanıtlar üzerinden karar verme aşaması şeklinde tanımlamıştır. Bu aşamalar süreç kontrolü ve karar kontrolü olarak da adlandırılmaktadır. Süreç kontrolü, delillerin toplanmasını, sunulmasını ve geliştirilmesini içermektedir. Karar kontrolü ise anlaşmazlığı gidermek için delillerin kullanılmasını içermektedir. Teoride anlaşmazlığın adaletli bir şekilde giderilmesi için süreç kontrolünün yerine getirilmesi durumunda ortaya çıkan sonucun taraflar tarafından kabul edileceği ifade edilmiştir (Thibaut ve Walker, 1978: Akt. Gazioğlu, 2018).

1.4.1.5. Proaktif-Süreç Teorileri

Proaktif-süreç teorileri, dağıtım prosedürlerine odaklanarak, bireylerin adaleti elde etmek için hangi prosedürleri kullanacaklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu kategorideki en baskın teori Leventhal'ın adalet yargı teorisinin bir uzantısı olan Leventhal, Karuza ve Fry'ın (1976,1980) dağıtım tercihi teorisidir. Bu teori, dağıtım karaları ve taraflar arasındaki anlaşmazlıkların çözümünden ziyade dağıtım prosedürlerine odaklandığı için proaktif-süreç teorileri kategorisinde yer almıştır (Greenberg, 1987).

Dağıtım tercihi teorisi, dağıtım prosedürlerinin, dağıtım faaliyetini yapan kişinin belirlediği temel hedefler arasında adaletin sağlanması da dahil olmak üzere, önemli amaçlara ulaşılmasında ne ölçüde etkili olduğunu belirtir. Teoriye göre adaletin sağlanmasına yardımcı olabilecek sekiz kriter bulunmaktadır. Bunlar; bireylere kendi haklarında karar verecek kişiyi seçme hakkı tanımak, gerçek bilgiye dayanmak, tutarlı kuralları takip etmek, karar alma gücünü yapısını belirlemek, kişilerin ön yargıya karşı korunmasını sağlamak, itirazların dinlenmesine olanak sağlamak, prosedürlerin yerine getirilmesine fırsat vermek ve etik ve ahlaki kurallara uymaktır. Prosedürlerin adilliği, bu kriterlere uygunluğuna göre belirlenmektedir (Greenberg, 1987).

1.4.2. Örgütsel adaletin boyutları

Örgütsel adalet alan yazını incelendiğinde, örgütsel adaletin boyutları hakkında farklı görüşler mevcuttur. Bazı araştırmacılar örgütsel adaleti iki boyutta incelerken bazı araştırmacılar üç boyutta bazıları ise dört boyutta incelemiştir. Örneğin; Pillai ve diğerleri (1999) yapmış oldukları bir araştırmada örgütsel adaleti, dağıtım adaleti ve prosedür adaleti olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Cohen ve Spector (2001) ise örgütsel adalet boyutlarının dağıtım, prosedür ve etkileşim adaleti boyutları olduğunu ifade etmiştir (Gazioğlu, 2018). Bu konudaki bir diğer görüş ise Colquitt ve diğerlerinin (2001) dağıtım, prosedür, kişilerarası ve bilgisel adalet boyutlandırmasıdır (İyigün, 2012).

Örgütsel adaletin boyutları konusunda görüş farklılıkları bulunsa da yapılan araştırmalarda genellikle üç boyutlu (dağıtım, prosedür, etkileşim) görüş üzerinde durulduğundan bu araştırmada dağıtım adaleti, prosedür (İşlem, süreç) adaleti ve etkileşimsel adalet boyutları ele alınmıştır.

1.4.2.1. Dağıtım Adaleti

Dağıtım adaleti, Adams'ın eşitlik teorisine dayanmaktadır (Greenberg, 1990). Dağıtım adaleti, kazanımların dağıtılmasında çalışanların adalet algılamasını ifade eder (Söyük, 2007). Dağıtım adaletinin amacı, örgütteki kazanımların dağıtımının neye göre belirlendiğini belirlemektir (Şahin ve Taşkaya, 2010). Dağıtım adaleti, örgütlerde adaletin ilk boyutu olarak kabul edilir (Çakmak, 2005).

Adalet algısı örgütsel adaletin önemli bir faktörüdür. Adalet algısı kişiden kişiye değişkenlik gösterebilmektedir (Robbins ve Judge, 2017). Bireyler elde ettikleri kazanımların hak ettiklerinin altında veya üstünde olduğunu düşünebilirler. Bireyler elde ettikleri kazanımları değerlendirmek için kendi kazanımlarını diğer bireyler ile karşılaştırırlar. Bu karşılaştırma sonucunda adaletsizlik algılayan bireylerin tutum ve davranışlarında değişiklik meydana gelebilir. Dolayısıyla dağıtım adaletinde esas olan bireylerin hak ettikleri kazanımları adaletli bir şekilde aldığını düşünmesidir. (Özdevecioğlu, 2003).

Örgütlerde dağıtım adaletinin önemli bir kavram olduğu ve çalışanların elde ettiği kazanımların adaletli bir şekilde tahsis edildiğini algılamasının önemli olduğu görülmektedir. Dağıtım adaletinin sağlanması bireylerin tutum ve davranışlarını etkileyeceğinden, örgüt ve bireyin başarısı için önem taşımaktadır.

1.4.2.2. Prosedür (İşlem, Süreç) Adaleti

Prosedür adaleti, örgütlerde çalışanların ortaya koydukları emek karşılığında elde ettikleri kazanımların hangi kriterlere göre ve nasıl değerlendirildiğini, kazanımların dağıtımındaki karar verme sürecinin adil olup olmadığını ve çalışanlar tarafından nasıl algılandığını açıklamaktadır (Thibabut ve Walker, 1975: Akt. Akman, 2017).

Çalışanların prosedür adaleti algılarını etkileyen faktörler bulunmaktadır. Bunlar; ücret eşitliği, terfi olanakları, çalışma şartları, performans değerlendirmesi, sosyal haklar ve maddi olanaklardır (Greenberg, 1990). Leventhal ise dağıtım sürecinin adil olarak algılanabilmesi için altı prensipten bahsetmiştir. Bu prensipler; alınan kararların birbiriyle tutarlı olması (Tutarlılık prensibi), karar verirken ön yargılardan etkilenmemek (Önyargılı olamama prensibi), alınan kararları doğru bilgiye dayandırmak (Doğruluk prensibi), alınan kararlara itiraz edilmesi halinde düzeltilebilir olması (Düzeltebilme prensibi), çalışanların temsilcilerinin kararlara katılımının sağlanması (Temsilcilik prensibi) ve karar alma sürecinin etik değerler ile paralel olmasıdır (Etik prensibi) (Özdevecioğlu, 2003).

Çalışanlar tarafından karar alma sürecinde adaletsizlik algılaması halinde örgüte yönelik tepkilerde bulunurlar. Çalışanların karar alma sürecinin adil olmadığını algıladığı durumda işten ayrılma niyeti ve iş performansını azaltma gibi tepkiler göstermektedir (Cropanzano ve Folger, 1991; Sweeney ve McFarlin, 1993; Folger ve Cropanzano, 1998).

Prosedür adaleti, sadece çalışanların adil davranış görmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda örgüt içinde güvenin ve memnuniyetin korunmasına katkıda bulunur. Çalışanların karar alma sürecinde adaletsizlik algılaması, örgüte yönelik olumsuz tepkilere sebep olmaktadır. Sonuç olarak, prosedür adaleti, örgütlerin sürdürülebilir başarı ve çalışanlar arasında sağlıklı bir iş ilişkisi kurmaları açısından önemlidir.

Dağıtım adaleti ile prosedür adaleti boyutları birbiriyle karıştırılmamalıdır. Dağıtımsal adalet örgüt içindeki kazanımların adil bir şekilde paylaşılmasına odaklanırken, prosedür adaleti karar alma süreçlerinin adil bir şekilde yönetilip yönetilmediğine odaklanır. İki kavram da çalışanların örgüt içindeki adalet algısını şekillendirmede önemli rol oynar.

1.4.2.3. Etkileşim Adaleti

Dağıtım adaleti ve prosedür adaleti üzerine yapılan araştırmalar arttıkça, örgütsel adaletin bir diğer boyutu olan etkileşim adaleti boyutu ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu boyut, örgüt içerisindeki uygulamaların insan davranışları üzerindeki etkisini, yönetici ile çalışan ilişkisini ve çalışanların adalet beklentisi gibi konular üzerinde durmuş ve önemini belirtmiştir (Abbasoğlu, 2015). Etkileşim adaleti, bazı araştırmacılar tarafından prosedür adaletinin bir boyutu olarak incelenmiş ve örgütsel uygulamaların insan ilişkileri yönü olarak tanımlanmıştır (Niehoff ve Moorman, 1993: Akt. Demircan Çakar, 2015). Etkileşim adaleti, örgüt içerisinde çalışan bireyler ile yöneticiler arasındaki adalet algısı ile ilişkilidir. Çalışanlar, yöneticilerin bütün çalışanlara aynı şekilde iletişim kurmasını beklerler. Yani yöneticilerin kendileriyle kurduğu iletişimde adalet ararlar. Çalışanların yöneticilerin kendileriyle olan iletişimlerinde bir adaletsizlik algılaması, birtakım tepkiler vermelerine sebep olabilir (Cropanzano vd., 2002; Masterson vd., 2000; Özdevecioğlu, 2003).

Bies ve Moag, etkileşim adaletini; doğruluk, savunabilirlik, saygı ve uygunluk olmak üzere dört kuraldan oluştuğunu belirtmiştir (Cin, 2010). Savunabilirlik kuralı, süreçlerin uygulanması sırasında oluşabilecek memnuniyetsizliği önlemek ile ilgiliyken, doğruluk, saygı ve uygunluk iletişim ile ilgilidir (Coetzee, 2005: Akt. Çırak ve Baskan, 2015).

Örgütlere adalet algısının yüksek olması çalışanların performansının artmasına ve pozitif tutum ve davranışlar sergilemesine neden olmaktadır. Örgütte adaletli bir ortamın oluşturmanın temelini, yöneticilerin çalışanlar ile kurdukları adil iletişim ve kazanımların adil dağıtılması oluşturmaktadır (Çırak ve Baskan, 2015).

Etkileşim adaleti, örgüt içindeki ilişkilerin ve uygulamaların insan davranışları üzerindeki etkisini vurgulayan örgütsel adaletin bir boyutudur. Bu boyut, yönetici-çalışan arasında yaşanan ilişkilerde adil iletişimin önemini ve çalışanların adalet beklentilerini ele almaktadır. Yöneticilerin tüm çalışanlarla adil bir iletişim kurmaları, çalışanların memnuniyetini ve performansını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu nedenle, örgütlerin etkileşim adaletini sağlayarak çalışanların performansını artırması ve pozitif tutum ve davranışlarını teşvik etmesi, örgütlerin başarısı için kritik bir öneme sahiptir.

Genel olarak örgütsel adaletin boyutları incelendiğinde Dağıtım adaleti, Prosedür (İşlem, Süreç) adaleti ve Etkileşim adaleti, örgütsel adaletin temel boyutlarını oluşturur. Dağıtım adaleti, kaynakların adil bir şekilde dağıtılmasını vurgularken, prosedür adaleti, karar alma

süreçlerinin adil olduğu algısını önemsemektedir. Etkileşim adaleti ise, yönetici-çalışan ilişkilerinde adil iletişim ve davranışları ele almaktadır. Bu üç boyut arasındaki ilişki, örgütlerin çalışanların adalet algısını etkileyerek performanslarını ve tutumlarını şekillendirdiğini göstermektedir. Bu boyutlar arasındaki denge, örgütlerin çalışanlarının memnuniyetini ve performansını artırarak başarıya ulaşmalarına yardımcı olabilir. Aksi taktirde bireyler, işyerlerinde adaletsizlik algıladıklarında tutum ve davranışları olumsuz yönde etkilenebilir (Aknar vd., 2017). Bu nedenle, örgütsel adaletin sağlanması için bu üç boyutun birlikte ele alınması önemlidir.

Sonuç olarak, örgütsel alandaki adalet algılamalarının sonuçları üç ayrı bölümde inceleyebilir. İlki dağıtım adaletsizliği sonucunda ortaya çıkan “sonuçlara yönelik tepkiler”. İkincisi işlem adaletsizliği ile ortaya çıkan “bütün bir organizasyona tepkiler”. Üçüncüsü de kişiler arası iletişim adaletsizliğinden doğan “yöneticilerine karşı tepkiler” dir (Özdevecioğlu, 2003).

1.4.3. Örgütsel adalet kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar

Araştırmanın bu başlığı altında örgütsel adalet kavramı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalarda örgütsel adaletin hangi değişkenlerle birlikte kullanıldığı ve sonuçları incelenmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adalet algısı çoğunlukla; iş performansı, örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel bağlılık ve duygusal bağlılık gibi önemli değişkenlerle birlikte incelendiği ve farklı değişkenler üzerinde kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçları birbiriyle benzerlik göstermektedir.

Örgütsel adalet ile ilgili yapılan araştırmalar demografik özellikler açısından incelendiğinde cinsiyet, yaş, eğitim, medeni durum, mesleki kıdem vb. temel demografik değişkenlerin yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak demografik değişkenlerin etkisi çalışmadan çalışmaya farklılık göstermektedir. Örneğin, bazı çalışmalarda (Yaman, 2023; Polat ve Celep, 2008; Olowookere vd., 2020) erkek öğretmenlerin genel olarak daha yüksek bir örgütsel adalet algısına sahip olduğunu belirtilirken, bazı çalışmalarda (Tekin, 2023; Poulos 2004) cinsiyetin örgütsel adalet algısı üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu farklı sonuçlar, cinsiyetin örgütsel adalet algısı üzerindeki etkisinin değişebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, örgütsel adalet algısı yaş değişkeni açısından incelendiğinde de farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bir çalışmada (Çırak ve Baskan, 2015) genç yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adalet algısının diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğunu bulunurken, bazı çalışmalarda (Yaman, 2023; Poulos 2004) ise yaş değişkeninin örgütsel adalet algısı üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, yaşın örgütsel adalet algısı üzerindeki etkisinin tutarlı olmadığını ve farklı araştırma bağlamlarında değişebileceğini göstermektedir. Eğitim durumu, mesleki kıdem gibi diğer demografik özelliklerin de örgütsel adalet algısı üzerindeki etkileri değişiklik göstermektedir. Bu farklı sonuçlar, demografik

özelliklerin örgütsel adalet algısı üzerindeki etkisinin farklı bağlamlarda değişebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, örgütsel adalet algısını değerlendirmek için demografik faktörlerin dikkate alınması gerekmektedir.

1.4.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çırak ve Başkan (2015) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine yapmış olduğu bir çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, okuldaki hizmet süreleri ve aynı müdürle çalışma süreleri değişkenleri üzerinden incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel adalet algıları yüksek düzeyde olduğu belirlenirken, etkileşim adaleti alt boyutu diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada demografik değişkenler açısından elde edilen sonuçlar incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtım adaleti ve prosedür adaleti alt boyutunda kadın öğretmenlere karşı daha adil olduğunu düşündüklerini belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından en genç yaş grubu olan 25-28 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının tüm alt boyutlarda diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Eğitim durumu değişkeni açısından yüksekokul mezunu öğretmenlerin dağıtım adaleti ve prosedür adaleti alt boyutlarında diğer gruplara göre daha az algıladıklarını tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni açısından en az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin (1-5 yıl) diğer gruplara göre tüm alt boyutlarda örgütsel adaleti daha az algıladıklarını saptanmıştır. Öğretmenlerin kurumdaki hizmet düzeyleri açısından en az hizmet süresine sahip öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlere göre örgütsel adaleti daha az algıladıkları tespit edilmiştir.

Aknar ve diğerleri (2017) beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının tükenmişlik düzeylerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 417 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde; örgütsel adalet alt boyutlarından dağıtım ve etkileşim adaleti boyutlarının tükenmişlik üzerinde etkili olduğu, Örgütsel adalet algısının tüm boyutlarının duygusal tükenme üzerinde etkili olduğu ve dağıtım ve etkileşim adaletinin kişisel başarı azalmasında etkili olduğu görülmüştür.

Yaman (2023) öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmış olduğu bir çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet ve tüm alt boyutlarında algılarının yüksek olduğunu saptamıştır. Çalışmada kullanılan değişkenler açısından incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adalet algıları; yaş, eğitim durumu, medeni durumu, mesleki kıdem ve branş değişkeni açısından bir farklılık göstermezken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre; erkek öğretmenlerin dağıtım adaleti algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Çalışmanın bu sonucuna benzer olarak Polat ve Celep'te (2008) yapmış olduğu bir çalışmada erkeklerin dağıtım adaleti algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ek olarak Yaman (2023) öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve öznel iyi oluşları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Tekin (2023) öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş performansları arasındaki ilişkide iş motivasyonlarının aracı rolünü belirleme yönelik yapmış olduğu bir çalışmada; öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş performansları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğunu belirlemiş ve iş motivasyonunun bu ilişkide tam aracı rolü olduğunu saptamıştır. Ek olarak çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında cinsiyet, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunamazken, mesleki kıdem değişkeni açısından 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 25 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlere göre örgütsel adalet algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Cansoy ve Polatcan (2018) 2000-2017 yılları arasında Türkiye'de yayımlanan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine yapılan araştırmaları incelediği bir çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algısının örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven ve iş tatmini düzeylerini pozitif ve anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Sistematiik olarak incelenen çalışmaların sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algısının genel olarak ortalamadan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dağıtım adaleti, işlem adaleti ve etkileşim adaleti boyutlarında da öğretmenlerin ortalamanın üstünde bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Özellikle etkileşim adaletinin en yüksek düzeyde algılanan örgütsel adalet boyutu olduğu görülmüştür. Araştırmalar, öğretmenlerin örgütsel adalet algısının cinsiyet, kıdem, okul türü ve branş gibi demografik faktörlere bağlı olarak değişebileceğini ortaya koymuştur. Örneğin, çoğu çalışmada örgütsel adalet algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmürken, bazı çalışmalarda erkek öğretmenlerin adalet algısı kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, kıdem, okul türü ve branş gibi faktörlerin de öğretmenlerin adalet algısını farklı şekillerde etkilediği görülmektedir.

Yurt içinde öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğu çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algısının "yüksek" düzeyde olduğunu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda örgütsel adalet algısının tükenmişlik düzeyi, öznel iyi oluş, iş performansı, iş motivasyonu, örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven ve iş tatminiyle pozitif yönde anlamlı ilişkileri olduğu belirlenmiştir. Örgütsel adalet algısının birlikte kullanıldığı demografik değişkenler ise cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, kurumdaki hizmet düzeyi ve branştır. Bazı çalışmalarda örgütsel adalet algısının bu değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilirken, bazı çalışmalarda ise bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun çalışmalarda kullanılan farklı örneklem grupları ve farklı veri toplama araçlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

1.4.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Altahayneh ve diğerleri (2014) bir çalışmada Ürdün’de devlet okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 166 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde; Ürdünlü beden eğitimi öğretmenlerinin genel örgütsel adalet algısı ve iş tatminlerinin pozitif yönde olduğu, örgütsel adalet algıları ile iş tatminleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu, etkileşimsel adalet boyutunun iş tatminin en yüksek yordayıcısı olduğu ve örgütsel adalet algısının iş tatminini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Li ve diğerleri (2018) Çin’deki 5 üniversitede görev yapan 420 akademisyen üzerinde yapmış oldukları bir çalışmada akademisyenlerin algıladığı yönetici desteği ve örgütsel adaletin duygusal bağlılık üzerine etkilerini araştırmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde; akademisyenlerin örgütsel adalet algısının ve algılanan yönetici desteğinin duygusal bağlılığı pozitif yönde desteklediği, örgütsel adalet algısının algılanan yönetici desteğini pozitif yönde etkilediği ve algılanan yönetici desteğinin üniversite öğretmenlerinin duygusal bağlılığa etkisi örgütsel adalet aracılığı ile belirlendiğini saptanmıştır.

Hermanto ve Srimulyani (2022) bir çalışmada örgütsel adalet algısının çalışan performansı üzerine etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada örneklem olarak Endonezya’daki liselerde görev yapan 820 lise öğretmeni kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışını önemli ölçüde artırdığı, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet algısının çalışan performansını pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Benzer şekilde, Burns (2012) bir çalışmada Virginia’daki lise öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel adalet arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, örgütsel adalet algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Olowookere ve diğerleri (2020) Nijerya’nın lagos eyaletindeki farklı meslek gruplarından çalışanlar üzerinde yapmış oldukları bir çalışmada örgütsel adalet algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışmada örgütsel adalet algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, erkek çalışanların genel örgütsel adalet algısı kadın çalışanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Örgütsel adaletin alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde; prosedür adaleti ve etkileşim adaleti boyutlarında erkek çalışanların algısı daha yüksek bulunurken, dağıtım adaleti alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık görülmemiştir.

Dorji ve Kaur (2019) yaptıkları bir çalışmada ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada örgütsel adaletin alt boyutlarından yalnızca prosedürel adalet boyutunun örgütsel bağlılığı pozitif yönde anlamlı

düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dağıtım adaleti ve etkileşim adaleti alt boyutlarının örgütsel bağlılığa bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Poulos (2004) yapmış olduğu bir araştırmada öğretmenlerin prosedürel adalet algılarının örgütsel bağlılığa etkisini incelemiştir. Poulos bu araştırmasında karar alma süreçlerinde öğretmenlere süreç kontrolü sağlandığında, öğretmenlerin prosedürel adalet algılarının arttığını saptamış ve öğretmenlerin prosedürel adalet algılarının, örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonuçlarına ek olarak, öğretmenlerin prosedür adaleti algılarının cinsiyet, eğitim seviyesi ve yaş değişkenlerini açısından bir farklılaşma görülmezken, mesleki kıdem açısından bir farklılaşma belirlenmiştir. Bulgulara göre, daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin prosedür adaleti algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yurt dışında yapılan örgütsel adalet çalışmaları incelendiğinde; örgütsel adalet algısının örgütsel bağlılık, algılanan yönetici desteği, çalışan performansı, örgütsel vatandaşlık ve bazı demografik değişkenlerle pozitif yönde ilişkisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının incelendiği araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel adalet algısının pozitif yönde olduğu, iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve çalışan performansı gibi kavramlarla anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler üzerine yapılan örgütsel adalet çalışmaları oldukça fazladır. Ancak beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının incelendiği pek fazla araştırmaya rastlanmamıştır.

1.5. Çalışmaya Tutkunluk

Örgütlerin artan rekabet ortamında avantaj sağlaması ve başarıya ulaşabilmesi için çalışanların rollerine olan bağlılığı gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Çalışanların rollerine olan bağlılığı, motivasyonlarını artırır ve işlerini daha verimli bir şekilde yapmalarını sağlamaktadır. Bu da bireysel başarılarını ve performanslarını arttırarak örgütün genel performansına ve başarısına katkıda bulunur. Bu nedenle, çalışmaya tutkunluk kavramının önemi örgütler için artmış ve birçok araştırmaya konu olmuştur.

Literatürde birçok çalışmaya konu olan çalışmaya tutkunluk kavramı, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. İngilizce yazında; “*personal engagement*” (Kahn, 1990), “*role engagement*” (Rothbard, 2001), “*employee engagement*” (Harter vd., 2002), “*work engagement*” (Schaufeli vd., 2002), “*organization engagement*” (Saks, 2006), “*employee work passion*” (Zigarmi vd., 2009), “*job engagement*” (Rich vd., 2010), “*task engagement*” (Saks ve Gruman, 2014) ve “*group engagement*” (Saks ve Gruman, 2014) şeklinde tanımlanmıştır (Başoda, 2017). Türkçe yazımda ise; “*işe cezbolma*” (Doğan, 2002), “*işe angaje olma*” (Güneşer, 2007; Özkalp ve Meydan, 2015), “*işe gönülden adanma*” (Bal, 2008), “*iş bütünleşmesi*” (Demirbaş, 2008), “*işle bütünleşme*” (Ardıç ve Polatçı, 2009), “*işe bağlanma*” (Agin, 2010), “*işe adanmışlık*” (Kurtpınar, 2011) ve “*çalışmaya tutkunluk*” (Turgut, 2010) şeklinde tanımlamalar

yapılmıştır (Başoda 2017; Özdemir ve Doğan, 2021). MackLeod ve Clarke (2009) tutkunluğu farklı şekilde tanımlayan 50’den fazla tanımlama bulmuş ve daha fazla olabileceğini ileri sürmüştür. Bu çalışmada ise “*çalışmaya tutkunluk*” ifadesinin kullanımı uygun görülmüştür.

Çalışmaya tutkunluk, bireyin örgütte çalıştığı süre boyunca yerine getirmekle sorumlu olduğu görevlere bağlılığının ötesinde, kişinin bu görevlerle bütünleşmesini ve kendisini bütün benliğiyle görevine katmasını ifade etmektedir (Esen, 2011). Salonova ve Schaufeli (2008) çalışmaya tutkun kişileri; işlerine yönelik olumlu tutumlara sahip olan, iyi performans gösteren, tükenmişlik hissetme ihtimali düşük ve motivasyonu yüksek olan kişiler olarak tanımlamıştır. Yüksek performans ve başarı için organizasyonların çalışmaya tutkun kişilerle oluşturulmuş bir örgüt yapısına sahip olması büyük bir öneme sahiptir. Çünkü çalışmaya tutkun olan bireyler işlerini yerine getirmeye çalışarak başarının elde edilmesine daha fazla katkı sağlamış olurlar (Armstrong, 2008).

Çalışmaya tutkunluk kavramından ilk olarak Kahn (1990) tarafından psikolojik koşullar teorisinde söz edilmiştir. Kahn (1990) psikolojik koşullar teorisinde bireysel katılım ve bireysel çekilme olmak üzere iki kavram ileri sürmüştür. Bireysel katılım (çalışmaya tutkunluk) bireylerin kendilerini rolleriyle tamamen bütünleştirmelerini ifade etmektedir. Başka bir deyişle, bireyin tercih edilen benliğini işe ve diğer insanlara karşı görev ve davranışlarında kullanarak ifade etmesini, çalışırken kendisini fiziksel ve zihinsel olarak işe katmasını, çalışma ortamında yaratıcılığını, değerlerini, inançlarını, başkalarıyla olan bireysel ilişkilerini, düşünce ve duygularını açıkça ifade etmesini ve başkalarıyla empati kurma yeteneğini içeren durumları ifade eder. Bireysel uzaklaşma ise bireylerin kendilerini örgütteki rollerinden fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak geri çekmelerini ifade etmektedir (Kahn, 1990).

Kahn (1990) psikolojik koşullar teorisinde bireylerin davranışlarını etkileyen deneyimlerinin geçici ve sabit olmayan psikolojik koşullarına odaklanmıştır. Kahn bu psikolojik koşulları geçici sözleşmelerdeki koşullara benzetmektedir. Yani, belirli şartlar belirli bir ölçüde karşılandığında, çalışanlar görevlerine anlık olarak bağlanabileceklerini belirtmiştir. Kahn, her “an” kişi ve rol arasındaki bir sözleşme olarak inceleyerek, üç psikolojik koşul ileri sürmüştür. Bunlar; anlamlılık, güvenlik ve erişebilirliktir.

Anlamlılık koşulunda çalışan kendisine “*bu performans katılmak benim için ne kadar anlamlı?*” sorusunu sormaktadır. Anlamlılık; çalışanın bilişsel, zihinsel ve duygusal olarak vermiş olduğu katkının karşılığını alabilme düşüncesini tanımlamaktadır. Çalışanlar kendilerini önemli, değerli ve yararlı olduğunu düşündüğü durumlarda kendilerini işlerine katabileceklerini hissedebilirler. Anlamsızlık hissedildiğinde ise çalışanlar kendilerini rollerine katmak için bir sebep olmadığını düşünebilirler (Kahn, 1990).

Kahn (1990) iş etkileşimleri, görev ve rol özelliklerinin anlamlılığı etkilediğini belirlemiştir. Güvenlik koşulunda, çalışan kendisine “*bu işi yapmak ne kadar güvenli?*” sorusunu sorar. Çalışanlar rollerine bağlı olduklarından dolayı zarar görmeyeceklerine inandıklarında

kendilerini güvende hissetmektedir (Kahn, 1990). Kahn (1990) güvenlik hissedilen durumlarda daha fazla role bağlılığın olduğunu ve kişiler arası ilişkilerin, grup dinamiklerinin, yönetim tarzı ve süreçlerin ve organizasyonel değerlerin güvenlik koşulunu doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur.

Erişebilirlik koşulunda ise çalışan kendisine *“Bu işi yapmak için ne kadar uygunum?”* sorusunu sorar. Erişebilirlik, çalışanların rollerine bağlanabilmek için fiziksel ve psikolojik kaynaklara sahip olma hissini ifade etmektedir. Çalışanların sosyal yaşantılarındaki dikkat dağıtıcı durumları (stres, duygusal durumlar vb.) dikkate alarak rollerine ne ölçüde hazır olduklarını ortaya koyar. Kahn (1990) daha fazla erişebilirlik gösterilen durumlarda role bağlılığın daha fazla olduğunu ve duygusal ve fiziksel enerjinin tükenmesi, bireysel güvensizlik ve dış yaşamların (iş dışı) erişebilirliği etkilediğini ortaya koymuştur (Kahn, 1990).

Psikolojik koşullar teorisi (Kahn, 1990) örgüt ve organizasyonlardaki çalışanların motivasyonlarını ve davranışlarını anlamlandırmayı amaçlamaktadır. Teorideki koşullar çalışanların rollerini nasıl algıladıklarını, yorumladıklarını ve içselleştirdiklerini açıklamaktadır. Örgütlerin teoride vurgulanan anlamlılık, güvenlik ve erişebilirlik koşullarının anlaması ve benimsemesi, çalışanların rollerine daha fazla katılım sağlamalarını, örgütlerine bağlılıklarının artmasını, çalışma performanslarının artmasını ve yönetimin çalışanlarının ihtiyaçlarına daha iyi karşılık verebilmesi için önemlidir.

1.5.1. Çalışmaya tutkunluğun boyutları

Çalışmaya tutkunluğun boyutları incelendiğinde birçok araştırmacı tarafından farklı boyutlarda incelendiği görülmektedir. Kahn (1990) çalışmaya tutkunluğu; fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutlarda incelerken, Rottbard (2001) dikkat ve yoğunlaşma olmak üzere iki boyutta incelemiştir (Özdemir ve Doğan, 2021). Bu konudaki dikkat çeken iki farklı görüş ise Maslach ve Leiter (1997) ve Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından ortaya atılmıştır. Maslach ve Leiter (1997) çalışmaya tutkunluğun mesleki tükenmişliğin zıttı olduğunu ileri sürmüştür. Mesleki tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı boyutlarından oluşmaktadır (Leiter ve Maslach, 2004). Duygusal tükenme boyutu yorgunluğu (düşük enerji), duyarsızlaşma boyutu işe olan ilgisizliği (düşük katılım) tanımlarken düşük kişisel başarı, mesleki ve mesleki olmayan başarıyı (düşük etkililik) ifade etmektedir (Demerouti vd., 2001). Maslach ve Leiter çalışmaya tutkunluğu mesleki tükenmişliğin boyutlarının tam tersi olan; enerji, katılım ve etkililik boyutlarında incelemiştir. Maslach ve Leiter (1997) mesleki tükenmişlik ölçeğini ters puanlayarak, çalışmaya tutkunluğun ölçülebileceğini savunmuştur (Sezen, 2014). Schaufeli ve diğerleri (2002) ise bu görüşün çalışmaya tutkunluğu incelemek için yetersiz olduğunu belirtmiştir. Schaufeli ve diğerleri (2002) çalışmaya tutkunluğun tükenmişlikten farklı bir ruh halini temsil ettiğini ileri sürmüşlerdir. Onlara göre çalışmaya tutkunluk herhangi bir belirli nesne, olay, birey veya davranışa odaklanmayan daha kalıcı ve

yaygın bir duygusal-bilişsel durumu ifade eder (Sezen 2014). Bu nedenle, Schaufeli ve diğerleri (2002) çalışmaya tutkunluğu dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma boyutlarında incelemiştir. Çalışmaya tutkunluk literatürü incelendiğinde yapılan çalışmalarda kullanılan en yaygın görüş Schaufeli ve diğerlerinin (2002) görüşü olduğu görülmektedir. Bu çalışmada çalışmaya tutkunluk kavramı bu yaklaşım üzerinden incelenmiştir.

1.5.1.1. Dinçlik Boyutu

Schaufeli ve diğerleri (2002) dinçlik boyutunu *“çalışırken yüksek enerji seviyesi, zihinsel dayanıklılık, işe emek vermeye isteklilik ve zorluklarla karşılaşıldığında bile kararlılık”* olarak karakterize etmiştir. Dinçlik hisseden çalışanlar bulundukları örgüte ve rollerine karşı daha çok katılım sağlamaya güdülendikleri söylenmektedir (Özkalp ve Meydan, 2015). Dinç bir çalışan, olumsuz durumlarla başa çıkma kararlılığına sahip, fiziksel enerjisini işine aktarabilen, uzun süre işini sürdürebilen ve işe gitme gibi gereklilikleri istekli bir şekilde yerine getirebilen, çalışkan ve başarılı olarak tanımlanabilir (Öngöre, 2016). Kısacası dinçlik, çalışanların yüksek enerji ve zihinsel dayanıklılıkla birlikte kararlılıkla rollerine bağlanmasını tanımlamaktadır. Çalışanın kendisini dinç hissetmesi, örgüt içerisindeki çalışma motivasyonlarını ve performanslarını olumlu yönde etkileyebilir ve örgütün başarıya ulaşmasına daha fazla katkı sağlayabilir.

1.5.1.2. Adanmışlık Boyutu

Schaufeli ve diğerleri (2002) adanmışlık boyutunu *“önem, heves, ilham, gurur ve mücadele hislerinin bir duygusu”* olarak karakterize etmiştir. Başka bir ifadeyle adanmışlık, çalışanın yaptığı işi anlamlı bulması, işini yapmak için coşkulu ve ilhamlı olması, işiyle guru duyması ve işini mücadeleye değer görmesini ifade etmektedir (Schaufeli ve Bakker, 2003). Adanmışlık, sıradan bir bağlanmadan ziyade daha güçlü bir katılım hissini ifade ederek, duygusal ve bilişsel boyutu yansıtmaktadır (Schaufeli vd., 2002). Adanmışlık hisseden çalışanın yapmış olduğu işten keyif alması ve gurur duyması beklenmektedir (Ouweneel vd., 2013). Çalışan, işinin anlamlı, ilgi çekici, ilham verici, gayret gerektirdiğini, bir amaca hizmet ettiğini düşünüyorsa ve işini yaparken hevesli ve gururlu olduğunu belirtiyorsa çalışanın adanmışlık düzeyi oldukça yüksektir (Turgut, 2011). Dolayısıyla, adanmışlık düzeyi yüksek olan çalışanlar işlerine karşı olumlu tutumlar besleyebilir ve işlerini yerine getirirken kendilerini mutlu, tatmin olmuş ve daha başarılı hissedebilecekleri söylenebilir.

1.5.1.3. Yoğunlaşma Boyutu

Schaufeli ve diğerleri (2002) Yoğunlaşma boyutunu *“işe tamamen konsantre olma ve işe dalmak, böylece zamanın nasıl geçtiğini anlamamak ve kendisini işten ayırmakta zorluk çekmek”*

olarak karakterize etmiştir. Rothbard'a (2001) göre yoğunlaşma, bir role kendini kaptırmak ve rol üzerindeki odaklanmanın yoğunluğunu ifade etmektedir (Saks, 2006). Yoğunlaşma düzeyi yüksek olan çalışanlar kendilerini işlerine tamamen kaptırarak zamanın nasıl geçtiğini anlamazlar ve işe ara vermekte zorlanırlar (Turgut, 2011). Bu durum, çalışan performanslarına ve örgüt başarısına katkı sağlayabilir ancak iş dışındaki yaşantılarını olumsuz yönde etkileyebilir.

1.5.2. Çalışmaya tutkunluğu etkileyen faktörler

Örgütlerin hedeflenen amaçlara ulaşabilmesi, süregelen başarı ve yükselen performansı sağlaması için bireylerin çalışmaya tutkunluklarının sağlanması önemlidir. Dolayısıyla, örgütlerin çalışmaya tutkunluk kavramını ve çalışmaya tutkunluğu etkileyen faktörlerin değerlendirmesi de örgütlerin başarısı için önem taşımaktadır. Nitekim örgütlerde çalışmaya tutkunluğun sağlanmasında; yapılan işin, örgüt yönetiminin çalışanlara karşı tutumunun, çalışan-iş uyumunun, örgüt ve çalışan uyumun önemli rolü bulunmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde çalışmaya tutkunluğu hangi faktörlerin etkilediği incelenmiştir.

Çalışmaya tutkunluk literatürü incelendiğinde; örgütlerdeki çalışanların çalışmaya tutkunluklarını etkileyen birçok faktörün bulunduğu görülmektedir. Maslach ve diğerleri (2001) Çalışmaya tutkunluğun; seçim ve kontrol hissinden, örgütsel adaletten, uygun değerlendirme ve ödüllendirmeden, sosyal destekten, anlamlı ve değerli işten etkilendiğini belirtmiştir. Maslach, Schaufeli ve Leiter çalışmaya tutkunluğu, tükenmişliğin zıttı olarak inceledikleri bir çalışmada; aynı sektörde çalışan iki farklı grup üzerinde bir inceleme gerçekleştirmiştir. Çalışmadaki birinci grup tükenmişlik profili sergilerken, ikinci grup çalışmaya tutkun bir profil sergilemektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre; birinci grup, seçim ve kontrol, örgütsel adalet, uygun değerlendirme ve ödüllendirme, sosyal destek, anlamlı ve değerli iş alanlarında olumsuz puanlar alırken, ikinci gruptaki çalışanlar, bu alanlardan olumlu puanlar almışlardır (Maslach vd., 2001). Bu durum; örgütsel adalet algısı, seçim ve kontrol hissi, değer, sosyal destek, uygun değerlendirme ve ödüllendirme faktörlerinin çalışmaya tutkunluğu etkilediğini göstermektedir.

Benzer şekilde Bakker ve Demerouti (2008) çalışmaya tutkunluğu etkileyen faktörleri örgütsel ve bireysel faktörler olmak üzere iki başlık altında belirtmiştir. Örgütsel faktörler; sosyal destek, personel güçlendirme, yapılan işin niteliği ve kişisel gelişim fırsatlarıdır. Bireysel faktörler ise kişilik, öz-yeterlilik, özsaygı ve iyimserliktir (Firat, 2022). Bakker ve Demerouti çalışmasında; bireysel ve örgütsel faktörlerden olumlu puan alan çalışanların daha fazla çalışmaya tutkunluk gösterdiklerini ve bu durumun da performansı olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Yani sıra, çalışanların örgüt yöneticilerinden aldığı; sosyal destek, performans geribildirim, otonomi ve beceri çeşitliliği gibi unsurların çalışanları çalışmaya tutkun olmaya motive ettiğini ileri sürmüştür (Bakker ve Demerouti, 2008).

Bu çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlardan yola çıkarak, örgütlerde çalışanların çalışmaya tutkunluğunu artırmak için öncelikle örgütsel adaletin sağlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Tan (2015) bireylerin örgütsel adalet algısının yüksek olmasının çalışmaya tutkunluğu arttırdığını ifade etmiştir. Örgütsel adaletin yanı sıra, çalışanlara seçim ve kontrol hissi verilmesi, işlerinin anlamlı ve değerli olduğunu hissettirmek, uygun değerlendirme ve ödüllendirme sistemlerinin oluşturulması da önemlidir. Ayrıca, sosyal destek sağlanması, çalışanların kişisel gelişim fırsatlarından yararlanmaları ve işlerinin niteliğinin artırılması da çalışmaya tutkunluğu olumlu yönde etkilemektedir. Çalışmaya tutkunluk ile yönetim desteği arasında faydalı bir bağlantı bulunmaktadır. Yöneticilerin saygı gösterdiği, desteklediği ve merak uyandıran bireyler, çalışma tutkusu açısından önemli bir ilham kaynağı oluşturur (Sarıcı, 2019). Çalışanların işlerinde kendilerini geliştirmeleri, işin işleyişi hakkında karar alma süreçlerine dahil edilmeleri, çalışma alanlarında özerkliklerinin arttırılması ve çalışmaya yönelik motivasyon çalışmaya tutkunluğun belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Tösten, 2015). Bununla birlikte çalışmaya tutkunluğun desteklenmesi için çalışanların kişilik özelliklerine ve öz-yeterliliklerine de önem verilmesi gerekmektedir (Bakker ve Demerouti, 2008). Sonuç olarak, çalışmaya tutkunluğu teşvik etmek için örgütsel ve bireysel düzeyde çeşitli faktörlerin dikkate alınması gerekmektedir.

1.5.3. Çalışmaya tutkunluk kavramı ile ilgili yapılmış çalışmalar

Araştırmanın bu başlığı altında çalışmaya tutkunluk kavramı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Literatür incelendiğinde çalışmaya tutkunluk kavramı birçok farklı değişkenle birlikte kullanıldığı görülmektedir. Çalışmaya tutkunluk kavramının çoğunlukla; örgütsel adalet algısı, sosyal destek, otonomi, örgütsel bağlılık, örgütsel destek, liderlik tarzları ve iş performansı ile birlikte kullanıldığı görülmüştür. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar, çalışmaya tutkunluğun karmaşık bir kavram olduğunu ve birçok farklı değişkenin kavramı etkileyebileceğini göstermektedir.

Demografik ve mesleki değişkenlerin çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkilerini anlamak için yapılan araştırmaların sayısı dikkate değerdir. Bu çalışmalarda, genellikle; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş değişkenleri kullanılmıştır. Çalışmaya tutkunluk kavramının demografik ve mesleki değişkenler açısından incelendiği çalışmalardan elde edilen sonuçlar farklılık göstermektedir. Örneğin; bazı çalışmalarda çalışmaya tutkunluğun cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı görülürken (Şanlı vd., 2019; Banihani vd., 2013), bazı çalışmalarda farklılaşmadığı (Kavgacı, 2014; Sharma vd., 2017) belirlenmiştir. Cinsiyet açısından farklılaşma tespit edilen çalışmalarda erkeklerin kadınlara göre daha fazla çalışmaya tutkun oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, diğer demografik değişkenler açısından da farklı sonuçlar tespit edilmiştir. Bu durum, çalışmaya tutkunluğun karmaşıklığını ve çalışmaya tutkunluğu etkileyen faktörlerin çeşitliliğini vurgulamaktadır. Cinsiyet, yaş,

medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş gibi demografik ve mesleki değişkenlerin çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda elde edilen sonuçların çeşitliliği, bu konunun karmaşıklığını ve çok yönlülüğünü göstermektedir. Bu farklılıkların altında yatan nedenlerin daha derinlemesine anlaşılması, çalışmaya tutkunluğun anlaşılması ve sürdürülmesi açısından önemlidir.

1.5.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Şanlı ve diğerleri (2019) yapmış oldukları bir çalışmada öğretmenlerin çalışmaya tutkunluk düzeylerini farklı değişkenler (cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, aynı okuldaki çalışma süresi, branş, okul türü) üzerinden incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmalarında veri toplama aracı olarak Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen ve Turgut (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan çalışmaya tutkunluk ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemini Malatya'da devlet okullarında görev yapan 985 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin genel çalışmaya tutkunluk düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmaya tutkunluk düzeyi değişkenler açısından incelendiğinde ise erkek öğretmenlerin yoğunlaşma boyutu puan ortalamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde ise mesleki kıdem arttıkça çalışmaya tutkunluğun da arttığı görülmektedir. Araştırmada kullanılan diğer değişkenler açısından bir farklılaşma bulunmamıştır.

Mansuroğlu ve Turhal (2023) müzik öğretmenlerinin çalışmaya tutkunluk düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Mersin ilinde kamu ve özel kurumlarda görev yapan 107 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre müzik öğretmenlerin çalışmaya tutkunluk düzeyleri yalnızca medeni durum değişkenine göre farklılık göstermiştir. Çalışmanın bu sonucuna göre evli olan öğretmenlerin çalışmaya tutkunluk düzeyleri bekar olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde, Güvenç (2018) ve Korkmaz'da (2018) araştırmalarında evli olan katılımcıların bekar olan katılımcılara göre daha fazla çalışmaya tutkunluk düzeyine sahip olduğunu saptamışlardır (Mansuroğlu ve Turhal, 2023).

Kavgacı (2014) yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin çalışmaya tutkunluk düzeylerinin örgütsel (lider-üye etkileşimi, otonomi ve yöneticiye güven) ve bireysel (öz yeterlilik, örgüt temelli öz saygı ve kendini toparlama) değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Çalışma Ankara'nın farklı ilçelerinde görev yapan 810 sınıf ve branş öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin çalışmaya tutkunluk düzeyleri yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalışmaya tutkunluk düzeyleri demografik değişkenler açısından incelendiğinde ise çalışmaya tutkunluk düzeyleri cinsiyet açısından farklılaşmazken, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve branş değişkenlerinde anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgular; yükseköğretim mezunu olan öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha

fazla çalışmaya tutkunluk gösterdiğini, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla çalışmaya tutkunluk gösterdiğini ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla çalışmaya tutkunluk düzeyine sahip olduklarını göstermiştir. Çalışmada kullanılan değişkenlerin çalışmaya tutkunluk ile ilişkisi incelendiğinde; özerklik, kendini toparlama gücü, lider üye etkileşimi ve özyeterlilik inancı değişkenleri çalışmaya tutkunluğun anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Kabar ve Bozkurt-Bostancı (2021) çalışmasında öğretmenlerin öz liderlik düzeyleri ile çalışmaya tutkunlukları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini liselerde görev yapan 366 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada öğretmenlerin çalışmaya tutkunluk düzeyleri dinçlik ve yoğunlaşma boyutunda yüksek, adanmışlık boyutunda ise çok yüksek olduğu saptanmıştır. Yanı sıra, öğretmenlerin çalışmaya tutkunluk düzeyleri ile öz liderlik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Özkeskin (2019) öğretmenlerin çalışmaya tutkunluk düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu bir çalışmada; öğretmenlerin çalışmaya tutkunluk düzeylerinin yüksek, örgütsel bağlılıklarının ise orta seviyede olduğunu saptamıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile çalışmaya tutkunluk düzeyleri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki ve çalışmaya tutkunluğun, örgütsel bağlılığı anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalışmaya tutkunluk düzeylerinin çalışmada kullanılan demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve çalışılan kurumdaki görev süresi) göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Şan ve Tok (2017) öğretmenlerin çalışmaya tutkunlukları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmış oldukları bir çalışmada; çalışmaya tutkunluk ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmada elde edilen bulgulara göre; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla çalışmaya tutkunluk düzeyine sahip olduğu, öğretmenlerin yaşları arttıkça çalışmaya tutkunluk düzeylerinin arttığı ve aynı okulda 6 yıl ve daha fazla görev yapan öğretmenlerin, 1-5 yıl görev yapan öğretmenlere daha fazla çalışmaya tutkunluğa sahip oldukları belirlenmiştir.

Meriç ve diğerleri (2019) öğretmenlerin örgütsel destek algısı ile çalışmaya tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 352 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin çalışmaya tutkunluk düzeyleri cinsiyet ve medeni duruma göre farklılaşmazken, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla çalışmaya tutkunluğa sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel destek algısı ile çalışmaya tutkunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ve örgütsel destek algısının çalışmaya tutkunluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir çalışma olarak Işık ve Kama (2018) öğretmenlerin örgütsel destek algısının çalışan performansına etkisinde çalışmaya tutkunluğun aracı rolünü incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; örgütsel destek algısının, çalışmaya tutkunluk ve

alışan performansı üzerinde etkili olduğu ve örgütsel destek algısının, çalışan performansı üzerindeki etkisinde adanmışlığın kısmi aracı rolü olduğu belirlenmiştir.

Akdeniz ve Ottekin-Demirbolat (2019) yapmış oldukları bir çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile çalışmaya tutkunları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Ankara ilinde görev yapan 353 ğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre örgütsel adalet algısı ile çalışmaya tutkunluk arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise örgütsel adalet ve işlem adaletinin çalışmaya tutkunluğu yordadığıdır. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Odabaşı-Bozca'da (2019) yapmış olduğu bir çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile çalışmaya tutkunluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki ve işlemsel adalet ve etkileşim adaletinin çalışmaya tutkunluğun yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Köse ve Uzun'da (2018) bir çalışmada örgütsel adalet ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Kahramanmaraş ilinde görev yapan 476 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile çalışmaya tutkunluk düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yanı sıra, örgütsel adalet algısının, çalışmaya tutkunluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu da saptanmıştır.

Yurt içinde yapılan çalışmaya tutkunluk kavramı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin genel çalışmaya tutkunluk puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda çalışmaya tutkunluğun birçok kavramla pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bu kavramlardan bazıları; örgütsel adalet, örgütsel destek, örgütsel bağlılık, öz liderlik, otonomi ve lider-ye etkileşimidir. Çalışmaya tutkunluğun demografik değişkenler açısından incelendiği bazı çalışmalarda ise cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve medeni durum değişkenlerinin çalışmaya tutkunluğu farklılaştırdığı görülmektedir.

1.5.3.2. Yurt Dışında Yapılan alışmalar

Banihani ve diğerleri (2013) alışmaya tutkunluğun cinsiyet değişkeninde bağlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, bu ilişkiyi içeren çalışmaları incelemiştir. Çalışmada, çalışmaya tutkunluğun cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı saptanmıştır; erkek çalışanların çalışmaya tutkunluk düzeylerinin kadın çalışanlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu konudaki farklı bir sonuç ise Sharma ve diğerleri (2017) tarafından yapılan bir çalışmada elde edilmiştir. Bu çalışmada elden edilen bulguya göre; çalışmaya tutkunluğun cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediğidir. Literatürde bu tür faklı sonuçlar elde edilmesinin sebebi; çalışmalarda farklı veri toplama araçlarının tercih edilmesi veya faklı örneklem grupları olabilir.

Kim (2017) iş kaynakları, iş performansı, işten ayrılma niyeti ve çalışmaya tutkunluk kavramlarının ilişkilerini incelediği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada rneklem olarak Kore'deki organizasyonlarda görevli 571 katılımcı kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre;

iş kaynakları ve iş performansının çalışmaya tutkunlukla doğrudan ve pozitif bir ilişkisi olduğu, işten ayrılma niyetinin ise çalışmaya tutkunlukla doğrudan negatif yönde bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Yani sıra; çalışmaya tutkunluğun, hem iş kaynakları ile iş performansı arasındaki ilişkide hem de işten ayrılma niyeti ile iş kaynakları arasındaki ilişkilde kısmi ara rolü olduğu saptanmıştır.

Strom ve diğerleri (2014) yapmış oldukları bir çalışmada örgütsel adalet ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkide işlemci ve dönüştürücü liderliğin aracı rolünü incelemiştir. Çalışmada çalışmaya tutkunluk ile dağıtım adaleti ve prosedür adaleti arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Yani sıra, bu ilişkinin, işlemci liderlik tarzının düşük olduğu çalışanlar arasında daha güçlü olduğu saptanmıştır.

Runhaar ve diğerleri (2013) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışında; çalışmaya tutkunluk, otonomi ve lider-üye etkileşiminin etkisini incelemiştir. Çalışma Hollanda'daki 6 okulda görev yapan 211 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada örgütsel vatandaşlık davranışı ile çalışmaya tutkunluk arasında pozitif bir ilişkinin olduğu ve otonominin, örgütsel vatandaşlık davranışının bireysel alt boyutu ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkiyi zayıflattığı; otonominin düşük olması durumunda bu ilişkinin daha güçlü olduğu saptanmıştır. Yani sıra lider-üye etkileşimin yüksek olması da çalışmaya tutkunluk ile örgütsel vatandaşlık davranışı kurumsal alt boyutu arasındaki ilişkiyi zayıflattığı belirlenmiştir.

Babcock-Roberson ve Strickland (2010) yapmış oldukları bir çalışmada karizmatik liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre; karizmatik liderlik ile çalışmaya tutkunluk arasında pozitif bir ilişki ve çalışmaya tutkunluk ile örgütsel vatandaşlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çalışmanın bir diğer bulgusuna göre; çalışmaya tutkunluğun, karizmatik liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında tam aracı rolü olduğu belirlenmiştir.

Taipale ve diğerleri (2010) bir çalışmada hizmet sektöründe çalışanların çalışmaya tutkunluk düzeylerini ve etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışmada çalışmaya tutkunluk düzeyinin; otonomi, sosyal destek ve iş talepleriyle ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; iş taleplerinin çalışmaya tutkunluğu azalttığını, otonomi ve sosyal desteğin ise çalışmaya tutkunluğu arttırdığı belirlenmiştir.

Minghui ve diğerleri (2018) Çin'de özel eğitim okullarında görev yapan 1027 öğretmen üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada öğretmen etkililiği, çalışmaya tutkunluk ve sosyal destek kavramlarının birbiriyle ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre; çalışmaya tutkunluk, öğretmen etkililiği ve sosyal destek arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, sosyal desteğin öğretmen etkililiği üzerindeki etkisinde çalışmaya tutkunluğu aracı rolü olduğu saptanmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaya tutkunluğun otonomi, sosyal destek, örgütsel vatandaşlık, lider-üye etkileşimi, örgütsel adalet, iş performansı, işten ayrılma niyeti ve iş kaynakları kavramlarıyla anlamlı ilişkileri olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalar farklı örneklemeler üzerinde gerçekleştirilmiş olmasına rağmen sonuçların benzerlik göstermesi dikkat çekmektedir. Örneğin öğretmenler üzerinde çalışmalarda çalışmaya tutkunluk ile sosyal destek, otonomi ve örgütsel vatandaşlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilirken, farklı sektörlerde çalışan bireylerde de çalışmaya tutkunluk ile bu kavramlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sebeple çalışmaya tutkunluğun farklı örneklemeler üzerinde benzer sonuçlara neden olabileceği söylenebilir.

1.6. Otonomi (Özerklik)

Bireyler yaşamları boyunca hayatın her alanında herhangi bir otorite veya baskıdan etkilenmeden kendi tercihlerini yapabilmek ve düşüncülerini özgür bir şekilde ifade etmek isteyebilirler. Otonomi kavramı, bireylerin bu yönelimlerini açıklamaktadır. Otonomi, kendi kendini yönetme ve bağımsızlık anlamına gelen Yunanca kökenli bir kelimedir (Collier, 2002). Otonomi kavramı; özgürlük, hürriyet, kendini düzenleme ve bağımsızlık gibi birçok kavramla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Calp, 2013). Literatür incelendiğinde otonominin tanımı hakkında pek çok farklı görüşün bulunduğu görülmektedir (Moomaw, 2005). Bu durum, otonominin karmaşık, çok yönlü ve zengin bir kavram olduğunu göstermektedir.

Otonominin kuramsallaştırılmasında öncü teorisyenlerden biri olan Erikson'nun psikososyal gelişim teorisine göre otonomi, gelişimin ikinci aşamasında (1-3 yaş arası) edinilen bir nitelik olarak görülür. Bu yaşlarda çocuklar çeşitli fiziksel ve zihinsel kabiliyetler geliştirmekte ve yeni becerileri deneme fırsatı bulmak istemektedirler. Bu dönemde çocuklara deneyimleme ve seçim yapma olanağı sunulması, Erikson'un vurguladığı otonominin pekiştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu, çocuğun bağımsız hareket etme becerisini kazanması anlamına gelmektedir (Calp, 2013).

Bilişsel kuramcılar ise otonomiye bireylerin herhangi bir olaya birden fazla bakış açısıyla bakabilmesini ve akıl yürütmesi olarak tanımlamışlardır (Deniz vd., 2013). Bilişsel yaklaşımın temsilcilerinden Piaget otonomiye; bireyin ödül ve ceza mekanizmasından bağımsız olarak düşünmesi ve doğru ile yanlış, gerçek ile gerçek dışı arasında ayırım yapabilme olarak tanımlamıştır. Bu bakış açısına göre otonomi, bireyin kendi kararlarını alabilme ve kendini yönlendirme becerisini ifade eder (Kamii, 1991: Akt. Morsünbül, 2013). Bu bakış açısına benzer şekilde, Sacks ve Einstein'de (1976) otonomiye kendini yöneten veya kendi kararını kendisi veren anlamında tanımlamıştır. Steinberg (2002) ise daha farklı bir bakış açısıyla otonomiye; duygusal otonomi, davranışsal otonomi ve değer otonomi olmak üzere üç ayrı başlık altında incelemiştir. Steinberg'e göre; duygusal otonomi, bireylerin mensubu olduğu ailenin diğer üyeleriyle olan ilişkilerindeki değişimlerle ilgili bağımsızlığını, davranışsal

otonomi, karar verme becerisinin gelişimini, değer otonomi ise bireylerin ideolojik, ahlaki, siyasi vb. konularda düşüncelerini ve tercih yapmalarını ifade eder (Morsünbül, 2012). Otonominin bağımsızlık olarak ele alındığı bir diğer yaklaşımda, otonomi, kişiler arası ilişkiler bağlamında incelenir. Bu çerçevede, bir bireyin karar verme süreci tamamen diğer bireylere bağımlı bir durumdan tamamen bağımsız bir duruma kadar değişebilir. Bu bakış açısı, otonomiyi, bireylerin diğer insanlarla olan ilişkileri üzerinden değerlendirir ve bireyin kararlarını nasıl aldığına odaklanır (Çok, 2007). Bireyler herhangi bir konu hakkında karar verirken bir otoriteden etkileniyorsa, bu durum, bireyin bağımsız bir şekilde davranmadığı anlamına gelmektedir (Macklin, 2006). Dolayısıyla, birey bulunduğu konumda kendisini otonom hissedemeyecektir. Görüldüğü üzere, otonomi kavramı farklı disiplinlerde farklı şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır. Bazı yaklaşımlar otonomiyi bireylerarası ilişkiler kapsamında incelerken, bazı yaklaşımlar da otonomiyi insan davranışları üzerinden incelemiştir. Bu yaklaşımlardan yola çıkarak, otonominin hem toplumun her alanında hem de bireyin kendi iç dünyasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Otonomi hakkında yapılan tanımlamalardan ve yaklaşımlardan yola çıkarak, mesleki anlamda otonomiyi tanımlayacak olursak, bireyin çalıştığı kurumdaki göreviyle ilgili dış baskılardan bağımsız bir şekilde karar verebilmesi, yetki ve sorumluluk sahibi olması, kullanacağı yöntemi özgür bir şekilde seçebilmesi, çalışma ortamını kontrol edebilmesi ve belirli bir serbestliğe sahip olması olarak tanımlayabiliriz. Örneğin, doktorların hastalarına uygulayacağı en uygun tedavi yöntemini özgür bir şekilde seçmesi, mesleki açıdan otonomiye sahip olduklarının bir göstergesidir (Pearson ve Moomaw, 2005). Aynı şekilde bir öğretmenin de bir konuyu öğrencilere öğretirken kullanacağı yöntemi seçmekte özgür olması onun belirli düzeyde otonomiye sahip olduğunun göstergesidir.

Örgütlerin çalışanlarının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak memnuniyetlerini sağlaması beklenmektedir. Çalışanların iş yergideki memnuniyetlerini etkileyen birçok bireysel ve örgütsel unsur bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi de Çalışanların iş yerlerinde kendilerini otonom hissetmesidir (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017). Yapılan araştırmalar otonominin akademik performansı, iş memnuniyeti ve iş performansı gibi faktörleri etkilediğini göstermektedir (Hmel ve Pincus, 2002; Garcia ve Pintrich, 1996).

1.6.1. Öğretmen otonomisi

Toplumu oluşturan kurumların (Aile, Okul, Meslek grupları vb.) temelinde birey bulunmaktadır. Bireylerin kendi düşüncelerini özgürce ifade etmesi ve bağımsız bir şekilde karar verebilmesi, içinde bulundukları toplumun demokratik yapısının bir göstergesi olabilir. Aynı şekilde çalışma hayatında da bireylerin çalıştıkları ortamda kendi kararlarını alabilmesi, çalışma ortamını kontrol edebilmesi, kendini özgürce ifade edebilmesi ve sorumluluk alabilmesi bireyin çalışma ortamında belirli düzeyde bir otonomiye sahip olduğunun

göstergesi olabilir. Yanı sıra, bireylerin kendi yeteneklerini ve potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine olanak tanıyabilir. Dolayısıyla, toplumsal düzeyde ve çalışma hayatında bireylerin belirli bir otonomiye sahip olmasının önemi vurgulanabilir. Bireylerin toplumsal düzeyde ve çalışma hayatında otonomiye sahip olmasında eğitimin önemli rolü bulunmaktadır (Schaefer vd., 2014). Çünkü, öğrenen otonomisinin sağlanmasında öğretmen otonomisinin büyük bir etkisi vardır (Shaw, 2008). Bu yüzden, Eğitim sisteminin nihai uygulayıcı olan ve bireylerin ilgi alanlarını ve yeteneklerini keşfetmesinde önemli rolü bulunan öğretmenlerin otonomiye sahip olmaları önemlidir (Holmes, 2021; Öztürk-Dursun, 2024). Bu bağlamda öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarının genişletilmeli ve otonomiye sahip olması gerekmektedir (Gül, 2004; Şentürken, 2018). Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde özgür bir şekilde hareket edebilmesi, kuralların ve yöneticilerin sağladığı yetkiyi kullanarak mesleki beceri ve sınırlarını genişletebilmesi açısından önemlidir (Bustingorry, 2008; Steh ve Pozarnik, 2005). Öğretmenlerde otonominin sağlanması eğitim-öğretimde başarının artırılması için de önemli bir role sahiptir (Ertürk, 2020).

Literatür incelendiğinde öğretmen otonomisi hakkında birçok tanımlama yapıldığı görülmektedir. Friedman (1999) öğretmen otonomisini yeni fikirleri ve faaliyetleri başlatabilme ve okul yönetiminde ve uygulamalarında yetki sahibi olma, Vieira ve diğerleri (2008) eğitim faaliyetlerindeki kısıtlamaları aşabilme isteği, Pearson ve Moomav (2005) öğretmenlerin çalışma ortamını ve kendilerini kontrol etme yetkisi, Ulaş ve Aksu (2015) öğretmenlerin kullanacakları yöntemleri kendileri seçmesi ve ona göre kararlar alması, Bümen (2019) ise öğretmenlerin karar alma süreçlerinde ve mesleki alanlarda söz sahibi ve özgür olabilmesi olarak tanımlamıştır. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar incelendiğinde öğretmen otonomisi hakkında ortak bir görüşün olmadığı, ancak bütün tanımlamaların temelinde öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarının genişliği ve karar alma süreçlerindeki bağımsızlığı bulunmaktadır.

Öğretmen otonomisi, öğretmenin mesleki faaliyetlerde kendi tercih ve kararlarını uygulayabilmesi olarak kabul edilirse, otonominin eğitimim-öğretim ortamının doğasına bağlı olarak ortaya çıkan bir ihtiyaç olduğu ifade edilebilir (Öztürk, 2011). Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerde tercihler yapması ve karar alma süreçlerinde rol alması eğitim ortamının iyileştirilmesine yardımcı olabilir (Ertürk, 2020). Kararları, uygulamaları ve tercipleri ile okulun gelişiminde önemli rolü bulanan öğretmenlerin, bilgi, beceri ve donanımları ile eğitim-öğretim esnasında bağımsız bir şekilde karar verme özgürlüğüne sahip olması gerekmektedir (Çolak ve Altinkurt, 2017). Öğretmenlerin alanlarında uzman olmaları onların daha yüksek otonomiye sahip olmalarını sağlayabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak, mesleki açıdan bilgi ve becerilerini arttıracak etkinliklere katılımları desteklenmelidir (Ertürk, 2020).

Öğretmen otonomisi, öğretmenlerin bilgi, beceri ve donanımlarının yanı sıra onların tutumlarını da kapsamaktadır (Yan, 2010). Çünkü, otonominin hangi yönde kullanılacağı

kişiden kişiye değişiklik gösterebilir. Örneğin bir öğretmen sahip olduğu otonomiye kendisini geliştirmek daha fazla sorumluluk almak ve görevlerini yerine getirirken bağımsız olmak için kullanırken, başka bir öğretmen, otonomiye iş ve işlemlerinde denetimlerden uzaklaşmak için kullanabilir (Frase ve Sorenson, 1992). Dolayısıyla, öğretmenlere sağlanan otonominin doğru ve etkili bir şekilde amaca hizmet edebilmesi için, öğretmenlere gerekli mesleki eğitimler verilerek, onların mesleki yeterliliği sağlanması gerekmektedir. Böylece, öğretmenler otonominin sağladığı mesleki avantajları doğru ve etkili bir şekilde kullanacaktır (Öztürk-Dursun, 2024).

Yapılan araştırmalar dünya genelinde öğretmenlerin uygulamada bir tür serbestliğe sahip olduklarını ve bu serbestliği onlara ders ortamının sağladığını göstermiştir (Anderson, 1987). Öğretmenler görevlerini her ne kadar merkeziyetçi bir yapı içerisinde gerçekleştiriyor olsa da ders sırasında dersin işleyişi, içeriği, kazanımların nasıl ve ne şekilde aktarılacağı hakkında kendi kararlarını kendileri verebilme yetkileri vardır (Öztürk, 2011). Ancak, öğretmenlerin tamamen özerk olabilmesi için yalnızca ders ortamında değil, aynı zamanda okul yönetimindeki karar alma süreçlerine dahil edilmesi ve söz sahibi olması, okulun bünyesindeki etkinlik ve uygulamalarda yetki ve sorumluluk sahibi olması ve kendi çalışma şartlarını etkileyebilmesi gerekmektedir.

Öğretmen otonomisi ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmen otonomisi farklı boyutlarda incelenmiştir. Pearson ve Hall (1993) öğretmen otonomisini; öğretim programı otonomisi ve genel öğretim otonomisi olmak üzere iki boyutta, Karabacak (2014) öğretimsel otonomi, yönetsel otonomi ve kişisel ve mesleki gelişim otonomisi olmak üzere üç boyutta, Kardeniz ve Fer (2023) sınıfta otonomi, okulda otonomi ve mesleki otonomi olmak üzere üç boyutta incelemiştir.

Friedman (1999) öğretmen otonomisini öğretimin planlanması ve uygulaması, yönetim süreçlerine katılma ve mesleki gelişim olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Bu boyutlara kısaca değinecek olursak, Öğretim planlaması ve uygulaması boyutu; öğretmenlerin ders içeriğini seçmesi ve planlamasını, kullanacakları metot ve materyalleri seçmesi ve planlaması, öğrencilerin değerlendirilmesini içermektedir. Yönetim süreçlerine katılma boyutu; öğretmenlerin yalnızca sınıf içi ders ile ilgili konularda değil, aynı zamanda okul bütçesinin düzenlenmesi, okul yönetimiyle ilgili konular, okula alınacak öğrencilerin seçimi ve öğretmenlerin işe alımı gibi konularda da söz sahibi olmasını kapsamaktadır. Son olarak mesleki gelişim boyutunda ise öğretmenlerin mesleki alanlarında bilgi, beceri ve donanıma sahip olmalarını ve bu sayede kullanılacak materyal ve yöntemlerin hazırlanmasında söz sahibi olabilecekleri ifade edilmektedir (Öztürk, 2011).

Smith ve Erdoğan (2008) öğretmen otonomisini altı boyutta incelemiştir. Bunlar; öz yönetimli mesleki eylem, öz yönetimli mesleki eylem kapasitesi, mesleki eylemdeki kontrolsüzlük, öz yönetimli mesleki gelişim yeteneği ve mesleki gelişimdeki kontrolsüzlüktür. Bu boyutlar, öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki kontrol yetenekleriyle ilgilidir. Özerklikleri,

sadece kendi eylemlerini seçme özgürlükleriyle sınırlı değil, aynı zamanda bu eylemlerin sürekliliği ve dış etkenlerden bağımsızlığıyla da ilişkilidir. Bir öğretmenin kendi eylemlerini yönetme ve geliştirme yeteneği, ne kadar özerk olduğunu gösterir (Smith ve Erdoğan, 2008).

Çolak ve Altınkurt (2017) öğretmen otonomisini; öğretme süreci otonomisi, öğretim programı otonomisi, mesleki gelişim otonomisi ve mesleki iletişim otonomisi olmak üzere dört boyutta incelemiştir. Öğretme süreci otonomisi, öğretmenlerin kullanacakları yöntem ve tekniklerin seçmesi, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, ölçme ve değerlendirme yönetimini seçmesi gibi öğretim kararlarıyla ilgilidir. Öğretim programı otonomisi, öğretmenlerin ders materyallerini ve konularını seçebilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dersin işleyişini düzenleyebilmesini kapsamaktadır. Mesleki gelişim otonomisi, öğretmenlerin alanlarında kendilerini geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitim alabilmesi ve bu süreçte karşılaşılabileceği baskılara karşı dirençli olabilmesini ifade etmektedir. Son olarak mesleki iletişim otonomisi ise öğretmenlerin iş arkadaşları, yöneticileri ve veliler ile olan iletişimde hiçbir şekilde kaygı ve korku hissetmeden görüşlerini rahat bir şekilde ifade edebilmesidir (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Öğretmen otonomisi alan yazınında öğretmen otonomisi farklı araştırmacılar tarafından farklı boyutlarda incelendiği görülmektedir. Bu boyutlar incelendiğinde ise genellikle öğretmenlerin; mesleki faaliyetlerdeki kontrol yeteneklerini, karar alma süreçlerindeki özgürlüklerini, yönetsel karar alma süreçlerine katılımını, mesleki gelişimlerinin desteklenmesini ve kullanılacak materyal ve metotları seçme özgürlüğünü ifade etmektedir. Bu çalışmada öğretmen otonomisi genel öğretmen otonomisi olarak tek boyutta incelenmiştir.

1.6.1.1. Öğretmen Otonomisinin İşlevleri

Eğitimin toplum için önemli bir rolü bulunmaktadır. Eğitimin sisteminin başarısı, nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Eğitim sisteminin en önemli parçası ise öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken otonom davranabilmesi önemlidir. Öğretmenlerin otonom davranmasının eğitimin ve öğrencinin başarısını arttırmak gibi önemli etkileri bulunmaktadır. Bunun gibi öğretmen otonomisinin birçok işlevi farklı araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir.

Friedman (1999) öğretmen otonomisinin işlevlerini dört başlık altında incelemiştir. Bunlar; sınıf yönetimi, okul çalışma şekli, kişisel gelişim ve program geliştirmedir.

Sınıf yönetimi: sınıf içerisindeki tek yetki ve sorumluluk sahibi olan öğretmenlerin sınıfı yönetme sürecinde otonom davranabilmesi ve bağımsız kararlara alabilmesi, daha verimli eğitim ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır (Şentürken, 2018). Bu durum yalnızca sınıf ortamında eğitim uygulayan öğretmenler ile sınırlandırılmamalıdır. Beden eğitimi ve spor dersinin uygulanış şekli gereği derslerin tamamen sınıf ortamında yürütülmesi mümkün değildir. Dersin ihtiyaçları doğrultusunda genellikle açık alan (Okul bahçesi, okul dışı spor

tesisi vb.) veya okulun spor salonları kullanılmaktadır. Dolayısıyla, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin de dersin yürütüldüğü ortamlarda otonom davranabilmesi daha verimli eğitim ortamının oluşmasına katkı saylayacaktır.

Okul çalışma şekli: Öğretmenlerin otonom davranışları sadece ders kapsamındaki faaliyetlerle sınırlı kalmayıp, okul içi faaliyetlerde de otonomiye sahip olması gerekmektedir (Gürsoy, 2020). Öğretmenlerin okulun yönetim süreçlerine katılması okula bağlılıklarını, iş doyumlarını ve motivasyonlarını arttırmaktadır (Çolak ve Altinkurt, 2017). Okul ortamında otonom davranamayan öğretmenler ise mesleklerini bırakmayı düşünebilmektedir (Pearson ve Hall, 1993).

Kişisel gelişim: Öğretmenlik uzmanlık gerektiren bir meslektir. Öğretmenlerin doğru kararlar alabilmesi için alanlarında gerekli bilgi beceri ve donanıma sahip olması gerekmektedir (Gürsoy, 2020). Dolayısıyla, öğretmenlerin kişisel gelişimlerini ve mesleki alanlarında uzmanlaşmasını sağlayacak eğitimlere katılması teşvik edilmeli ve desteklenmelidir. Otonomi sınırları olamayan bir özgürlük olarak değil, kişisel gelişimi destekleyen bir olgu olarak görülmelidir (Üzüm, 2014). Öğretmenlerin otonomiye sahip olması, kişisel ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Gürsoy, 2020).

Program geliştirme: Okullarda uygulanacak eğitim programları, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için önemlidir. Öğretmenlerin eğitim programlarının geliştirme sürecinde otonomiye sahip olması eğitimin geliştirilmesini sağlayacaktır (Şentürken, 2018).

Ingersoll (2007) öğretmenlerin sınıf içerisinde ve okul genelinde daha fazla yetki sahibi olduğu okullarda öğretmenlerin daha özverili olduğunu, öğretmenlerin birbiriyle ve okul yönetimiyle daha iyi iletişim kurduğunu ve uyumlu olduğunu ve öğrencilerin uygunsuz hareketlerinin daha az olduğunu ifade etmiştir.

Shaw (2008) öğretmen otonomisinin öğrenen otonomisini olumlu yönde desteklediğini ve öğretmen otonomisinin, öğrenen otonomisinin ön koşulu olarak görülebileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrenciler için rol model olduğu ve öğrencilerin öğretmen davranışlarından etkilendiği bilinmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin otonom davranışlar sergilemesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleriyle ilgili kararlar alıp uygulamasına rehberlik etmektedir (Gürsoy, 2020).

Öğretmenlerin yetki ve sorumluluk alanının genişletilmesi ve mesleki gelişiminin devamlılığının sağlanması öğrenci başarısını doğrudan olumlu yönde etkilemektedir. Başka bir ifade ile öğretmen otonomisi ile öğrenci başarısı ilişkilidir (Ayrıl vd., 2014).

Gürsoy'a (2020) göre öğretmen otonomisi; öğrencilerin gelişimini, eğitimde kalite ve niteliğin artırılmasını, öğretmenlerin kişisel gelişimini, öğrenci başarısının artırılmasını, öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunun artmasını, yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini ve öğrenen otonomisinin desteklenmesini sağlamaktadır.

Öğretmen otonomisinin işlevleri incelendiğinde öğretmenlerin ders ortamında otonom davranabilmesi, okul yönetiminde söz sahibi olması ve uygulanacak eğitim için program geliştirilebilmesi, eğitimin kalitesini arttırdığı ve öğrenci başarısını desteklediği görülmektedir. Öğretmenlerin otonom davranış sergileyebildikleri okullardaki olumsuz öğrenci davranışlarının azalması, öğretmenlerin iletişime açık olması ve çalışırken daha özverili olması, öğretmen otonomisinin diğer olumlu etkilerindendir. Öğretmenlerin otonomisinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan etkisi göz önüne alındığında, öğretmen otonomisinin eğitim sistemlerinde daha da önemli hale geldiği söylenebilir. Dolayısıyla, eğitim politikalarının ve uygulamalarının, öğretmenlerin otonomisini destekleyecek şekilde düzenlemesi ve öğretmenlerin kişisel gelişimlerini teşvik etmek için gerekli kaynakların sağlanması önemlidir. Bu şekilde, öğretmen otonomisiyle öğrenci başarısının artırılması ve eğitim kalitesinin artırılması mümkün olabilir.

1.6.1.2. Öğretmen Otonomisini Kısıtlayan Unsurlar

Okul içerisinde ve dışarısında öğretmen otonomisini olumsuz yönde etkileyen unsurlar bulunmaktadır. Birçok araştırmacı tarafından öğretmen otonomisini kısıtlayan birçok farklı unsur belirtilmiştir.

Hanson'a (1992) göre öğretmen otonomisini kısıtlayan unsurlar;

1. Merkezi yönetim tarafından uygulanan sınırlamalar,
2. Derslerin konu içeriklerinin kontrol sistemi içerisinde olması,
3. Okul yönetiminin tek bir eğitim stratejisine odaklanması,
4. Okul yönetiminin, öğretmenlerden belirli kalıplar çerçevesinde roller beklemesi.

Crookes (1997) öğretmen otonomisini kısıtlayan dört yapısal faktörün olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

1. Öğretmenlerin öğretim programı oluşturma sürecine katılımının sağlanmaması
2. Eğitimsel hedefler ile okulun sosyalleştirme planlarının çatışması
3. Öğretmenlerin yalnızlaşması; Okul yapısı ve öğretmenlerin çalışma saatleri nedeniyle etkileşim olmaması.
4. Programlar için yeterli finansal kaynağın olmaması

Ramos (2006) öğretmenlerin alanlarında kendilerini geliştirmemesinin öğretmen otonomisini kısıtlayacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerin alanlarıyla ilgili yenilikleri takip etmemesi, güncel gelişmelerden haberdar olmaması ve alanında yapılan bilimsel araştırmaları incelememesi öğretmen otonomisini kısıtlamaktadır (Yurtseven, 2019). Bu ifadeyi açıklamak gerekirse,

öğretmenlerin mesleki anlamda bilgi, beceri ve donanıma sahip olmamaları ve mesleki gelişimlerini sürdürmemeleri, öğretmenlerin karar verme süreçlerinde bağımsız hareket etmelerini zorlaştırmaktadır. Bu durum, bireysel ve mesleki gelişiminin öğretmen otonomisi için kritik bir önemi olduğunu göstermektedir.

Shalberg (2007) eğitimde standartlaşma, okuryazarlık ve veriler üzerine odaklanma ve sonuca dair sorumluklar üzerinde durulmasının öğretmen otonomisini kısıtladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin dersleri yürütürken, belirlenmiş müfredatlara bağımlı kalmak zorunda olması, öğretmenlerin karar verme yetkisine müdahale ve çalışma ortamındaki özgürlüğünü kısıtlama olarak görülebilir. Öğrencilerin başarılarını sabit veriler üzerinden değerlendirilmesi ise öğretmenleri kendi ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmalarını sınırlamaktadır. Son olarak, öğrenci başarıları için sonuç odaklı yaklaşımın benimsenmesi, öğretmenleri baskı altında hissettirebilir. Çalışma ortamında baskı altında kalan öğretmenler kendilerini otonom hissedemeyecektir. Benzer şekilde, Webb (2002) eğitim sisteminin merkezi sınavlar ve hesap verilebilirlik politikaları üzerine kurulu olmasının öğretmen otonomisinin kısıtladığını belirtmiştir.

Benson (2010) veli şikayetleri ve okul yönetiminin otoriter bir baskı kurarak, sürekli denetim halinde olmasının öğretmen otonomisini kısıtladığını belirtmiştir. Böyle bir çalışma ortamı, öğretmenin özgüven ve öz yeterliliğini azaltarak otonom davranışlardan kaçınmasına sebep olacaktır (Gürsoy, 2020).

Öğretmen otonomisini kısıtlayan unsurlar incelendiğinde öğretmenlerin karar alma süreçlerine dışarıdan müdahale edilmesi, onların çalışma ortamındaki özgürlüklerini kısıtlamaktadır. Örneğin; merkezi yönetimin sabit konu içeriği ve ölçme, değerlendirme yöntemleri belirlemesi, öğretmenlerin uygulama alanında ders ve öğrencilerin durumuna göre karar almasını kısıtlamaktadır. Eğitim sisteminde öğrenciye en yakın olan uygulayıcı öğretmenleridir. Ayrıca öğretmenler sorumlu oldukları ders bünyesinde, öğrencileri en çok tanıma imkanına sahip eğitim elemanlarıdır. Dolayısıyla öğretmenler öğretim sürecinde kendi ölçme ve değerlendirme yöntemlerini seçmekte özgür olmalıdır. Öğretmen otonomisini kısıtlayan bir diğer dikkat çeken unsur ise öğretmenlerin okul yönetiminde söz sahibi olmamasıdır. Bu durum, iletişim eksikliğine neden olarak okul yönetiminin öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını saptayabilmesi ve doğru kararlar almasını zorlaştırabilir. Sonuç olarak, merkezi yönetim ve okul yönetimlerinin öğretmen otonomisini kısıtlayan unsurların farkında olarak gerekli tedbirleri alması, eğitim sisteminin başarısı için önem taşımaktadır.

1.6.2. Öğretmen otonomisi kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar

Araştırmanın bu başlığı altında öğretmen otonomisi kavramı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

1.6.2.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Şentürken ve Oğuz (2020) yapmış oldukları bir çalışmada öğretmenlerin otonom davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Balıkesir ilinde kamu ortaöğretim okullarında görev yapan 354 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin otonom davranışları ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ve öğretmen otonomisinin mesleki iletişim ve mesleki gelişim alt boyutlarının iş doyumunun anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bu bulgusuna benzer şekilde Dilekçi (2022) öğretmen otonomisi ile iş doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve öğretmen otonomisinin iş doyumunun anlamlı yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Her iki çalışmada da öğretmenlerin otonom davranışlarının orta düzeyin üstünde olduğunu saptanmıştır.

Çolak ve diğerleri (2023) öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile otonomileri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolünü incelemiştir. Çalışma Muğla ilinde görev yapan 388 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin otonomi düzeylerin “yüksek” seviyede olduğu saptanmıştır. Öğretmen otonomisinin araştırmada kullanılan diğer kavramlarla olan ilişkileri incelendiğinde ise hem örgütsel güven hem de örgütsel güç mesafesi algısı ile anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Örgütsel güvenin öğretmen otonomisini pozitif yönde doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre örgütsel güven düzeyinin yükselmesi durumunda öğretmen otonomisinin de yükseleceği söylenebilir. Örgütsel güç mesafesi ile öğretmen otonomisi arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara göre öğretmen örgütsel güç mesafesi algısı ile öğretmen otonomisi arasında ters yönlü düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algısı arttıkça otonomi düzeylerinin azalacağı söylenebilir.

Pazar (2021) öğretmen otonomisi ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırma İstanbul'un çeşitli ilçelerinde görev yapan 350 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmen otonomisi ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmen otonomisinin örgütsel mutluluğu anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Bozkurt ve Kara (2022) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin otonomi algılarını çeşitli demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma Gaziantep ilinde görev yapan 614 ilköğretim okulu öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bir bulguya göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin otonomi algısı yüksek düzeydedir. Demografik değişkenler açısından elde edilen bulgular incelendiğinde ise öğretmenlerin otonomi algısının; mesleki kıdem, yaş ve bransa göre farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar incelendiğinde daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha fazla otonomi algısına sahip olduğu; lisans mezunu olanların lisansüstü mezunlarına göre daha fazla otonomi algısına sahip olduğu; okul öncesi öğretmenlerinin branş ve sınıf öğretmenlerine göre

daha fazla otonomi algısına sahip olduğu ve yaşı daha küçük olan öğretmenlerin daha fazla otonomi algısına sahip olduğu görülmektedir.

Bucak ve diğerleri (2023) yapmış oldukları bir çalışmada öğretmen otonomisinin iş tatminine etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Adıyaman ilinde görev yapan 211 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin otonomi algısının ortalamanın üzerinde olduğu; bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla otonomi algısına sahip olduğu ve ilköğretim öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha fazla otonomi algısına sahip olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin otonomi algısının iş tatminine olan etkisine yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen otonomisi ile iş tatmini arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edildiği ve öğretmen otonomisinin iş tatmini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.

Yurt içindeki öğretmen otonomisi çalışmaları incelendiğinde; son yıllarda Türkiye'deki öğretmen otonomisi kavramını içeren çalışmalarının artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların oldukça fazla olmasına karşın, alan yazında beden eğitimi ve spor öğretmenlerine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmalarda çoğunlukla İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin algıları incelenmiştir. Öğretmen otonomisi ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar ise öğretmenlerin otonomi algılarının ortalamanın üstünde ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmen otonomisinin birçok kavramla anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de yapılan çalışmalar, öğretmen otonomisinin iş doyumu, örgütsel güven ve mesleki gelişim gibi çeşitli faktörlerle olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Şentürken ve Oğuz (2020), Bucak ve diğerleri (2023) ve Dilekçi (2022) tarafından yapılan çalışmalar, öğretmenlerin otonom davranışlarının iş doyumları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu göstermiştir. Çolak ve diğerleri (2023), öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile otonomileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve örgütsel güvenin öğretmen otonomisini doğrudan pozitif etkilediğini tespit etmiştir. Pazar (2021), öğretmen otonomisi ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki bulurken, Bozkurt ve Kara (2022) demografik değişkenlere göre öğretmenlerin otonomi algılarının farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

1.6.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Cox (2021) öğretmen otonomisi, iş tatmini, meslekten ayrılma ve deneyim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma iki farklı lokasyondan toplam 82 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen otonomisinin iş tatmini ve meslekte kalma üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu ve mesleki deneyim ile öğretmen otonomisi, meslekte kalma ve iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki tespit edildiği görülmektedir. Mesleki deneyim arttıkça öğretmen otonomisi, iş tatmini ve meslekte kalma isteği de artmaktadır.

Pearson ve Moomav (2005) bir çalışmada öğretmen otonomisi ile iş stresi, iş tatmini, güçlendirme ve profesyonellik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Florida eyaletindeki okullarda görev yapan 300 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmen otonomisini ölçmek için müfredat otonomisi ve genel öğretmen otonomisi ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada müfredat otonomisi arttıkça iş stresinin azaldığı, müfredat otonomisi ile iş tatmini arasında düşük seviyede bir ilişki olduğu ve genel öğretmen özerkliği arttıkça profesyonellik ve güçlendirmenin arttığı tespit edilmiştir.

Al-Bataineh ve diğerleri (2021) Öğretmen otonomisi ile okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ürdün'deki Jerash ve Mafraq Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapan 1030 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen otonomisi ile okul mutluluğu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlara ek olarak Araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla otonomiye sahip olduğu ve 1-5 ile 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin de diğerlerine göre daha fazla otonomiye sahip oldukları saptanmıştır.

Skinner (2008) öğretmenlerin otonom davranışlarının, iş doyumlarının ve çalışma koşullarının kamu ve devlet okullarında çalışmalarına bağlı olarak değişkenlik gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bir bulguya göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla otonom davranışlara sahip olduğu saptanmıştır.

Skaalvik ve Skaalvik (2014) öğretmen öz yeterliliği ve öğretmen otonomisi ile iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve duygusal tükenmişliğin ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Norveç'te ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan 2569 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen otonomisi ve öğretmen öz yeterliliği ile öğretmen katılımı ve iş memnuniyeti arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenirken, öğretmen otonomisi ve öğretmen öz yeterliliğinin duygusal tükenmişlikle bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen otonomisi ve öğretmen öz yeterliliği öğretmen katılımı ve iş memnuniyetinin pozitif yönlü yordayıcısı olduğu belirtilirken; duygusal tükenmişliğin negatif yönlü yordayıcısı olduğu belirtilmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda da yurt içinde olduğu gibi beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yurt dışında öğretmen otonomisi kavramıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen otonomisinin birçok kavramla birlikte kullanıldığı ve anlamlı ilişkiler içinde olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalar, öğretmen otonomisinin iş tatmini, meslekten ayrılma, iş stresi ve profesyonellik gibi çeşitli faktörlerle olan ilişkisini incelemiştir. Cox (2021), öğretmen otonomisinin iş tatmini ve meslekte kalma üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Pearson ve Moomav (2005) müfredat otonomisinin iş stresini azalttığını ve genel öğretmen otonomisinin profesyonellik ile güçlendirmeyi artırdığını tespit etmiştir. Al-Bataineh ve diğerleri (2021), öğretmen otonomisi ile okul mutluluğu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuş ve kadın öğretmenlerin

erkek öğretmenlere göre daha fazla otonomiye sahip olduğunu belirtmiştir. Skinner (2008), özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapanlara göre daha fazla otonom davranışlara sahip olduğunu ortaya koyarken, Skaalvik ve Skaalvik (2014) öğretmen otonomisi ve öz yeterliliği ile iş memnuniyeti ve öğretmen katılımı arasında pozitif yönde ilişkiler bulmuştur.



2. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın önemi, problemi ve alt problemleri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analiz süreçleri, araştırmanın evreni, örnekleme ve örneklem belirleme yöntemi, araştırmanın modeli, hipotezleri, sayıtları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel adalet algısının otonomi üzerindeki etkisinde çalışmaya tutkunluğun aracı rolünü saptamaktır. Beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma hayatı ve mesleki nitelikleri dikkate alınarak, öğretmenlerin sportif etkinliklere katılmalarına destek olacak bir yönetimin varlığı önemlidir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okul yönetiminden alacağı destek, okul yönetiminin adil davranışları ile ilişkilendirilebilir. Okul yönetiminin öğretmenlere karşı adil olması öğretmenlerin çalışma motivasyonunu arttırarak çalışmaya tutkunluklarını olumlu yönde etkileyebilir. Dolayısıyla öğretmenler için örgütsel adalet algısı önemlidir.

Benzer şekilde, otonomi de beden eğitimi ve spor öğretmenleri için önemlidir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri okul içinde ve okul dışında öğrencilerle sürekli etkileşim halinde olup, beden eğitimi ve spor dersi müfredatını uygulamaktadırlar. Beden eğitimi ve spor dersi, yapısı ve spor kültürü nedeniyle belirli düzeyde bilgi, birikim ve uzmanlık gerektiren bir alandır. Bu durum, dersin ve katılınacak resmi organizasyonların gereksinimlerinin belirlenmesinde ve süreçlerin yönetilmesinde de önemli rol oynamaktadır. Bu sebepten dolayı beden eğitimi ve spor öğretmenleri alan uzmanı olarak idari ve teknik yönden bağımsız olmak isteyecektir. Öğretmenlerin kendilerini otonom hissetmesi işe bağlılıklarını artırabilir, karar alma süreçlerine katılımlarını sağlayarak okul içerisinde daha demokratik bir ortam oluşturabilir ve örgütsel adalet algısını etkileyebilir. Yanı sıra, beden eğitimi öğretmenlerinin özerk olması, kendi uzmanlık alanlarına dayanarak öğrenme ortamını şekillendirme, ders içeriğini ve yöntemlerini belirlemek gibi olanaklar tanır. Beden eğitimi öğretmenlerinin özerkliği, çalışmaya tutkunluklarını arttırabilir ve işlerini daha verimli şekilde yapmalarını sağlayabilir. Bu açıdan otonomi önemli bir kavram olarak görülmektedir.

Bu araştırmanın bulgularının, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çalışma ortamlarında adil, motive edici ve otonom koşulların sağlanmasına katkı sağlayacağı ve yeni çalışmalara kaynak olacağı düşünülmektedir.

2.2. Problem

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde örgütsel adalet algısının otonomiye olan etkisinde çalışmaya tutkunluğun aracı rolü var mıdır?

2.2.1. Alt problemler

- Örgütsel adalet algısının çalışmaya tutkunluk üzerinde etkisi var mıdır?
- Örgütsel adalet algısının otonomi üzerinde etkisi var mıdır?
- Çalışmaya tutkunluğun otonomi üzerinde etkisi var mıdır?

2.3. Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda aktif olarak görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır.

2.3.1. Araştırmanın örneklemi

2023-2024 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda aktif olarak görev yapan 206 (%52,2) erkek ve 189 (%47,8) kadın olmak üzere toplam 395 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır.

2.3.2. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi

Bilimsel araştırmalarda örneklemin evreni güvenilir şekilde temsil edebilmesi için yeterli büyüklükte olması önemlidir (Büyüköztürk, 2002). Bu araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ve özel kurumlarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır. Bakanlığa bağlı eğitim-öğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmeni sayısı yaklaşık olarak 50.000 kişi olarak hesaplanmıştır (2018/35,092, TÜİK, 2018). Araştırmanın evreni, özel ve kamu kurumlarında görev yapan tüm beden eğitimi öğretmenlerini içerecek şekilde tasarlanmıştır. Araştırma örneklemi belirlenirken, ülke nüfusunun bölgesel dağılımı göz önünde bulundurulmuş ve bu doğrultuda tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada örneklem büyüklüğünün hesaplanması için Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından geliştirilen tablo referans alınmıştır.

Tablo 2.1. $\alpha=0.05$ için örneklem büyüklüğünün belirlenmesi

Ana Kütle Büyüklüğü	± 0.03 örneklem hatası			± 0.05 örneklem hatası			± 0.10 örneklem hatası		
	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3
	q=0.5	q=0.2	q=0.7	q=0.5	q=0.2	q=0.7	q=0.5	q=0.2	q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381*	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
10000000	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Tablo 2.1.'e göre, bu araştırmanın örnekleme hatası ± 0.05 örneklem hatası $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde 381 katılımcı olarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırmaya katılım gösteren beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyo-demografik özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş olan ölçeklerde yer alan toplam 3 değişkene ait 25 ifade yer almaktadır. Bu ölçekler, “Örgütsel Adalet Ölçeği”, “Çalışmaya Tutkunluk Ölçeği” ve “Öğretmen Otonomisi Ölçeği” dir. Anket formu 395 beden eğitimi ve spor öğretmeni tarafından yanıtlanmıştır. Anket formu beden eğitimi ve spor öğretmenlerine elektronik ortamda ulaştırılmıştır.

2.4.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, anket formunun birinci bölümünü oluşturmaktadır. Anket formunun bu bölümünde katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan 15 soru yer almaktadır.

2.4.2. Örgütsel adalet ölçeği

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel adalet algısını ölçmek için Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen “Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Polat (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, “Dağıtım Adaleti”, “Prosedür Adaleti” ve “Etkileşimsel Adalet” olmak üzere 3 boyuttan ve toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipine sahiptir.

2.4.3. Çalışmaya tutkunluk ölçeği

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çalışmaya tutkunluk düzeylerini ölçmek için Schaufeli ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen “Utrecht Çalışmaya Tutkunluk (UWES-3) Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği birçok araştırmada kullanılarak ortaya konulmuştur. Ölçek, “Dinçlik”, “Adanmışlık” ve “Yoğunlaşma” olmak üzere 3 boyuttan ve toplam 3 ifadeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipine sahiptir.

2.4.4. Öğretmen otonomisi ölçeği

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin otonomi düzeylerini ölçmek için Skaalvik ve Skaalvik (2009) tarafından geliştirilen, Sökmen ve Kılıç (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özerklik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek tek boyut 3 ifadeden oluşmakta olup 6’lı likert tipine sahiptir.

2.4.5. Veri toplama süreci

Araştırmada kullanılan anket formu, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden beden eğitimi ve spor öğretmenlerine Google Forms aracılığı ile dijital ortamda ulaştırılmıştır. Anket formunu 206 (%52,2) erkek ve 189 (%47,8) kadın olmak üzere toplam 395 beden eğitimi ve spor öğretmeni yanıtlamıştır. Yanıtlanan anket formları değerlendirildikten sonra analize dahil edilmiştir.

2.4.6. Verilerin analizi

Araştırmaya katılmayı kabul eden beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden toplanan verilerin analizi için SPSS 23 ve AMOS paket programı kullanılmıştır. Örgütsel adalet, çalışmaya tutkunluk ve otonomi arasındaki ilişkiyi incelemek için Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Analizlerde elde edilen verilerin modelin uyumluluğu için χ^2 , RMSEA, CFI, GFI ve AGFI uyum indekslerine bakılmıştır. CFI, GFI ve AGFI değerlerinin 1’e yakın olması kabul edilebilir uyum, RMSEA değerinin ise $.08 \leq .10$ arasında olması vasat uyum olarak

görülmektedir (Browne ve Cudeck, 1993). Bu değerlere bakıldığında model uyumlarının yapısal eşitlik modellemesi için uygun olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerinin dağılımını belirlemek amacıyla frekans analizi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, her bir ölçek için ayrı ayrı güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Hipotezlerin parametrik testlerle değerlendirileceğinden, ifadelerle ilişkin tanımlayıcı istatistikler gözden geçirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve derecesini belirlemek için korelasyon analizi kullanılmıştır. Son olarak, araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan hipotezleri test etmek için basit regresyon analizleri uygulanmıştır.

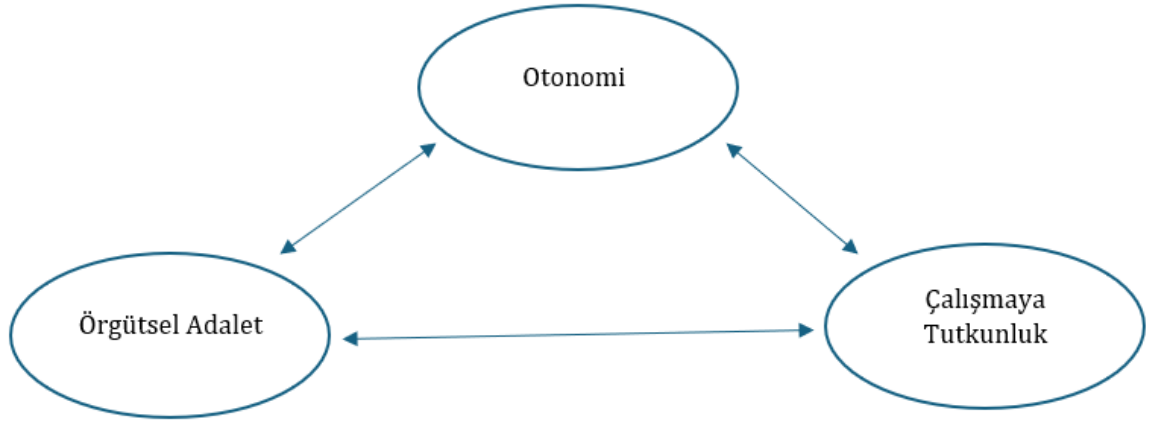
2.5. Araştırmanın Hipotezleri ve Modeli

H₁: Örgütsel adalet algısının çalışmaya tutkunluk üzerinde etkisi vardır.

H₂: Örgütsel adalet algısının otonomi üzerinde etkisi vardır.

H₃: Çalışmaya Tutkunluğun otonomi üzerinde etkisi vardır.

H₄: Örgütsel adaletin otonomiye etkisinde çalışmaya tutkunluğun aracı rolü vardır.



Şekil 2.1. Araştırma modeli

2.6. Sayıtlar

- Araştırmaya katılım gösteren beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin anket formunu doğru bir şekilde doldurduğu kabul edilmiştir.
- Araştırmanın örneklem grubunun evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın sonuçlandırılması için yeterli olduğu kabul edilmiştir.

2.7. Sınırlılıklar

Bu araştırmaya yalnızca gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda aktif olarak görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri dahil edilmiştir.

3. BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla araştırma çerçevesinde elde edilen verilerin bulguları sunulmuştur. Bu başlık altında ilk olarak katılımcıların demografik özelliklerinin dağılımları, araştırmada kullanılan ölçeklere yönelik tanımlayıcı istatistikler, ölçeklerin güvenirlik analizleri, ölçeklere yönelik keşifsel aktör analizleri incelenmiş ve elde edilen bulgular aktarılmıştır. Daha sonra, değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak için değişkenler arasındaki korelasyon ilişkileri ve regresyon analizleri incelenmiştir. Edinilen bulgular doğrultusunda araştırma hipotezleri test edilmiş ve çalışılmanın amacına yönelik çıkarımlar yapılmıştır.

3.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Yönelik İncelemeler

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik bilgileri

		n	%
Coğrafi Bölge	Akdeniz Bölgesi	27	6,8
	Doğu Anadolu Bölgesi	11	2,8
	Ege Bölgesi	46	11,6
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	18	4,6
	İç Anadolu Bölgesi	68	17,2
	Karadeniz Bölgesi	54	13,7
	Marmara Bölgesi	171	43,3
Cinsiyet	Erkek	206	52,2
	Kadın	189	47,8
Yaş	23-29	115	29,1
	30-39	161	40,8
	40-49	119	30,1
Medeni Durum	Evli	198	50,1
	Bekar	197	49,9
Eğitim Durumu	Lisans	301	76,2
	Lisansüstü	94	23,8
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	132	33,4
	6-10 yıl	99	25,1
	11-15 yıl	60	15,2
	16-20 yıl	70	17,7
	21 yıl ve üstü	34	8,6
Kurum Türü	Kamu	228	57,7
	Özel	167	42,3
Okul Türü	Ortaokul	215	54,4
	Lise	180	45,6
Kurumdaki Kıdem	2 yıl ve daha az	149	37,7
	3-5 yıl	117	29,6
	6-10 yıl	83	21
	11 yıl ve üstü	46	11,6

Görev Unvanı	Öğretmen	261	66,1
	Uzman Öğretmen	134	33,9
İzin/Özür/Norm Dışındaki Görev Yapma Süresi	1-6 yıl	164	41,5
	7-14 yıl	130	32,9
	15 yıl ve üstü	101	25,6
Örgütsel Adalet Kavramı Bilgi Düzeyi	1	35	8,9
	2	66	16,7
	3	128	32,4
	4	129	32,7
	5	37	9,4
Çalışmaya Tutkunluk Kavramı Bilgi Düzeyi	1	15	3,8
	2	36	9,1
	3	108	27,3
	4	159	40,3
	5	77	19,5
Otonomi Kavramı Bilgi Düzeyi	1	43	10,9
	2	56	14,2
	3	128	32,4
	4	126	31,9
	5	42	10,6
Çevrenizde çalışma hayatı ve yönetim sorunlarıyla ilgili sohbet ettiğiniz kişiler var mı?	Evet	381	96,5
	Hayır	14	3,5
Toplam		395	100

Tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri incelenmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin görev yaptıkları coğrafi bölge incelendiğinde araştırmaya en çok katılım gösterilen bölgenin Marmara bölgesi (%43,3; n=171) olduğu, katılımcıların %57,7'sinin (n=224) ise diğer bölgelerden katılım gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımları incelendiğinde katılımcıların % 52,22'sinin erkek (n=206), %47,8'inin kadın(n=189) olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımları incelendiğinde en yüksek yaş aralığının 30-39 (%40,8; n=161) olduğu, 23-29 (%29,1; n=115) ve 40-49 (%30,1; n=119) yaş aralığındaki katılımcılarında birbirine yakın oranlara sahip olduğu görülmektedir. Medeni durum tablosu incelendiğinde evli (%50,1) ve bekar (%49,9) olan katılımcıların dağılımlarının neredeyse yarı yarıya olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde büyük çoğunluğun lisans (%76,2; n=301) mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde en yüksek dağılımın 1-5 yıl aralığında (%33,4; n=132) olduğu, en az dağılımın ise 21 yıl ve üstünde (%8,6; n=34) olduğu görülmektedir. Katılımcıların görev yaptığı kurum türleri incelendiğinde katılımcıların %57,7'sinin (n=228) kamu okullarında %42,3'ünün (n=167) ise özel okullarda görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların görev yaptığı okul türüne göre dağılımları incelendiğinde %54,4'ünün (n=215) ortaokullarda, %45,6'sının (n=180) ise liselerde görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların görev unvanları incelendiğinde %66,1'inin (n=261) öğretmen, %33,9'unun (n=134) da uzman öğretmen

olduğu görülmektedir. Katılımcıların “Çevrenizde çalışma hayatı ve yönetim sorunlarıyla ilgili sohbet ettiğiniz kişiler var mı?” Sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde tamamına yakınının evet (%96,5; n=381) yanıtını verdiği görülmektedir. Katılımcıların 1 ve 5 puan skalası üzerinden ifade ettikleri örgütsel adalet, çalışmaya tutkunluk ve otonomi kavramları hakkındaki bilgi düzeyleri incelendiğinde; örgütsel adalet kavramı bilgi düzeylerinde çoğunluğun 3 ve 4 puanlarında (%65,5; n=257), çalışmaya tutkunluk kavramı bilgi düzeylerinde çoğunluğun 4 puanında (%40,3; n=159) ve son olarak otonomi kavramı bilgi düzeylerinde çoğunluğun 3 ve 4 puanlarında (%64,3; n=254) yanıt verdikleri görülmektedir.

3.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 3.2. Örgütsel adalet ölçeğine yönelik tanımlayıcı istatistikler

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
ÖAA-1	3,75	1,23	1,53	-,743	-,490
ÖAA-2	3,87	1,20	1,44	-,936	-,059
ÖAA-3	3,51	1,31	1,72	-,512	-,870
ÖAA-4	3,34	1,34	1,82	-,383	-1,035
ÖAA-5	3,35	1,35	1,82	-,310	-1,141
ÖAA-6	3,46	1,33	1,79	-,457	-,973
ÖAA-7	3,53	1,29	1,66	-,427	-,969
ÖAA-8	3,43	1,26	1,60	-,373	-,910
ÖAA-9	3,57	1,26	1,61	-,535	-,753
ÖAA-10	3,65	1,24	1,55	-,610	-,619
ÖAA-11	3,47	1,31	1,73	-,483	-,875
ÖAA-12	3,89	1,21	1,46	-,926	-,128
ÖAA-13	3,90	1,24	1,54	-,933	-,196
ÖAA-14	3,72	1,22	1,50	-,679	-,581
ÖAA-15	3,78	1,25	1,56	-,745	-,557
ÖAA-16	3,39	1,33	1,78	-,316	-1,117
ÖAA-17	3,55	1,26	1,60	-,510	-,885
ÖAA-18	3,45	1,29	1,68	-,363	-,996
ÖAA-19	3,50	1,29	1,67	-,378	-1,022

ÖAA= Örgütsel Adalet Algısı

Örgütsel adalet algısı ölçeğinin ifadelerine verilen cevapların ortalama değerleri incelendiğinde değerlerin 3,34 ile 3,90 puan aralığında değerler aldığı görülmektedir. Ortalama merkez eğilim ölçüsü olan standart sapma değerleri incelendiğinde ise değerlerin 1,20 ile 1,36 arasın değiştiği görülmektedir. Tablo 3.2'ye göre ölçek ifadelerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1,5 ile -1,5 arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçek ifadelerinin normalite varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Tablo 3.3. Çalışmaya tutkunluk ölçeğine yönelik tanımlayıcı istatistikler

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
ÇT-1	4,01	1,07	1,16	-,979	,193
ÇT-2	4,22	,99	,99	-1,297	1,093
ÇT-3	4,13	1,02	1,05	-1,129	,697

ÇT= Çalışmaya Tutkunluk

Çalışmaya tutkunluk ölçeğinin ifadelerine verilen yanıtların ortalama değerleri incelendiğinde değerlerin 4,01 ile 4,22 puanları arasında değerler aldığı görülmektedir. Ortalama merkez eğilim ölçüsü olan standart sapma değerleri incelendiğinde ise değerlerin 0,99 ile 1,1 arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 3.3'e göre ölçek ifadelerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1,5 ile -1,5 arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçek ifadelerinin normalite varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Tablo 3.4. Otonomi ölçeğine yönelik tanımlayıcı istatistikler

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
ÖÖ-1	5,05	1,07	1,16	-1,233	1,375
ÖÖ-2	5,04	1,10	1,22	-1,274	1,520
ÖÖ-3	4,63	1,28	1,63	-,827	,084

ÖÖ= Öğretmen Otonomisi

Öğretmen otonomisi ölçeğinin ifadelerine verilen yanıtların ortalama değerleri incelendiğinde değerlerin 4,63 ile 5,05 puanları arasında değerler aldığı görülmektedir. Ortalama merkez eğilim ölçüsü olan standart sapma değerleri incelendiğinde ise değerlerin 1,07 ile 1,28 arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 3.4'e göre ölçek ifadelerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1,5 ile -1,5 arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçek ifadelerinin normalite varsayımını karşıladığını göstermektedir.

3.3. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları

Tablo 3.5. Ölçeklere ilişkin güvenirlilik katsayıları

Ölçekler	Madde sayısı	Cronbach'sAlpha Güvenirlilik Katsayısı
Etkileşim Adaleti	8	,965

Dağıtım Adaleti	6	,934
Prosedür Adaleti	5	,957
Örgütsel Adalet Genel	19	,980
Çalışmaya Tutkunluk	3	,917
Öğretmen Otonomisi	3	,887

Tabloda araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin madde sayıları ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Değerler incelendiğinde ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ,887 ile ,980 aralığında olduğu görülmektedir. Bu değerler göz önünde bulundurularak ölçeklerin ve alt boyutlarının içsel tutarlılığının oldukça yüksek olduğu söylenilebilir. Bu durum, araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğunu ve ölçmek istenilen özelliklerin doğru biçimde ölçüldüğünü göstermektedir.

3.4. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Keşifsel Faktör Analizleri

Tablo 3.6. Örgütsel adalet ölçeği keşifsel faktör analizi

Madde No	Ölçek İfadeleri	Faktör Yüğü
1	<i>Okul yöneticilerimizin ders programlarımızı adil bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum.</i>	,733
2	<i>Okul yöneticilerimiz, öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır.</i>	,747
3	<i>Okuldaki ders dışı işlerin öğretmenlere eşit dağıtıldığını düşünüyorum</i>	,831
4	<i>Okulda öğretmenlere verilen ödüllerin adil dağıtıldığını düşünüyorum.</i>	,793
5	<i>Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum.</i>	,847
6	<i>Okul yöneticilerimiz, işimizle ilgili kararları tarafsız bir şekilde verir.</i>	,850
7	<i>Okul yöneticilerimiz, bizi ilgilendiren konularda ayırım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır</i>	,858
8	<i>Okul yöneticilerimiz okulla ilgili kararlar vermeden önce tüm öğretmenlerden tam ve doğru bilgi toplar.</i>	,868
9	<i>Okul yöneticilerimiz aldıkları kararları tüm öğretmenlere açıklar; eğer öğretmenler isterse, bu kararın gerekçelerini açıklar.</i>	,912
10	<i>Okul yöneticilerimiz yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. gibi mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular.</i>	,877
11	<i>Okul yöneticilerimiz aldıkları kararların ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenler tarafından sorgulanmasına izin verir.</i>	,884
12	<i>Okul yöneticilerimiz, tüm öğretmenlere nazik davranır.</i>	,804
13	<i>Okul yöneticilerimiz okuldaki öğretmenlerin her birine onurlu ve saygılı davranır.</i>	,833
14	<i>Okul yöneticilerimiz okuldaki bütün öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranır.</i>	,842
15	<i>Okul yöneticilerimiz bizimle ilgili kararlar verirken yasal haklarımızı göz önünde bulundurur.</i>	,855

16	<i>Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdikleri kararları uygulamadan önce, nasıl sonuçlanacağını her birimizle ayrı ayrı tartışır.</i>	,875
17	<i>Okul yöneticilerimiz verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayırım yapmaksızın, eksiksiz sunar.</i>	,908
18	<i>Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdiği kararları tek tek tüm öğretmenlere mantıklı biçimde açıklar.</i>	,896
19	<i>Okul yöneticilerimiz okulla ilgili verdikleri tüm kararları gizlemeden herkese çok açık bir şekilde açıklar.</i>	,881
N=395; KMO= 0,969		
Bartlett's Sph. $\chi^2=957,066$; $p = 0,000$		
Toplam Açıklanan Varyans= %71,977		

Tabloda örgütsel adalet algısı ölçeğine yönelik keşifsel faktör analizi sonuçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre örgütsel adalet algısı ölçeğinin KMO değerinin 0.60'tan büyük (ÖAA- 0,969) olduğu, χ^2 değerinin yüksek (957, 066) olduğu ve $p=0,000$ değerinin anlamlı ($p<0,001$) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve verilerin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Toplam açıklanan varyans incelendiğinde ise örgütsel adalet algısını oluşturan ifadelerin örgütsel adalet algısının %71,977'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Tablo 3.7. Çalışmaya tutkunluk ölçeği keşifsel faktör analizi

Madde No	Ölçek İfadeleri	Faktör Yüğü
1	<i>İşimde kendimi enerji dolu hissedirim</i>	,893
2	<i>İşime karşı istekli ve hevesliyim</i>	,939
3	<i>Çalışırken kendimi işime kaptırırım</i>	,833
N= 395; KMO= ,746		
Bartlett's Sph. $\chi^2= 874,242$; $p = 0,000$		
Toplan Açıklanan Varyans= %79,097		

Tabloda çalışmaya tutkunluk ölçeğine yönelik keşifsel faktör analizi sonuçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre çalışmaya tutkunluk ölçeğinin KMO değerinin 0.60'tan büyük (ÇT- 0,746) olduğu ve χ^2 değerinin yüksek (874,242) olduğu ve $p=0,000$ değerinin anlamlı ($p<0,001$) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve verilerin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Toplam açıklanan varyans incelendiğinde ise çalışmaya tutkunluk ölçeğini oluşturan ifadelerin çalışmaya tutkunluğun %79,097'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Tablo 3.8. Otonomi ölçeği keşifsel faktör analizi

Madde No	Ölçek İfadeleri	Faktör Yüğü
1	Günlük öğretimim esnasında öğretim yöntem ve stratejileri seçmekte özgürüm	,926
2	Öğrettiğim konularda hangi içeriğe odaklanacağıma karar vermede kendimi özgür hissediyorum	,947
3	Çalışma şartlarımı etkileyebileceğimi hissediyorum	,712
N= 395; KMO= ,699		
Bartlett's Sph. $\chi^2= 828,483$; p = 0,000		
Toplan Açıklanan Varyans= %75,415		

Tabloda öğretmen otonomisi ölçeğine yönelik keşifsel faktör analizi sonuçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen otonomisi ölçeğinin KMO değerinin 0.60'tan büyük (Ö0-0, 699) olduğu ve χ^2 değerinin yüksek (828,483) olduğu ve p=0,000 değerinin anlamlı (p<0,001) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve verilerin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Toplam açıklanan varyans incelendiğinde ise öğretmen otonomisi ölçeğini oluşturan ifadelerin öğretmen otonomisinin %75,415'ini açıkladığı belirlenmiştir.

3.5. Araştırmada Kullanılan Değişkenler Arasındaki Korelasyon İlişkileri

Bu çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel adalet, çalışmaya tutkunluk ve otonomi değişkenlerinin ilişkisi araştırılmıştır. Bu amaçla öncelikle araştırmanın yordanan değişkeni "otonomi" ile araştırmanın yordayan değişkenleri "örgütsel adalet" ve "çalışmaya tutkunluk" ölçekler ve alt boyutlar arasındaki ilişkileri test edebilmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arası ilişkiler Tablo 3.5.1 de verilmiştir.

Tablo 3.9. Değişkenler arasındaki korelasyon ilişkileri

Değişkenler	DA	İA	EA	D	A	Y	O
DA	1	,890**	,800**	,635**	,633**	,513**	,568**
İA		1	,867**	,615**	,634**	,548**	,575**
EA			1	,623**	,644**	,520**	,586**
D				1	,838**	,744**	,634**
A					1	,782**	,635**
Y						1	,610**
O							1

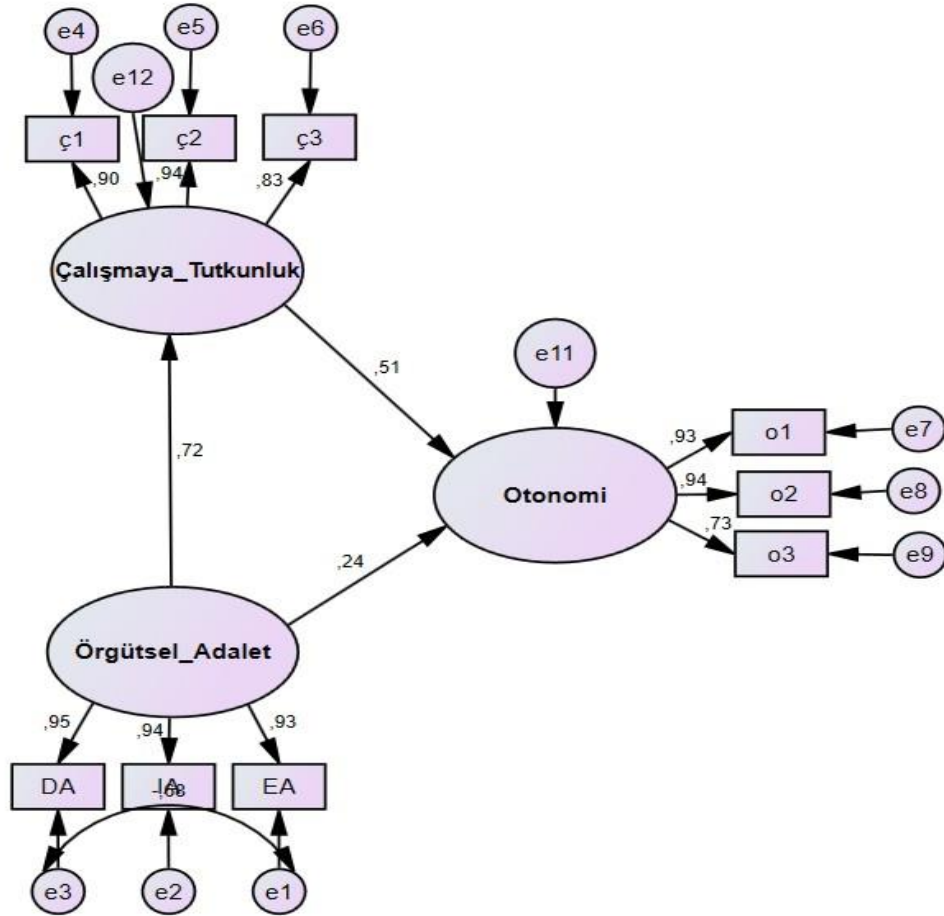
Not: DA: Dağıtım Adaleti, İA: İşlem Adaleti, EA: Etkileşim Adaleti, D: Dinçlik, A: Adanmışlık, Y: Yoğunlaşma, O: Otonomi

** $p < 0.01$

Tablo 3.5.1. de örgütsel adalet ölçeğinin alt boyutları olan DA, İA ve EA faktörleri ile çalışmaya tutkunluk ölçeğinin D, A ve Y faktörleri ve otonomi ölçeğiyle arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde; çalışmaya tutkunluk ölçeğinin D, A ve Y faktörleriyle otonomi ölçeği arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel adaletleri, çalışmaya tutkunlukları ve otonomileri birbirine paralel şekilde artmaktadır.

3.6. Regresyon Analizleri

Araştırmanın yordayan ve yordanan değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendikten sonra “örgütsel adalet” değişkeninin “çalışmaya tutkunluk” ve “otonomi” değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi yol analizi ile test edilmiştir. Test edilen model Şekil 3.6.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Otonominin yordanmasına ilişkin yol diyagramı

Tablo 3.10. Örgütsel adalet algılarının çalışmaya tutkunluk ve otonomi üzerindeki etkisine ilişkin standardize edilmiş regresyon analizi sonuçları

Yol	Standardize Tahmin (Estimate)	Standart Hata (S.E)	Kritik Oran (C.R)	Anlamlılık Değeri (p)
Örgütsel Adalet → Çalışmaya Tutkunluk	0,72	0,01	15,82	***
Örgütsel Adalet → Otonomi	0,24	0,01	3,88	***
Çalışmaya Tutkunluk → Otonomi	0,51	0,06	7,98	***

Tablo 3.6.1 de çalışmaya tutkunluk örgütsel adalet tarafından pozitif yönde ve anlamlı düzeyde (β : 0,72, $p < 0.01$) yordandığı ve bu sonuçların istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0.01$). Buna göre “H1: Örgütsel adalet algısının çalışmaya tutkunluk üzerinde etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Otonominin örgütsel adalet tarafından pozitif yönde ve anlamlı düzeyde (β : 0,24, $p < 0.01$) yordandığı ve bu sonuçların istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre “H2: Örgütsel adalet algısının otonomi üzerinde etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Otonominin çalışmaya tutkunluk tarafından pozitif yönde ve anlamlı düzeyde (β : 0,51, $p < 0.01$) yordandığı ve bu sonuçların istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre “H3: Çalışmaya Tutkunluğun otonomi üzerinde etkisi vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

3.7. Aracılık Analizi Sonuçları

Örgütsel adalet ile otonomi arasındaki ilişkide çalışmaya tutkunluğun aracılık rolünü belirlemek için Bootstrap yöntemi kullanılmıştır (Hayes, 2009). Bootstrap yöntemiyle (5000 örneklem, .95 güven aralığı) gerçekleştirilen analizler neticesinde elde edilen sonuçlara Tablo 3.7.1 de yer verilmiştir.

Tablo 3.11. Örgütsel adaletin çalışmaya tutkunluk aracılığıyla otonomi üzerindeki etkilerine ilişkin aracılık analizi sonuçları

Toplam Etki	Standardize Tahmin (Estimate)	Alt Güven Aralığı	Üst Güven Aralığı	Standart Hata (S.E)	p
Örgütsel Adalet → Otonomi	,602	,537	,674	,042	***

Dolaylı Etki					
Örgütsel Adalet → Çalışmaya Tutkunluk → Otonomi	366	,290	,489	,058	***
Otonomi'deki varyansın %48'i tüm modeller tarafından açıklanmıştır.					

Tablo 3.7.1 e göre örgütsel adaletin otonomi üzerinde anlamlı ve pozitif bir toplam etkiye ($\beta = .602, p < .001$) sahip olduğunu göstermektedir. Bu toplam etkinin doğrudan etkisinin yanı sıra, çalışmaya tutkunluk değişkeni aracılığıyla da dolaylı olarak gerçekleştiği belirlenmiştir. Dolaylı etki katsayısı $\beta = .366$ olup %95 güven aralığı .290 – .489 arasında yer almakta ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .001$). Bu bulgu, çalışmaya tutkunluğun örgütsel adalet ile otonomi arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü oynadığını göstermektedir. Modelde otonomi değişkeninin varyansının %48'i açıklanmıştır. Bu oran, modele dâhil edilen örgütsel adalet ve çalışmaya tutkunluk değişkenlerinin otonomi düzeyini orta-yüksek düzeyde açıkladığını ortaya koymaktadır. Buna göre “H4: Örgütsel adaletin otonomiye etkisinde çalışmaya tutkunluğun aracı rolü vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel adalet algısının çalışmaya tutkunluk düzeyleri üzerindeki etkisini ve bu ilişkide otonominin aracı rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel süreçlere yönelik algılarının, mesleki motivasyonları ve işe olan bağlılık düzeyleri ile nasıl etkileşim içinde olduğunu ortaya koyarak, çağdaş eğitim yönetimi anlayışına önemli katkılar sunmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı, yalnızca yöneticilerin karar alma süreçlerine ilişkin tutumlarını değil; aynı zamanda öğretmenlerin bu süreçlere nasıl dahil olduklarını, ne ölçüde değer gördüklerini ve kurumlarıyla olan psikolojik bağlarını da yansıtmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını yani çalışmaya tutkunluk düzeylerini doğrudan etkileyebilmektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin sahip oldukları özerklik düzeyi, yani karar alma, planlama ve uygulama süreçlerinde bağımsız hareket edebilme yetisi, bu ilişkide önemli bir ara değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin özerk davranabildikleri örgütlerde, adalet algılarının daha pozitif seyretmesi ve çalışmaya yönelik duygusal bağlılıklarının güçlenmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın ortaya koyduğu ilişkisel yapı, öğretmenlerin mesleki performansları, iş doyumları ve kurumsal aidiyetleri ile yakından ilişkili olup, eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, çalışmaya tutkunlukları ve otonomi düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yanı sıra çalışmaya tutkunluk örgütsel adalet tarafından pozitif yönde ve yüksek düzeyde yordandığı, otonominde çalışmaya tutkunluk tarafından pozitif yönde ve yüksek düzeyde yordandığı saptanmıştır. Son olarak, çalışmaya tutkunluğun örgütsel adalet ile otonomi arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir.

Ulaşılan bu sonuçlar, örgütsel davranış literatüründe önemli bir yeri bulunan sosyal değişim teorisi ve iş talepleri-kaynakları modelinin öngörülerıyla örtüşmektedir. İş talepleri-kaynakları modeli açısından bakıldığında, adalet algısı ve özerklik gibi unsurlar “iş kaynakları” olarak değerlendirilir. Bu kaynakların, çalışanların motivasyonlarını korumalarına, işten doyum sağlamalarına ve sorumluluklarına karşı daha yüksek düzeyde bağlanmalarına yardımcı olduğu bilinmektedir (Bakker ve Demerouti, 2017). Sosyal değişim yaklaşımına göre ise çalışanlar örgüt tarafından adil, tutarlı ve saygılı bir tutum gördüklerinde örgütle aralarındaki psikolojik ve duygusal bağ güçlenir ve karşılıklı güven artmaktadır (Cropanzano ve Mitchell, 2005). Bu durum, çalışanların örgüte karşı olumlu duygular beslemesine ve görevlerine daha fazla motivasyon ve bağlılıkla yaklaşmalarına yol açmaktadır. Yan sıra araştırmanın bulguları Öz Belirlenim Teorisi’nin öne sürdüğü temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan özerkliğin doyumunun motivasyonel süreçler üzerindeki önemli etkisini destekler niteliktedir (Deci ve Ryan, 2000).

Ulusal yazındaki araştırmalarda çalışmada elde edilen sonuçlar ile dolaylı bir şekilde benzerlik göstermektedir. Örneğin Polat ve Celep (2008) yapmış oldukları bir çalışmada öğretmenlerin algıladıkları adaletin örgütsel bağlılıklarını anlamlı şekilde artırdığını saptamıştır. Cemaloğlu ve Kılınç (2012) ise adalet algısının öğretmenlerde güven duygusunu ve motivasyonu güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Öğretimsel özerklik üzerine yapılan araştırmalar da öğretmenlerin sınıf yönetimi ve pedagojik kararlar üzerindeki kontrol hissini iş doyumunu ve bağlılık düzeyini yükselttiğini göstermektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2012). Dolayısıyla, bu araştırmadaki bulgular, Türkiye bağlamında da geçerliliği desteklenen bir ilişki desenine işaret etmektedir. Türkiye’deki bulgular, adaletin tüm alt boyutlarının tutkunluk ve özerklikle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstererek bu sonuçları desteklemektedir. Bu bulgular, uluslararası literatürdeki sonuçlarla da uyumludur. Colquitt ve diğerlerinin (2013) meta-analiz çalışmasında örgütsel adaletin iş doyumunu, bağlılık ve performans gibi çıktılar üzerinde belirgin bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde, Niehoff ve Moorman (1993) adil yönetim uygulamalarının çalışanların motivasyonunu ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını desteklediğini vurgulamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin yüksek düzeyde duygusal emek ve özveri gerektirmesi, adalet ve özerklik algılarının önemini artırmaktadır. Literatürde, düşük adalet algısının öğretmenlerde tükenmişlik ve motivasyon kaybına yol açtığı, buna karşın adil uygulamaların öğretmenlerin mesleki enerjilerini koruduğu gösterilmiştir (Yıldırım, 2014). Dolayısıyla, bu araştırmanın bulgusu, öğretmenlerin mesleki tatminini ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmek için adalet ve özerkliğin stratejik biçimde geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı düşünüldüğünde, öğretmenlerin özerklik algısının gelişmesi büyük ölçüde okul yönetimlerinin yaklaşımına bağlıdır. Katılımcı ve şeffaf bir yönetim anlayışı, prosedürel ve etkileşimsel adalet algılarını yükselterek öğretmenlerin mesleki özerkliğini ve işe adanmışlığını artırır (Baş ve Şentürk, 2011). Özellikle karar süreçlerine öğretmenlerin dahil edilmesi, örgüte aidiyet duygusunu ve mesleki motivasyonu besleyen önemli bir faktördür (İlğan, 2013).

Genel olarak, bu çalışma öğretmenlerin örgütsel adalet, çalışmaya tutkunluk ve özerklik algılarının birlikte yükseldiğini ve bu ilişkilerin hem Türkiye literatürü hem de uluslararası çalışmalarla uyumlu olduğunu göstermektedir. Eğitim kurumlarında adalet temelli yönetim anlayışının benimsenmesi ve öğretmenlere daha fazla mesleki özerklik tanınması, öğretmen motivasyonunu, örgütsel bağlılığı ve dolaylı olarak öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahiptir.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, eğitim kurumlarında örgütsel adaletin güçlendirilmesi ve öğretmenlere daha geniş bir mesleki özerklik alanı tanınması, öğretmenlerin çalışmaya tutkunluk düzeylerini artıracak stratejik bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Özellikle beden eğitimi ve spor öğretmenleri açısından, sınıf içi uygulamalarda ve ders dışı etkinliklerde karar alma süreçlerine daha aktif katılımın

sağlanması, öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki bağlılığını yükseltebilir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin şeffaf, kapsayıcı ve adil bir yönetim anlayışını benimsemeleri, yalnızca öğretmenlerin iş doyumunu artırmakla kalmayacak; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ve genel eğitim kalitesine de olumlu katkı sağlayacaktır. İlerleyen araştırmalarda, farklı branş öğretmenleriyle yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, örgütsel adalet, özerklik ve çalışmaya tutkunluk ilişkisinin daha geniş bir perspektifte değerlendirilmesine olanak tanıyabilir.



KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, Ş. (2015). *İş Görenlerde Örgütsel Adalet Algısı ve Örgütsel Adaletin Çalışanların İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi "Bir Devlet Hastanesi Örneği"* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Agin, Ö. (2010). *İşe Bağlanma Düzeyinin İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkileri* (Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aitken, M. J. ve Wood, R. E. (1989). Employee Stock Ownership Plans: Issues And Evidence. *Journal of Industrial Relations*, 31(2), 147-168.
- Akdemir, A. (2014). *İşletmeciliğin Temel Bilgileri*. İstanbul: Umuttepe Yayınları.
- Akdeniz, A. ve Ottekin-Demirbolat, A. (2019). Ortaokullarda Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile İşle Bütünleşme Algıları Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 418-442.
- Akman, F. (2017). *Sağlık Kurumlarında Hemşirelerin Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Adaletin İş Motivasyonuna Etkisi; Özel Hastaneler Alan Araştırması* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aknar, A., Bayram, A. ve Tabuk, M.E. (2017). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algılamalarının Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. *Uluslararası Türk Dünyası Stratejik Araştırmalar Kongresi Bildiri Kitabı*, 374-385.
- Al-Bataineh, O. T., Mahasneh, A. M. ve Al-Zoubi, Z. (2021). The Correlation Between Level of School Happiness and Teacher Autonomy in Jordan. *International Journal of Instruction*, 14(2), 1021-1036.
- Altahayneh, Z. L., Khasawneh, A. ve Abedalhafiz, A. (2014). Relationship Between Organizational Justice and Job Satisfaction as Perceived by Jordanian Physical Education Teachers. *Asian Social Science*, 10(4), 131-138.
- Anderson, L. W. (1987). The Decline of Teacher Autonomy: Tears or Cheers?. *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Ardıç, K. ve Polatci, S. (2009). Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (32), 21-46.
- Armstrong, M. (2016). *Armstrong's Handbook of Strategic Human Resource Management*. London: Kogan Page Publishers.
- Aykaç, N., Aydın, H., Gülbahar, Y., Özdemir, O., Menteşe, S., Eronat, A. ve Uzunca, Ş. (2006). *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama*. Ankara: Natürel Yayıncılık.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen Özerkliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-218.
- Babcock-Roberson, M. E. ve Strickland, O. J. (2010). The Relationship Between Charismatic Leadership, Work Engagement, and Organizational Citizenship Behaviors. *The Journal of Psychology*, 144(3), 313-326.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bakker, A. B. ve Demerouti, E. (2017). Job Demands–Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward, *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285.
- Bakker, A.B. ve Demerouti, E. (2008). Toward A Model of Work Engagement. *Career Development International*, 13(3), 209-223.
- Bal, E. A. (2008), *Self-Efficacy, Contextual Factors and Well-Being: The Impact of Work Engagement* (Doctoral Thesis), İstanbul: Marmara University Social Sciences Institute.

- Banihani, M., Lewis, P. ve Syed, J. (2013). Is Work Engagement Gendered?. *Gender in Management: An International Journal*, 28(7), 400-423.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Güven Algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29-62.
- Başoda, A. (2017). İşe Tutkunluk: Kavramsal Açından Bir İnceleme, *Tarihin Peşinde: Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (17), 71-98.
- Bennis, W. (1989). *On Becoming A Leader*. New York: Basic Books.
- Benson, P. (2010). Teacher Education and Teacher Autonomy: Creating Spaces for Experimentation in Secondary School English Language Teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Boone, L. E. ve Kurtz, D.L. (2013). *Çağdaş İşletme* (14.baskı), Çev. Ed. Azmi Yalçın. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Bozkurt, B. ve Kara, M. (2022). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 628-644.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bucak, İ., Yıldız, M. ve Evgin, S. (2023). Öğretmen Özerkliğinin İş Tatminine Etkisinin İncelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 375-383.
- Bulut, Y. ve Bakan, İ. (2005). Yönetici ve Yöneticilik Üzerine Kahramanmaraş Kentinde Bir Araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 62-89.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de Merkeziyetçiliğe Karşı Özerklik Kısacında Eğitim Programları: Sorunlar ve Öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175- 185.
- Burns, W. R. T. (2012). *Organizational Justice Perceptions of Virginia High School Teachers: Relationships to Organizational Citizenship Behavior and Student Achievement* (Doctoral Thesis), Virginia: The College of William and Mary.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards Teachers' Professional Autonomy Through Action Research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Büyüköztürk Ş, (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 32,470-83.
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan Akademik Yeterlik ve Algılanan Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi* (Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Campbell, J. P. ve Pritchard, R. D. (1976). Motivation Theory in Industrial and Organizational Psychology. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 1(63), V130.
- Cansoy, R. ve Polatcan, M. (2018). Türkiye’de Okullarda Örgütsel Adalet Araştırmaları: Ampirik Araştırmalara Bir Bakış. *Turkish Studies*, 13(4), 163-184.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 257-280.
- Cin, İ.G. (2010). *360 Derece Performans Değerlendirme Yöntemi ile İş Görenlerin Örgütsel Adalet Algısı Alanındaki Analizi: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama* (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coetzee, M. (2005). *The Fairness Of Affirmative Action: An Organisational Justice Perspective* (Doctoral Thesis), Pretoria: University Of Pretoria.

- Cohen-Charash, Y. ve Spector, P. E. (2001). The Role of Justice in Organizations: A Meta-Analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321.
- Collier, J. (2002). What is Autonomy?. *International Journal of Computing Anticipatory Systems: CASY 2001-Fifth International Conference*, 20.
- Colquitt, J. A., Scott, B. A., Rodell, J. B., Long, D. M., Zapata, C. P., Conlon, D. E. ve Wesson, M. J. (2013). Justice at The Millennium, A Decade Later: A Meta-Analytic Test of Social Exchange and Affect-Based Perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 199-236.
- Colquitt, J.A., Conlon, D.E., Wesson, M.J., Porter, C. ve Ng K.Y. (2001). Justice at The Millennium: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Organizational Justice Research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445.
- Cox, B. T. (2021). *The Relationship Between Teacher Autonomy, Job Satisfaction, Profession Retention, and Experience* (Doctoral Thesis), Nashville: Trevecca Nazarene University.
- Crookes, G. (1997). What Influences What and How Second and Foreign Language Teachers Teach?. *The Modern Language Journal*, 81(1), 67-99.
- Cropanzano, R. ve Folger, R. (1991). Procedural Justice and Worker Motivation. *Motivation and Work Behavior*, Ed. Steers, R.M. and Porter, L.W., New York: McGraw-Hill.
- Cropanzano, R. ve Mitchell, M. S. (2005). Social Exchange Theory: An Interdisciplinary Review. *Journal of Management*, 31(6), 874-900.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E. ve Gilliland, S. W. (2007). The Management Of Organizational Justice. *Academy Of Management Perspectives*, 21(4), 34-48.
- Cropanzano, R., Prehar, C. A. ve Chen, P. Y. (2002). Using Social Exchange Theory To Distinguish Procedural From Interactional Justice. *Group & Organization Management*, 27(3), 324-351.
- Çakar, N. D. (2015). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Örgütsel Adalet Algısı: Etik İklimin Rolü. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 79-93.
- Çakır, Ö. (2006). *Ücret Adaletinin İş Davranışları Üzerindeki Etkisi*. Ankara: Kamu-İş.
- Çakmak, K. Ö. (2005). *Performans Değerlendirme Sistemlerinde Örgütsel Adalet Algısı ve Bir Örnek Olay Çalışması* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çankaya, S. ve Çakıcı, H. A. (2023). *Spor Yönetiminde Değişim Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması* (Doktora Tezi), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Çeçen, A. (2020). *Adalet Kavramı*. Ankara: Astana Yayınları.
- Çelik, A. ve Şimşek, M. Ş. (2013). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik* (4. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çeliköz, N. (2003). Öğretmenlik Mesleği ve Etiği. *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ed. Mehmet Çağatay Özdemir, (ss. 329-390), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Çelikten, M. (2004). Bir Okul Müdürünün Günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çirak, S. ve Baskan, G. A. (2015). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı (Ankara/Yenimahalle). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1091-1106.
- Çoban, A. (2018). Temel Kavramlar. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ed. Gürbüz Ocak, (ss. 3-57), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çok, F. (2007). *Ergenlik*. Ankara: İmge Kitabevi.

- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., Sever, Y. ve Altinkurt, Y. (2023). Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri ile Özerklikleri Arasındaki İlişkide Örgütsel Güç Mesafesi Algısının Aracı Rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 488-50.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., de Jonge, J., Janssen P.P.M. ve 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.
- Demirbaş, H. T. (2008). *İş Özellikleri Algısının İş Bütünleşmesi Üzerindeki Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirci, M. K. ve Eren-Gümüştekin, G. (2008). *İşletmeciliğin Gelişim Evreleri, İşletmecilik Kuram ve Uygulama*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, M., Çok, F. ve Duyan, V. (2013). Ergenlikte Özerklik: Duygusal Özerklik Ölçeğinin Ergenler için Uyarlanması ve Yapı Geçerliliği Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 352-363.
- Dilekçi, Ü. (2022). Teacher Autonomy as A Predictor of Job Satisfaction. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 328-337. <https://doi.org/10.14686/buefad.1020340>
- Doğan, E. (2002). *Çalışanın İşe Cezbolması; Dördüncü Liderlik Tarzının, Lidere Olan Güvenin, Güçlenmenin ve Negatif/Pozitif Duygulanımın Etkileri* (Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dorji, C. ve Kaur, K. (2019). The Impact of Organizational Justice on Organizational Commitment: A Perception Study on Teachers of Bhutan. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7(6), 436-440.
- Erten, R. (2006). Türk Sporunun Yapısal Düzeni. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 117-136.
- Ertürk, R. (2020). Öğretmen Özerkliği: Kavramsal Bir İnceleme. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi*, 452-464.
- Esen, E. (2011). Çalışanların Örgüte Cezbolması. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 30(1) 377-390.
- Fırat, E. (2022). *Çalışmaya Tutkunluk ve Algılanan Aşırı Nitelikliliğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkileri* (Yüksek Lisans Tezi), Nevşehir: Nevşehir Hacıbektas veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Folger, R. G., Folger, R. ve Cropanzano, R. (1998). *Organizational Justice And Human Resource Management* (Vol. 7). California: Sage.
- Frase, L. E. ve Sorenson, L. (1992). Teacher Motivation and Satisfaction: Impact On Participatory Management. *Nassp Bulletin*, 76 (540), 37-43.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Garcia, T. ve Pintrich, P. R. (1996). The Effects of Autonomy On Motivation and Performance In The College Classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 477-486.

- Gazioğlu, E. (2018). *Örgütsel Adalet Algısının İşe Tutkunluk Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Sinizmin Aracı Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gözütok, D. (2000). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Yayınları.
- Greenberg, J. (1982). Approaching Equity and Avoiding Inequity in Groups and Organizations. *Equity and Justice in Social Behavior*, Ed. Jerald Greenberg and Ronald L. Cohen, (pp. 389-435), Massachusetts: Academic Press.
- Greenberg, J. (1984). On the apocryphal nature of inequity distress. *The sense of injustice: Social psychological perspectives*, Ed. Robert Folger, (pp. 167-186), California: Springer US.
- Greenberg, J. (1987). A Taxonomy of Organizational Justice Theories. *Academy of Management Review*, 12 (1), 9-22.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16, 399-432.
- Greenberg, J. ve Bies, R.J. (1992). Establishing The Role of Empirical Studies of Organizational Justice in Philosophical Inquiries into Business Ethics. *Journal of Business Ethics*, 11(5/6), 433-444.
- Gül, G. (2004). Birey Toplum Eğitim ve Öğretmen. *HAYEF Journal of Education*, 1(1), 223-236.
- Gülüm, V. (2008). *Adana İlindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Uygulanmakta Olan Beden Eğitimi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Güneşer, A. B. (2007). *The Effect of Person-Organization Fit on Organizational Commitment and Work Engagement: The Role of Person-Supervisor Fit* (Doctoral Thesis), İstanbul: Marmara University Social Science Institute.
- Günsel, A. M. (2004). *İlköğretimde Beden Eğitimi ve Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürsoy, F. (2020). *Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algı Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güvenç, S. (2012). *The Relationship Between Work Related Support And Work Engagement* (Master's Thesis), İstanbul: Marmara University Social Science Institute.
- Han, F. J. ve Shi, C. S. (2008). Relationship of Perceived Organizational Justice and Employee Performance. *2008 International Conference on Management Science And Engineering 15th Annual Conference Proceedings*, 1067-1071.
- Hanson, E. M. (1992). *Educational Administration And Organizational Behaviour*. Boston: Ally And Bacon.
- Harden, R. M. ve Crosby, J. R. (2000). The Good Teacher Is More Than A Lecturer – The Twelve Roles of The Teacher, an Extended Summary of AMEE Medical Education Guide No 20, *Published in Medical Teacher* 22 (4), 334-347
- Harrison, M. J. ve Blakemore, C. L. (1992). *Instructional Strategies for Secondary School Physical Education*. Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L. ve Hayes, T. L. (2002). Business-Unit-Level Relationship Between Employee Satisfaction, Employee Engagement, and Business Outcomes: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in The New Millennium, *Communication Monographs*, 76(4), 408–420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Hekim, M. (2015). Çocuk Gelişimi ve Eğitiminde Beden Eğitimi Derslerinin Yeri ve Önemi. *VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Kongre Bildiri Özet Kitabı*, 21-23.

- Hermanto, Y. B. ve Srimulyani, V. A. (2022). The Effects of Organizational Justice on Employee Performance Using Dimension of Organizational Citizenship Behavior as Mediation. *Sustainability*, 14(20), 13322.
- Hmel, B. A. ve Pincus, A. L. (2002). The Meaning of Autonomy: On and Beyond The Interpersonal Circumplex. *Journal of Personality*, 70(3), 277-310.
- Holmes, A. G. (2021). Can We Actually Assess Learner Autonomy? The Problem Aticnature of Assessing Student Autonomy. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 8-15.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.
- İlğan, A. (2013). The Effects of Procedural Justice and Distributive Justice on Organizational Commitment: A Study in Turkish Primary Schools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 949-964.
- İnce, M. ve Gül. H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- İpek, S. (2015). *Temel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnançları ve Mesleki Tutumları (Rize İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşbaşı, J.Ö. (2000). *Çalışanların Yöneticilerine Duydukları Güvenin ve Örgütsel Adaletle İlişkin Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Oluşumundaki Rolü: Bir Turizm Örgütünde Uygulama* (Yüksek Lisans Tezi), Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İyigün, N. Ö. (2012). Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 49-64.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on Power, Long on Responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- İşık, M. ve Kama, A. (2018). Algılanan Örgütsel Desteğin İşgören Performansına Etkisinde İşe Adanmışlığın Aracı Etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 395-403.
- İyigün, N. Ö. (2012). Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 49-64.
- Kabar, S. F. ve Bozkurt-Bostancı, A. (2021). Öğretmenlerin Öz Liderlik Düzeyleri ile İşe Tutkunlukları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *The Journal of Social Sciences*, 8(50), 66-91.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement And Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerk Algıları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadeniz, D. ve Fer, S. (2023). Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International EDU Congress* (ss. 720-735). Edu Yayıncılık.
- Kavgaci, H. (2014). *İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin İşle Bütünleşme Düzeylerinin Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerle İlişkisi* (Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kim, W. (2017). Examining Mediation Effects of Work Engagement Among Job Resources, Job Performance, and Turnover İntention. *Performance Improvement Quarterly*, 29(4), 407-425.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 47-72.
- Korkmaz, F. (2018). *Babacan (Paternalist) Liderlik Davranışının Örgütsel Özdeşleşme Üzerindeki Etkisinde Çalışanların İşe Tutkunluk Düzeylerinin Aracılık Rolü: Kamu ve Özel Sektör Karşılaştırmalı Bir Analiz* (Doktora Tezi), Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Köse, A. ve Uzun, M. (2018). The Relationship Between Work Engagement and Perceived Organizational Justice. *Educational Administration: Theory and Practice*, 24(3), 483-528.
- Küçükahmet, L., Külahoğlu, S. Ö., Güçlü, N., Çalık, T., Topses, G., Öksüzöğlu, A. F. ve Korkmaz, A. (2002). *Öğretmenlik Meslegine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kurt, B. (2023). *Sosyal Kaytarma ve Kariyerizm Eğiliminde Algılanan Örgütsel Adaletin Aracı Rolü* (Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurtpınar, M. (2011). *Birey-Örgüt Uyumunun Bireysel Performans Üzerindeki Etkisinde Kişilik Özellikleri ve İşe Adanmışlığın Rolü* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü.
- Kutilek, L. M. (2002). *Organizational justice as it relates to the effectiveness of work/life guidelines: A study of Ohio State University Extension* (Doctoral Thesis), Ohio: The Ohio State University.
- Leif, J. ve Rustin, G. (1980). *Genel Pedagoji*, Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Leiter, M. P. ve Maslach, C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. *Emotional and Psychological Process and Positive Intervention Strategies: Research in Occupational Stress and Well Being*, 3, 91-134.
- Li, Y., Castaño, G. ve Li, Y. (2018). Perceived Supervisor Support as A Mediator Between Chinese University Teachers' Organizational Justice and Affective Commitment. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(8), 1385-1396.
- Macklin, R. (2006). The Moral Autonomy of Human Resource Managers. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 44(2), 211-221.
- Macleod, D.I. ve Clarke, N. (2011). Engaging for Success: Enhancing Performance Through Employee Engagement, A Report To Government.
- Mansuroğlu, C.N. ve Turhal, E. (2023). Müzik Öğretmenlerinin Çalışmaya Tutkunluk Durumlarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 81-97.
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout*. Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Masterson, S. S., Lewis, K., Goldman, B. M. ve Taylor, M. S. (2000). Integrating Justice and Social Exchange: The Differing Effects of Fair Procedures and Treatment on Work Relationships. *Academy of Management Journal*, 43(4), 738-748.
- Meriç, E., Çiftçi, D. Ö. ve Yurtal, F. (2019). Algılanan Örgütsel Destek ve İşe Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 65-74.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2000). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi*. Ankara: MEB Yayınları
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (t.y). *Resmî Gazete*. Erişim Tarihi: 1 Nisan 2024. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Minghui, L., Lei, H. ve Xiaomeng, C. (2018). Teacher Efficacy, Work Engagement, and Social Support Among Chinese Special Education School Teachers. *Frontiers in Psychology*, 9, 330-557.

- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-Perceived Autonomy: A Construct Validation of The Teacher Autonomy Scale* (Doctoral Thesis), Florida: University of West Florida.
- Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve Ruh Sağlığına Etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 260-278.
- Mücevher, M. H. ve Erdem, R. (2019). Başarılı Yönetici ve Yöneticilik: Kavramsal Bir Çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 48-77.
- Niehoff, B.P. ve 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.
- Odabaşı-Bozca, T. (2019). *Örgütsel Adalet Algısı ve İşle Bütünleşme İlişkisinin İncelenmesi: Sağlık Liseleri Örneği* (Yüksek Lisans Tezi), Edirne: Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Olowookere, E. I., Odukoya, J. A., Omonijo, D. O., Adekeye, O. A., Igbokwe, D. O., Elegbeleye, A. O. ve Okojide, A. C. (2020). Gender Differences in The Perception of Organisational Justice Among Selected Employees in Lagos State. *Academy of Strategic Management Journal*, 19(2), 1-8.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M. ve Schaufeli, W. B. (2013). Do-It-Yourself: An Individual Positive Psychology Intervention to Promote Positive Emotions, Self-Efficacy, and Engagement at Work. *Career Development International*, 18(2), 173-195,0
- Öngöre, Ö. (2016). Çalışma Yaşamında Duygusal Emegin Yeri ve Değeri Üzerine Kuramsal Bir Çalışma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5), 1161-1177.
- Özalp, İ., Koparal, C. ve Berberoğlu, G. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özbek, O. (1999). Sporda Etik Dışı Davranış Alanları ve Etik İlkeler. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 38-50.
- Özdemir, M. ve Doğan, A. (2021). Bireylerin Çalışma Düşüncesine Göre İşe Tutkunluk Düzeyindeki Farklılığın İncelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2203-2222.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayınları,
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Adaletin Bireylerarası Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (21), 77-96.
- Özkalp, E. ve Meydan, B. (2015). Schaufeli ve Bakker Tarafından Geliştirilmiş Olan İşe Angaje Olma Ölçeğinin Türkçe'de Güvenilirlik ve Geçerliliğinin Analizi. *İŞGÜÇ Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 17(3), 4-19.
- Özkeskin, M. (2019). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk-Dursun, E. (2024). *Öğretmen Özerkliği ile Öğretmen Mesleki Öğrenmesi Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi), Karabük: Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Pazar, B. (2021). *Öğretmen Özerkliği ve Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Fakültesi.
- Pearson, L. C. ve Hall, B. W. (1993). Initial Construct Validation of The Teaching Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The Relationship Between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.

- Pekbalcı, M. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmenleri ve Fen Bilimleri Öğretmen Adayları ile Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenci, Öğrenme, Öğretme ve Öğretmen Kavramlarına İlişkin Sahip Oldukları Metaforların Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Pillai, R., Schriesheim, C. A. ve Williams, E. S. (1999). Fairness Perceptions and Trust as Mediators for Transformational and Transactional Leadership: A Two-Sample Study. *Journal of Management*, 25(6), 897-933.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki* (Doktora Tezi), Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(2), 307-331.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 3
- Poulos, F. (2004). *Teachers' Perceptions Of Procedural Fairness: Their Impact On Teachers' Efficacy And Commitment* (Doctoral Thesis), Connecticut: University of Connecticut.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on The Role of Teacher Autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.
- Rawls, J. (1971). *Theory of Justice*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. ve Ryan, R. M. (2000). Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Rich, B. L., Lepine, J. A. ve Crawford, E. R. (2010). Job Engagement: Antecedents and Effects on Job Performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617-635.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2017). *Essentials of Organizational Behavior*. Londra: Pearson Education.
- Rothbard, N. P. (2001). Enriching Or Depleting? The Dynamics of Engagement in Work and Family Roles. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 655-684.
- Runhaar, P., Konermann, J. ve Sanders, K. (2013). Teachers' Organizational Citizenship Behaviour: Considering The Roles of Their Work Engagement, Autonomy and Leader-Member Exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99-108.
- Sacks, S. R. ve Eisenstein, H. (1979). Feminism and Psychological Autonomy: A Study In Decision Making. *The Personnel and Guidance Journal*, 57(8), 419-423.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents And Consequences of Employee Engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600-619.
- Saks, A. M. ve Gruman, J. A. (2014). What Do We Really Know About Employee Engagement?. *Human Resource Development Quarterly*, 25(2), 155-182.
- Salanova, M. ve Schaufeli, W. B. (2008). A Cross-National Study of Work Engagement as A Mediator Between Job Resources and Proactive Behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 116-131.
- San, B. C. ve Tok, T. N. (2017). The Relationship Between Teachers' Work Engagement and Organizational Commitment. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, (26), 355-370.
- Sarıca, H. (2019). *Öğretmenlerin Siber Kaytarma Davranışları ile İşe Tutkunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Saunders, M. ve Thornhill, A. (2003). Organizational Justice, Trust and The Management of Change. *Personnel Review*, 32(3), 360-375.
- Schaefer, G. O., Kahane, G. ve Savulescu, J. (2014). Autonomy and Enhancement. *Neuroethics*, 7, 123-136.
- Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. B. (2003). Utrecht work engagement scale: Preliminary manual. *Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University, Utrecht*, 26(1), 64-100.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. ve Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M. ve De Witte, H. (2019). An Ultra-Short Measure for Work Engagement: The UWES-3 Validation Across Five Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 577-591.
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., ve De Witte, H. (2017). An Ultra-Short Measure for Work Engagement. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(3), 293-315.
- Sergiovanni, T. (2008). *The Principalsip (Vol.6)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme ve İş Yaşamında Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Doktora Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shalberg, P. (2007). Education Policies for Raising Student Learning: *The Finnish Approach*. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Sharma, A., Goel, A. ve Sengupta, S. (2017). How Does Work Engagement Vary With Employee Demography? —Revelations From The Indian IT İndustry. *Procedia Computer Science*, 122, 146-153.
- Shaw, J. (2008). Teachers Working Together: What Do We Talk About When we Talk About Autonomy. *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*, Eds. Terry Lamb and Hayo Reinders, (pp. 187- 204), Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2009). Does School Context Matter? Relations With Teacher Burnout and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, Working Conditions, and Teacher Satisfaction: Does The Public Charter School Bargain Make A Difference?* (Doctoral dissertation). Washington: The George Washington University.
- Smith, R. ve Erdoğan, S. (2008). Teacher-Learner Autonomy: Programme Goals and Student- Teacher Constructs. *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Responses*, Eds. Terry Lamb and Hayo Reinders, (pp. 83-103), Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Söyük, S. (2007). *Örgütsel Adaletin İş Tatmini Üzerine Etkisi ve İstanbul İlindeki Özel Hastanelerde Çalışan Hemşirelere Yönelik Bir Çalışma* (Doktora Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Steh, B. ve Pozarnik B. M. (2005), Teachers' Perception of Their Professional Autonomy in The Environment of Systemic Change. *Teacher Professional Development in Changing Conditions*, Eds. D. Beijaard et al, (pp. 349-363), Dordrecht: Springer
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. New York: McGraw Hill.
- Strom, D. L., Sears, K. L. ve Kelly, K. M. (2014). Work Engagement: The Roles of Organizational Justice and Leadership Style in Predicting Engagement Among Employees. *Journal Of Leadership & Organizational Studies*, 21(1), 71-82.
- Sunay, H. (1998). Spor Eğitim Alt Yapısında Beden Eğitimi Öğretmeni ve Antrenörün Önemi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 43-50.

- Sweeney, P. D. ve McFarlin, D. B. (1993). Workers' Evaluations of The" Ends" And The" Means": An Examination of Four Models of Distributive And Procedural Justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 55(1), 23-40.
- Şahin, B. ve Taşkaya, S. (2010). Sağlık Çalışanlarının Örgütsel Adalet Algılarını Etkileyen Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 13(2), 85-114.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2019). Öğretmenlerin Çalışmaya Tutkunluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 39(39), 470-484.
- Şentürken, C. (2018). *The Relationship Between Secondary Education Teachers' Autonomy Behaviors and Job Satisfaction*, (Master Thesis), Kütahya: Dumlupınar University.
- Şentürken, C. ve Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3260-3283.
- Taipale, S., Selander, K., Anttila, T. ve Nätti, J. (2011). Work Engagement in Eight European Countries: The Role of Job Demands, Autonomy, and Social Support. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 31(7/8), 486-504.
- Tan, İ. H. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Müdürlerinin Ruhsal Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Tutkunlukları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tan, Ö. (2009). *Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Örgütsel Adalet Algısının Sistemden Duyulan Memnuniyet Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin, Y.F. (2023). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları, Motivasyon Düzeyleri ve Performansları: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi* (Doktora Tezi), Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tösten, R. (2015). *Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerine İlişkin Algılarının İncelenmesi*. (Doktora Tezi), Gaziantep: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Turgut, T. (2010). Çalışmaya Tutkunluk. *Kurumlarda iyilik de var*, Ed. Gamze İslamoğlu, (s.57-84), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya Tutkunluk: İş Yüğü, Esnek Çalışma Saatleri, Yönetici Desteği ve İş-Aile Çatışması ile İlişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 155-179.
- Ulas, J. ve Aksu, M. (2015). Development of Teacher Autonomy Scale For Turkish Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2. Baskı). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Ünlü, H. ve Aydos, L. (2007). Öğretmen Görüşlerine Göre; Beden Eğitimi Derslerinde Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 71-81
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı, Önemi ve Öğretmenlerin Değişen Rollerine Üzerine Nitel Betimsel Bir Araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Özerkliğe İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Yapısal ve Bireysel Boyutları Açısından Değerlendirilmesi (İzmir İli Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.

- Vieira, I., Barbosa, I., Paiva, M. ve Feranandes, I. (2008). Teacher Education Towards Teacher (and Learner) Autonomy: What Can Be Learnt From Teacher Devolopment Practices?. *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Responses*, Eds. Terry Lamb and Hayo Reinders, (pp. 217-235), Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Yaman, B. (2023). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yan, H. (2010). A Brief Analysis of Teacher Autonomy In Second Language Acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2), 175-176.
- Yavuz, E. (2010). Kamu ve Özel Sektör Çalışanlarının Örgütsel Adalet Algılamaları Üzerine Bir Karşılaştırma Çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 302-312.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yetim, A. A. (2019). Yönetim Bilimi: Tarihi Gelişim Süreci ve Alt Dalları. *Yönetim ve Spor*, Ed. Ahmet Azmi Yetim, (ss.3-32), Ankara: Gazi Kitapevi.
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen Kavramına İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Algılarının Analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109.
- Yıldırım, F. (2014). Örgütsel Adalet Algısı ve Tükenmişlik İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 525-546.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Öğretmenlerin Mesleki Özerklik Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1999-2013.
- Yurtseven, C. (2019). *Öğretmenlerin Özerklik Davranışları ile Duygusal Emekleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tez), Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D., Witt, D. ve Diehl, J. (2009). Beyond Engagement: Toward A Framework and Operational Definition for Employee Work Passion. *Human Resource Development Review*, 8(3), 300-326.
- Webb, P. T. (2002). Teacher Power: The Exercise of Professional Autonomy in An Era of Strict Accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.

EKLER



EK-1. Kişisel bilgi formu

Değerli Katılımcı,

Bu anket çalışması, Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalında yapılmakta olan “*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Örgütsel Adaletin Çalışmaya Tutkunluğa Etkisinde Otonominin Aracı Rolü*” konulu yüksek lisans tezinin uygulama kısmı ile ilgilidir. Çalışma kapsamında size yöneltilen sorular, sadece sizin kişisel düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır ve vereceğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacaktır. Çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına göre olup, çalışmanın herhangi bir aşamasında, çalışmadan ayrılma konusunda tamamen serbestsiniz. Çalışmaya yapacağınız değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder saygılarımızı sunarız.

Rafet Resul DOĞAN

1. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum.
☐Evet ☐ Hayır
2. Görev yaptığınız ilin plaka kodu
3. Daha önce, aşağıdaki kavramları ile ilgili bilgi sahibi misiniz?
 - a) Örgütsel Adalet ☐ Evet ☐ Hayır
 - b) Çalışmaya Tutkunluk ☐ Evet ☐ Hayır
 - c) Otonomi ☐ Evet ☐ Hayır
4. Öğrenim veya çalışma hayatınızda bu kavramları içeren bir eğitim/ders aldınız mı?
 - a) Örgütsel Adalet ☐ Evet ☐ Hayır
 - b) Çalışmaya Tutkunluk ☐ Evet ☐ Hayır
 - c) Otonomi ☐ Evet ☐ Hayır
5. Çevrenizde çalışma hayatı ve yönetim sorunlarıyla ilgili sohbet ettiğiniz, akıl danıştığınız arkadaş vb. bilgi ve deneyimine güvendiğiniz kişiler var mı?
☐Evet ☐ Hayır
6. Örgütsel adalet kavramı ile ilgili bilgi düzeyinizi işaretleyiniz.
1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
7. Çalışmaya tutkunluk kavramı ile ilgili bilgi düzeyinizi işaretleyiniz.
1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
8. Otonomi kavramı ile ilgili bilgi düzeyinizi işaretleyiniz.
1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
9. Cinsiyetiniz

☐ Kadın

☐ Erkek

10. Yaşınız

☐ 23-29

☐ 30-39

☐ 40-49

☐ 50 ve üstü

11. Medeni durum

☐ Evli

☐ Bekar

12. İzin/özür/norm vb. durumlar dışında aktif olarak kaç yıldır beden eğitimi ve spor öğretmenliği yapıyorsunuz?

☐ 1-6 yıl

☐ 7-14 yıl

☐ 15 yıl ve üstü

13. Eğitim durumunuz?

☐ Lisans

☐ Lisansüstü

14. Şu anda görev yaptığınız kurumdaki hizmet süreniz

☐ 2 yıl ve daha az

☐ 3-5 yıl

☐ 6-10 yıl

☐ 11 yıl ve üstü

15. Görev yaptığınız kurumun türü

☐ Kamu

☐ Özel

16. Görev yaptığınız okul türü

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

17. Görev unvanınız nedir?

Öğretmen

Uzman öğretmen

Baş öğretmen

EK-2. Örgütsel adalet ölçeği

		ÖRGÜTSEL ADALET ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Dağıtım Adalet	Okul yöneticilerimizin ders programlarımızı adil bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
2		Okul yöneticilerimiz, öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
3		Okuldaki ders dışı işlerin öğretmenlere eşit dağıtıldığını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
4		Okulda öğretmenlere verilen ödüllerin adil dağıtıldığını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
5		Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
6		Okul yöneticilerimiz, işimizle ilgili kararları tarafsız bir şekilde verir.	☐	☐	☐	☐	☐
7	İşlemsel Adalet	Okul yöneticilerimiz, bizi ilgilendiren konularda ayırım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır	☐	☐	☐	☐	☐
8		Okul yöneticilerimiz okulla ilgili kararlar vermeden önce tüm öğretmenlerden tam ve doğru bilgi toplar.	☐	☐	☐	☐	☐
9		Okul yöneticilerimiz aldıkları kararları tüm öğretmenlere açıklar; eğer öğretmenler isterse, bu kararın gerekçelerini açıklar.	☐	☐	☐	☐	☐
10		Okul yöneticilerimiz yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. gibi mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular.	☐	☐	☐	☐	☐
11		Okul yöneticilerimiz aldıkları kararların ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenler tarafından sorgulanmasına izin verir.	☐	☐	☐	☐	☐

12	Etkileşimsel Adalet	Okul yöneticilerimiz, tüm öğretmenlere nazik davranır.	()	()	()	()	()
13		Okul yöneticilerimiz okuldaki öğretmenlerin her birine onurlu ve saygılı davranır.	()	()	()	()	()
14		Okul yöneticilerimiz okuldaki bütün öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranır.	()	()	()	()	()
15		Okul yöneticilerimiz bizimle ilgili kararlar verirken yasal haklarımızı göz önünde bulundurur.	()	()	()	()	()
16		Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdikleri kararları uygulamadan önce, nasıl sonuçlanacağını her birimizle ayrı ayrı tartışır.	()	()	()	()	()
17		Okul yöneticilerimiz verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayırım yapmaksızın, eksiksiz sunar.	()	()	()	()	()
18		Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdiği kararları tek tek tüm öğretmenlere mantıklı biçimde açıklar.	()	()	()	()	()
19		Okul yöneticilerimiz okulla ilgili verdikleri tüm kararları gizlemeden herkese çok açık bir şekilde açıklar.	()	()	()	()	()

EK-3. Çalışmaya tutkunluk ölçeği

	ÇALIŞMAYA TUTKUNLUK ÖLÇEĞİ (UWES-3)	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	İşimde kendimi enerji dolu hissedirim. <i>Dinçlik</i>	☐	☐	☐	☐	☐
2	İşime karşı istekli ve hevesliyim. <i>Adanmışlık</i>	☐	☐	☐	☐	☐
3	Çalışırken kendimi işime kaptırıyorum. <i>Yoğunlaşma</i>	☐	☐	☐	☐	☐

EK-4. Otonomi ölçeği

	OTONOMİ (MESLEKİ ÖZERKLİK) ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Karasızım	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Günlük öğretim esnasında öğretim yöntem ve stratejileri seçmekte özgürüm.	()	()	()	()	()	()
2	Öğrettiğim konularda hangi içeriğe odaklanacağıma karar vermede kendimi özgür hissediyorum.	()	()	()	()	()	()
3	Çalışma şartlarımı etkileyebileceğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()	()

EK-5. Etik kurul onayı



**T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**

Sayı : 2023-312

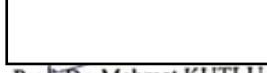
03/01/2024

Konu: Başvuru Değerlendirme Sonucu

Sayın Doç. Dr. Mustafa Ertan TABUK

Etik Kurulumuza yapmış olduğunuz başvurunuzla ilgili kurul kararımız ve ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Bilgilerinize rica ederim.


Prof. Dr. Mehmet KUTLU
Başkan

Başvuru Numarası	2023-432
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Mustafa Ertan TABUK
Araştırma Başlığı	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde Örgütsel Adaletin Çalışmaya Tutkunluğa Etkisinde Otonominin Aracı Rolü
Toplantı Tarihi	27.12.2023
Karar Numarası	2023-22

- ☒ Araştırma başvurunuz etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Araştırmaya Kurum İzni/izinleri alındıktan sonra başlanması uygun bulunmuştur.
- ☐ Başvurunun, ekte belirtilen düzeltmelerin yapılması halinde tekrar değerlendirilmesine karar verilmiştir.*
- ☐ Araştırma projesi etik açıdan uygun olmadığından başvurunun reddine karar verilmiştir.

