



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK KARIYER BASAMAKLARI UYGULAMASI
İLE ÖRGÜTSEL ADALET VE ETİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevda KELEŞ

Malatya-2025

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK KARIYER BASAMAKLARI UYGULAMASI
İLE ÖRGÜTSEL ADALET VE ETİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevda KELEŞ

Danışman: Doç. Dr. Melike CÖMERT

Malatya-2024

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK KARIYER BASAMAKLARI
UYGULAMASI İLE ÖRGÜTSEL ADALET VE ETİK ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. MELİKE CÖMERT

HAZIRLAYAN
SEVDA KELEŞ

Jürimiz tarafından 10.01.2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1.Başkan: Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

.....

2.Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Melike CÖMERT

.....

3.Üye: Dr. Öğr. Üyesi: Ramazan ÖZKUL

.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İzci

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Danışmanlığını Doç. Dr. Melike Cömert'in üstlendiği ***Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulaması ile Örgütsel Adalet Ve Etik Algıları Arasındaki İlişki*** başlıklı bu yüksek lisans tezinin, bilimsel etik kurallarına ve akademik geleneklere uygun biçimde tarafımda hazırlandığını beyan ederim. Çalışmam boyunca bilimsel dürüstlükten sapmadığımı, her türlü akademik desteği etik çerçevede aldığımı, kullandığım tüm kaynakları metin içinde ve kaynakçada eksiksiz ve doğru bir şekilde gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Sevda KELEŞ

ÖNSÖZ

Öğretmenlik mesleğini seçtiğim günden bu yana, mesleğimde ilerlemek amacıyla katıldığım hizmet içi eğitimler ve başladığım yüksek lisans eğitimi, mesleki gelişimime katkı sağlasa da bana kariyer anlamında belirgin bir yol haritası sunmuyordu. Bu süreçte, Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulamasının yürürlüğe girmesi, meslek hayatıma yeni bir perspektif kazandırarak yüksek lisans tezim için araştırma yapma konusunda beni motive etti. Bu doğrultuda, öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim algıları ile Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulaması arasındaki bağlantıyı araştırmaya yönelik bir çalışma yapmaya karar verdim.

Yüksek lisans eğitimim ve tez sürecinde her an desteğini hissettiğim, bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden kıymetli danışmanım Doç. Dr. Melike Cömert'e gönülden teşekkür ederim. Kendisinin rehberliği, sabrı ve özverisi, araştırmamın her aşamasında bana ilham kaynağı oldu ve tezimi şekillendirmemde büyük bir rol oynadı. Verdiği destek ve gösterdiği anlayış için kendisine minnettarım.

Lisansüstü eğitim sürecimde, katkıları ve rehberlikleriyle her zaman yolumu aydınlatan Prof. Dr. Necdet Konan, Prof. Dr. Hasan Demirtaş, Prof. Dr. Mehmet Üstüner, Doç. Dr. Servet Atik ve Dr. Öğr. Üyesi Mahire Aslan'a içtenlikle teşekkür ederim. Onların sunduğu dersler, akademik hayatımda sadece teorik bilgi edinmemi sağlamakla kalmadı, aynı zamanda eleştirel düşünme ve araştırma kültürü kazanmama da yardımcı oldu. Bilimsel merakımı pekiştiren bu değerli hocalarımdan katkılarını her zaman saygı ve minnetle anacağım.

Araştırmamın ölçek geliştirme sürecinde uzmanlıklarından faydalandığım Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na, Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN'a, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e ve Doç. Dr. Pelin TAŞKIN'a değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca, araştırmamın veri toplama sürecinde destek olan okul yöneticilerine ve görüşlerini paylaşarak çalışmama katkıda bulunan öğretmenlere de müteşekkirim.

Bu yolculuk boyunca yanımda olan değerli aileme, sevgili çocuklarıma ve kıymetli eşime en içten teşekkürlerimi sunarım. Her birinizin sevgisi, sabrı ve desteği benim için paha biçilemezdi. Zamanımın çoğunu çalışmalarım için ayırmak zorunda kaldığım dönemlerde bile, çocuklarımla anlaşıyor, ailemin güven verici varlığı ve eşimin her koşulda beni destekleyen sabrı, bana güç ve motivasyon verdi. Başarı yolculuğumda, varlığınıza bana her an ilham oldunuz; tüm kalbimle teşekkür ederim.

Sevda KELEŞ



ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK KARIYER BASAMAKLARI UYGULAMASI İLE ÖRGÜTSEL ADALET VE ETİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Keleş, Sevda
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Melike Cömert
Ocak, 2025, xviii +190 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulaması ile örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim algıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu algıların cinsiyet, öğrenim durumu, unvan ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Isparta İli Merkez ilçesindeki resmi ortaokullarda görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 311 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulamasına yönelik algılarının genel olarak orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere kıyasla bu uygulamayı daha olumlu değerlendirmektedir. Başöğretmenlerin algıları, öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek çıkarken, kıdem açısından 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin algıları, 1-10 yıl kıdemi olan öğretmenlere kıyasla daha olumludur. Bununla birlikte, öğrenim durumu bu algıyı belirgin şekilde etkilememektedir. Örgütsel adalet algısı da öğretmenler arasında orta düzeyde olup, erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak kıdem, unvan ve öğrenim durumu açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin örgütsel etik iklim algıları ise yüksek düzeyde ölçülmüş olup, cinsiyet, öğrenim durumu, unvan ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulaması ile öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim algıları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda, söz konusu uygulamanın öğretmenlerin mesleki gelişimini ve motivasyonunu destekleyecek fırsatlar sunmasının yanı sıra, eğitim örgütlerinde adalet ve etik değerlerin ön planda tutulmasının ve ayrımcılığa yol açabilecek uygulamalardan kaçınılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, öğretmenlik mesleği kariyer basamakları, örgütsel adalet, örgütsel etik iklim.



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF TEACHER CAREER PROGRESSION, ORGANIZATIONAL JUSTICE AND ETHICS

KELEŞ, Sevda

Master's Degree, Inonu University Institute of Educational Sciences
Department of Educational Administration

Thesis Advisor: Associate Professor Dr. Melike Cömert
December 2024, xviii+ 190 pages

This study aims to examine the relationship between teachers' perceptions of the recently implemented teacher career ladders in Türkiye and their perceptions of organizational justice and organizational ethical climate. It also seeks to determine whether these perceptions vary based on gender, educational background, title, and seniority. The study sample consists of 311 teachers working in public secondary schools in the central district of Isparta during the 2024-2025 academic year, selected through simple random sampling.

Findings indicate that teachers generally have a moderate perception of the teacher career ladders. Male teachers evaluate the system more positively than female teachers. Head teachers have significantly higher perceptions than teachers. Senior teachers with more than 21 years of experience view the system more favorably than those with 1-10 years of experience, while educational background has no significant impact. Teachers' perceptions of organizational justice are also moderate, with male teachers reporting higher perceptions than female teachers. However, no significant differences were found regarding seniority, title, or educational background. On the other hand, teachers' organizational ethical climate perceptions are high, with no significant differences across variables.

The study also reveals a positive and moderate correlation between teacher career ladders and perceptions of organizational justice and organizational ethical climate. It highlights the importance of ensuring that career ladders support professional

development and motivation, while maintaining justice and ethical values in schools and avoiding policies that may create inequality.

Keywords: Teacher, teacher career ladders, organizational justice, organizational ethical climate.



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.6. Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamaklarına ilişkin Kuramsal Bilgiler	7
2.1.1. Kariyer Kavramı	7
2.1.2. Geleneksel ve Çağdaş Kariyer Yaklaşımı	10
2.1.2.1. Protean Kariyer Yaklaşımı	12
2.1.2.2. Sınırsız Kariyer Kavramı	13
2.1.2.3. Portföy Kariyer Modeli.....	15
2.1.2.4. Kaleydoskopik Kariyer	16
2.1.2.5. Özelleştirilmiş Kariyer.....	17

2.1.3. Kariyer Gelişimi ve Evreleri	18
2.1.3.1. Erikson'un Yaşam Gelişimi	19
2.1.3.2. Levinson'un Yetişkin Yaşam Gelişimi	19
2.1.3.3. Kariyer Evreleri	20
2.1.4. Kariyer Planlaması	24
2.1.4.1. Kariyer Planlaması Kavramı	24
2.1.4.2. Kariyer Planlamasının Amaçları	25
2.1.4.3. Bireysel kariyer planlaması	25
2.1.4.4. Örgütsel Kariyer Planlaması	27
2.1.4.5. Kariyer Planlamasının Önemi	28
2.1.4.6. Kariyer Planlamasının Faydaları	28
2.1.5. Kariyer Yönetimi	30
2.1.5.1. Kariyer Yönetimi Kavramı	30
2.1.5.2. Kariyer Yönetiminin Amaçları	31
2.1.5.3. Bireysel Kariyer Yönetimi	32
2.1.5.4. Örgütsel Kariyer Yönetimi	33
2.1.5.5. Kariyer Yönetiminin Önemi	36
2.1.5.6. Kariyer Yönetiminin Faydaları	36
2.1.6. Kariyer Geliştirme	37
2.1.6.1. Kariyer Geliştirme Kavramı	37
2.1.6.2. Kariyer Geliştirmenin Amaçları	37
2.1.6.3. Bireysel Kariyer Geliştirme	37
2.1.6.4. Örgütsel Kariyer Geliştirme	38
2.1.6.5. Kariyer Geliştirmenin Önemi	38
2.1.6.6. Kariyer Geliştirmenin Faydaları	39
2.1.7. Eğitim Örgütlerinde Kariyer	39
2.2. Örgütsel Etik İklima ilişkin Kuramsal Bilgiler	46
2.2.1. Etik kavramı	46
2.2.1.1. Etik ve Ahlak Kavramı	48
2.2.1.2. Etik Görecelik	49
2.2.1.3. Etik İlkeler	49
2.2.2. Etik türleri	51
2.2.2.1. Betimleyici Etik	51
2.2.2.2. Normatif Etik	52

2.2.2.3 Metaetik	52
2.2.2.4. Uygulamalı Etik.....	53
2.2.2.5. Hümanistik ve Otoriter Etik.....	53
2.2.2.6. znelci ve Nesnelci Etik.....	54
2.2.2.7. Teleolojik ve Deontolojik Etik.....	55
2.2.3. Yönetimde Etik.....	56
2.2.4. Örgütsel Etik.....	61
2.2.5. Mesleki Etik.....	61
2.2.5.1. Meslek Kavramı.....	61
2.2.5.2. İş Etiği.....	62
2.2.5.3. Meslek Etiği	63
2.2.5.4. Meslek Etik İlkeleri	65
2.2.6. Eğitim rgtlerinde Etik	66
2.2.6.1. Eğitim Yönetiminde Meslek Etiği	69
2.2.6.2. Eğitim Yöneticilerinde Meslek Etiği	70
2.2.6.3. Eğitimde Etik Liderlik	71
2.2.6.2. Öğretmenlik Mesleği	72
2.2.6.3. Öğretmenlik Meslek Etiği.....	74
2.2.6.4. Öğretmenlik Meslek Etiği ilkeleri	77
2.2.6.5. Milli Eğitim Bakanlığı ğretmenlik Meslek Etiği İlkeleri.....	80
2.2.7. Örgütsel Etik İklim	81
2.3. Örgütsel Adalete İlişkin Kuramsal Bilgiler.....	82
2.3.1.Adalet Kavramı	82
2.3.2. Örgütsel Adalet Kavramı.....	84
2.3.3. Örgütsel Adalet Teorileri.....	86
2.3.1.1. Eşitlik Teorisi	89
2.3.1.2. Statü Değeri Teorisi	91
2.3.1.3. Walster, Berscheid ve Walster'ın Eşitlik Teorisi.....	92
2.3.1.4. Homans'ın Dağıtımsal Adalet Teorisi.....	93
2.3.1.5. Jasso'nun Dağıtımsal Adalet Teorisi.....	94
2.3.1.6. Göreli Yoksunluk Teorisi	95
2.3.1.7. Leventhal'ın Adalet Yargısı Teorisi	96
2.3.1.8. Lerner'ın Adalet Güdüsü Teorisi	99
2.3.1.9 İşlemsel Adalet Teorisi.....	100

2.3.1.10. Tahsis Tercihi Teorisi	102
2.3.4. Örgütsel Adalet Boyutları.....	103
2.3.4.1. Dağıtımsal Adalet	103
2.3.4.2. İşlemsel Adalet.....	105
2.3.4.3. Etkileşimsel Adalet	108
2.3.4.4. Bilgilendirici Adalet.....	112
2.3.5. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet	113
2.4. İlgili Araştırmalar	116

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	127
3.2. Evren ve Örneklem	127
3.3. Veri Toplama Araçları	128
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	128
3.3.2. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği	129
3.3.2.1 Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği'nin Geliştirilmesi .	129
3.3.2.2. Geçerlik Analizleri.....	133
3.3.2.3. Güvenirlik Analizleri	140
3.3.3.Örgütsel Adalet Ölçeği	141
3.3.4. Örgütsel Etik İklim Ölçeği	142
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	142

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	146
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	149
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	151
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	153
5.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve Yorum	154

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	156
--------------------	-----

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	156
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	160
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	162
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	164
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	165
5.2. Öneriler	165
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	165
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	167
KAYNAKÇA.....	169
EKLER.....	184



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel ve sınırsız kariyer modellerinin farklılıkları	14
Tablo 2. Schuler'in kariyer evreleri ve kariyer evrelerinin temel görev ve özellikleri....	23
Tablo 3. Öğretmenlik mesleği etik ilkeleri	79
Tablo 4. Greenberg'in örgütsel adalet teorilerinin sınıflandırılması	86
Tablo 5. Törnblom ve Kazemi'nin Adalet Teorileri Sınıflandırması	89
Tablo 6. Örgütsel adalet bileşenleri	111
Tablo 7. Katılımcıların demografik özellikleri ve dağılım	128
Tablo 8. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği geliştirme çalışması katılımcılarının demografik özellikleri ve dağılımı.....	132
Tablo 9. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği'nde yer alan maddelerin faktörleri, faktör ortak yarıansı ve güvenirlik kat sayıları	134
Tablo 10. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği	136
Tablo 11. İncelenen Uyum İndeks Değerleri, Sınır Değerleri ve ÖMKB Ölçeği DFA değerleri	137
Tablo 12. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre standartlaştırılmış yükler, t ve R ² değerleri.....	137
Tablo 13. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği maddeler arası korelasyon değerleri	140
Tablo 14. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği'nin madde-toplam korelasyon ve %27'lik alt-üst grup farkına ilişkin t değerleri	141
Tablo 15. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Etik İklim Ölçekleri için istatistiksel testler ve varsayım kontrolleri.....	144
Tablo 16. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler	146
Tablo 17. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği kariyer basamakları algılarının cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenine göre analiz sonuçları	147
Tablo 18. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği kariyer basamakları algısının ünvan ve kıdem değişkenine göre analiz sonuçları	148
Tablo 19. Örgütsel Adalet Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	149
Tablo 20. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenine göre analiz sonuçları	149

Tablo 21.Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ünvan değişkenine göre analiz sonuçları.....	150
Tablo 22.Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kıdem değişkenine göre analiz sonuçları.....	150
Tablo 23.Örgütsel Etik İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	151
Tablo 24.Öğretmenlerin örgüt etik iklimi algılarının cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenine göre analiz sonuçları.....	152
Tablo 25.Öğretmenlerin örgütsel etik iklimi algılarının ünvan ve kıdem değişkenine göre analiz sonuçları.....	152
Tablo 26.Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Etik İklim değişkenleri arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları	153
Tablo 27.Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları algısının örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimi algıları üzerindeki etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları	154

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Geleneksel Kariyer Evreleri	21
Şekil 2. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri	139



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖMKB	: Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları
ÖMKBÖ	: Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
ANOVA	: Analysis of Variance (Varyans Analizi)
GFI	: Uyum İyiği İndeksi
AGFI	: Düzeltilmiş Uyum İyiği İndeksi
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
NFI	: Normlanmış Uyum İndeksi
NNFI	: Non-Normed Fit Index
RMR	: Root Mean Square Residual
RMSEA	: Kök Ortalama Hata Kare Kökü
SRMR	: Standartlaştırılmış Ortalama Kök Artığı
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
t	: t-değeri
η^2	: Etki büyüklüğü ölçütü
χ^2/df	: Ki-Kare / Serbestlik Derecesi
p	: Anlamlılık düzeyi
SS	: Standart Sapma
r	: Korelasyon Katsayısı
sd	: Serbestlik Derecesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve tanımları sırasıyla verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sosyal sistemin bir parçasını oluşturan okulun en stratejik unsurlarından biri olan öğretmenlerin (Bursalıoğlu, 2019) niteliğine kaynaklık eden ve mesleki gelişimini destekleyen, insan kaynakları yönetimi ve bu yönetimin bir birleşeni olan kariyer planlamasıdır (Urfalı, 2008). Öğretmenlerin geleceklerini planlama, toplumda saygın bir konum elde etme, bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırma ve yaşam kalitelerini yükseltmek için gerekli geliri elde etme gibi çeşitli ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanması, öğretmenlerin bireysel kariyer hedeflerini açık bir şekilde belirlemelerine ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim kurumlarında uyguladığı kariyer yönetimi politikalarının bu hedef ve ihtiyaçları göz önünde bulundurmasına bağlıdır (Altunışık, 2010).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973), öğretmenlik “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda (1965), devletin çalışanlarına görevleriyle ilgili bilgi, beceri ve yetiştirme koşullarına uygun olarak, hizmet sınıfları içinde en üst derecelere kadar ilerleme imkanı sağladığı ifade edilmektedir. Ancak öğretmenlikte kariyer basamaklarıyla ilgili uygulamalar, bu yasal altyapının oluşturulmasından çok daha sonra gündeme gelmiştir.

2005 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, öğretmenlik mesleğini kariyer basamakları olarak sınıflandırmış ve mesleki gelişim için yeni bir çerçeve sunmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu uygulama, yürürlüğe girdiği dönemde çok tartışılmış ve eğitim camiasında geniş yankı

uyandırmıştır. Tartışmalar, uygulamanın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına ve eğitim kalitesine olan etkileri etrafında yoğunlaşmıştır. Bununla birlikte, yalnızca bir kez uygulanmış olan bu düzenlemenin devam ettirilmemesi, öğretmenlik mesleğinde kariyer gelişimine yönelik ihtiyacın sürdüğünü göstermiştir. Mart 2022’de, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kariyer basamakları uygulaması yeniden düzenlenmiş (MEB, 2022) ve Aralık 2024’te “Aday öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Yönetmeliği” ile son halini almıştır. Bu yönetmelikte öğretmenlik mesleği, aday öğretmenlik eğitiminin ardından, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2024).

Kariyer, genel anlamıyla bireylerin yaşamları boyunca deneyimledikleri iş, rol ve pozisyonların oluşturduğu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Greenhaus, Callanan ve Godshalk, 2019). Bununla birlikte, günümüzde kariyerin sadece mesleki ilerleme ve terfi süreci olarak görülmediği, aynı zamanda bireylerin değerleri, motivasyonları, yaşam amaçları ve sosyokültürel kimlikleri ile bütünleşen bir olgu olduğu vurgulanmaktadır (Aytaç, 2005). Eğitim örgütlerinde de öğretmenler, mesleki kariyerlerini şekillendirmede giderek daha fazla söz sahibi olmayı beklemektedir (Altunışık, 2010).

Örgütsel adalet, bireylerin örgütsel süreçler ve sonuçlarla ilgili eşitlik, tarafsızlık ve şeffaflık algılarını kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Leventhal, 1980). Eğitim örgütlerinde bu kavram, ücretlendirme, terfi, görev dağılımı ve mesleki gelişim gibi uygulamalarda adil yaklaşımlara duyulan ihtiyacı doğururken, adaletin varlığı örgüt iklimini olumlu yönde etkiler ve çalışanlarda yüksek motivasyon ile örgütsel bağlılığı destekler. Buna karşın adalet algısının zayıfladığı durumlarda iş doyumu, performans ve bağlılık düzeylerinde düşüş gözlemlenmektedir (Tosun, 2023).

Örgütsel etik iklim ise doğru veya yanlış davranışa ilişkin ortak anlayışa dayanan normlar ve değerler bütünüdür (Victor ve Cullen, 1988). Eğitim ortamlarında, etik açıdan güçlü bir iklim, öğretmenlerin birbirleriyle ve öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayarak iş birliği ve dayanışmayı artırır (İ. Aydın, 2018). Ayrıca, kariyer gelişimi uygulamalarının adalet ve etik ilkeler çerçevesinde yönetilmesi, öğretmenlerin mesleki doyum ve kurumsal bağlılığını güçlendiren önemli bir unsur olarak dikkat çekmektedir (Altunışık, 2010). Böyle bir yapıda, örgütsel adalet ve etik iklim arasındaki uyum, etik ilkelerin korunmasına dair güveni pekiştirerek uygulamaların başarısını yükseltir (Demirtaş, 2015). Ters durumda, adil olmayan uygulamalar veya etik

dışı tutumlar, öğretmenlerin kuruma duyduğu güveni ve motivasyonu zayıflatmakla kalmaz, aynı zamanda eğitim kalitesini de sekteye uğratabilir (Yıldız, 2019).

Kariyer basamaklarının öğretmenlere sağladığı unvan, ekonomik haklar veya mesleki prestij gibi getiriler, okul örgütlerinde hiyerarşik veya rekabetçi bir yapının ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu rekabetin adil ölçütler ve etik ilkeler çerçevesinde düzenlenmesi, kurumun genel işleyişinin sağlıklı bir biçimde devam etmesi açısından kritik önemdedir. Dolayısıyla, örgütsel adalet ve etik iklim boyutları, öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının hem öğretmenlerin bireysel mesleki gelişiminde hem de eğitim kurumlarının genel verimliliğinde belirleyici unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının, eğitim örgütlerinde adalet ve etik iklim algıları üzerindeki etkisi yeterince açıklığa kavuşturulamamıştır. Yeni düzenlemelerle birlikte uygulamaya konulan Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları (ÖMKB) uygulamasının, öğretmenlerin örgütsel adalet ve etik algılarını nasıl biçimlendirdiği, alanyazında henüz sınırlı sayıda çalışmada ele alınmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, unvan gibi demografik değişkenlerin bu algılar üzerindeki etkileri de derinlemesine araştırılmaya ihtiyaç duymaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulaması ile örgütsel etik iklimi ve adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Buna ek olarak, öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulaması ile örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimi algılarının; cinsiyet, öğrenim durumu, ünvan ve kıdem değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği incelenecektir.

Bu doğrultuda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulamasına yönelik algıları ne düzeydedir? Bu algılar, cinsiyet, öğrenim durumu, ünvan ve kıdem, değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir? Örgütsel adalet algıları; cinsiyet, öğrenim durumu, ünvan ve kıdem, değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel etik iklimi algıları ne düzeydedir? Örgütsel etik iklimi algıları, cinsiyet, öğrenim durumu, ünvan ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulaması ile örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulamasına yönelik algıları, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimi algılarını ne düzeyde yordayabilmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulaması, eğitim örgütlerinde hayata geçirilen önemli bir değişim süreci olarak göze çarpmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yakın dönemdeki yönetmelikleri doğrultusunda belirlenen “öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen” basamaklarının; öğretmenlerin mesleki motivasyonu, örgütsel bağlılığı ve eğitim-öğretim süreçlerine katkısı bakımından kapsamlı biçimde incelenmesi gerekmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde, öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim ile ilişkilerini bütüncül olarak ele alan kapsamlı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmayı yeni ve önemli bir alanyazın boşluğunu doldurma potansiyeliyle öne çıkarmaktadır.

Öğretmenler açısından kariyer basamakları gerek mesleki ilerleme gerekse statü ve ekonomik kazanımlar bakımından çeşitli beklentiler doğurmaktadır. Bu doğrultuda, söz konusu uygulamanın örgüt iklimine yansıyan etkileri, çalışanların kurumlarına duydukları güven ve adalet duygularıyla yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin örgütsel adalet ve etik iklim algılarının olumlu yönde gelişmesi, eğitim örgütlerinde daha yüksek motivasyon, iş doyumu ve mesleki bağlılık ile sonuçlanmakta; dolayısıyla okulun genel performansına ve öğrenci başarısına da olumlu katkı sağlamaktadır. Tam da bu noktada,

araştırma bulgularının Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulamasının eğitim ortamlarında nasıl algılandığını ve bu algının örgütsel adalet ile etik iklim üzerindeki yordayıcı rolünü ortaya koyması beklenmektedir.

Bu çalışma hem akademik hem uygulama boyutunda çeşitli katkılar sunmaktadır. Akademik bakımdan, henüz yeni uygulanmaya başlanan bu kariyer basamaklarının örgütsel ve bireysel değişkenlerle olan ilişkisine dair veri üreterek alanyazını zenginleştirmektedir. Uygulama boyutunda ise Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere eğitim yöneticilerine ve politika yapıcılara, öğretmenlik mesleğinin kariyer planlaması sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin ipuçları vermektedir. Bunun yanı sıra, okul yöneticileri ve öğretmenler için kariyer yönetimi politikalarının nasıl daha adil, şeffaf ve etik bir zemine oturtulabileceği konusunda da yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, bu araştırma, öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları uygulaması ile örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim arasındaki ilişkiyi irdeleyerek hem mesleki gelişimi desteklemeye hem de eğitim örgütlerinin verimliliğini artırmaya yönelik uygulamalara ışık tutacaktır. Böylece öğretmenlerin kariyer planlaması süreçlerinde yaşadıkları deneyimlerin daha yakından anlaşılması ve bu deneyimlerin örgüt kültüründeki adalet ve etik algılarına ne ölçüde yansıdığının ortaya konması, gelecekteki eğitim politikalarının şekillendirilmesi bakımından da büyük önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmaya 2024-2025 eğitim öğretim yılında Isparta İli Merkez ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulaması ile örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimi algılarını belirlemek amacıyla uygulanacak ölçme araçlarında yer alan sorulara verdikleri yanıtlarla sınırlı olacaktır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada aşağıdaki temel varsayımlar kabul edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, anket ve ölçek sorularını samimi ve doğru bir şekilde yanıtlamışlardır.

2. Kullanılan veri toplama araçları (anketler, ölçekler), öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulaması ile örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimi algılarını yansıtmaktadır.
3. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenler, evreni temsil etme yeterliliğine sahiptir.
4. Öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamalarına ilişkin algıları ile örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimi algıları; cinsiyet, öğrenim durumu, ünvan ve kıdem gibi faktörlerden etkilenebilir.
5. Araştırma sürecinde toplanan veriler, öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulamasına ve örgütsel algılarına ilişkin anlamlı sonuçlar üretmeye yetecek düzeydedir.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Devletin eğitim, öğretim ve bunlarla ilgili yönetim görevlerini yerine getiren, gerekli mesleki yeterliklere sahip kişidir.

Aday öğretmen: Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan ve mesleğin temel yeterliklerini kazanma sürecinde olan kişidir (MEB, 2024).

Uzman öğretmen: Mesleğinde belirli bir kıdem süresini tamamlayıp ilgili eğitim ve sınavları başarıyla geçen, öğretmenlik kariyer basamaklarında “uzmanlık” unvanını almaya hak kazanan **kişidir** (MEB, 2024).

Başöğretmen: Uzman öğretmenlik basamağında gerekli süreyi dolduran ve ilave eğitim, araştırma veya sınav koşullarını sağlayarak “başöğretmen” unvanını almaya hak kazanan kişidir (MEB, 2024)

Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları: Öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen unvanlarıyla tanımlanan, mesleki ilerleme ve yeterlik ölçütlerini düzenleyen yasal çerçevedir (MEB, 2024).

Örgütsel adalet: Örgütsel adalet, çalışanların iş yerindeki kararların, süreçlerin ve insan ilişkilerinin adil olup olmadığına dair algılarının şekillendirdiği bir kavramdır ve dağıtımsal, prosedürel ve etkileşimsel boyutları içerir (Greenberg, 1990).

Örgütsel etik iklim: Çalışanların örgütte etik açıdan doğru ve yanlışın nasıl belirlendiğine ve etik davranışların nasıl teşvik edildiğine dair algılarını ifade eden bir kavramdır (Victor ve Cullen, 1988).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim kavramlarına ilişkin kuramsal bilgiler verilmektedir. Öğretmenlik Mesleği

2.1. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamaklarına ilişkin Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Kariyer Kavramı

Fransızca *carrière* sözcüğünden Türkçeye geçen kariyer sözcüğü; meslek, diplomatik kariyer, belirli bir meslekteki aşamalar, yaşamda izlenen yol veya araba yarışları için özel ayrılmış alan anlamlarını taşır (Bingöl, 2019). Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğünde kariyer, “bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık” olarak tanımlanır. Ayrıca, İngilizce *carrier* kelimesinden türeyerek güvenli ekipmanla donatılmış polis ve asker taşıma aracı anlamında da kullanılmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023a).

Kariyer kavramı, temel olarak iki farklı bakış açısından değerlendirilmektedir. Örgütsel yaklaşım açısından bakıldığında kariyer, bir mesleğin ya da organizasyonun yapısal bir özelliği olarak görülür; birey, belirli bir pozisyondan başlayarak ilerleyen aşamalarla emekliliğe ulaşır. Kariyeri bir meslek ya da organizasyondan ziyade bireyin bir özelliği olarak gören bireysel bakış açısına göre, her birey, iş deneyimlerinden, pozisyonlarından ve birikimlerinden oluşan kendine özgü bir kariyer şekillendirir (Greenhaus vd. 2019, s.10).

Diğer bir ifadeyle kariyeri nesnel bir perspektiften değerlendiren örgütsel yaklaşıma göre kariyer çalışanların iş yaşamları boyunca gerçekleştirdikleri görevleri ve bu süreçte elde ettikleri gelişmeler, yaşamı boyunca kazandığı tüm pozisyonların toplamı olarak tanımlanabilir. Öte yandan, bireysel bir bakış açısıyla ele alındığında, kariyer

kişinin değerleri, davranışları ve motivasyonlarını içeren öznel bir süreç olarak görülür ve yaşla birlikte şekillenir (Bingöl, 2019, s. 347). Bu çerçevede, kariyer hem iş ile ilgili somut olayları hem de bireyin tutum, değer, motivasyon ve beklentileri gibi kişisel yönlerini içerir. Bu nedenle, kariyer bir yandan iş yaşamındaki faaliyetler, diğer yandan bu faaliyetlere ilişkin bireysel tutumlar ve davranışlarla ilgilidir. Her birey, mesleği ne olursa olsun, yaş ve hizmet süresiyle birlikte gelişen bir kariyere sahiptir (Aytaç, 2005, s. 8).

Altunışık'a (2010) göre örgütlerin en önemli varlığını kuşkusuz insan kaynağıdır. Çalışanların performans ve verimlilik düzeyleri, örgütün hedeflerine ulaşmasında kritik bir rol oynar. Bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini ortaya koymalarını, örgüte olan bağlılıklarını güçlendirmelerini ve yaptıkları işten sosyal ve psikolojik anlamda tatmin olmalarını sağlayan en temel faktör ise kariyer gelişimidir. Sonuç olarak kariyer kavramı hem örgüt hem bireysel açıdan birbiriyle bağlantılıdır (s. 2).

Kariyer kavramına sosyolojik açıdan bakan Hall ve Goodale'e (1986) göre kariyer, meslek veya iş seviyesi ne olursa olsun, ömür boyu süren bir iş dizisidir. Hayatın kendisi olarak ele alınır ve kişinin aile, topluluk, kişisel planlama gibi yaşam planlamalarını ve iş aktivitelerini de kapsar. Bu yaklaşım kariyeri, insanın yaşamı süresince edindiği iş tecrübeleri ve aktiviteleriyle bağlantılı olarak algıladığı tutum ve davranışların sırası olarak tanımlanabilir (s. 361-362).

Schuler'e (1998) göre ise kariyer, kişinin yaşamı boyunca işinde edindiği deneyimlerle ilişkili tutumlar ve davranışların desenli bir dizisidir. Kariyer, "desenli bir dizi" vurgusuyla düzenli bir planlama ve yönetim sürecini ifade eder, başarı ya da başarısızlık üzerine değer yargıları içermez, bireyin iş yaşamının başlangıcından emekliliğine kadar olan süreyi kapsar hem tutumları hem de davranışları içerir. Yani bireyin duyguları, düşünceleri ve beklenen eylemlerinin yanı sıra fiilen yaptığı işleri de kapsar ve uzun bir süre boyunca gerçekleştirilen herhangi bir tür iş deneyimlerinden oluşur ve bu deneyimler ücretli ya da ücretsiz olabilir (s. 424). Diğer bir tanıma göre kariyer, bir bireyin profesyonel yaşamında adım adım gelişerek bilgi ve yeteneklerini artırdığı, bir iş alanında süregelen ilerleme sürecidir. Tıpkı insan yaşamının doğumdan ölüme kadar farklı aşamalardan geçmesi gibi, meslek yaşamı da çeşitli evrelerden oluşan bir kariyer döngüsü içinde şekillenir (İ. Aydın, 2018, s. 2048).

Kariyer, bireyin işyerinde üstlendiği rol çerçevesinde belirlenen beklentilerini, hedeflerini, hislerini ve arzularını gerçekleştirmesi için gerekli eğitimi almasını ve böylece bilgi, beceri, yetenek ve çalışma isteğiyle işyerinde ilerlemesini ifade eder. Bu süreçte, bir meslek yolunda ilerleyerek gelirini artırmak, sorumluluk üstlenmek, mevki edinmek, güç sahibi olmak ve saygınlık kazanmak amaçlanır (Bayraktaroğlu, 2015, s. 163-164). Bu çerçevede, kariyer sahibi olmak bireyin kimlik ve toplumsal mevki kazanmasıdır. Böylece kişinin öz saygısı artarken bir yere aidiyet hissi karşılanmakta ve toplumda başka kişilerle bağ kurabilmesi mümkün olmaktadır (Demirbilek, 1994, s. 71).

Görüldüğü üzere kariyerin birçok tanımı yapılmıştır. Kariyerin bu çok yönlü tanımları şu şekilde özetlenebilir (Klatt, Murdick ve Schuster, 1985; akt: Aytaç, 2005, s. 8-9).

- **İlerleme, gelişme:** Kariyer bir kurumda profesyonel hiyerarşi içinde sürekli olarak daha yüksek bir konuma ilerleme olarak görülür ve terfi ve maaş başarının ölçütü kabul edilir.
- **Yaşam süresince birbirini ardına girilen işler:** Kariyer yaşam boyunca üstlenilen işlerin bir özeti olarak değerlendirilir; örneğin, bir bireyin çeşitli işlerde edindiği deneyimler bu perspektifin odak noktasıdır.
- **Meslek, iş:** Belirli meslekler (örneğin yöneticilik, hukuk, tıp) kariyer göstergesiyken, diğerleri (örneğin k, işçilik, garsonluk memurluk) sadece iş olarak görülür.
- **Kişisel olarak elde edilen işle ilgili davranış ve tutumlar:** Kariyer, bireyin yaşamı boyunca kazandığı iş deneyimleri ve yürüttüğü faaliyetlerle şekillenen kişisel tutum ve davranışlar serisidir. Kariyer başarısı her birey için farklıdır ve başkalarının kariyerleriyle karşılaştırılmamalıdır; her birey kendi öz değerleriyle ilişkilendirilmelidir.

Sonuç olarak, kariyer bireylerin kimlik ve toplumsal konumunu şekillendiren önemli bir unsurdur. İş yaşamında başarı, yükselme ve geleceğe yönelik planlar yapma isteğiyle doğrudan ilişkilidir. Maddi güç edinmenin etkin bir yoludur ve iş doyumu ile kişisel gelişim üzerinde olumlu etkiler sağlar. Kariyer sadece iş yaşamını değil, bireyin genel yaşamını da etkiler ve sosyal ilişkiler üzerinde önemli bir rol oynar. Her bireyin kişisel özellikleri ve beklentileri farklı olduğundan, kariyer hedefleri de bireyden bireye değişiklik gösterir. Bu süreç, maddi, duygusal ve sosyal ihtiyaçları karşılama

motivasyonunu yansıtır ve bireyin psikolojik ve sosyal boyutlarını ön plana çıkarır (Aytaç, 2015, s. 13-14).

2.1.2. Geleneksel ve Çağdaş Kariyer Yaklaşımı

Kariyer kavramı, yirminci yüzyıla kadar aşına olunan bir kavram değildi ve genellikle insanlar ebeveynlerinin mesleklerini sürdürürlerdi. Sadece zengin veya ayrıcalıklı ailelerin çocukları belirli meslekler için eğitim alabilirdi. Sanayi devrimi daha iyi yaşam umuduyla kente göç eden işçiler için yeni fırsatlar, iş alanları ve meslekler sunması bu durumu değiştirdi. Ancak hem gençlerin hem de yetişkinlerin bu değişen dünyada meslek seçimi süreci giderek karmaşılaşmaktaydı. Frank Parsons, 1908 yılında Boston'da Meslek Bürosu'nu kurarak, çalışanların meslek seçimi sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olmayı amaçladı. Böylelikle Parsons, kişisel özelliklerin ve yerel iş seçeneklerinin dikkatli bir şekilde incelenmesiyle, iş arayanların en uygun işi seçmelerini sağlayan kariyer danışmanlık sürecinin temellerini attı (Reardon, Lenz, Sampson ve Peterson, 2000, s. 2).

Parsons (1909), *Bir Meslek Seçmek (Choosing a Vocation)* adlı kitabında, kariyer seçimi sürecini üç aşamalı bir modelle açıklamaktadır:

1. Kendiniz, yetenekleriniz, becerileriniz, ilgi alanlarınız, hırslarınız, kaynaklarınız, sınırlamalarınız ve bunların nedenleri hakkında net bir anlayışa sahip olma;
2. Çeşitli çalışma alanlarında başarı için gerekli koşullar, avantajlar ve dezavantajlar, tazminat, fırsatlar ve beklentiler ile ilgili bilgi edinme;
3. Bu iki bilgi grubunun ilişkisini iyi bir şekilde değerlendirme

Kariyer seçimi ve planlaması için mantıklı ve akılcı bir yaklaşım olarak görülen Parsons'ın bu modeli, kariyer teorisyenleri tarafından 1950'lerden itibaren, kariyerin sadece bir iş değil, bir kişinin yaşamını nasıl şekillendirdiğine yönelik sürekli bir süreç olarak benimsenmiştir (Reardon vd., 2000, s. 2).

Geleneksel kariyer görüşü ise, İkinci Dünya Savaşı'nın bitmesini takip eden refah seviyesinin arttığı yıllarda şekillenmiştir. Sanayileşen dünya benzeri görülmemiş bir ekonomik büyüme yaşarken, insan sermayesine olan talep artmış ve bireyler için bol

miktarda iş fırsatı ortaya çıkmıştır. Çalışan ile işveren arasında karşılıklı sadakat varsayımına dayalı bir ilişkisel psikolojik sözleşme kapsamında, kariyer, nispeten istikrarlı ve tutarlı bir süreç olarak görülüyordu. Çalışan, sağlam ve saygın bir işverende bir işe giriyor, işine odaklanıyor ve sessiz kalıyor, düzenli terfiler alarak organizasyon içinde doğrusal ve yukarı doğru bir ilerleme sağlıyor ve 65 yaşına geldiğinde iyi bir emeklilik maaşıyla emekli oluyordu (Greenhaus vd., 2019, s. 24)

Geleneksel kariyer yaklaşımında; bir çalışan aynı meslek alanı içinde bir işten diğerine veya tek bir meslekte dikey olarak yukarıya doğru ilerler. Çalışan için en büyük avantajlarından biri kariyer yolunun açık ve düz oluşudur; böylece çalışan gelişmesi boyunca geçeceği işler serisini bilir. Günümüz iş dünyasında geleneksel kariyer düşüncesi çoğu insan için hala bir şirketin içinde daha güvenli ve daha iyi işlerde otomatik olarak ilerlemenin bir serisi şeklinde düşünülmektedir. Örneğin Türkiye’deki geleneksel kariyer süreci devlet memurluğunda yaygındır. Çalışan meslek yaşamına güvencesi yüksek devlet kurumlarına girme ile başlar ve devamında belirli ve dar bir alanda uzmanlaşma çabalarında bulunur (Aytaç, 2005, s. 18).

Geleneksel kariyerde işlerin temel alındığı istikrar, hiyerarşi ve açık iş tanımlarının yer aldığı ilerlemenin her adımı hizmet süresiyle ilişkili olduğu bir bakış açısı söz konusudur (Bayraktaroğlu, 2015, s. 207). Görece kurumsallaşmasını geliştirmiş çalışma konusu ne olursa olsun birçok örgütte belirlenmiş kariyer yolları ve geçiş kuralları vardır ve bu kurallar doğrultusunda görev değişiklikleri gerçekleştirilir (Akçay, 2005, s. 18). Kariyer, genellikle prestijli, yüksek statülü ve ekonomik getirisi yüksek mesleklerle ilişkilendirilir. Doktorluk ve avukatlık gibi meslekler kariyer sahibi olarak görülürken, memurluk veya makine operatörlüğü bu kapsamda değerlendirilmez. Bu anlayış, kariyeri belirli bir mesleki veya sosyal statüye ulaşmayı gerektiren sınırlayıcı bir kavram haline getirir (Greenhaus vd., 2019, s. 25).

1980’lerden itibaren küreselleşen ekonomide rekabetin artmasıyla birlikte büyük ölçekli şirketlerin insan kaynaklarını azaltması, geleneksel kariyer anlayışının önemini yitirmesine neden olmuştur. Bu dönemde, örgüt içindeki kariyer yolları daha az yapılandırılmış ve öngörülemez hale gelmiştir (Greenhaus vd., 2019, s.25). İş gücünün niteliğinde ve vasıf düzeyinde meydana gelen değişimler, teknolojik ilerlemeler, örgütsel dönüşümler, yapısal küçülmeler ve ara kademe yönetim pozisyonlarının azalması gibi faktörler, geleneksel kariyer anlayışının yetersiz kalmasına yol açmıştır. Bunun yanı sıra,

sürekli eğitim ve yetenek geliştirme teşviklerinin artması, bireylerin kariyer planlamasında daha fazla sorumluluk almasını gerektirmiştir (Aytaç, 2005, s.179-180).

Tüm bu ekonomik, teknolojik ve kültürel değişimlerin sonucunda kariyer kavramı önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Ömür boyu tek bir işverenle çalışma anlayışı, yerini küreselleşmiş ve rekabetçi bir iş dünyasına bırakmıştır. Küçülme, teknolojik ilerlemeler ve esnek çalışma düzenlemeleri yaygınlaşırken, çalışanların kendi yetkinliklerini geliştirmesi ve sürekli değişen iş hayatına uyum sağlaması bir zorunluluk haline gelmiştir. Ayrıca kadınlar, azınlıklar ve göçmenlerin iş gücüne artan katılımı, demografik ve kültürel çeşitliliği yönetmeyi hem fırsat hem de zorluk haline getirmiştir. Üstelik kadınların iş gücüne artan katılımı, iş ve aile rollerini değiştirmiştir. Teknolojinin hayatın her alanına dahili, iş ve özel yaşam sınırlarını bulanıklaştırmış, bu da kariyer başarısı için esneklik, iş birliği ve çok kültürlü ortamlarda uyum sağlama becerisini kritik hale getirmiştir (Greenhaus, vd. 2019, s. 7-10). Günümüzde yaygın kullanılan çağdaş kariyer yaklaşımlarını incelemek kariyerin değişen doğasını anlamak için fayda sağlayacaktır.

2.1.2.1. Protean Kariyer Yaklaşımı

Douglas T. Hall, *Organizations in Careers* kitabında, protean kariyer kavramını çağdaş kariyer yaklaşımının önemli bir örneği olarak tanıtır. Yunan mitolojisindeki şekil değiştiren Proteus'tan esinlenen bu yaklaşımda birey kendisi tarafından yönetilen, kişisel tatmine odaklanan, esnek ve uyarlanabilir bir kariyer sürdürmektedir (Greenhaus vd., 2019, s. 26). Protean Kariyer yaklaşımında bireyler kariyerlerini yönetme ve şekillendirme sürecinde daha fazla kontrol sahibidirler. Bireyler iş dünyasında esneklik, sürekli öğrenme ve kişisel gelişimi ön planda tutarak kariyerlerini inşa ederler. İşverenlerin çalışanlara bu tür esnek ve bireysel odaklı kariyer hedeflerine ulaşmasına destek olması beklenir (Hall, 1996, s.8).

Hall' e (1996) göre 21. yüzyıl kariyerleri şu temel özellikleri içerir (s. 8-10):

1. **Protean kariyer:** Kariyer, örgüt tarafından değil çalışanın bizzat kendisi tarafından planlanır ve yönetilir; zamansal ve kişisel değişimlere göre yeniden şekillendirilebilir.

2. **Psikolojik başarı:** Kariyer, kişinin hayatında en önemli gördüğü hedeflere ulaşarak, başarı, aile mutluluğu, iç huzur gibi gurur ve kişisel tatmin duygusu yaşamasını sağlar.
3. **Sürekli öğrenme:** Kariyer süreci sürekli öğrenme ve kimlik değişimleriyle değerlendirilir.
4. **İş zorlukları ile mücadele ve ilişkiler kurabilme:** Kariyer gelişimi, bireyin kendi çabaları, iş ortamında karşılaştığı zorluklar ve çevresindeki insanlarla kurduğu ilişkiler ve öğrenmeler ile sağlanır. Resmi eğitimin kariyer gelişimindeki yerini iş deneyimleri ve insanlarla olan etkileşimi alır.
5. **Başarı ölçütleri:** Kariyer başarısı, bilgi sahibi olmaktan ziyade öğrenme becerisine ve istihdam edilebilirliği sürdürmeye önem verir. Ayrıca çalışanlardan işe değerlerini ve tutkularını getirerek yaratıcılık ve üretkenliği artırması beklenir.

2.1.2.2.Sınırsız Kariyer Kavramı

Sınırsız kariyer kavramı, geleneksel kariyer anlayışına bir alternatif olarak Michael Arthur ve meslektaşları tarafından 1990’larda tanıtılmıştır. Bu kariyer türü, bireylerin mevcut bulundukları kurumların sınırlarını aşarak istihdam fırsatları, sosyal bağlantılar ve kimlik arayışlarına yönelmesi ile özdeşleşir (Greenhaus vd., 2019, s. 26). Birey kariyerini tek bir işle sınırlı kalmadan, birden fazla iş arasında, becerilerini ve deneyimlerini transfer edebilir şekilde geliştirir. Sınırsız kariyer, bireysel girişimlerle bilginin yaratılması, paylaşılması ve öğrenilmesini vurgular ve bireyin kariyer sorumluluğunu üstlenmesini gerektirir. Kariyer, değişen örgütsel bağlamlar ve işler arası ilişkiler içinde şekillenir ve kariyer aktörünün sürekli değişen bağlılıklarını ve psikolojik başarıyı anlamasını gerektirir (Arthur, 1994, s. 303-304).

Sınırsız kariyer yaklaşımında kariyer keşif süreci önemli bir yere sahiptir ve becerilerin yenilenmesi ile yatay geçişler yaygındır. İş ve özel hayat ayrımı da bulanıklaşır. Çalışanlar, sadece ekonomik nedenlerle değil, kendini gerçekleştirme amacıyla da meslek seçerler. Uzun süre aynı işi yapmak tatmin sağlamaz ve üstelik çalışanın iş performansı düşmektedir. Bu nedenle, çalışanlar farklı iş kollarında geçerli bilgi ve becerilerini geliştirmeyi hedefler. Başarı, dışsal motivasyon kaynaklarından çok içsel güdü ve etkileşimlere dayanır. Çalışanın aynı işte geçirdiği süre ve tecrübe, bireyin

başka işlere uyum yeteneğine katkı sağlamaz; bu nedenle sadece tecrübeye dayalı terfiler değişen iş rollerine uyum sağlamada yetersiz kalır (Aytaç, 2015, s. 244).

Sullivan (1999) geleneksel ve sınırsız kariyer modellerinin çeşitli boyutlarındaki temel farklılıkları Tablo 1’ de özetlenmiştir (s. 458):

Tablo 1.

Geleneksel ve sınırsız kariyer modellerinin farklılıkları

	Geleneksel Kariyerler	Sınırsız Kariyerler
İstihdam ilişkisi:	Sadakat için iş güvencesi	Performans ve esneklik için istihdam edilebilirlik
Sınırlar:	Bir ya da iki iş	Birden fazla firma
Beceriler	İş için özel	Transfer edilebilir
Başarı ölçütü	Ücret, terfi, statü	Psikolojik açıdan anlamlı iş
Kariyer yönetimi sorumluluğu	Örgütsel	Bireysel
Eğitim	Resmi programlar	İş başında eğitim
Dönüm noktaları	Yaşa bağlı	Öğrenmeye bağlı

Sınırsız kariyer, geleneksel kariyer yollarından farklılaşarak esneklik ve hareketliliği vurgulayan bir kavramdır. Bu konsept, her biri kendi içinde geleneksel olmayan sınır geçişini temsil eden altı ana unsur içerir (Greenhaus, 2019, s. 27):

1. Bireylerin sık sık iş değiştirmesi, tek bir işverende uzun süre kalmanın aksine, sınırları aşmanın en yaygın yoludur.
2. Çalışanlar, kimliklerini mevcut işverenlerinden ziyade mesleklerinden alır.
3. Bireyler, mevcut örgütlerindeki ağlara güvenmek yerine, dış sosyal ilişkilerine güvenirlir.
4. Terfi yerine yatay geçiş gibi geleneksel olmayan hareketlilik tercihleri yaparlar.
5. Aile veya kişisel düşünceler kariyer kararlarını etkiler.
6. Bireylerin kariyerlerini geleneksel örgütsel düzenlemelerden bağımsız olarak görürler.

Defillippi ve Arthur (1994), sınırsız kariyer kavramını tanımlarken kariyer yetkinliklerini üç ana alanda ele almışlardır. Bu yetkinlik alanları aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. **Knowing-why (Neden bildiğini bilme) yetkinliği:** Bireyin kariyer motivasyonlarını, kişisel anlamını ve kimliğini anlama yetisini ifade eder. Bu, çalışanların inançları, değerleri ve kimlikleri üzerinde etkilidir. Kurumsal kültür, çalışanların kişisel kimlikleri ile kurumsal üyelikleri arasında bir bağlantı kurarak, çalışanların firmaya olan bağlılıklarını artırmayı hedefler. Kültür değişimi ise bu bağlılığı güçlendirmek amacıyla uygulanır.
2. **Knowing-how (nasıl bildiğini bilme) yetkinliği:** Kariyerle ilgili beceriler ve iş bilgilerini içerir. Bu yetkinlik, bireysel performans değerlendirmeleri, eğitim ve gelişim faaliyetlerinde önemli bir rol oynar. Bireysel yetkinlikler, örgütsel rutinler ve kolektif öğrenme çabalarıyla pekiştirilir. Ayrıca, bireylerin işlerini yeniden tasarlayarak yeteneklerini ve potansiyellerini ortaya koymalarına olanak tanır.
3. **Knowing-whom (kimi bildiğini bilme) yetkinliği,** kariyerle ilgili ağlar ve bağlantıları kapsar. Bu yetkinlik, firmalar arası iletişimi ve işbirliğini teşvik eder. Ağlar, bilgi paylaşımı, itibar kazanımı ve yeni öğrenmelerin kaynağı olarak hizmet eder. Bireylerin kişisel ağları, kariyerlerine değerli katkılar sağlar ve bağımsızlıklarını korumalarına yardımcı olur.

2.1.2.3. Portföy Kariyer Modeli

Charles Handy, *The Age of Unreason (Akılsızlık Çağı)* adlı kitabında, iş dünyasının ve kariyer yapılarının nasıl değiştiğini ve insanların kariyerlerini nasıl yönetebileceklerini tartışırken portföy kariyer modeli kavramını tanıtmıştır. Bu kavrama göre “Bir iş portföyü, hayatımızdaki farklı iş parçalarının dengeli bir bütün oluşturacak şekilde bir araya nasıl geldiğini açıklamanın bir yoludur.” Portföy kariyer modeli, bireylerin tek bir iş veya kariyer yoluna bağlı kalmak yerine, çeşitli iş, proje ve faaliyetlerden oluşan bir portföy geliştirmelerini öngörür. Bu model, geleneksel tam zamanlı iş anlayışından uzaklaşarak, farklı türde iş ve uğraşları bir araya getirir (Handy, 1989, s. 184).

Portföydeki iş kategorileri beş ana başlık altında toplanmaktadır (Handy, 1989, s.185):

1. **Maaşlı işler;** maaş (veya ücret) işi, verilen zaman için ödenen paradır.

2. **Ücretli işler;** teslim edilen işler karşılığında ödenen paradır. Çalışanlar maaşlı iş yapar; profesyoneller, zanaatkarlar ve serbest çalışanlar ücretli iş yapar. İşler organizasyon dışına taşındıkça ücretli iş artmaktadır. Hatta bazı içerdekiler de maaşın yanı sıra ücret (prim) almaktadır.
3. **Ev işleri;** yemek pişirme ve temizlikten çocuk bakımına, marangozluktan ufak tamiratlara kadar evde yapılan tüm görevleri kapsar. İsteyerek veya istemeyerek yapılsa da hepsi iştir.
4. **Gönüllü işler;** toplum hizmetleri veya kişisel ilgi alanları doğrultusunda yapılan, maddi karşılığı olmayan işlerdir.
5. **Eğitsel işler;** bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyen eğitim ve öğrenme faaliyetleridir.

Handy (1989) gelecekte, portföy kariyerlerinin daha yaygın hale geleceğini ve bireylerin, iş portföylerini dengeleyerek daha anlamlı ve tatmin edici bir yaşam sürdüreceklerini vurgular. Bu nedenle, örgütler çalışanlarının becerilerini daha etkili kullanabilmek için portföy kariyerlerini desteklemeli ve esnek çalışma modellerini benimsemelidir. Ayrıca, portföy kariyer modelinde, bireylerin kendi yeteneklerini ve ilgi alanlarını değerlendirerek, portföy kariyerlerini nasıl oluşturacaklarına dair bir plan yapmaları ve farklı iş türleri arasında denge sağlamak için zamanlarını ve enerjilerini nasıl dağıtacaklarına dair bilinçli kararlar almaları gerekmektedir. Nihai olarak kariyer sahipleri, düzenli olarak kariyer portföylerini değerlendirerek, hangi işlerin ve etkinliklerin kendilerine en fazla tatmin ve değer kattığını belirlemelidirler.

2.1.2.4. Kaleydoskopik Kariyer

Kaleydoskopik Kariyer Modeli 2006 yılında Lisa A. Mainiero ve Sherry E. Sullivan tarafından geliştirilmiştir. “Kaleydoskopik kariyer, kendi koşullarınıza göre oluşturulan, bir işveren tarafından değil, kendi değerleriniz, yaşam tercihleriniz ve belirlediğiniz ölçütler ile tanımlanan bir kariyerdir” (Mainiero ve Sullivan, 2006, s. 111). Bu tanıma göre bireyler kariyerlerini kendi yaşam şartları değerleri ve önceliklerine göre şekillendirirler. Mainiero ve Sullivan’a göre tıpkı bir kaleydoskopun üç aynayı kullanarak sonsuz desenler oluşturması gibi, bireyler de yaşamları boyunca farklı şekillerde bir araya gelen üç ölçüt (özgünlük, denge ve meydan okuma) ile kariyerlerini yönlendirirler. Diğer bir değişle hem kadınları hem de erkekleri, yaşamları, aileleri ve kendileri için

ihtiyaçlarını karşılamak adına kariyer kararlarını gözden geçirmeye, değişiklikler yapmaya ve geçişler gerçekleştirmeye yönlendiren bu ölçütler farklı dönemlerde farklı ağırlıklarda ortaya çıkarak bireylerin kararlarına etki eder. Kaleydoskop kariyerin *ABC modeli* olarak adlandırdıkları bu modelin ölçütleri şu şekilde özetlenebilir (Mainiero ve Sullivan, 2006, s. 113):

1. **Özgünlük (Authenticity):** Birey, iş ve kişisel değerleri arasında bir uyum sağlama çabası içindedir. Özgünlük, kişi için kendi benliğine sadık kalmasını, içsel tatmin sağlamasını ve dışsal beklentileri göz ardı ederek kendi kararlarını almasını ifade eder.
2. **Denge (Balance):** İş ve özel yaşam arasında bir uyum kurma ihtiyacını ifade eder.
3. **Meydan okuma (Challenge):** Kariyer gelişimi, meydan okuma ve öz değer ihtiyacını temsil eder.

Kadınların kariyerleri, farklı dönemlerde öncelikli parametrelerin değişmesiyle dinamik bir şekilde yeniden şekillenir. Kadınlar, kariyer hedeflerini aile, ilişki ve kişisel ihtiyaçlara göre uyarlar. Örneğin, bir kadın erken kariyer döneminde çocuk sahibi olmayı erteleyebilir ve kariyerine yoğunlaşabilir ya da daha sonraki dönemlerde ailesinin ihtiyaçlarını karşılamak için kariyer hedeflerini geri plana atabilir. Diğer taraftan kadınlar kararlarını ilişkisel bağlamda değerlendirirken erkekler daha doğrusal ve hiyerarşik bir kariyer yolu izlerler. Erkekler için meydan okuma, daha fazla para kazanmak, yeni pozisyonlar elde etmek ve daha fazla müşteri almakla tanımlanır. Erkekler için özgünlük ise yeni tutkular aramak yerine kendi ayakları üzerinde durmak yani finansal özgürlük ile bağdaşır. Aile ve ilişkilerle denge kurma ise geç kariyer dönemlerinde daha fazla önem kazanır (Mainiero ve Sullivan, 2006, s. 113-114).

2.1.2.5.Özelleştirilmiş Kariyer

Valcour, Bailyn ve Quijada, tarafından geliştirilen bu model, çalışanların aile veya kişisel ihtiyaçlarına yanıt olarak izledikleri geleneksel olmayan kariyer yollarını tanımlar. Özelleştirilmiş kariyerler, genellikle üç temel unsur bakımından geleneksel kariyerden farklılık gösterir (Valcour, vd., 2007, s. 192-194):

1. **Çalışma zamanı:** Bireyler iş saatlerini azaltabilir, yarı zamanlı çalışma veya iş paylaşımı gibi esnek düzenlemeler yapabilir ve kişisel ihtiyaçlarına göre çalışma düzenlerini uyarlayabilirler.
2. **Zamanlama ve süreklilik:** Özelleştirilmiş kariyerlerde, bireylerin iş gücü katılımı kesintilere uğrayabilir ve geleneksel zamanlama normlarına uymayabilir. Özellikle kadınlar, aile sorumlulukları nedeniyle bu esnek düzenlemelere yönelir. Ancak, bu yaklaşım kültürel ve yaş normlarına meydan okuma olarak algılanabilir. Emeklilik öncesi kademeli çekilme ve emeklilik sonrası çalışma, zamanlama esnekliğine örnek teşkil eder.
3. **İstihdam ilişkisi:** Geleneksel kariyerler uzun vadeli ve düzenli istihdamı içerirken, özelleştirilmiş kariyerler geçici işler, bağımsız sözleşmeli çalışma ve örgütler arası hareketlilikle öne çıkar. Bu kariyerler, bireylere kendi kariyerlerini yönetme sorumluluğunu daha fazla yükler.

Valcour ve diğerlerine (2007) göre kadınlar, aile içi rollerinden dolayı erkeklere göre özelleştirilmiş kariyerleri daha sık tercih eder. Ancak kadınların iş saatlerini azaltması ve ev içindeki sorumlulukları üstlenmeleri geleneksel cinsiyet rollerini pekiştirir. Erkekler ise genellikle tam zamanlı çalışmaya ve kesintisiz kariyerlere bağlı kalır. Ayrıca, bireylerin kimliklerini iş odaklı olmaktan uzaklaştırarak, aile, topluluk ve kişisel gelişime öncelik vermelerini sağlar. Özelleştirilmiş kariyerler iş-aile dengesini iyileştirip yaşam memnuniyetini artırabilirken, bu faydalar bireyin kariyer hedefleri ve kimliği ile uyumlu olduğunda daha etkili olur.

2.1.3. Kariyer Gelişimi ve Evreleri

Kariyer geliştirme açısından kariyer evreleri büyük bir öneme sahiptir. Kariyer, zamanla değişen ve farklı aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele alınır. Kariyer evreleri, yetişkinlikteki gelişimle yakından ilişkilidir (Erdoğan, 2021, s. 19). Bireylerin yaşlandıkça deneyim, ihtiyaç ve tercihlerinin değişmesi, kariyeri kavramını aşamalar serisi olarak görmeyi gerekli kılar. Çünkü bireylerin psikososyal gelişim aşamaları, bireylerin kariyer tercihlerini, hedeflerini ve başarılarını şekillendirir. Bu yüzden Bireylerin Kariyer aşamalarının anlaşılması, bireylerin kariyerlerini ve organizasyonların insan kaynaklarını daha etkili yönetmelerine yardımcı olabilir. Erikson ve Levinson'un

çalışmaları, yetişkin yaşamının gelişimi üzerine önemli görüşler sunmaktadır (Greenhaus vd., 2019, s. 30).

2.1.3.1. Erikson'un Yaşam Gelişimi

Erikson'un, yaşam ve kariyer gelişimi üzerine iki büyük katkısı vardır. İlk olarak, belirli temel sorunların hayatımızın kritik dönemlerinde kendilerini nasıl sunduğuna dair bir temel düzen önerir. Her aşamadaki başarı, bir çatışmanın kalıcı çözümünü garanti etmese de erken bir aşamadaki başarısızlık sonraki bir aşamada tam gelişimi tehlikeye atar. İkincisi, kariyerlerin anlaşılmasında özellikle önemli olan yetişkinliğin üç temel gelişimsel görevi yakınlık, üretkenlik ve ego bütünlüğünü tanımlar Erikson'un modelinin son üç aşaması, yetişkinlik ve kariyerler açısından en önemlileridir (Greenhaus vd, 2019, s. 31-33):

1. **Erken yetişkinlik:** Başka insanlara ve gruplara derin bir bağlılık *yakınlık* geliştirme evresidir. Yakın ilişkiler geliştirme ve sürdürmede yaşanan başarısızlık, genç yetişkinde sosyal bağlamda soyutlanma duygusu yaratabilir ve sevmeye yeteneğini zayıflatabilir.
2. **Orta yetişkinlik:** Bir kişi orta yetişkinliğe yaklaştıkça, nesilleri yönlendirmek anlamına gelen *üretkenlik* geliştirmek arzusu duyar. İş bağlamında, daha genç bir meslektaşına rehberlik etme şeklinde gerçekleştirilebilir. Bu görevde başarısızlık ise gelecek nesillere hiçbir katkı veya miras bırakılmadığı hissini yaratabilir.
3. **Geç yetişkinlik:** İnsanlar yaşamlarının nihai anlamını ve sınırlamalarını anlamalı ve kabul etmelidirler, aksi takdirde yaşamlarının sonunda umutsuzluk hissiyle karşı karşıya kalabilirler.

2.1.3.2. Levinson'un Yetişkin Yaşam Gelişimi

Levinson'un yaşam gelişimi modeli, bireylerin yaşam döngüsünü dört ana dönem üzerinden açıklar: erken-yetişkinlik öncesi, erken yetişkinlik, orta yetişkinlik ve geç yetişkinlik. Her dönem, bireylerin yaşam hedeflerine odaklandığı sabit dönemler ve mevcut yaşam yapılarını sorguladığı geçiş dönemlerinden oluşur (Greenhaus vd., 2019, s. 33-36):

1. **Erken-yetişkinlik öncesi (0-22 Yaş):** Bu dönem, bireyin çocukluk ve ergenlik yıllarını kapsar. Birey, temel değerlerini, kimliğini ve yaşam hedeflerini

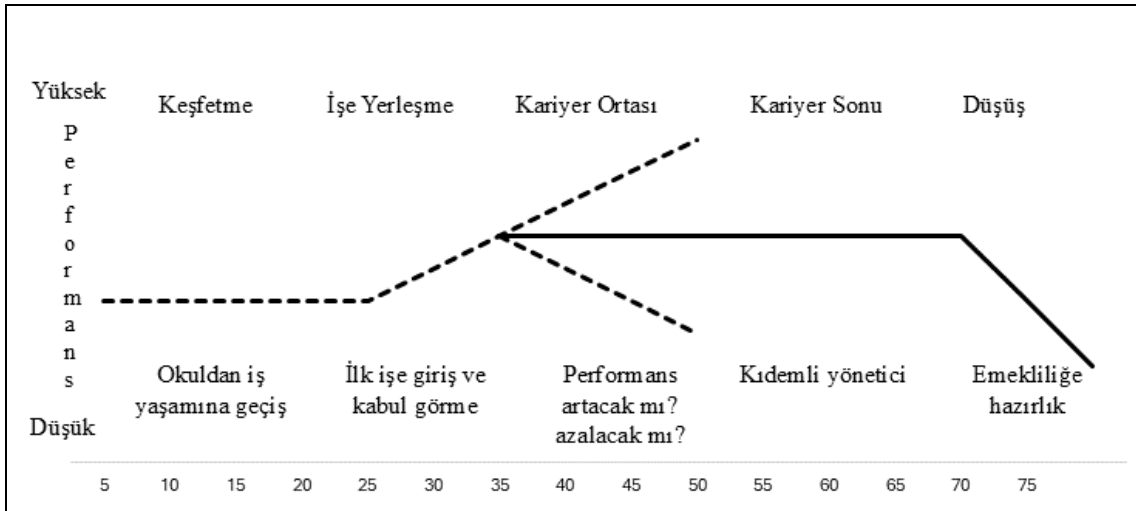
şekillendirir; bağımsızlığını keşfetmeye ve yetişkinliğe geçiş için gerekli becerileri geliştirmeye odaklanır.

2. **Erken yetişkinlik (20’li-30’lu yaşlar):** Birey, bağımsız bir yaşam kurarak yetişkin toplumunda yer edinmeye çalışır. 20’li yaşların ortalarında, farklı rolleri deneyerek yetişkinliği keşfetme ve istikrarlı bir yaşam kurma zorluklarıyla karşılaşır. 30’lu yaşlarda mevcut yaşamlarını değerlendirip kariyer, aile ve topluluk gibi alanlarda hedeflerine ulaşmaya çabalar.
3. **Orta yetişkinlik (40’lı yaşlar):** Orta yaşam geçişiyle başlayan bu dönemde bireyler, gençlikte belirledikleri hayalleri ve yaşam yapılarını sorgular. Fiziksel işlevlerdeki düşüş ve ölümlülüğün farkına varılması, bireyin hem kişisel hem de profesyonel yaşamını yeniden yapılandırmasını tetikler.
4. **Geç yetişkinlik (60-65 yaş ve üzeri):** Bu dönem, bireylerin yaşamın diğer yönlerine odaklandıkları ve geçmiş yaşamlarına ilişkin değerlendirmeler yaptıkları bir süreçtir.

Levinson’a göre, kadınlar ve erkekler aynı gelişim dönemlerinden geçse de kadınlar kariyer ilerlemesi ve annelik talepleri arasında denge kurma zorluğuyla karşı karşıya kalırlar. Kadınlar için erken yetişkinlik, kariyer ve aile dengesini içerebilirken, orta yetişkinlik profesyonel katılım ve başarı dönemi olabilir. (Greenhaus vd., 2019, s. 36).

2.1.3.3. Kariyer Evreleri

DeCenzo ve Robins’e (2005) göre kariyerleri analiz etmenin geleneksel bir yolu, onları aşamalar ya da basamaklar olarak ele almaktır. Bu aşamalar, genellikle yaşa dayalı kılavuzlar olarak sunulsa da esas olan yaş değil, bireyin kariyer aşamalarında nerede olduğudur. Dolayısıyla, kariyer aşamalarını değerlendirirken yaş genellemelerinden ziyade bireyin durumu dikkate alınmalıdır. Aşağıda geleneksel kariyer evreleri ve özellikleri Şekil 1’de özetlenmiştir (Decenzo ve Robbins, 2005, s. 230-233):



Şekil 1. Geleneksel Kariyer Evreleri (DeCenzo ve Robbins, 2005, s. 230)

1. **Keşfetme evresi:** Birey, eğitimden iş hayatına geçiş sürecinde kariyer seçeneklerini keşfeder ve değerlendirir. Aile, ilgi alanları, istekler ve finansal durum gibi faktörler bu seçimleri etkiler. Bu dönem, genellikle okulu bırakıp iş hayatına adım atıldığında sona erer. Üniversite stajları ve kooperatif eğitim programları, iş yaşamını daha iyi anlamayı sağlar ve iş tutumlarını şekillendirir.
2. **İşe yerleşme evresi:** Birey, ilk işine başlayarak iş hayatına alışır ve profesyonel başarılarla ya da başarısızlıklara tanık olur. Bu süreçte doğru bir “niş” bulmak ve iz bırakmak temel zorluklardır. Hatalar yaparak öğrenilen bu aşama, bireyin kariyerinde ilerlemeden önce deneyim kazandığı bir dönemdir.
3. **Kariyer ortası evresi:** Birey, kariyerinde belirli bir noktaya ulaştığında performansını artırma, mevcut seviyesini koruma veya gerileme ile ilgili kararlarla karşılaşır. Bazıları daha yüksek hedeflere yönelirken, bazıları pozisyonlarını korur ya da duraklama (plato yapma) sürecine girer. Performansı düşen bireyler işten ayrılma veya farklı görevlere kaydırılma riskiyle karşılaşabilir, ancak yeniden motive olanlar üretkenliklerini artırabilir.
4. **Geç kariyer evresi:** Bu dönem, bireyin deneyimlerinin tadını çıkardığı, daha az sorumluluk aldığı ve genç çalışanlara rehberlik ettiği daha rahat bir aşamadır. Azalan iş hareketliliği ve emekliliğe yaklaşma ile iş dışı yaşama daha fazla önem verilir. Bu dönemde plato yapmak olumsuz algılanmaz ve birey iş dışındaki hayatına odaklanır.
5. **Düşüş evresi:** Kariyerin bu son aşamasında, birey emeklilikle birlikte iş hayatından ayrılır. Bu süreç, başarıdan uzaklaşanlar için rahatlama sağlarken, iş

yaşamına bağlı olanlar için zorlayıcı olabilir. Bazı bireyler ücretli ya da gönüllü işlerde çalışmayı sürdürürken, mali güvenlik, emeklilik sonrası yaşam kalitesinde belirleyici bir faktördür.

Bireysel kariyer evrelerinin yetişkinlik gelişimi ile ilişkilendirilmesinin üç önemli faydası vardır (Baird, 1992, s.104; akt. Erdoğan, 2021, s. 19):

1. Birey, hayatındaki değişiklikleri önceden tahmin ederek bu değişimlere daha iyi hazırlanabilir.
2. Hayatın farklı evrelerinde karşılaşılabilecek çeşitli sorunlar için gerekli beceriler geliştirilebilir.
3. Bir evreden diğerine geçiş zor ve stresli olabilir. Bu geçişlerin farkında olmak, sürecin zorluklarını azaltabilir.

Kariyer gelişimi aşamaları faydalı bir çerçeve sunarken, yaşla ilişkisi tartışmalıdır; başlangıç, süre ve bitiş kişisel farklılık gösterebilir. Bazı yaklaşımlar, aşamaları yaş yerine iş faaliyetleri ve psikolojik süreçlerle ilişkilendirir, ancak yaşın kariyer arzuları ve deneyimlerini şekillendirdiği kabul edilir. Geleneksel kariyer anlayışı, tek bir alanda sürekliliği öngörse de günümüzde kariyer aşamaları tekrarlanabilir döngüler olarak görülmektedir. Örneğin, 42 yaşında işe başlayan bir kadın sosyalizasyon sorunları yaşarken, 55 yaşında bir bilgisayar yöneticisi yeni bir alanda kendini kanıtlamak zorunda kalabilir. Bu çeşitlilik, kariyerlerin dinamik ve zengin yapısını ortaya koyar (Greenhaus vd., 2019, s. 41).

Schuler (1998) ise kariyer evrelerini beş aşama olarak ele almaktadır. Schuler'in (1998) kariyer evreleri ve evrelerin temel görev ve özellikleri Tablo 2'te gösterilmiştir.

Tablo 2.*Schuler'in kariyer evreleri ve kariyer evrelerinin temel görev ve özellikleri*

Evreler	Yaş aralığı	Temel görev ve özellikler
1.İşe Hazırlık	Doğum-25 yaş	- Mesleki benlik kavramı geliştirilir. - Kariyer keşfi ve mesleki seçim yapılır. - Eğitim müfredatı takip edilir.
2. Örgüte Giriş	18-25 yaş	- İş ve örgüt seçimi yapılır. - Beklentiler yüksek olabilir, giriş seviyesi işler genellikle zorlayıcı değildir
3.Erken Kariyer	25-40 yaş	- Kişi kariyerinde ve organizasyonunda yerleşir. - Yetişkin dünyasına uyum ve alanda başarı için mücadele edilir. - Yetkin katkıda bulunan olarak kabul edilmeye çalışılır.
4. Orta Kariyer	40-55 yaş	- Yaşam tarzı ve hedefler yeniden değerlendirilir. - Yeni bir yaşam yapısı oluşturulur. - Kariyer aksaklıkları arasında işlevini yitirme ve plato yapma olabilir.
5. Geç Kariyer	55 ve üzeri	- Üretkenlik sürdürülür ve iş yaşamından çekilme hazırlığı yapılır - Yaşlı bireylere karşı önyargılar mevcuttur. - Emeklilik, istihdam sırasında yapılamayan faaliyetleri sürdürmek için bir fırsat sunar.

Schuler (1998)'e göre örgüte giriş, orta kariyer ve geç kariyer aşamalarının kritik kariyer geliştirme sorunları ve problemleri doğurduğunu ifade eder. Örgüte giriş sorunları, eğitimden işe geçiş sürecinde yaşanan adaptasyon zorluklarını içerir ve genellikle yeni çalışanlarda “gerçeklik şoku” yaratır. Bu durum, düşük iş zorluğu, yeterli özerklik ve ihtiyaç tatmininin olmaması, belirsiz performans değerlendirmeleri, yüksek beklentilerin karşılanmaması, bireysel zorluk yaratamama, yöneticiyi tehdit etme algısı ve örgütsel çatışma gibi faktörlerden kaynaklanır. Gerçeklik şokunu önlemek için örgütler, işin olumlu ve olumsuz yönlerini gösteren gerçekçi ön izlemeler sunmalı, bireyler ise değerlerini, hedeflerini ve becerilerini değerlendirerek bilinçli iş seçimleri yapmalı, görüşmelerde bilgi toplamalı ve kariyer bilançosu hazırlamalıdır (s. 430-431).

Orta kariyer sorunları ise çalışanların orta yaş geçişi ve kariyer platosu gibi iki temel zorlukla karşılaştığı bir dönemdir. Orta yaş geçişi, bireyin kariyer hedeflerine göre başarılarını yeniden değerlendirdiği, huzursuzluk ve güvensizlik yaşadığı bir dönemdir. Yaşlanma farkındalığı, işlev kaybı ve aile ilişkilerindeki değişimler, bu süreci daha stresli hale getirir. Örgütler, çalışanlara yeni beceriler geliştirme ve mentorluk yapma fırsatları sunarak bu stresi hafifletebilir; bireyler ise öz değerlendirme ile iş, aile ve kişisel gelişim önceliklerini belirleyebilir. Kariyer platosu, terfi fırsatlarının azalmasıyla oluşur ve kişisel (terfi istememe) veya organizasyonel (terfi imkanı olmaması) nedenlerden

kaynaklanabilir. Platonun başarı veya başarısızlık ölçütü olmadığı unutulmamalıdır. Yöneticiler, çalışanların platonun etkilerini yönetmesine destek olmak için dürüst değerlendirmeler, beceri geliştirme fırsatları ve motivasyon sağlayacak ödüller sunarak inisiyatifi teşvik edebilir ve çalışanlara takdir edildiğini hissettirebilirler Geç kariyer sorunları, çalışanların üretkenliklerini sürdürdüğü ve emekliliğe hazırlandığı bir dönemi kapsar. Bu aşamada, yaşa bağlı stereotipler ve ayrımcılık gibi zorluklarla mücadele edilirken, örgütler esnek çalışma düzenlemeleri, emeklilik programları ve destekleyici politikalarla yardımcı olabilir. Çalışanlar ise kariyerlerini aktif bir şekilde yönetmeli ve emeklilik planlarını dikkatle yapmalıdır (Schuler, 1998, s. 432-434).

2.1.4. Kariyer Planlaması

2.1.4.1. Kariyer Planlaması Kavramı

Kariyer, bir işgörenin kendi bilgi, yetenek, beceri ve motivasyonunu artırmasıyla çalıştığı kurum içinde ilerlemesini planlama sürecidir (Sağ, 2004). Kariyer planlaması, temelde bireysel bir süreç olup, kişinin yaşamı boyunca üstleneceği görevleri, pozisyonları, hedefleri ve geleceğini şekillendirme sürecidir. Başka bir deyişle, bireyin kariyerini yönlendireceği meslekleri, çalışacağı işyerlerini ve izleyeceği yolları belirlemesidir (Aytaç, 2005, s. 11). Kariyer planlaması sürekli bir süreçtir ve çevredeki değişiklikler göz önünde bulundurularak düzenli olarak gözden geçirilmelidir. Gerekirse planlamalarda esneklik sağlanarak değişiklikler uygulanmalıdır. Bu yaklaşım, kariyer planlamasının esnek olmasının önemini gösterir. Ayrıca, kariyer planlamasının başarılı olabilmesi için örgüt içi iletişimin de etkin bir şekilde işlemesi gereklidir (Bayraktaroğlu, 2015, s. 165).

Birey, kariyerini planlarken kendi kişilik yapısına göre hareket eder. Çalışma yaşamında ve örgüt içindeki konumunu anlamak ve gelecekte hangi noktada bulunmak istendiğini açıkça tanımlamak önemlidir. Gelecekte nerede olmak istediğini belirlemek önemlidir. Kurum ise, kariyer planlamalarını şahsi temel amaçlarına ve yönelimlerine uygun olarak şekillendirirken, bu amaç ve yönelimleri göz önünde bulundurmalı ve kendi felsefesine uygun bir şekilde planlamalar yapmalıdır (Sağ, 2004, s. 22).

Bireysel ve örgütsel düzeyde kariyer planlaması ele alınmaktadır. Bireysel kariyer planlaması, kişinin kariyer hedeflerini belirlemesi ve bu hedeflere ulaşmak için

gerekli adımları organize etmesi sürecidir. Örgütsel kariyer planlaması ise, çalışanların kariyer hedeflerine ulaşabilmesi için organizasyon tarafından belirlenen stratejiler ve faaliyetler doğrultusunda sürekli olarak yürütülen bir süreçtir (Bingöl, 2019, s. 165-166). Örgütsel kariyer planlaması, özellikle bireylerin kariyer hedeflerini örgütsel hedeflerle uyumlu hale getirerek ve bu hedeflere destek sağlayarak gerçekleştirilen bir süreçtir (Atay, 2006, s. 31). Kariyer planlaması, bireysel ve örgütsel düzeyde iki ayrı kategoriye indirgenebilse de bir bütün olarak ele alındığında hem birey hem de örgüt bu sisteme dahil olur. Bu nedenle, bireysel ve örgütsel kariyer süreçleri birbirinden tamamen ayrılmaz. Örgütün sunduğu fırsatlar göz önünde bulundurulmadan yapılan kariyer planlaması verimli olmayacağı gibi, çalışanlara kariyer gelişimi hakkında bilgi sunmayan bir örgüt, verimliliğini kaybedecektir (Bayraktaroğlu, 2015, s. 164).

2.1.4.2. Kariyer Planlamasının Amaçları

Kariyer planlaması, bireylerin belirledikleri hedeflere ulaşmak için ortaya çıkan fırsatları etkili bir şekilde değerlendirmelerini sağlar. Hedeflere sıkı sıkıya odaklanan çalışanlar, motivasyonlarını yüksek tutarak, bu durum örgütün genel başarısını olumlu şekilde etkiler (Bayraktaroğlu, 2015, s. 165). Kariyer planlamanın bir diğer önemli amacı ise bireylerin edindikleri bilgi birikimiyle geleceklerine yön verebilme yeteneklerini geliştirmesidir. Bireyler, karşılaştıkları fırsatları ve seçenekleri nasıl değerlendireceklerini öğrenir ve bu sayede daha iyi kararlar alabilirler. Kariyer planlaması, kişinin kişisel gereksinimlerini nasıl karşılayabileceklerini gösterir ve böylece kişiler daha etkin kararlar alıp geleceklerini güvence altına alabilirler. Bu süreçte esneklik ve gerçekçilik, kariyer planlarının başarısını artırmak için önemlidir. Ayrıca, kariyer planlaması yapılırken bireylerin mevcut yetenekleri değerlendirilmeli ve gelecekte gerekebilecek yetenekler belirlenmelidir (Sabuncuoğlu, 2000, s.149).

2.1.4.3. Bireysel kariyer planlaması

Bireysel kariyer planlaması, kişinin kariyer hedeflerine ulaşma ve kendini geliştirme yolunda kendi çalışma yaşamı boyunca uygulayacağı planları ve eylemleri içerir. Bu süreç, kişinin kendi kişisel ve mesleki ilgilerini, hedeflerini ve beceri düzeylerini analiz etmesini sağlar. Kişi, bu planlamayla becerilerini ve tutkularını gözden geçirir, farklı kariyer seçeneklerini değerlendirir ve hedeflerini belirleyerek uygulanabilir gelişim faaliyetlerini planlar. Bu nedenle, birey önce kendini anlamalı ve

değerlendirmelidir; ardından, açık hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşmak için yapılacakları tanımlamalıdır (Bingöl, 2019, s. 361-362). Bu planlamada esas sorumluluk bireyin kendisine aittir. Birey öz becerilerini ve ilgi alanlarını tanıyarak hangi mesleğin kendisi için en uygun olduğuna karar verir. Böylelikle, kişi gerçekçi kariyer hedefleri belirleyebilir ve bu hedefler doğrultusunda gereken adımları atabilir. Kendini iyi tanıyan ve yeteneklerini doğru değerlendiren bir birey, kariyer amaçlarını belirlerken zorlanmayacaktır (Sağ, 2004, s. 22-23).

Kariyer planlaması, bireyin mesleki hedeflerini belirleyip bu hedeflere ulaşmak için stratejik adımlar atmasını gerektirir. Bu süreçte başarı için beş temel aşama takip edilmelidir (Bayraktaroğlu, 2015, s. 166):

1. **Özdeğerleme:** Birey, güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek kendisine en uygun mesleği seçer. Bu seçim, kariyer planlamasının temel taşıdır.
2. **Kariyer amaçlarının belirlenmesi:** Hedefler, bireyin kişisel ilgi ve yetenekleriyle uyumlu olmalıdır. Ulaşılabilir ve gerçekçi hedefler belirlemek, kariyer başarısını artırır.
3. **Kariyer Yollarının Tespiti:** Birey, belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli kariyer yollarını ve fırsatları değerlendirir. Değişen iş yapıları dikkate alınarak esnek kariyer planları yapılmalıdır.
4. **Kariyer planlarının yapılması ve uygulama:** Belirlenen hedeflere ulaşmak için eylem planları oluşturulur ve uygulanır. Birey, bu süreçte gerekli deneyimleri ve becerileri edinmeye çalışır.
5. **Geri bildirim:** Sürekli bir süreç olan kariyer planlamasında, birey performansını düzenli olarak gözden geçirir ve aldığı geri bildirimlerle planlarını günceller. Bu, kariyer yolunda ilerlemeye yardımcı olur.

Bireysel kariyer planlamasında kariyer seçimi oldukça önemlidir. Birey kariyeri ile ilgili seçim yaparken sosyal artıyetişim, kişilik gelişimi, bireyin değerleri, bireysel beklentiler ve toplumsal etkiler gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Sosyal artıyetişim, bireyin ailesinin meslekleri, eğitim düzeyi, gelir ve sosyal statüsü ile kariyer seçimlerini etkilerken, kişilik gelişimi Holland'ın modelindeki altı kişilik tipiyle bireyin kişilik özelliklerine uygun meslek seçimini vurgular. Değerlerin gelişimi ise sosyal çevre, kültürel etkiler ve toplumsal değerlerin bireyin kariyer beklentileri, iş tercihleri ve fırsat algılarını şekillendirdiğini ortaya koyar (Bayraktaroğlu, 2015, s. 171).

2.1.4.4. Örgütsel Kariyer Planlaması

Örgütler, mevcut ve gelecekteki iş gücü ihtiyaçlarını karşılamak ve çalışanların kariyer gelişimini desteklemek amacıyla etkili bir kariyer yönetimi ve planlama stratejisi benimser. Kariyer planlamasının temel sorumluluğu bireylere ait olmakla birlikte, örgütler yüksek performanslı çalışanların memnuniyetini sağlamak ve onları elde tutmak için bireysel kariyer planlarıyla uyumlu bir örgütsel kariyer planlaması yapmak durumundadır. Bu süreç, yalnızca üstün nitelikli çalışanlar için değil, tüm işgören gruplarını kapsar. Örgütler, bireysel planlama yapmayan ancak yükselme ve kendini geliştirme isteği duyan çalışanlara da rehberlik ederek onların potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmalıdır (Bingöl, 2019, s. 365-366). İyi yapılandırılmış bir kariyer planlaması, çalışanların niteliklerinin örgütteki pozisyonlarına uygun şekilde değerlendirilmesini sağlar ve yeterli yeteneğe sahip kişilerin üst yönetim kademelerine yükselmesine olanak tanır. Ayrıca, yetenekli çalışanların gözden kaçmasını önler ve örgütlerin performansını artırır. Performans yönetimi uygulamaları, kariyer planlaması ve geliştirme ihtiyacını ön plana çıkarırken, çalışanların eğitim ve gelişim gereksinimlerini sistemli bir şekilde karşılamak örgütler için kritik öneme sahiptir (Sağ, 2004, s. 25-27).

Kariyer planlamasının başarısı, yönetim desteğine dayalıdır. Yönetim, çalışanlara kariyer fırsatları sunmak, kariyer alternatifleri ve yollarını genişletmek için rehberlik etmeli; çalışanların potansiyellerini belirleyip geliştirecek sistemler ve programlar oluşturmalıdır. Bu çabalar, örgütün gelecekteki iş gücü ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve çalışanlarının kariyer hedeflerine ulaşmalarına katkı sağlaması açısından büyük önem taşır (Aytaç, 2005, s. 165). Kariyer planlamasında kurumlara düşen sorumluluklar aşağıda özetlenmiştir (Fındıkçı,1999 akt: Bayraktaroğlu, 2015, s.167).

1. **Kurumsal değerlendirme:** İnsan kaynağı envanteri çıkarılır. Çalışanların kariyer gelişimleri için gereksinimleri saptanır. Personel yönetimi için gerekli veriler toplanır.
2. **Kariyer fırsatlarının belirlenmesi:** Kariyer yolları çizilir; terfi için gereken beceri ve deneyim kriterleri tespit edilir.
3. **Çalışanların izlenmesi ve performans değerlendirmesi:** Çalışanların nasıl ve nereye yükselebileceği izlenir. Performans değerlendirmeleri yapılır ve geri bildirim verilir.

4. **Kariyer danışmanlığı:** Çalışanlar, kariyer fırsatları hakkında bilgilendirilir. Danışmanlık terfi imkanları, rotasyon gibi meseleleri içerir.
5. **Kariyer fırsatlarına yönelik eğitimler:** Performans değerlendirmeleri doğrultusunda ihtiyaç duyulan eğitimler verilir. Bu eğitimler, çalışanların bireysel hedeflerine göre çeşitlenir.

2.1.4.5. Kariyer Planlamasının Önemi

Kariyer planlaması, bireyin kimliğini oluşturmaya ve kişisel gelişimini tamamlamasına yardımcı olurken, iş tatmini ve motivasyonu artırarak potansiyelini geliştirme ve kendini gerçekleştirme olgusunu destekler. Hem bireyin hem de örgütün geleceği için stratejik bir öneme sahip olan bu süreç, çalışanların kendi amaçlarını ve kariyer fırsatlarını tanımlarını sağlayarak kesintisiz bir şekilde işler. Eğitim, iş deneyimi, kişisel ilişkiler ve doğru zamanda doğru yerde bulunma, kariyer sürecinin temel belirleyicileri arasında yer alır. Ayrıca, kariyer planlaması ve danışmanlığı, çalışanların stres ve gerilimden uzaklaşmalarını sağlarken, ilgi alanlarını belirlemelerine ve örgüt içindeki fırsatları değerlendirmelerine olanak tanır. İş ortamları, gelişim planları ve başarı değerlendirmelerini kapsayan bu süreç, motivasyonu artırarak çalışanların performansını olumlu yönde etkiler ve iş yaşamının kalitesini yükseltir (Aytaç, 2005, s. 141-142).

2.1.4.6. Kariyer Planlamasının Faydaları

Kariyer planlama, çalışanlar ve yöneticiler arasında iş birliği sağlayarak şirket içindeki kariyer fırsatlarını artırmayı ve işletmelerin hedeflerine daha hızlı ulaşmasını sağlamayı amaçlar. Kariyer planlaması olmadan, bireylerin açık pozisyonlara yerleştirilmesi zaman alabilir ve insan kaynakları yönetimini zayıflatabilir. Bu nedenle, bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak süreci yönlendiren kariyer planlaması, atı ülkelerinde yaygınlaşmış ve hem bireyler hem de örgütler için önemli faydalar sağlamıştır (Aytaç, 2005, s. 143).

Kariyer planlamasının olumlu etkileri bireye ve örgüte sağladığı faydalar olarak iki başlık altında ele alınabilir (Aytaç, 2005, s. 143-146):

a. Kariyer planlamasının örgüte sağladığı faydalar

1. Çalışanlar, mesleki becerilerini geliştirirken örgütsel beklentileri öğrenerek kişisel ve profesyonel gelişimlerini sağlar.
2. Kariyer planlaması, bireysel gelişimi destekleyerek örgütsel sadakati güçlendirir ve verimsiz çalışanların ayrılmasına yardımcı olur.
3. Açık kadrolar için uygun eleman yerleştirilmesini, terfi süreçlerini ve yedekleme stratejilerini kolaylaştırır.
4. Performans değerlendirme ile adaletli ücretlendirme ve işe yerleştirme politikalarını destekler.
5. Çalışanların yatay ve dikey hareketliliğini sağlar, işgücü kalitesini artırarak maliyetlerde tasarruf sağlar.

b. Kariyer planlamasının bireylere sağladığı faydalar

1. İşletme içinden yükselme fırsatı sunarak bireysel gelişimi ve mesleki ilerlemeyi destekler.
2. Farklı geçmişlere sahip bireylerin örgütle bütünleşmesini sağlayarak kariyerlerini planlamalarına yardımcı olur.
3. Daha iyi iş imkanları, gelir artışı, sorumluluk ve verimlilik sunarken motivasyonu artırır.
4. Kendini gerçekleştirme, toplumsal tanınma ve saygınlık gibi ihtiyaçların tatmin edilmesine olanak tanır.
5. Çalışanların potansiyellerini açığa çıkararak tatmin duymalarını ve değerli hissetmelerini sağlar.

Aytaç'a (2005) göre kariyer planlaması, örgütler ve bireyler için önemli fırsatlar sunarken, bazı olumsuzlukları da beraberinde getirebilir. Özellikle yöneticiler, kariyer planlamasının iş yükünü artıracabileceği endişesi taşırlar ve bütçeye ek yük getireceğini düşünürler. Buna rağmen, insan kaynaklarına yapılan yatırımın örgütsel başarıya olumlu katkıları olduğu unutulmamalıdır. Bireyler açısından ise kariyer planlaması, artan beklentiler ve belirsizlikler nedeniyle stres ve gerginlik yaratabilir. Hazırlık için sunulan workshoplar ve danışmanlık hizmetleri, ancak kişisel baskılar ve karşılanamayan beklentiler motivasyonu düşürebilir. Daha gerçekçi beklentiler geliştirmek, etkili bir

kariyer planlamasının temelidir ve bireylerin uzun vadeli tatmini ve örgütsel sadakati için önemlidir (s. 146-147).

2.1.5. Kariyer Yönetimi

2.1.5.1. Kariyer Yönetimi Kavramı

Kariyer yönetimi, bireylerin kendi kariyer planlarına ulaşabilmeleri için örgütün sunduğu destekleri ifade eder. Bu sürecin amacı hem yöneticilerin hem de çalışanların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ileri gelişim fırsatları sağlamaktır. Kariyer yönetimi, insan kaynağı ihtiyaçlarını karşılamak için hedefler, planlar ve stratejiler belirler ve bunları hayata geçirir. Bu sayede kariyer yönetimi, kariyer planlaması ve gelişiminin bütünleşmiş bir şekilde yürütülmesini sağlar (Aytaç, 2005, s. 12). Diğer bir ifadeyle, kariyer yönetimi, genel olarak kariyer planlama ve geliştirme işlevlerini içeren bir kavramdır. Bu süreç, örgütlerin ihtiyaçlarını ve bireylerin tercihlerini ve yeteneklerini karşılayacak şekilde kariyerlerin planlanması ve yönetilmesini mümkün kılar. Aynı zamanda bireylerin kariyer hedeflerine ulaşabilmeleri için örgütler tarafından desteklenmesi olarak da tanımlanabilir (Bingöl, 2019, s. 348).

İnsan kaynakları yönetimi perspektifinden bakıldığında, kariyer yönetiminin önemli bir özelliği çalışanların örgüt içinde hareketliliklerinin teşvik edilmesi ve bu yolla motivasyonlarının artırılmasıdır. İyi yapılan kariyer yönetimi sayesinde işletmelerdeki çalışanlar, ne zaman hangi statüye geleceklerini tahmin edebilir veya bilirler. Bu tahmin ve beklenti, çalışanların işlerine ve örgüte bağlılığını artırır, motivasyonlarını sağlar ve kuruma daha fazla bağlanmalarını sağlayarak başka iş arayışlarını önler. Kariyer yönetimi aynı zamanda, çalışanların bulundukları konumun farkında olmalarını, bir sonraki adımda kendilerini nelerin beklediğini bilerek işlerini geleceğe hazırlamalarını sağlar (Şimşek ve Öge, 2011, s. 283).

Kariyer yönetimi, çalışanların bireysel kariyer planlarını örgütsel destekle uyumlaştırmayı hedefleyen, döngüsel ve sürekli bir süreçtir. Bu süreçte bilgi toplama, hedef belirleme, plan geliştirme ve uygulama aşamaları yer alır ve sürekli geri bildirimle iyileştirme sağlanır. Personelin istekleri ile örgütsel ihtiyaçlar dengelenerek işlevsel bir kariyer yolu oluşturulur ve potansiyel fırsatlar değerlendirilir. Örgütsel yedekleme planlaması ve yönetimsel gelişim önemsenir, bireylerin gerekli deneyim ve yetkinlikleri

kazanmaları için destek sunulur. Çalışanın yetenek ve ilgileri analiz edilerek işe alım, atama, transfer ve iş değişiklikleri gibi kariyer geliştirme faaliyetleri planlanır. Karar alma süreci, birey ve örgütün ortak katılımıyla gerçekleştirilirken, bireylerin kariyer planlarını geliştirmesini ve uygulamasını destekleyen eylemleri de içerir. Kariyer planlaması bireysel bir süreç olsa da kariyer yönetimi bireysel planların örgütsel ihtiyaçlarla uyumunu sağlamaya odaklanır. (Aytaç, 2005, s. 115-117)

2.1.5.2. Kariyer Yönetiminin Amaçları

Kariyer yönetimi örgüt içindeki fırsatları çalışanların ihtiyaçları, yetenekleri ve hedefleriyle uyumlu hale getirmeyi amaçlar. Bu süreç, doğru kişiyi doğru zamanda doğru pozisyonda yerleştirerek, çalışanların ilgi ve becerileriyle iş gereksinimlerini bir araya getirmeyi içerir. Bu sayede, herkesin potansiyeli en verimli şekilde kullanılabilir ve iş tatmini artırılır (Aytaç, 2005, s. 118). Kariyer yönetimi programlarının genel amacı, çalışanların ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve hedeflerini organizasyon içindeki mevcut veya gelecekteki fırsatlar ve zorluklarla eşleştirmektir. Bu programlar, çalışanların kişisel tatmin elde etme olasılığını artırmak ve organizasyonun doğru kişileri doğru zamanda doğru yere yerleştirmesini sağlamak için tasarlanmıştır. Böylece, kariyer yönetimi programları, beceri, bilgi ve yeteneklerin iş talepleriyle, kişilik, ilgi alanları ve tercihlerin ise iş ödülleriyle eşleştirilmesini amaçlar (Schuler, 1998, s. 425).

Armstrong (1991) kariyer yönetiminin amaçlarını iki ana başlık altında sınıflandırmıştır:

a. Genel amaçlar

1. Örgütün yönetim devir süreci ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamak.
2. Erkekler ve kadınlara, eğitim ve deneyim dizisiyle donatılmış olmaları durumunda ulaşabilecekleri sorumluluk düzeyine uygun olan bir sıralama vaat etmek.
3. Potansiyelini gerçekleştirmeleri ve yetenekleriyle uyumlu olarak örgüt içinde başarılı bir kariyere ulaşabilmeleri için gerekli rehberlik ve teşviki sağlamak.

b. Özel amaçlar

1. Mevcut ve gelecekteki işler için gereken beceri ve nitelikleri belirlemeye yardımcı olmak.
2. Bireysel hedefleri kurumsal hedeflerle uyumlu hale getirip entegre etmek.
3. Bireylerin yalnızca yukarı yönlü değil, tüm yönlere doğru dışarıya yönelik yeni kariyer yolları ve planlar geliştirmek.
4. Kariyerlerinde durgunluk yaşayan çalışanları canlandırmak.
5. Çalışanlara kendilerini ve kariyerlerini geliştirme fırsatı sağlamak.

Ancak daha sonraki baskılarında Armstrong (2009) kariyer yönetiminin amaçlarını örgütsel ve bireysel olarak ikiye ayırır. Örgütler için kariyer yönetiminin amacı, yetenek yönetimi politikalarının hedeflerini karşılamaktır; bu da gerekli yetenek havuzunu yaratmak ve sürdürmek için bir yetenek akışını sağlar. Çalışanlar için kariyer yönetimi politikalarının amaçları ise potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve yetenekleriyle hırslarıyla uyumlu olarak kuruluştaki başarılı bir kariyere ulaşmaları için ihtiyaç duydukları rehberlik, destek ve cesareti vermek ve çalışanlara, ulaşabilecekleri sorumluluk seviyelerine göre donanmalarını sağlayacak bir dizi deneyim ve öğrenme faaliyeti sunmaktır (s. 591).

2.1.5.3. Bireysel Kariyer Yönetimi

Kariyer gelişiminde çalışan, yönetici ve işverenin çeşitli sorumlulukları vardır. Yönetici, çalışana geri bildirim sağlamak, gelişimsel görevler sunmak ve kariyer gelişimi hakkında tartışmalar yapmakla görevlidir. İşveren, kariyer odaklı eğitim ve gelişim fırsatları sunmalı ve çalışanlara çeşitli kariyer seçenekleri sağlamalıdır. Ancak, en büyük sorumluluk çalışana aittir; kendi ilgi alanlarını, becerilerini ve değerlerini değerlendirmeli ve kariyer bilgilerini araştırarak mutlu ve tatmin edici bir kariyer için gereken adımları atmalıdır. Çalışan, bireysel güçlü ve zayıf yönlerini mesleki fırsatlar ve tehditlerle eşleştirerek, gelecekteki meslek ve kariyer seçimlerini planlamalıdır (Dessler, 2017, s. 310).

Bireysel kariyer yönetimi, kişinin kendi arzuları, istekleri, zaafı, değerleri ve tutumlarını tanımasıyla başlar. Bu süreçte birey hem kişisel hedefleri hem de örgütteki kariyer fırsatları hakkında bilgi edinir. Kişi, iş ve yaşam beklentilerini göz önünde bulundurmalı ve yeteneklerini hedeflerine ulaşmak için dengelemelidir. Kişisel değerlendirme ve rehberlik bu dengeyi sağlamada kritiktir. Birey, kendi yetenek ve

ilgilerini değerlendirerek uygun iş ve örgütleri seçmeli ve gerçekçi hedefler belirlemelidir. İçsel faktörler (kişilik, duygular, başarı arzusu) ve dışsal faktörler (sosyoekonomik durum, aile) kariyer kararlarını etkiler. Başarılı kariyer yönetimi, bireyin ve örgütün ortak sorumluluğudur. Örgüt, çalışanların kariyer hedeflerini düzenli anketlerle belirlemeli ve beklentilerini tespit etmelidir (Aytaç, 2005, s. 135-137).

2.1.5.4. Örgütsel Kariyer Yönetimi

Örgütsel kariyer yönetimi, tüm çalışanların kariyer planlamasına dahil edilmesi ve terfi potansiyeli olanların belirlenip geliştirilmesidir. Bu süreçte, pozisyonların iş ve görev tanımları analiz edilerek gerekli bilgi ve beceriler belirlenir. Alt kademelerdeki çalışanlar, eksiklikleri eğitimlerle giderilerek terfiye hazırlanır. Örgütler, kariyer danışmanları aracılığıyla çalışanların potansiyelini değerlendirir ve kariyer yollarını çizer. Yetenek veya performans yetersizliği nedeniyle ilerleyemeyen çalışanlara ise alternatif yollar için tavsiye verilir. Çalışanlardan ise mesleki gelişimlerini örgüte bırakmadan, ne istediklerini bilerek ve bu yönde sistemli çaba göstererek yönetmeleri beklenir (Bayraktaroğlu, 2015, s. 173-174).

Örgütlerin kariyer yönetimi sürecinde kullandıkları birçok araç mevcuttur. En çok kullanılan kariyer yönetimi araçları aşağıda belirtilmiştir (Bayraktaroğlu, 2005, s. 174-176; Dessler, 2017, s. 330-332):

1. **Kariyer haritası**, bir kurumda mevkiler arasındaki ilerleme yollarını belirleyen bir tekniktir. Hangi mevkiden sonra hangi göreve geçilebileceği ve bunun için gerekli deneyim ve nitelikler açıkça belirtilir.
2. **Kariyer geliştirme merkezleri**, çalışanların kendi kendilerini değerlendirmelerine katkıda bulunan eğitim ve danışmanlık hizmetleri sunarak kariyer yönetim uygulamalarına destek sağlayan örgüt içi kuruluşlardır. Bu merkezler, kariyer danışmanlığı ve rehberlik hizmetleri sunarak işlevsel ve kurumsal bir yapı oluşturur
3. **Kariyer planlama atölyeleri**, katılımcıların kariyer planlama egzersizleri yaparak aktif olarak yer aldığı planlı öğrenme etkinlikleridir. Tipik bir atölye, öz değerlendirme, mesleki eğilimlerin değerlendirilmesi, hedef belirleme ve eylem planlama süreçlerini içerir.

4. **Ömür boyu öğrenme bütçeleri**, işveren ve çalışanların katkılarıyla oluşturulan ve çalışanların kariyerle ilgili eğitimlerde kullanabileceği kaynaklardır.
5. **Kariyer koçları**, çalışanların gelişim ihtiyaçlarını belirlemelerine ve gerekli eğitim ve gelişim fırsatlarını elde etmelerine yardımcı olur.
6. **Çevrimiçi kariyer geliştirme programları**, işverenin çalışanların eğitim ihtiyaçlarını analiz etmesine yardımcı olan çevrimiçi sistemlerdir.
7. **Kariyer odaklı performans değerlendirmeleri**, çalışanların performanslarını, kariyer ilgi alanlarını ve gelişim ihtiyaçlarını kariyer planlarına bağlamak için bir fırsattır.
8. **Kariyer danışmanlığı**, bireylerin ilgi ve isteklerine uygun kariyer yollarını belirlemelerine ve organizasyon içinde ilerlemelerine yardımcı olan bir hizmettir. Genellikle insan kaynakları birimi tarafından sunulsa da deneyimli yöneticiler mentor olarak genç yönetici adaylarına mesleki gelişim ve beceri geliştirme konularında destek verebilir. Mentorluk, usta-çırak ilişkisine benzer ve genç çalışanların kariyerlerinde ilerlemesini sağlar.
9. **Kariyer rehberliği**, bireylerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla okumaları gereken kitaplar, almaları gereken kurslar ve danışman talimatları hakkında bilgi vermeyi içerir. Aynı zamanda kariyer ve eğitim olanakları konusunda yönlendirme sağlar. İnsan kaynakları uzmanları bu rehberliği üstlenirken, mentorlar da yöneticilere kariyer rehberliği sunabilir. Kariyer rehberliği, kariyer danışmanlığını tamamlayıcı bir unsurdur.

Kariyer yönetimi hem çalışanın hem de yöneticisinin ve işverenin sorumluluğundadır. Bu sorumluluklar, çalışanın firmadaki süresine göre değişir. İşe alım öncesinde, gerçekçi iş görüşmeleri adayların işin kendilerine uygunluğunu daha iyi değerlendirmelerini sağlar. Özellikle yeni mezunlar için ilk iş, gerçekçi beklentiler oluşturmak açısından önemlidir. Zorlu ilk işler ve mentorluk, gerçeklik şokunu (işe yeni başlayan çalışanın yüksek iş beklentilerinin, kariyerinin başında, sıkıcı veya cazip olmayan bir iş ortamının gerçekleriyle karşılaşması sonucunda oluşabilecek durumlar) önlerken, periyodik iş rotasyonu kişinin yeteneklerini ve uygun kariyer hamlelerini belirlemesine yardımcı olur. İşte belli bir süre geçirildikten sonra, kariyer odaklı değerlendirmeler, çalışanın güçlü ve zayıf yönlerini uygun kariyer yollarıyla eşleştirir (Dessler, 2017, s. 311)

İşveren çalışanları için bazı kararlar alarak onların kariyerlerinin yönetimini üstlenip yeni kariyer planları yapmalarına katkıda bulunur. Bu kararlar işe alma, terfi transfer, eğitim ve geliştirme, planlama, işten çıkarma, emeklilik gibi kararlardır (Aytaç, 2005, s. 126):

1. **İşe alma, seçme ve değerlendirme:** İnsan kaynakları planlamasında, yetenekli adayları çekme, işe alma ve yerleştirme stratejileri oluşturulmalıdır. Seçim kriterleri, yetenek, yaratıcılık ve beceri üzerine odaklanır.
2. **Terfi planlaması:** Terfi, bireylere mesleki yükselme, sorumluluk, otorite ve yüksek ücret sağlar. Terfi planlaması, kıdem ve yeterlilik kriterlerine dayanır ve performans değerlendirmeleriyle desteklenir.
3. **Örgütsel yedekleme planlaması:** Anahtar yönetim pozisyonlarına aday olacak kişilerin yetiştirilmesini ve geliştirilmesini sağlar. Dört tür yedekleme planı vardır: başvurma, yerleştirme eğitimi, yıllık performans değerlendirmeleriyle yapılan yedekleme planı ve kariyer yönetimi ile entegre yedekleme planı.
4. **Transferler veya yer değiştirme:** Transferler, gelir artışı ve statü yükselmesi sağlayabilir, ancak coğrafi transferler sosyal, kültürel, ekonomik ve psikolojik sorunlar yaratabilir. Örgütler, uyum sorunlarını aşmak için destek hizmetleri sağlamalıdır. Yatay ve dikey hareketlilik mümkündür ve uygun eleman seçimi önemlidir.
5. **Eğitim ve geliştirme:** Çalışanların beceri ve yeteneklerini geliştirmek için eğitim ve gelişim fırsatları sağlanır. Bu, insan kaynakları yönetiminin temel unsurlarından biridir.
6. **İşten çıkartılma:** İş güvencesinin olmadığı ülkelerde işten çıkartılan bireylerin yeni iş bulması zaman alır ve travmatik olabilir. Gelişmiş ülkelerde, işten çıkarılanlara kariyer geçişlerinde yardımcı olmak için destek programları sunulmaktadır.
7. **Emeklilik:** Çalışanlar genellikle emeklilik kararını kendileri verir. Kişisel ve durumsal faktörler emekliliği etkiler. Bazı emekliler yeni bir kariyer başlangıcı yapmayı tercih eder ve şirketler yaşlı çalışanların ihtiyaçlarına odaklanarak kariyer danışmanlık programları sunar.

2.1.5.5. Kariyer Yönetiminin Önemi

Etkili kariyer yönetimi, bireyler ve organizasyonlar için giderek daha önemli hale gelmiştir. Bireyler, rekabetçi iş ortamında kariyerlerini yönetmek zorunda hissederler ve iş ile iş dışı hedeflerini kontrol etmek için çaba gösterirler. Başarı, maaş ve statünün ötesine geçerek, önemli hedeflerin gerçekleştirilmesi ve bireyin potansiyelini ortaya koyma yeteneğini de kapsar. Çalışanlar, zenginleştirilmiş görevler, karar alma süreçlerine katılım, iş güvenliği ve adil muamele gibi haklara sahip olduklarını düşünürler. Ayrıca, iş, aile ve boş zaman aktivitelerinin taleplerini dengelemeye giderek daha fazla önem verirler. Örgütler ise, insan kaynaklarının etkili kullanımı ve eşit istihdam fırsatları konularında dikkatli olmalıdır. Çalışanların yeteneklerini doğru kullanmak, memnuniyetsizlik ve düşük performans önler. Kadınlar, etnik azınlıklar ve diğer korunan gruplar için kariyer fırsatları sağlamak ve adil değerlendirme prosedürleri geliştirmek önemlidir (Schuler, 1998, s. 426).

2.1.5.6. Kariyer Yönetiminin Faydaları

Bireyler açısından kariyer yönetimi, olası kariyer tercihlerini önceden bilgilendirerek yapmalarını sağlar ve örgütte kalma sürelerini artırır. Bireylerin bilgi, beceri, ilgi ve amaçlarını tanımlarına yardımcı olurken, işindeki hayal kırıklığı sürprizlerini azaltır. Ayrıca, kariyer hedeflerine ulaşmak için gerekli güveni ve ardışık iş becerilerini teşhis etmeye yardımcı olur. Bastırılmış ve çatışan kariyer hedeflerini aydınlatarak tutarlılık getirir ve yaşamın geniş mozaïği içinde daha iyi kariyer hedefleri yerleştirir. Sonuç olarak, iş tatmini ve yaşam doyumu artar. Kariyer yönetimi örgütlere çeşitli faydalar sağlar. Çalışanların becerilerini ve amaçlarını stoklayarak, gelecekteki insan kaynakları ihtiyaçlarını daha iyi teşhis etmeyi mümkün kılar. Bu süreç, örgüt içi bilgi akışını hızlandırır ve mikro düzeydeki değişimleri daha iyi anlamak için örgütsel değişimi kolaylaştırır. Ayrıca, firma içindeki uzmanlıkların ve farklı mesleklerin gelişim safhalarını tahmin etmeye yardımcı olur. Çalışanların gerçekçi olmayan beklentilerini açığa çıkararak, iş gücünün tehlikeye düşenlerini yeniden eğitmek ve harekete geçirmek suretiyle çalışma barışını sağlar (Aytaç, 2005, s.120-121).

2.1.6. Kariyer Geliştirme

2.1.6.1. Kariyer Geliştirme Kavramı

Kariyer geliştirme, çalışanların gelecekte ihtiyaç duyacakları beceri ve deneyimlerin örgüt tarafından sistematik olarak sağlanmasıdır (DeCenzo ve Robbins, 2005). Kariyer geliştirme, bireyin eğitim, yetiştirme ve iş tecrübesi aracılığıyla kariyerini planlaması ve örgüt tarafından bu planların gerçekleşmesini sağlaması sürecidir. Bu süreç çalışanların yatay ve dikey iş değişiklikleri, planlanmış eğitim programları ve bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi gibi örgütsel faaliyetleri içerebilir. Kısaca, kariyer geliştirme iki ana adımdan oluşur. İlk olarak, çalışan aktif olarak kariyer planlaması yapar, ardından bu planların uygulanması ve yönetimi gerçekleştirilir (Bayraktaroğlu, 2015, s. 180)

2.1.6.2. Kariyer Geliştirmenin Amaçları

Kariyer geliştirme programları, çalışanların mevcut ve gelecekteki işlerini etkili bir şekilde başarabilmesi için gerekli beceri ve deneyimleri kazanmalarını sağlarken, bireysel gelişim, yetkilendirme ve esneklik arzularına uygun bir örgüt iklimi oluşturmayı amaçlar. Bu programlar, örgütsel verimliliği artırarak verim kaybını azaltır, bilgili yöneticiler ve yönetici potansiyeli yaratır, çalışanların kariyer yolları hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olur ve kariyer planlama grupları gibi süreçlerle örgüte bağlılığı güçlendirir. Ayrıca, iş ilanları, kariyer danışmanlığı ve değerlendirme programları gibi uygulamalarla çalışanların kariyer beklentilerini gerçekleştirmeye teşvik edilirken, tatiller, esnek çalışma saatleri, finansal destek ve ücretli izinler gibi olanaklarla motivasyon ve verimlilik artırılmaktadır (Aytaç, 2005, s.198- 200).

2.1.6.3. Bireysel Kariyer Geliştirme

Kariyer geliştirme, çalışanların işe girdikleri andan itibaren hedeflerine ulaşmaları için örgüt tarafından sunulan eğitim ve geliştirme imkanlarıyla bireylere psikolojik tatmin sağlar. Bu süreç, çalışanların kendilerini değerlendirmelerine, hedeflerini belirlemelerine ve özgüvenlerini artırmalarına katkı sunar. Aynı zamanda örgüte bağlılığı artırarak, bireylerin hem kendi hedeflerine ulaşmalarına hem de örgüt amaçlarına katkıda bulunmalarına olanak tanır. Kariyer geliştirme, çalışanlara değer verildiği mesajını

ileterek, uzun vadede hem bireyler hem de örgüt için fayda sağlar (Bayraktaroğlu, 2015, s. 183).

Bireysel kariyer geliştirme kişilerin hedeflerini belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak için ne yapmadığına karar verecek birey. Üzerinde odaklanır. Her birey kendi kariyer gelişiminden birinci derecede sorumlu olmalıdır. Bireysel kariyer gelişimi kişinin kendini tanımasıyla başlayan bir süreç olarak düşünülebilir. Bu süreçte kişi kendi istekleri, zaafı, eğilimleri, değer ve tutumlarıyla örgütün amaçları hakkında bilgi edilebilir. Birey bu durumda iş ve yaşamdan ne beklediğini düşünmelidir Böylece kendi kapasitesiyle hedefler arasında bir denge oluşacaktır. Brain hedefleri konusunda gerçekçi olması yetenekleri ölçüsünde ilgi duyduğu alana yönelmesi, düş kırıklığına uğramasını engelleyebilir. Kariyer geliştirme hem bireyin hem de örgütün ihtiyaçlarına uyumlaştırma hedef almıştır. Bu çalışmalar sırasında amaç çalışanın niteliklerini artırmaktır. Her çalışanın bu programlardan beklentileri farklıdır (Sağ, 2004, s. 33).

2.1.6.4. Örgütsel Kariyer Geliştirme

Günümüz çalışanları, işgücü piyasasında benzer konumda olan bireylerle bilgi ve deneyim açısından eşit seviyede olmayı hedeflemekte ve kariyerlerine katkı sağlayan örgütlere bağlılık göstermektedir. Ücret ve ek hakların yanı sıra, kariyer gelişimi ve yükselme fırsatları sunan örgütler çalışanlar için büyük önem taşır. Kariyer geliştirme programları, çalışanların değişime uyum sağlamasına yardımcı olarak örgütün dinamik ve esnek çevresine katkıda bulunur. Motivasyonu yüksek, kariyer hedeflerini gerçekleştirebilen insan kaynağı, örgütsel başarıda kritik bir rol oynar. Tüm bu faktörler, kariyer geliştirme programlarının örgüt içindeki stratejik önemini vurgulamaktadır (Bayraktaroğlu, 2015, s. 183-184).

2.1.6.5. Kariyer Geliştirmenin Önemi

21. yüzyılda örgütlerde kariyer geliştirme, bireylerin takım çalışmasına yönlendirilmesi, psikolojik sözleşmenin zayıflaması ve öğrenen örgüt yapılarının benimsenmesi gibi nedenlerle önem kazanmaktadır. Psikolojik sözleşmenin zayıflaması, işgücü devir oranlarını artırırken, çalışanların gerçekçi beklentilere yönelmesine ve örgütsel verimliliğin artırılmasına ihtiyaç doğurmuştur. Yeni kariyer yaklaşımları, bireylerin kariyer sorumluluğunu üstlenmesini öne çıkarırken, örgütlerin de bu süreçte destekleyici rol oynamasını gerektirmektedir. Böylece bireyler geleceğe hazırlanırken,

örgütler de nitelikli çalışanlar sayesinde hedeflerine ulaşmaktadır (Bayraktaroğlu, 2015, s. 182).

2.1.6.6. Kariyer Geliştirmenin Faydaları

Kariyer geliştirme programları hem örgütler hem de bireyler için önemli faydalar sağlar. Örgütler açısından, stratejik ve istihdam planlamasıyla bağlantılı bu programlar, çalışanların ihtiyaç ve beklentilerini örgütün gereksinimleriyle uyumlu hale getirerek doğru kişilerin değişen personel ihtiyaçlarını karşılamasını mümkün kılar. Çalışanların iş kalitesine ve yaşam planlamasına yönelik ilgilerine yanıt veren programlar, örgüte sadakat ve bağlılığı artırır. Eşit istihdam fırsatı yasaları ve pozitif ayrımcılık politikaları, kadınlar ve azınlık gruplarına büyüme fırsatları sunarken, eğitim düzeylerinin yükselmesiyle artan beklentileri karşılayarak hayal kırıklıklarını azaltır. Ayrıca, çeşitliliği artıran bu programlar, çalışan refahını önemseyerek örgütün dışarıdaki imajını güçlendirir. Bireyler açısından ise, kariyer geliştirme programları, sürekli değişen başarı tanımları doğrultusunda bireysel gelişimi destekler. Çalışanlar, sadece gelir veya hiyerarşik pozisyonla değil, becerilerini kullanarak zorlukları aşma, daha fazla sorumluluk alma ve işlerinde bağımsızlık kazanma gibi içsel ödüllerle de tatmin olmak ister. Kariyer gelişimi, bireylere dışsal (terfi gibi somut) ve içsel (kişisel tatmin) başarı boyutlarında katkı sağlar. Başarı algısı kişiden kişiye değişirken, kariyer geliştirme programları bireylerin iş bağlılığını artırır ve anlamlı bir iş deneyimi sunar (DeCenzo ve Robbins, 2005, s. 226-227).

2.1.7. Eğitim Örgütlerinde Kariyer

Geleneksel kariyer yaklaşımları yerini hızla modern yaklaşımlara bırakmaktadır. Çağdaş kariyer yaklaşımlarında, bireylerin örgüt içindeki kariyer hareketliliği sadece dikey değil aynı zamanda yataydır. Bu yatay kariyer yolları düşüncesi, eğitim kurumlarını da etkilemiştir. Eskiden öğretmenlere kariyer yolu olarak sadece; müdür yardımcılığı, müdürlük gibi mevkiler gösterilmekteydi. Üstelik bu mevkilere gelebilmek için değerlendirmeye alınan kriterlerin objektifliği de tartışma konusudur. Günümüzde yaşanan değişimlerden Milli Eğitim Bakanlığı da etkilenmiştir (Altunışık, 2010, s. 3-4).

Akçay (2005), öğretmenlik mesleğinin devlet memurluğuna dayalı geleneksel kariyer anlayışının etkisi altında olduğunu ve çağdaş kariyer yaklaşımlarının geç

benimsenmeye başladığını belirtmiştir. Öğretmenlikte üst pozisyonların sınırlı olması, kariyer sistemini durağan kılarken, yatay kariyer olanaklarının yetersizliği ve etkili kullanılmaması mesleki gelişimi engellemektedir. Ayrıca, uzmanlık alanlarının sınırlı olması ve terfi süreçlerinin kıdeme dayalı öznel kriterlerle yapılması, öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve mesleklerinde ilerleme çabalarını sınırlamaktadır. Çözüm olarak, meslekte yükselmenin yollarının çeşitlendirilmesi, yatay kariyer olanaklarının etkinleştirilmesi ve yeterliliğe dayalı nesnel bir terfi sistemi oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Akçay, bu dönüşümün öğretmenlik mesleğinde çağdaş gelişimlerin egemen kılınması için zorunlu olduğunu ifade etmiştir.

Türkiye'de öğretmenlere ilk kez farklı kariyer ünvanları, 1943 yılında kabul edilen 4357 sayılı Kanun ile verilmiştir. Bu kanuna göre, öğretmenlere "üstün başarılı", "başöğretmen namzedi", "başöğretmen", "maarif memuru", "maarif memuru namzedi" ve "ülküeri" gibi ünvanlar verilmiştir. Ders yılı sonunda olağanüstü başarı gösteren öğretmenler "üstün başarılı" sayılmış; dört kez üstün başarılı olanlar "başöğretmen namzedi" ünvanını almıştır. Başöğretmenler ve maarif memurları, belirlenen esaslara göre seçilmiş; benzer şekilde, on yıl boyunca aynı yerde çalışıp belirli şartları yerine getiren ilkökul öğretmenlerine "ülküeri" ünvanı verilmiştir (Bakan, 2013, s. 53)

Kamu yönetiminde kariyer ilkesi, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda temel esaslardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu kanun, memurların bilgi ve becerilerine, mesleki gelişimlerine uygun olarak belirli sınıflar içinde en üst kademelere ulaşmalarını sağlayacak bir yapı sunmayı amaçlamaktadır. Bu ilke, öğretmenlerin mesleki ilerlemeleri açısından da önemli bir hukuki dayanak oluşturmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin özel bir uzmanlık alanı olduğu anlayışı ise 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile yasal zemine oturtulmuştur. Bu kanunda, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikler ayrıntılı şekilde belirlenmiş, özellikle 43. maddede öğretmenliğin, Türk Milli Eğitimi'nin hedefleri doğrultusunda icra edilmesi gereken bir uzmanlık alanı olduğu vurgulanmıştır. Bu düzenlemeler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik ilk hukuki çerçeveyi oluşturarak kariyer gelişimlerine katkı sağlamıştır.

Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleğinin kalitesini artırmak, öğretmenleri araştırma ve inceleme süreçlerine yönlendirerek mesleklerine ilişkin yenilikleri takip etmeye teşvik etmek, öğretmenin eğitim sistemindeki rolünü ve verimliliğini geliştirmek ve mesleki tükenmişliği önleyerek öğretmenlik mesleğini bir

kariyer mesleği olarak yapılandırmak amacıyla çeşitli düzenlemeler yapmıştır. Bu düzenlemelerden biri de öğretmen kariyer basamakları uygulamasıdır. Bakanlık, bu uygulama ile öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmelerini sağlama, mesleki yeterliliklerini artırma ve mesleki tükenmişliğin önüne geçerek öğretmenlik mesleğini kariyer odaklı bir yapıya dönüştürme hedefini kamuoyuyla paylaşmıştır (Demir, 2011, s. 54-55).

2004 yılında çıkarılan 5204 sayılı Kanun, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanunu'nda değişiklik yaparak öğretmenlik mesleğini üç kariyer basamağına ayırmıştır. 5204 sayılı Kanun'un yürürlüğe girmesinin ardından, 2005 yılında yayımlanan 25905 sayılı "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" ile uygulamanın detayları belirlenmiştir. Yönetmelik kapsamında, öğretmenlik mesleği; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak sınıflandırılmıştır. Uzman öğretmenliğe yükselmek için en az 7 yıl öğretmenlik kıdemi, başöğretmenliğe yükselmek için ise uzman öğretmenlikte 6 yıl kıdem şartı getirilmiştir. Kariyer basamaklarına geçiş, sınavla yapılmış ve bu sınavda başarı puanı 60 olarak belirlenmiştir. Sınav, ÖSYM tarafından merkezi sistemle uygulanmış ve sınav sonuçlarına ek olarak kıdem, eğitim, etkinlikler ve sicil puanları da değerlendirmeye alınmıştır. Lisansüstü veya doktora öğrenimini tamamlamış öğretmenler, sınavdan muaf tutulmuş; ancak kıdem, etkinlik ve sicil gibi diğer ölçütlerle değerlendirilmiştir. Yönetmelik ayrıca uzman ve başöğretmen sayıları için toplam öğretmen kadrosunun %20'si ve %10'u oranında sınırlama getirmiştir. Bu oranlar, alanlara ve sınav durumlarına göre Bakanlık tarafından belirlenmiş, kontenjan yetersizliği nedeniyle ünvan kazanamayan adayların puanlarının iki yıl geçerli olduğu belirtilmiştir.

Bu düzenlemeler, Anayasa Mahkemesi'ne taşınmış ve kısmen iptal edilmiştir. Mahkeme, kazanılmış haklar ilkesine dayanarak mevcut ünvanları korurken, yeni ünvanların verilmesiyle ilgili düzenlemelerde eksiklikler olduğuna karar vermiştir (Anayasa Mahkemesi, 2008). Bu nedenle, sistemin devamlılığı sağlanamamış ve öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması etkin bir şekilde sürdürülememiştir. Bu uygulama Cumhuriyet tarihinde bir ilk olması nedeniyle oldukça önemlidir. Fakat yine bir ilk olması nedeniyle pek çok tartışma ve eleştiriyi de beraberinde getirmiştir (Altunışık, 2010, s. 3-4).

Akçay (2005), öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesine ilişkin eleştirilerinde, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenliğin zaten bir uzmanlık mesleği olarak tanımlandığını, ancak yeni düzenlemede ayrıca "uzman öğretmen" pozisyonu yaratılmasının kafa karışıklığına neden olduğunu belirtmektedir. "Uzman öğretmen" ünvanının değiştirilmesinin daha uygun olacağını savunan Akçay, belirli branşlarda yüksek lisans yapan öğretmenlere uzmanlık için ek koşul konulmasının gereksiz olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, düzenlemenin, yatay kariyer olanaklarını artıran, dinamik ve esnek bir kariyer yapısı sunan daha geniş bir personel reformunun parçası olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Mevcut düzenlemenin ise bu tür kapsamlı bir yeniden yapılanma anlayışıyla tasarlanmamasını eleştirerek, sınırlı fayda sağladığını öne sürmektedir.

2023 Eğitim Vizyon Belgesi, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve kariyer süreçlerini yeniden yapılandırmayı hedeflemiştir. Bu belge kapsamında, öğretmenlerin yatay ve dikey kariyer basamaklarında ilerlemelerini desteklemek amacıyla lisansüstü programlar ve uzmanlık alanları oluşturulması planlanmıştır. Üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirlikleri öngörülmüş; öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürdürülebilir şekilde desteklenmesi hedeflenmiştir.

Akyıldız, Yurtbakan ve Tok (2019), 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde yer alan öğretmenlerin mesleki gelişim politikalarına ilişkin öğretmen görüşlerini analiz etmiş; öğretmenlerin lisansüstü eğitime, kariyer basamaklarına ve STK ile üniversiteler aracılığıyla düzenlenecek mesleki gelişim uygulamalarına olumlu baktıklarını, ancak müfettiş değerlendirmelerine yönelik olumsuz görüşler bildirdiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada, mesleki gelişim süreçlerinin daha etkili olması için öğretmenlerin ihtiyaçlarının dikkate alınması, lisansüstü eğitimde karşılaşılan engellerin giderilmesi, kariyer sisteminin somut ve objektif kriterlere dayandırılması, STK ve üniversite iş birliklerinin iyi planlanması ve müfettişlerin rehberlik rollerini öne çıkaracak düzenlemeler yapılması önerilmiştir.

14 Şubat 2022 tarihinde, 31750 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu teklifi gerekçesinde vurgulandığı üzere, eğitimde başarının artırılmasının öğretmenlerin sorunlarının çözülmesine ve mesleklerinin önemine uygun şekilde statülerinin iyileştirilmesine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çocuklarımızın çağın ve ülkemizin ihtiyaçlarına uygun şekilde yetiştirilmesi temel amaç

olarak belirlenmiştir. Kanun gerekçesinde, öğretmenlerin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlardaki büyümenin itici gücü olduğuna dikkat çekilerek, öğretmenlerin her türlü maddi ve manevi sıkıntıdan uzak bir şekilde görev yapabilmesinin eğitim sistemindeki başarıyı doğrudan etkileyeceği belirtilmiştir. Öğretmenlik mesleğine dair özel bir meslek kanununun bulunmaması nedeniyle öğretmenlerin sorunlarının devlet memurlarına ilişkin genel kurallar bütünü içerisinde çözülemeyeceği ve bu durumun özel düzenlemeler gerektirdiği ifade edilmiştir (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2021).

Gerekçede belirtildiği üzere kanun, öğretmenlerin statülerini görev, yetki ve bu görevlerin karşılığı olan haklar temelinde şekillendirmeyi; eğitim-öğretim hizmetlerinin daha etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesini sağlamayı hedeflemektedir. Öğretmenlik mesleğinin özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlandığı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen ilkelere uygun şekilde, meslek hayatına girişten itibaren kariyer sisteminin güçlendirilmesi ve özlük haklarının iyileştirilmesi öngörülmüştür. Ancak, öğretmenlik mesleğine özgü bir meslek kanununun eksikliği nedeniyle, geçmişte yapılan düzenlemeler yetersiz kalmıştır. 30 Haziran 2004 tarihli ve 5204 sayılı Kanun ile öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulmuş, ancak Anayasa Mahkemesi'nin bazı hükümleri iptal etmesi nedeniyle sistem tam olarak uygulanamamıştır. Bu durum, az sayıda öğretmenin kariyer basamaklarından yararlanmasına neden olmuş ve yeni düzenlemeler yapılmadığı için kazanılmış haklar korunarak sınırlı bir sistem oluşmuştur. Bu yüzden "7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu" ile öğretmenlik mesleğine uygun bir kariyer sistemi oluşturulması, özlük haklarının iyileştirilmesi, mesleki gelişimin teşvik edilmesi ve öğretmenlerin iş doyumunun artırılması hedeflenmiştir. Bu düzenleme, öğretmenlerin statüsünü güçlendirmek ve eğitim sistemine daha nitelikli katkı sağlamak amacıyla ekonomik ve sosyal güvencelerini genişletmeyi amaçlamaktadır (TBMM, 2021).

7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun 5. ve 6. maddelerine dayanılarak hazırlanan ve 12 Mayıs 2022 tarihinde 31833 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği" ile öğretmenlik mesleği, adaylık eğitiminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Uzman öğretmen olabilmek için öğretmenlikte en az 10 yıl, başöğretmen olabilmek için ise uzman öğretmenlikte en az 10 yıl hizmet şartı aranmıştır. Kariyer basamaklarına başvurabilmek için mesleki gelişim çalışmaları ve

ilgili eğitim programlarının tamamlanması zorunlu tutulmuştur. Ayrıca, lisansüstü eğitim yapanlar uzman öğretmenlik, doktora yapanlar ise başöğretmenlik sınavından muaf tutulacaktır. Yazılı sınavlar yılda bir kez yapılmakta; başarılı olanlara sertifika verilmekte ve bu ünvanlarla birlikte ek tazminat ile derece gibi haklar sağlanmaktadır.

3 Şubat 2022'de yürürlüğe giren 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin atamaları, mesleki gelişimleri ve kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemeyi amaçlamış, ancak öğretmenlik mesleğinin tüm yönlerini kapsamadığı ve Anayasa'nın 128. maddesi gereği kanunla düzenlenmesi gereken hususları içermediği için eleştirilmiştir. Bu kanun, yalnızca bir kez uygulamaya geçmiş, sonrasında Anayasa Mahkemesi tarafından 13 Temmuz 2023 tarihinde bazı hükümleri Anayasa'ya aykırı bulunarak iptal edilmiştir (Anayasa Mahkemesi, 2023). Mahkeme, adaylık sürecinde değerlendirme yetkisinin Adaylık Değerlendirme Komisyonu'na verilmesi, başöğretmenlik için mesleki gelişim çalışmaları şartı ve aday öğretmenlerin görevden alınma süreçlerine ilişkin düzenlemeleri hukuki belirlilik, eşitlik ve adil değerlendirme ilkelerine aykırı bularak öğretmenlerin mesleki haklarını koruma gerekçesiyle iptal etmiştir.

Bu eksiklikleri gidermek amacıyla, 10 Ekim 2024 tarihinde 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu kabul edilerek 18 Ekim 2024'te Resmi Gazete'de yayımlandı. Yeni kanun, öğretmenlerin seçimi, yetiştirilmesi, atanması, hakları, ödev ve sorumlulukları, ödül ve cezaları gibi konuları daha kapsamlı bir şekilde düzenlemektedir. Ayrıca, Milli Eğitim Akademisi'nin kurulması, görevleri, teşkilat yapısı ve personeline ilişkin hususlar da bu kanunla belirlenmiştir. 10 Ekim 2024 tarihli ve 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu'na dayanılarak hazırlanan 21 Aralık 2024 tarihli ve 32759 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Yönetmeliği" son haliyle şu şekilde düzenlenmiştir:

1. Öğretmenlik Kariyer Basamakları

- Öğretmenlik mesleği üç kariyer basamağından oluşur: öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen.

2. Uzman öğretmen olma şartları

- En az on yıl öğretmenlik yapmış olmak.
- Hâlen öğretmen olarak görev yapmak.
- Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak.

- Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olmak.

3. Başöğretmen olma şartları

- En az on yıl uzman öğretmenlik yapmış olmak.
- Hâlen uzman öğretmen olarak görev yapmak.
- Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak.
- Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olmak.

4. Başvuru hakkı bulunanlar

- Sözleşmeli öğretmenler ve eğitim kurumu yöneticileri gerekli şartları sağladıklarında başvuru yapabilir.
- Daha önce kademe ilerleme cezası almış olanlar, cezaları özlük dosyasından silindikten sonra başvurabilir.

5. Öğretmenlik ve uzman öğretmenlik süresi hesaplaması

- Aday öğretmenlikte geçen süreler.
- Askerlikte öğretmen olarak yapılan süreler.
- Eğitim kurumu yöneticiliğinde geçen süreler.
- Bakanlığa bağlı farklı hizmet sınıflarında çalışılan süreler.
- Sözleşmeli öğretmenlikte geçen süreler.
- 657 sayılı kanundaki izinler (doğum, hastalık vb.).
- Vekil öğretmenlikte geçen süreler.
- Özel öğretim kurumlarında öğretmenlik veya uzman öğretici olarak geçen süreler.
- Sendikal izinler nedeniyle çalışılmayan süreler.
- Ders ücreti karşılığında yapılan öğretmenlik süreleri.

Daha önce öğretmenlik ve uzman öğretmenlikte geçen bazı süreler değerlendirmeye alınmadığı için pek çok öğretmen, uzman ve başöğretmenlik başvurusu yapabilmek için gerekli sürelere ulaşmakta zorlanıyordu. Yeni düzenleme ile aday öğretmenlikte, eğitim kurumu yöneticiliğinde, sözleşmeli öğretmenlikte, askerlik sürecinde, sendikal izinlerde ve vekil öğretmenlikte geçen süreler de uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik başvurularında dikkate alınmaktadır. Bu değişiklik, özellikle uzun yıllar meslekte bulunmuş ancak belirli şartları karşılayamadığı için kariyerinde ilerleyemeyen öğretmenler açısından adaletli bir uygulama olmuş ve geçmişte yaşanan mağduriyetleri önemli ölçüde ortadan kaldırmıştır.

Ayrıca yönetmelikte yer alan geçici madde, öğretmen ve uzman öğretmenlere yönelik özel bir geçiş hakkı tanımaktadır. Normalde başöğretmen unvanı almak için uzman öğretmenlikte en az 10 yıl hizmet süresi şartı aranırken, bu madde ile bu şart kaldırılmakta ve öğretmenlikte/uzman öğretmenlikte toplamda 20 yılını doldurmuş olanlara doğrudan başöğretmenlik başvurusu yapma fırsatı verilmektedir.

ÖMKB uygulaması bu haliyle daha kapsayıcı ve birçok mağduriyeti önlemiş görünmektedir. Eğitim programı sonrası sınavı kaldırarak öğretmenlerin sınav stresi yaşamalarının önüne geçtiği düşünülebilir. Sadece eğitim programını tamamlamış olmak ve kariyer basamaklarında ilerlemek için belirlenen süreyi doldurmuş olmak sistemi daha adil algılanmasına sebep olabilir. Ancak öğretmenlik mesleğinde kariyer yapmak bunun ötesinde daha çok fırsat sunmalıdır. Öğretmenlerin yüksek lisans eğitimini, yurt içi ve yurt dışında katıldığı projeleri, katıldığı hizmet içi programları ve ders içi ve ders dışı performansını göz ardı etmek öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine yönelik motivasyonu düşüreceği öngörülmektedir. ÖMKB uygulaması bu haliyle eğitim örgütlerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin süreç içerisinde nasıl şekilleneceği ise şimdiden merak konusudur.

2.2. Örgütsel Etik İklima ilişkin Kuramsal Bilgiler

2.2.1. Etik kavramı

Etik kelimesi, Türkçeye Fransızca *éthique* sözcüğünden geçmiş olup, Türk Dil Kurumu tarafından “ahlak bilimi” ve “çeşitli meslek alanlarında uyulması veya kaçınılması gereken davranış kuralları bütünü” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2023b). Fransızcadaki *éthique* kelimesi ise Latince *ethicus*, *ethica* ile Yunanca *ethikos*, *ethiké* ve *ethos* sözcüklerinden türemiştir (Bloch ve Wartburg, 1968, s. 240).

Antik Yunan’da ethos, bireyin karakterini, alışkanlıklarını ve davranış biçimini ifade etmekteydi. Platon, bunu alışkanlıkların oluşturduğu davranışlar olarak betimlerken, Aristoteles daha çok ahlaki davranış ve karakter olarak ele almıştır. Stoacılar ise ethosu davranışların kaynağı olarak görmüştür. Modern düşüncede ise ethos, bir toplumun veya kültürün karakterini, ruhunu ya da manevi özünü tanımlamak için kullanılmaktadır (Cevizci, 2005, s. 645).

Etik, felsefenin bir alt dalı olarak ahlak felsefesi alanına girer ve ahlaki olanın özünü ve temellerini araştırır. İnsanın kişisel ve toplumsal yaşamdaki ahlaki sorunlarını ele alır ve inceler (Tezcan, 2021, s. 2). Diğer bir ifadeyle, etik, ahlakın felsefi düzlemde incelenmesidir (Feldman, 2012, s. 11). Bu bağlamda ahlak, bireyin eylemlerine dayanan bir pratikken, etik bu pratiğin teorik açıklamasıdır. Ahlak bir bireyin yaşamında somut olarak taşıdığı ve hayata geçirdiği değerlerden oluşurken, etik bu değerlerin anlamını ve işlevini sorgular. Etik bu doğrultuda ahlaki anlamlandırmaya çalışan ve insanın değer dünyasını sistematik bir şekilde ele alan bir felsefi disiplin olarak tanımlanabilir (Cevizci, 2002, s. 1).

Shaw (2017) ise etiğin bireysel karakter ve davranışları yöneten, doğru ve yanlış kavramlarını inceleyen, görev ve yükümlülükleri ele alan bir alan olduğunu ifade eder (s. 3). İ. Aydın'a (2022) göre ise etik, "her şeyden önce istenilecek bir yaşamın araştırılması ve anlaşılmasıdır." Bu bakış açısıyla, etik bireyin ve toplumun ahlaki düzeni ile insan hayatının temel değerlerini tanımlamaya çalışır.

Cevizci (2002)'ye göre etik, bireyin kendi ahlak idealine dayalı bir yaşam sürme ve içinde bulunduğu toplumun değerlerini sorgulama çabasıdır. Etik sadece mevcut değerleri eleştirmekle kalmaz, aynı zamanda yeni değerler ve ilkeler ortaya koymaya veya mevcut değerleri analiz ederek anlamlandırmaya çalışır. Etik, iyi ve doğruyu araştırırken, kötü ve yanlış da ele alır; bireyin yaşam amacını, erdemli bir hayatın unsurlarını ve ahlaki değerlerin anlamını derinlemesine sorgular. Bu felsefi disiplinin temel özelliği, genelliği, sistematik yapısı, tartışmacı doğası ve iddialarını kanıtlayarak temellendirme çabasıdır. Özetlemek gerekirse etik, bireyin ve toplumun ahlaki değerlerini eleştirel bir bakışla ele alır ve bu değerleri sistematik bir şekilde analiz eder.

Kuçuradi (2006) ise etik kavramını, bireylerin yaşamlarında doğru ya da değerli eylemlerde bulunabilmeleri için gerekli bilgiyle ilişkili bir disiplin olarak tanımlar. Etik sorunların, yalnızca normatif bir çerçevede ele alınamayacağını, insanın değer sorunlarını çözmek için çok yönlü bir bilgiye ihtiyaç duyduğunu savunur. Bu yüzden etik insanların değer sorunlarıyla yüzleşmelerini ve bu sorunları anlamalarını sağlayan bir aydınlanma girişimidir. Etik, Kuçuradi (2006)'nin bakış açısında iki temel işlevi yerine getirir. İlk olarak, bireylerin eylemlerinin arka planındaki değer sorunlarını analiz ederek doğru veya değerli bir yaşam sürmeleri için yol gösterir. İkinci olarak, çağdaş toplumlarda sıkça görülen "değerler adına değer harcamaları" gibi sorunlara dikkat çeker ve bu

harcamaların, değerler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaktan kaynaklandığını vurgular. Ayrıca etik sorunlar tarihsel bağlamda ele alınmalıdır. Her çağın kendine özgü etik sorunları vardır ve bu sorunlar, o dönemin değer anlayışı çerçevesinde değerlendirilmelidir.

2.2.1.1. Etik ve Ahlak Kavramı

Yunanca "karakter" anlamına gelen ethos, Türkçede ise Arapça kökenli "hulk" kelimesinden türeyen ahlak, insanın diğer varlıklarla belirli normlara uygun olarak kurduğu ilişkilerin toplamını ifade eder. Ahlak, bu ilişkileri düzenleyen ve anlamlandıran normlar, ilkeler, kurallar ve değerler bütünüdür. Ahlak, bir kültür çevresi içinde kabul görmüş belirli değerleri ve bu değerlerin nasıl sürdürüleceğini ya da bu kültürün belirlediği amaçlara nasıl ulaşılacağını tanımlama işlevi görür. Bununla birlikte, tarihsel bir dönem boyunca bir toplumun inanç, emir, yasak ve normlarla şekillenmiş ve gelenekleşmiş yaşam biçimini de ifade eder (Cevizci, 2002, s. 3).

Öyleyse ahlak tek bir bireyin ya da bir toplumun, belirli bir tarihsel dönemde şekillenmiş olan eğilim, düşünce, inanç, töre, alışkanlık, görenek ve benzeri unsurlar ile bunların içerdiği değerler, buyruklar, normlar ve yasaklara göre düzenlenmiş, gelenekleşmiş ve yerleşmiş yaşama biçimi olarak tanımlanabilir (Özlem, 2004, s. 16). Ayrıca, ahlak, bireyin dışında bulunan ve ona dışarıdan dayatılan bir kurallar sistemidir. Toplumu ve bireyleri bir arada tutarak aralarında ortak değerler ve bağlar oluşturan toplumsal olguların en başat unsurudur (Tezcan, 2021, s. 247).

Kepenek (2008) ahlakın öznel yapısına vurgu yapar. İnsanların en çok kullandığı kavramlardan biri "iyi"dir ve "iyi nedir?" sorusuna genel olarak "yapılması istenilen davranışlar" olarak cevap verilir. Bu davranışları ise toplumun bir arada yaşama zorunluluğundan doğan yazılı ve yazısız kurallar belirler. Bu yüzden ahlak, bireyler arası davranışları düzenleyen yazısız kurallardır ve zamana, topluma göre değişkenlik gösterdiği için öznel bir yapıya sahiptir (s. 1).

Etik (ahlak felsefesi) ve ahlak, anlam açısından farklılık göstermelerine rağmen, günümüzde ahlak ve etik terimlerinin, sıkça birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir (Öztürk Başpınar ve Çakıroğlu, 2020). Oysa ahlak, doğru ve yanlış, iyi ve kötü, erdem ve kusur gibi kavramlarla, yaptıklarımızı ve bunların sonuçlarını değerlendirmekle

ilgilendirirken etik ahlak terimlerini ve ahlaki yargılarımızın statüsünü analiz eder ve ahlaki tutumlarımızın arkasında yatan yargıları ele alır (Nuttall, 1997, s. 15).

Özlem (2004) benzer şekilde etik ile ahlak arasında net bir ayrım olduğunu vurgular. Ahlak, bireylerin ve toplumların tarihsel süreçte şekillenen inanç, değer ve normlarına dayanan yaşam biçimlerini tanımlar ve kültürlerle göre çeşitlilik gösterir. Örneğin, "İslam ahlakı" veya "iş ahlakı" gibi farklı ahlaki yaklaşımlar bu çeşitliliği yansıtır. Bu durum, ahlak ilkelerinin göreceli olduğu fikrine zemin hazırlar. Etik ise ahlakın teorik boyutunu inceler; ahlak kavramını analiz eder, farklı görüşleri sorgular ve karşılaştırır. Ancak etik, herhangi bir ahlaki norm oluşturmayı değil, ahlakı bilimsel ve felsefi açıdan değerlendirmeyi hedefler. Felsefe tarihinde, etik ve ahlak ayrımı Sofistler ile Sokrates-Platon arasında tartışılmıştır. Sofistler, ahlak ilkelerinin göreceli olduğunu savunurken, Sokrates ve Platon evrensel ahlak ilkelerinin rasyonel temelleri olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu tartışma, etik göreciliği ve evrenselciliği temsil eden iki ana yönelim olarak günümüze kadar devam etmiştir (s. 19-21).

2.2.1.2. Etik Görecelik

Etik görecelik, ahlaki doğruluğun ya da yanlışlığın evrensel bir standarda değil, bir toplumun kültürel normlarına dayandığını öne süren bir yaklaşımdır. Örneğin, kürtaj Katolik İrlanda'da ahlaka aykırı olarak görülürken, Japonya'da ahlaki açıdan nötr bir doğum kontrol yöntemi olarak kabul edilmektedir. Etik görecelik, bir toplumun doğru kabul ettiği şeyin gerçekten o toplum için doğru olduğunu iddia eder ve bu doğrultuda, kültürel bağlamdan bağımsız mutlak bir ahlaki standardın olmadığını ileri sürer. Ancak bu yaklaşım, ahlaki eleştiriyi ve ilerlemeyi reddetmesiyle dikkat çeker; reformcuların toplumlarının mevcut ahlaki normlarına aykırı fikirler ortaya koyduğu durumlarda bile, bu fikirlerin yanlış olarak değerlendirilmesine neden olabilir. Bu doğrultuda, etik görecelik, ahlaki normların yalnızca bir toplumun kendi kabul ettiği çerçevede ele alınması gerektiğini savunur (Shaw, 2017, s. 13- 14).

2.2.1.3. Etik İlkeler

Strike ve Soltis (1998) göre etik ilkeler, neyin doğru ya da yanlış olduğunu belirten ve bireylerin eylemlerini yönlendiren buyurucu nitelikte yargılardır. Etik yargıların doğasını anlamak için, onları olgusal iddialar ve kişisel tercihlerden ayırt etmek

gereklidir. Olgusal yargılar, dünyanın nasıl olduğunu tanımlar ve doğru ya da yanlış oluşu gerçeklikle uyumuna dayanır. Örneğin, "Dünya yuvarlaktır" doğru bir olgusal iddiadır. Etik yargılar ise dünyanın nasıl olması gerektiğini söyler; tanımlayıcı değil, buyurucu niteliktedir. Örneğin, "Yalan söylemek yanlıştır" bir etik iddiadır. Bu nedenle, insanların etik standartlara uymaması, o standartları yanlış hale getirmez. Örneğin, bazı kişilerin yalan söylemesi, dürüstlük yükümlülüğünü ortadan kaldırmaz. Ayrıca yazarlar etik yargıların, değerlendirmelerden ve tercihlerden de ayırt edilmesi gerektiğini ileri sürerler. Değerlendirmeler bir yetkinlik ya da durumu ifade eder. Örneğin, "O iyi bir kayakçı" ifadesi, bir beceriyi belirtir. Ancak bu ifade, bir kişinin ahlaki olarak iyi bir insan olduğunu söylemez. Tercihler, bireysel zevk veya istekleri yansıtır. Örneğin, "Dondurmayı seviyorum" bir tercihtir ve ahlaki bir yargı taşımaz. Buna karşın etik yargılar, bir eylemin doğru ya da yanlış olduğu üzerine yargı bildirir ve genellikle evrensellik iddiası taşır (s. 5-6).

Üstelik, Strike ve Soltis (1998) etik yargıların sadece kişisel tercihler olduğunu savunan şüphecilik ve görecilik yaklaşımlarını eleştirir. Eğer etik yargılar sadece tercih meselesi ise, masum çocukları öldürmek veya ilaç şişelerine zehir koymak gibi eylemler de basit " zevk farklılıkları" olarak ele alınır. Bu görüş, ahlaki olarak tatmin edici değildir çünkü dünyadaki Hitlerler ile düzgün insanlar arasındaki fark sadece bir "tercih farkı" olarak görülemez. Sonuç olarak, etik yargılar tamamen keyfi olamaz. İnsanlar, etik meselelerde düşünmeye ve doğru olanı bulmaya çalışırlar. Bu süreçte ise rasyonel etik argümanlar kullanır, etik sorunlar üzerinde tartışma ve analiz yapar; böylece etik sorgulama, bireylerin ahlaki kararlarını rasyonel ve tutarlı bir şekilde temellendirmesini sağlar (s. 8).

Tom (1984) etik kavramının sadece doğru ve yanlış eylemlerle sınırlı olmadığını, bireylerin ve toplumların değer biçme süreçlerini içerdiğini savunur. Bu süreçler, sadece davranışları değerlendirmekle kalmaz, aynı zamanda yaşamda, kariyer boyunca ve kısa vadeli faaliyetlerde hangi değerlerin önemli olduğunu sorgular. Strike ve Soltis (1998) ile aynı görüşü savunan Tom (1984) kişisel tercihlere dayalı seçimlerin etik olmadığını belirtir. Örneğin, çikolatalı dondurmayı vanilyalıya tercih etmek gibi estetik seçimler, etik değerlendirmeler olarak kabul edilmez. Bir eylemin bir eylemin ahlaki olup olmaması, arzu edilen amaçların açık ya da örtük bir şekilde ortaya konması ile değerlendirilir. Kişisel ahlaki durumlarda bu amaçlar genellikle örtük olabilir ve bireyler, neyin önemli

olduğuna dair farklı görüşler geliştirebilirler. Ancak sosyal ahlaki durumlar, özellikle eğitim gibi toplumsal etkisi olan durumlar, kamusal incelemeye tabidir. Çünkü bu tür durumlar, genellikle resmi kurumlar tarafından düzenlenir ve topluma yönelik sonuçlar doğurur. Bu, eğitim gibi bir süreçte arzu edilen amaçların açıkça belirtilmesi ve toplum tarafından değerlendirilmesi gerektiği anlamına gelir. Yani, kişisel değer biçme durumları daha gizli ve bireysel kalabilirken, toplumsal ve eğitimsel bağlamlarda bu amaçlar daha net olmalı ve herkes tarafından sorgulanabilir olmalıdır (s. 78-79).

İ. Aydın, (2022)' a göre etik ilkelerin hangi temellere dayalı olarak geliştireleceği önemli bir tartişma konusudur. Etik ilkelerin geliştirilmesinde dört temel ilke ne çıkar (Lamberton ve Minor, 1995, s. 328; akt. İ. Aydın, 2022, s. 21-22):

- Hakkaniyet ilkesi kararların tutarlı, tarafsız ve gerçeklere dayalı olmasını;
- İnsan hakları ilkesi bireylerin temel haklarının korunmasını;
- Faydacılık ilkesi herkes için en iyi sonucun sağlanması;
- Bireysellik ilkesi bireylerin uzun vadede kişisel çıkarlarını artırmayı esas alır.

2.2.2. Etik türleri

2.2.2.1 Betimleyici Etik

Betimleyici etik, ahlak konularına bilimsel bir yaklaşımla yaklaşıır ve normatif kurallar koymak yerine, insan davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek tanımlamayı amaçlar. Olgusal önermelere dayanarak, ahlaki inançları sosyolojik ve psikolojik perspektiflerden inceler; olması gereken yerine mevcut durumları ele alır. Bu anlayışta, etik bir gözlemci, olayları dışarıdan tarafsız bir şekilde tasvir eden bir konumdadır (Cevizci, 2002, s. 6). Feldman'a (2012) göre betimleyici etik, ahlaki inançların toplumdan topluma nasıl farklılaştığını anlamaya odaklanır. İnsanların davranışlarını, tutumlarını ve ahlaki kurallarını gözlemleme, karşılaştırma ve tasvir etme yoluyla ahlaki çeşitliliğe ilişkin bir farkındalık yaratır. Feldman (2012), bu tür bir incelemenin ahlaki normların antropologlar, sosyologlar ve sosyal tarihçiler gibi uzmanlarca analiz edilmesini gerektirdiğini belirtir. Her ne kadar betimleyici etik felsefi bir girişim olarak görülmemesine rağmen bazı filozoflar bu yaklaşımla felsefi etik arasındaki bağlantıyı kurarak önemli katkılar sağlamışlardır (s. 23-24).

2.2.2.2. Normatif Etik

Normatif etik, etik teorisinin, hangi tür eylemlerin doğru veya yanlış olduğunu belirlemeye, çeşitli ahlaki kuralların geçerliliğini incelemeye ve hangi karakter özelliklerinin erdem (iyilik) ya da kusur (kötülük) olarak nitelendirildiğini tespit etmeye odaklanan alanıdır (Schafer-Landau, 2017).

Betimleyici etik, ahlak felsefesinin önemli bir dalı olmasına rağmen, geleneksel anlamda etik kuralları belirleyen ya da normatif bir disiplin olarak değerlendirilmiş veya bu role uygun şekilde hareket etmek durumunda olmuştur. Başka bir ifadeyle, betimleme, sınıflandırma ve açıklama yalnızca bilim alanında değil, etik açısından da değerli bir işlev taşır. Ancak, etik açısından bu yaklaşım tek başına yeterli değildir. Etik, insanlara neyin doğru ya da yanlış, neyin iyi ya da kötü olduğu, belirli durumlarda nasıl davranmaları gerektiği ve yaşamlarında hangi nihai hedeflere yönelmeleri gerektiği konularında rehberlik ederek, insan eylemleri için normlar ve düzenleyici ilkeler sunan bir disiplin olarak, esasen normatif bir karakter taşır (Cevizci, 2002, s. 7). Kısaca, normatif etik ahlaki olarak doğru eylem hakkındaki en temel ilkeleri keşfetme, formüle etme ve savunma girişimidir (Feldman, 2012, s. 24).

2.2.2.3 Metaetik

Metaetik, analitik veya eleştirel etik olarak da adlandırılan ve ahlak felsefesinde çağdaş bir yaklaşımı ifade eden bir diğer etik türüdür. Analitik felsefenin etik alanındaki yansıması olarak, dilin mantıksal analizini ve kavram çözümlemesini merkeze alır. Bu yaklaşıma göre, ahlak filozofları normatif etikle ilgilenmemelidir, çünkü ahlaki hakikatlere ulaşmalarını sağlayacak özel bir yetiye sahip değildirler ve başkalarına ahlaki öğüt verme hakkına da sahip olamazlar. Rasyonel ve nesnel bir normatif etik oluşturma çabaları da bu yaklaşıma göre başarısız olmuştur. Yine de normatif etik teorileri geliştirilmek isteniyorsa, ahlaki yargıların mantıksal statüsünü ve ahlaki akıl yürütmenin doğasını açıklığa kavuşturacak şekilde metaetik çalışmalara öncelik verilmelidir (Cevizci, 2002, s. 9).

Metaetik, bu doğrultuda ahlaki değerlendirmenin temel terimlerinin anlamlarını araştırmayı ve açıklamayı hedefler. Örneğin, "iyi" kelimesinin ne anlama geldiği gibi sorular sorar. Bu alandaki filozoflar genellikle "iyi", "kötü", "doğru" gibi terimlerin

anlamalarını resmi tanımlarla açıklamaya çalışırlar. Fakat, bazıları bu terimlerin tanımlanamayacağını, çünkü bunların basit, analiz edilemeyen özellikler ifade ettiğini öne sürerken, diğerleri bu terimlerin hiçbir anlam taşımadığını savunur. Bu tür görüşlerin değerlendirilmesi ve güçlü ya da zayıf yönlerinin incelenmesi metaetik çalışmaları arasında yer alır (Feldman, 2012, s. 25).

2.2.2.4. Uygulamalı Etik

Uygulamalı etik, etiğin pratik sorunlara uygulanması sonucu ortaya çıkan, normatif ve teorik birikimin somut problemlere çözüm üretmek amacıyla kullanıldığı bir diğer etik dalıdır. Karmaşık ve tartışmalı ahlaki konulara odaklanır. Örneğin kürtaj, hayvan hakları, ötenazi gibi bireysel ve toplumsal açıdan önemli konular uygulamalı etiğin ilgi alanına girer. Buna ek olarak, uygulamalı etik özel ve kamusal yaşamda karşılaşılan problemlere ahlaki bir bakış açısıyla yaklaşarak felsefi değerlendirmeler ile bu problemleri analiz eder. Ancak, sorunların çözümünde bireylerin etik yükümlülüklerini değerlendirirken iki temel koşul sağlanmalıdır. Konunun tartışmalı nitelikte olması (farklı görüşlerin, destekleyen ve karşı çıkan tarafların bulunması) ve konunun evrensel bir ahlaki problem taşıması gereklidir. Sonuç olarak, uygulamalı etik anlayışı analitik ahlak felsefesinin aksine, sadece problemleri analiz etmekle kalmaz, aynı zamanda bu problemlere çözüm önerme amacını taşır. Böylelikle uygulamalı etik, sorunların çözümünde felsefi ilkeleri hayata geçiren somut bir etik disiplini olarak öne çıkar (Cevizci, 2002, s. 1672).

2.2.2.5. Hümanistik ve Otoriter Etik

Hümanistik etik, insanın hem norm koyucu hem de normların konusu olduğu bir etik anlayışıdır. Bu etik, yalnızca insanın kendi erdem ve günah kriterlerini belirleyebileceğini savunur ve “iyi” olanı insanın refahına hizmet eden, “kötü” olanı ise insanın zararına olan şeyler olarak tanımlar. Bu bağlamda, etik değerlerin tek ölçütü insanın iyiliğidir. Hümanistik etik aynı zamanda insanın mutluluğunun ve tatmininin, diğer insanlarla dayanışma içinde ilişkiler kurarak sağlanabileceği görüşüne dayanır. Sevgi, insanın içinde bulunan ve ondan yayılan bir güç olarak görülür; bu bağlamda, sevgi bir görev değil, insanın dünyayla ilişki kurduğu kendi gücüdür (Fromm, 2014, s. 12-14).

Otoriter etik ise, bir otoritenin insan için neyin iyi olduğunu belirlediği ve bu otoritenin normları dayattığı bir etik anlayışıdır. Bu etik türü, insanın iyi ve kötüyü kendi başına bilme kapasitesini reddeder ve “norm koyucu, bireyi aşan bir otoritedir.” Bu sistemde birey, otoritenin büyüüne ve gücüne teslim olur; bu teslimiyet sorgulanamaz ve sorgulanmamalıdır. Fromm’a göre, otoriter etik, iyi veya kötü sorusunu esas olarak bireyin çıkarları doğrultusunda değil otoritenin çıkarları doğrultusunda yanıtlar. Otoriter etiğin temel erdemi itaattir; en büyük günah ise otoriteye başkaldırmaktır. Örneğin, Eski Ahit’te Adem ve Havva’nın günahı, iyi ve kötü bilgisi ağacından yemek değil, Tanrı’nın otoritesine meydan okumalarıdır. Bu bağlamda, otoriter etik bireyin itaatini sağlamayı ve bireysel sorgulamayı engellemeyi hedefler (Fromm, 2014, s. 9-12).

2.2.2.6. Öznelci ve Nesnelci Etik

Hümanistik etik, “iyiyi” insan için iyi olan, “kötüyü” ise insan için kötü olan olarak tanımlar. Ancak, bu anlayış öznelci ve nesnelci yaklaşımlar arasında ayrılır. Öznelci etik, değer yargılarının bireyin kişisel tercihlerine, arzularına veya hoşlanmadığı şeylere dayandığını savunur. Bu yaklaşımda, etik normlar evrensel değildir ve bireysel zevk ve tercih farklılıklarına göre değişir. Örneğin, “özgürlük kölelikten iyidir” ifadesi öznelci etik anlayışına göre yalnızca bir “zevk farkını” tanımlar ve “değer yargılarının hiçbir objektif geçerliliği yoktur” anlayışını destekler. Bu görüş, “değer arzunun ölçütü değil, arzu değer ölçütüdür” ilkesi üzerine kuruludur. Ancak bu radikal öznelcilik, etik normların evrensel ve tüm insanlar için geçerli olması fikriyle çelişir (Fromm, 2014, s. 14).

Etik hazzılık, objektiflik ilkesine yaklaşan bir adım olarak, insan için hazzın iyi, acının ise kötü olduğunu varsayar. Ancak, psikanaliz ve gözlemler, bazı insanların zararlı şeylerden haz aldığını (örneğin, boyun eğmek veya sömürü) göstermiştir. Bu nedenle haz, güvenilir bir değer ölçütü olamaz. Epikuros, hazzılığını geliştirerek “yüksek” ve “düşük” hazlar arasında ayırım yapmaya çalışmıştır, ancak bu çözüm soyut kalmıştır. Yine de hazzılık, otoritelerin birey adına neyin en iyi olduğunu belirleme girişimlerini engelleyen bir etik yaklaşımı olarak önemlidir (Fromm, 2014, s.15).

Nesnelci etik, etik normların bireylerin kişisel tercihlerinden bağımsız olarak, insan doğasına ve refahına dayalı evrensel bir geçerliliği olduğunu savunur. Bu anlayış, hümanistik etiğin temel ilkelerini destekler. Nesnelci etik, “iyi, insan için iyi olan; kötü,

insan için kötü olandır" ilkesini benimser. Hümanistik etik bağlamında, “insan için neyin iyi olduğunu bilmek için onun doğasını bilmemiz gerekir” anlayışıyla normlar belirlenir. Bu bakış açısı, yaşamın bir sanat olduğu fikrine dayanır ve bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirmesini temel alır. Ayrıca, erdem, insanın kendi varlığına karşı sorumluluğudur, kötü ise bu potansiyelin sakatlanmasıdır (Fromm, 2022, s.16-20).

2.2.2.7. Teleolojik ve Deontolojik Etik

Strike ve Soltis’e (1998) göre bir birey karar verme aşamasında etik bir dilemma yaşar ve bu etik dilemma iki ana yaklaşım üzerinden değerlendirilir. Sonuçsalci (teolojik) etik bir eylemin doğruluğu veya yanlışlığı, ortaya çıkacak sonuçlara bağlıdır. Eğer bir eylem daha fazla fayda sağlıyorsa ya da zararları en aza indiriyorsa, ahlaki olarak doğru kabul edilir. Örneğin, bir öğretmenin öğrencisine karşı uygulayacağı yaptırımın sonuçları göz önüne alınıp, öğrencinin hayatını mahvetmemek adına daha hafif bir yol seçilmesi sonucu düşünsel etik çerçevesine uygundur (s. 4).

Sonuçsalcılık, bir eylemin ahlaki olarak doğru olduğunu, en iyi genel sonuçları (en iyiyi) üretmesine bağlı olarak değerlendirir. Bu süreç beş adımda işler: doğası gereği iyi ve kötü olanları belirlemek, mevcut seçenekleri analiz etmek, her seçeneğin sonuçlarını değerlendirmek ve net olarak en fazla iyiyi sağlayan eylemi seçmek. Sonuçsalcılık, birçok versiyonu olan bir teoriler ailesidir. Örneğin, “etik egoizm” kişinin kendi çıkarını en üst düzeye çıkarırken, “eylem yararcılığı” genel refahı artırmayı hedefler. Eylem yararcılığına göre, refah (iyi oluş) doğası gereği iyidir ve eylemler, dünyadaki genel refahı en üst düzeye çıkardığında ahlaki olarak doğrudur. Sonuç olarak, sonuçsalcılık sonuçlara odaklanan bir etik yaklaşımıdır ve ahlaki kararları sonuçların iyiliği veya kötülüğüne göre değerlendirir. (Shafer Landau, 2018, s. 122-123).

Sonuçsalci olmayan (deontolojik) etik yaklaşımında, sonuçlardan bağımsız olarak, bireyin görevleri, sorumlulukları ve ahlaki ilkeleri dikkate alınır. Bir eylemin doğru olması, kurallara ve ilkelere bağlı kalmakla belirlenir. Örneğin, bir öğretmenin akademik dürüstlük kuralına uymak için kopya çeken öğrenciyi cezalandırması, sonuç ne olursa olsun görev ahlakına uygun bir karardır. Bu iki yaklaşım, öğretmenlik gibi profesyonel etik alanlarında sıkça çatışır. Bir öğretmen, bir yandan kurallara ve kurumuna karşı yükümlülük taşıırken, öte yandan öğrencinin refahını da gözetmek zorundadır (Strike ve Soltis, 1998, s.15).

2.2.3. Yönetimde Etik

Yönetim süreci, başkalarını etkileyen kararlar almayı, bu kararları adil ve herkesin yararına uygulamayı, örgütsel ve bireysel gereksinimleri karşılamayı, çatışmaları görevler doğrultusunda çözmeyi ve kaynakları örgütsel amaçlar için kullanmayı gerektirir. Hak ve sorumlulukların adil paylaşımı, emeğin değerinin verilmesi ve işgörenlerin birey olarak değerlendirilmesi önemlidir. Karar alma ve sorun çözme süreçleri, yaratıcılığı ve genel kuralları rehber edinmeyi zorunlu kılar. İşgören davranışlarında etik ilkeler, doğru-yanlış ayrımının evrensel ölçülere göre yapılmasında kritik bir rol oynar (İ. Aydın, 2022, s.49). Bu bağlamda yönetsel etik, bireyin genel ahlak anlayışında benimsenen iyi ve doğru değerlerin, örgütün amaçlarına ve kültürüne yansımalarıdır. Bu kavram, bireyin örgüte dahil olduktan sonra sergilediği ahlaki tutum ve davranışların, örgütsel yapı içinde nasıl şekillendiğini ifade eder (Tezcan, 2021, s. 75).

Yönetsel etik, üç ana başlık altında ele alınabilir (Kowalski ve Reitzug, 1993, s. 368; aktaran İ. Aydın, 2022, s. 51-52):

1. **Kişisel uygulamalar:** Yöneticilerin yasaları ihlal ederek kişisel kazanç sağladığı durumlar (ör. kaynakların kötüye kullanımı, cinsel taciz, çıkar çatışmaları). Mevcut yasal düzenlemeler ve toplumsal beklentiler nedeniyle genellikle daha kolay çözülür.
2. **Mesleki eylemler:** Adam kayırma, baskılara boyun eğme veya işten çıkarmalar gibi mesleki konulardaki etik kararlar. Bu tür sorunlar genellikle kısa sürelidir.
3. **Günlük yönetim:** Gücün adil kullanımı, değerlerin belirlenmesi ve uzun vadeli örgütsel etkilerle ilgili sorunlardır. Bu sorunlar, daha az yoğun ve acil olsa da sürekli bir nitelik taşır ve uzun vadede örgütsel yapıyı önemli ölçüde etkileyebilir.

Günümüzde örgüt içi ve dışındaki formal ve informal ilişkiler, işgörenlerin adil, doğru ve tarafsız davranmalarını sağlamak için etik ilkelere duyulan ihtiyacı artırmıştır. Örgütlerin kültürlerinden kaynaklanan yazılı olmayan kurallar işgörenlerin toplumsallaşmasını sağlasa da bu kuralların etik davranışlar açısından yazılı hale getirilmesi faydalı olacaktır. Kamu görevlileri ve yöneticilerin mesleki etik

duyarlılıklarını artırmaları, etik ilkeleri bir davranış biçimi haline getirmeleri örgütsel amaçlara ulaşmada kritik öneme sahiptir (İ. Aydın, 2022, s. 52).

Etik ilkeler arasında yansızlık, dürüstlük, adalet ve eşitlik gibi kavramların net bir şekilde tanımlanması gerekir; aksi takdirde, kişisel bakış açılarına bağlı olarak bu kavramların yanlış yorumlanma riski vardır. Örgüte katılan çalışanlar, kendi değer ve inançlarını beraberinde getirirken, örgüt içinde yer aldıkları gruplar bu değerleri etkileyebilir ve değiştirebilir. Bu yüzden çalışanların benimsediği etik değerler, tutum ve davranışlarına yön veren temel rehberlerdir. Yöneticiler ise örgüt içinde hem çalışanlar hem de müşteriler için önemli bir rol modelidir. Yöneticilerin davranışları, üretimi hedefleyen bir kurumun temsilcisi olmaları ve otorite figürü olarak örnek teşkil etmeleri nedeniyle örgütsel başarı açısından hayati öneme sahiptir (İ. Aydın, 2022, s. 53-54).

Her meslek için ortak sayılabilecek ancak yönetimde mutlaka uyulması gereken etik ilkeler şu şekilde özetlenebilir (İ. Aydın, 2022, s. 55-76):

1. **Adalet:** Örgütte hak ve sorumlulukların eşit paylaşımı, kurallara uygun yaptırımların uygulanması, dağıtım süreçlerinin adil olması.
2. **Eşitlik:** Yararların, hizmetlerin ve fırsatların eşitlik ilkesine göre dağıtılması, farklı gruplar için farklı düzenlemeler yapılması.
3. **Dürüstlük ve doğruluk:** İlişkilerde güvenin temelini oluşturan dürüst ve gerçeklere dayalı davranışlar sergilenmesi.
4. **Tarafsızlık:** Kararlarda nesnel ve yansız olunması, kişisel önyargılardan uzak durulması.
5. **Sorumluluk:** Yetkilerin doğru kullanımı, görevlerin yerine getirilmesi ve bireyin eylemlerinden hesap verebilmesi.
6. **İnsan hakları:** Bireylerin haklarına ve özgürlüklerine saygılı olunması.
7. **Hümanizm:** İnsanların gelişimine ve özgürce etkinlikte bulunmalarına katkı sağlanması.
8. **Bağlılık:** İşgörenlerin örgüte bağlılığının teşvik edilmesi ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi.
9. **Hukukun üstünlüğü:** Yasalara bağlı kalınarak yönetimin sürdürülmesi.
10. **Sevgi:** İnsanlarla ve meslekle olumlu ilişkiler kurularak işin hizmet amacıyla yapılması.

11. **Hoşgörü:** Farklı görüş ve inançlara saygı gösterilmesi, önyargılardan uzak bir tutum benimsenmesi.
12. **Laiklik:** Din ve vicdan özgürlüğüne saygı gösterilmesi, yönetim yetkisinin halktan alınması.
13. **Saygı:** İnsan onuruna ve bireyselliğine değer verilmesi.
14. **Tutumluluk:** Örgüt kaynaklarının etkin ve verimli kullanılması.
15. **Demokrasi:** Örgütte katılımcı bir yönetim anlayışının benimsenmesi.
16. **Olumlu insan ilişkileri:** İnsanlarla etkili bir şekilde çalışmayı sağlayan sağlıklı ilişkilerin geliştirilmesi.
17. **Açıklık:** Kararlarda ve uygulamalarda şeffaf olunması, iletişimde açıklığın sağlanması.
18. **Hak ve özgürlükler:** İşgörenlerin haklarının korunması ve özgürlüklerinin güvence altına alınması.
19. **Emeğin hakkını verme:** İşgörenlerin emeklerinin adil bir şekilde karşılanması.
20. **Yasa dışı emirlere karşı direnme:** Hukuka aykırı emirlerin uygulanmaması ve buna karşı durulması.
21. **Mahremiyet-gizlilik:** Kişi ve kurum bilgilerine saygı gösterilmesi, gizliliğin korunması.

Yönetimde karşılaşılan etik dışı davranışlardan bazıları ise şunlardır (İ. Aydın, 2022, s. 76-83).

1. **Ayrımcılık:** Önyargıya dayalı, kişilere adaletsiz davranışlar. İki türü vardır: açık ayrımcılık (cinsiyet veya ırk temelli) ve kurumsal ayrımcılık (eşit temsilin sağlanamaması).
2. **Kayıрма:** Kamu görevlilerinin, akrabalık veya yakın ilişkiler temelinde belirli kişilere ayrıcalık tanınması.
3. **Rüşvet:** Kamu görevlilerinin, maddi çıkar karşılığında ayrıcalıklı işlemler yapması.
4. **Yıldıрма-korkutma:** Astları sindirme veya güç gösterisi yapma.
5. **İhmal:** Görevlerin kasıtlı olarak savsaklanması veya yerine getirilmemesi.
6. **Sömürü:** İnsanları veya kaynakları adaletsiz kullanarak kişisel çıkar sağlama.
7. **Bencillik:** Yöneticinin, yalnızca kendi çıkarlarını gözeterek hareket etmesi.

8. **Yolsuzluk:** Kamu yetkisinin yasa dışı yollarla çıkar sağlamak için kullanılması.
9. **İşkence (Eziyet):** Fiziksel veya manevi aşırı baskı ve zarar verme.
10. **Yaranma-dalkavukluk:** Üstlere aşırı övgü veya sahte bağlılık gösterme.
11. **Şiddet-baskı-saldırganlık:** Fiziksel veya duygusal zarar verme eylemleri.
12. **Politika karıştırma:** Yönetim süreçlerine siyasi etkiler karıştırma.
13. **Hakaret ve küfür:** Kişilere yönelik aşağılayıcı ve saldırgan sözler.
14. **Bedensel ve cinsel taciz:** Fiziksel veya cinsel zarar verme davranışları.
15. **Kötü alışkanlıklar:** Sigara, alkol gibi zararlı alışkanlıkların iş ortamına taşınması.
16. **Görev ve yetkinin kötüye kullanımı:** Kamu yetkisinin kişisel çıkarlar için kullanılması.
17. **Dedikodu:** İş ortamında olumsuz söylentiler yayarak ilişkileri bozma.
18. **Zimmet:** Kamu kaynaklarını yasa dışı şekilde kişisel kullanım için harcama.
19. **Dogmatik davranış:** Eski kavramlara değişime kapalı bir şekilde bağlı kalma.
20. **Yobazlık-bağnazlık:** Hoşgörüsüz, sevgisiz ve tartışmaya kapalı davranışlar.

İ. Aydın'a (2022) göre kamu yönetiminde etik kuralların, kamusal hizmetlerin etik ilkelere uygun bir şekilde sunulmasında büyük bir öneme sahiptir. Kamu görevlileri, meslekleri gereği genel mesleki etik ilkelere uymakla yükümlü olmakla birlikte, kamu kaynaklarının paylaşımı ve kamu için çalışmanın doğası gereği daha yüksek bir etik duyarlılık sergilemekle sorumludur. Demokratik toplum düzeni, kamu görevlilerinin etik değerlere uygun davranmasını hem yurttaşların bir beklentisi hem de sivil toplum örgütlerinin bir baskı unsuru olarak destekler. Bu bağlamda, etik düzenlemeler yalnızca yasal çerçeveye sınırlı kalmamalı, ideal değerlere dayalı ilkelerle desteklenmelidir. Kamu yönetiminde etik sorunların yoğun yaşandığı alanlardan biri ise liyakat ilkesidir; bu ilkenin ihlali, kamu hizmetlerinin etkinliği ve adalet açısından ciddi olumsuz sonuçlar doğurabilir (s.144-152).

Türkiye'de Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik 13.4.2005 tarih ve 25785 sayılı resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelik ile kamu görevlilerinin uymaları gereken etik ilkeler belirlenmiştir:

Kamu görevlileri:

1. Kamu hizmetlerini sürekli gelişim, katılımcılık, saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük ve kamu yararını gözeterek yürütür. Hesap verebilirlik, öngörülebilirlik ve beyana güven esastır.
2. Halkın yaşamını kolaylaştırmayı, ihtiyaçlarını etkin, hızlı ve verimli biçimde karşılamayı, hizmet kalitesini yükseltmeyi ve halk memnuniyetini artırmayı hedefler.
3. Hizmetleri belirlenmiş standartlara ve süreçlere uygun yürütür, hizmetten yararlananları süreç boyunca bilgilendirir.
4. Çalıştıkları kurumun amaçlarına uygun davranır ve toplum refahını gözetir.
5. Eylem ve işlemlerinde adalet, eşitlik ve dürüstlük ilkelerine uygun davranır. Hiçbir ayrımcılık yapamaz, insan haklarına aykırı veya fırsat eşitliğini engelleyici uygulamalarda bulunamaz.
6. Kamu hizmetine olan güveni artırıcı şekilde davranır, hizmetin kişisel menfaatlerin üzerinde olduğunu bilerek hareket eder.
7. Meslektaşlarına, astlarına ve halka karşı nazik ve saygılı davranır, gerekli ilgiyi gösterir.
8. Etik dışı veya yasa dışı bir durumla karşılaştığında durumu yetkili makamlara bildirir. İhbarcının kimliği gizli tutulur.
9. Çıkar çatışmalarından kaçınır, bu durumla karşılaştığında durumu üstlerine bildirir ve çıkar sağlayacak ilişkilerden uzak durur.
10. Yetkilerini kendisi, yakınları veya üçüncü kişiler için menfaat sağlamak amacıyla kullanamaz.
11. Görevleriyle bağlantılı her türlü hediye veya menfaatten kaçınır. Hediye alma yasağı kapsamındaki kurallar sıkı şekilde uygulanır.
12. Kamu kaynaklarını sadece kamusal amaçlarla kullanır; israf ve savurganlık yapılmamalıdır.
13. Kaynakları etkin, verimli ve tutumlu şekilde kullanır.
14. Kurumlarını bağlayıcı taahhütlerde bulunamaz ve gerçek dışı beyan veremez.
15. Halkın bilgi edinme hakkını destekler ve karar alma süreçlerinde katılımcılığı teşvik eder.
16. Yolsuzluğu önleyici tedbirler almalı, hesap verebilirlik ilkesine uygun hareket etmelidir.

17. Görevden ayrılanlara ayrıcalık tanıyamaz ve çıkar sağlayacak ilişkilerde bulunamaz.
18. Mal varlıkları hakkında düzenli bildirimde bulunur ve bu bilgiler doğruluk açısından denetlenebilir.

2.2.4. Örgütsel Etik

Örgütsel etik, örgütün etik standartları, normları ve değerleri doğrultusunda hareket etmesini ifade eder. Örgütsel etik, bireysel davranışların ötesine geçerek organizasyonun tüm karar alma süreçlerinde neyin etik olarak kabul edileceğini belirler. Bu çerçevede, çalışanların "yapması gerekenler" ve "yapmaması gerekenler" konusunda rehberlik sunar. Örgütsel etik, organizasyonun ideal etik değerlerini tanımlarken, etik iklim bu değerlerin örgüt üyeleri tarafından nasıl algılandığını ve uygulandığını yansıtır. Bir başka deyişle, etik iklim, örgütsel etiğin çalışanların günlük pratiklerinde nasıl şekillendiğini ve yorumlandığını gösteren bir ölçüttür (Victor ve Cullen, 1988, s.102-103).

Örgüt, en temel anlamıyla birden fazla bireyin toplumsal bir ihtiyacı karşılamak üzere bir araya gelerek oluşturdukları açık sistematik bir yapıdır. Temel amacı topluma mal, hizmet veya düşünce sunmak olan örgütler, faaliyetleri sırasında çevreye zarar vermemeyi ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeyi gözetmek zorundadır. Toplumdan belirli girdiler alarak varlığını sürdüren örgütler, bu döngüde topluma fayda sağlama yükümlülüğüne sahiptir. İş hayatında doğruyla yanlış, iyile kötüyü ayırt etmeye yönelik inançlar, bazı örgütlerde önemli bir sorun teşkil eder. Mesleki etik ilkeleri, ahlaki değerlere dayalı hem iç hem de dış kaynaklı bu sorunlar için yol göstericidir. Bu ilkeler, çalışanların etik kurallara uygun hareket etmesi için motive eder. Aynı zamanda örgüt kültürünün şekillenmesinde de kritik bir rol oynayarak örgüt içinde bireylerden beklenen davranışları belirler (İ. Aydın, 2022, s.167).

2.2.5. Mesleki Etik

2.2.5.1. Meslek Kavramı

Meslek kavramının tanımına baktığımızda, bir işin meslek olarak kabul edilebilmesi için, etik değerler ve ilkelere dayalı bir uğraş olması şarttır. Meslek

elemanları “yeterlik” adı verilen bilgi, beceri ve doğru tutumlara sahip olmalıdır. Bu durum mesleklerin sadece teknik bilgi değil, etik ilkeleri de içermesi gerektiğini gösterir. Mesleki etik değerler, yazılı kurallar ya da meslektaşların örtülü bir şekilde benimsemiş olduğu ilkeler olarak ortaya konulabilir (İ. Aydın, 2022, s. 85).

Bir uğraşın meslek sayılabilmesi için şu unsurlar gereklidir (İ. Aydın, 2022, s.85-87):

1. Bir meslek, toplumun temel ve vazgeçilmez bir ihtiyacını karşılar.
2. Meslek, sadece bireysel tatmin için değil, aynı zamanda topluma fayda sağlama amacıyla yapılır.
3. Bir meslek, özel bilgi ve becerilerin sistemli bir eğitimle kazanılmasına dayanır.
4. Meslekler, araştırma ve deneyimlerle gelişerek kendine özgü teknikler oluşturur.
5. Meslekler, kazanç sağlamak amacıyla yürütülen faaliyetlerdir.
6. Her meslek, kendine özgü etik ilke ve değerlere sahiptir ve üyeler bu ilkelere uygun davranır.

Meslek kavramı, genellikle belirli bir akademik eğitimle kazanılan bilgi ve becerilerin, profesyonel bir hizmet sunma amacıyla kullanılması olarak tanımlanır. Meslek sahibi kişiler, uzmanlıklarını belgeleyen diplomalarla, güven ve saygı temeline dayalı olarak, belirli bir ücret karşılığında hizmet verirler. Bu hizmet, toplumsal yaşamda bireyin hem kendisine hem de topluma karşı sorumluluklarını yerine getirmesini sağlarken, aynı zamanda kişiye bazı etik yükümlülükler de getirir (Tezcan, 2021, s. 8).

2.2.5.2. İş Etiği

Öztürk Başpınar ve Çakıroğlu (2020) Meslek etiği kavramını anlayabilmek için öncelikle iş etiği kavramının tanımlanması gerektiğini söyler. İş etiği, iş davranışlarıyla ilgili doğru-yanlış, haklı-haksız gibi ahlaki sorunları ele alan prensipler ve kurallar bütünüdür. İş dünyasında karşılaşılan tüm ahlaki problemleri inceler ve bu süreçte örgüt içi disiplini sağlamayı hedefler. Kısaca, iş etiği, iyi-kötü, doğru-yanlış gibi değerlendirmeler ışığında iş yaşamında rehberlik eden standartları ifade eder. Bu kapsamda, çalışanlar, yöneticiler, örgüt ve dış çevre arasında yaşanabilecek etik sorunları

ele alır ve çözümler üretir. İş etiği, bir tür uygulamalı ahlak bilgisi olarak, iş hayatındaki tüm ahlaki sorunları analiz eden bir çerçeve sunar (s. 60).

İş etiği, örgütlerin gündemine çeşitli faktörlerin etkisiyle önemli bir konu olarak girmiştir. İş dünyasında artan etik dışı davranışlar ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan "etik erozyon," toplumun bu alana olan ilgisini artıran temel unsurlardan biridir. Etik erozyonun toplum yaşamını tehdit edici düzeye ulaşması, bireylerin örgütlerin faaliyetlerine yönelik farkındalığını artırmakta ve etik ilkelere uymayan örgütlerin toplumsal yaptırımlarla karşılaşma riskini yükseltmektedir. Ayrıca, iş etiği kurallarına bağlı kalan örgütlerin uzun vadede başarıya ulaşacağına dair akademik destek, bu konunun önemini daha da pekiştirmektedir. Gelişen iş dünyası dinamikleri, etik kurallara uyumu bir tercih olmaktan çıkararak bir zorunluluk haline getirmektedir. Bu nedenle, örgütlerin faaliyetlerini etik ilkeler ışığında sürdürmesi kritik bir önem taşımaktadır (Bayraktaroğlu ve Yılmaz, 2012, s. 117).

İş etiği, meslek etiğini de kapsayan daha geniş bir kavramdır. Her meslek grubunun kendine özgü meslek etiği kuralları olsa da bunlar iş etiğinin genel çerçevesi içinde değerlendirilir. Meslek etiği, iş etiğinin belirli bir meslek grubu için özelleştirilmiş hali olarak düşünülebilir. İş etiği, tüm iş yaşamındaki genel ahlaki standartları belirlerken, meslek etiği, bu standartları meslek bazında spesifik hale getirir. Meslek gruplarının sağlam bir yapıya sahip olması, meslek etiğinin etkili ve saygın bir şekilde uygulanmasını sağlar (Öztürk Başpınar ve Çakıroğlu, 2020, s. 62-61).

2.2.5.3. Meslek Etiği

“Meslek etiği, insanların mesleklerini icra ederken onların davranışlarına yön veren, onlara rehberlik eden kurallar, standartlar ve ilkeler bütünü” olarak tanımlanır (Erdem ve Şimşek, 2013, s. 189). Meslek etiği, mesleki faaliyetlerin yürütülmesinde hem mesleki hem de ahlaki ilkelere uygun davranmayı ifade eder. Doğru ve yanlış kavramlarının mesleki alana uygulanmasıyla şekillenir ve bireyleri belirli davranış kalıplarına yönlendiren kurallardan oluşur. Meslek etiği, toplumun genel etik değerlerinden ve mesleğe özgü evrensel ilkelerden etkilenir. Her meslek, sürdürülebilirlik için gerekli etik değerler, sorumluluklar ve mesleki yeterlilikler gerektirir. (Tezcan, 2021, s. 7-8).

Meslek etiği, bir mesleğin doğru ve yanlış kabul edilen davranışlarını tanımlar. Her meslek grubu için etik kuralların ve ilkelerin belirlenmesi gereklidir ve bu durum, gelişmiş ülkelerde sistematik olarak düzenlenmiştir. Bu ilkeler, meslek mensuplarının mesleğin itibarını korumasını ve hizmet alan bireylerin haklarını güvence altına almayı amaçlar. Ayrıca, mesleki etik, hataların önüne geçmekle birlikte mesleğin daha kaliteli ve etkili hizmet sunmasına rehberlik eder. Topluma, mesleğe, müşterilere ve meslektaşlara karşı ahlaki, adil ve doğru davranış standartlarını içerir (Tezcan, 2021, s. 259-260).

Meslek etiği, belirli bir meslek grubuna özgü etik kuralları ve ilkeleri kapsar. Bu ilkeler, meslek üyelerine nasıl davranmaları gerektiğini emreder, kişisel eğilimlerini sınırlar ve yetersiz veya ilkesiz üyeleri meslekten dışlama işlevi görür. Aynı zamanda, meslek içi rekabeti düzenleyerek hizmet ideallerini korumayı hedefler. Meslek etiği, meslek gruplarının kendi içinde güçlü bir yapıya ve örgütlenmeye sahip olmasıyla daha da gelişir ve toplumda saygınlık kazanır (Öztürk Başpınar ve Çakıroğlu, 2020, s. 61).

Literatürde bazı yazarlar meslek etiği yerine meslek ahlakı kavramını kullanmışlardır. Meslek ahlakı, toplumsal ahlakın meslek alanına uygulanmasıdır. Bireylerin toplumda kabul görmesi ve düzenin devamı için belirlenmiş kurallara uymaları beklenir. Bu kurallar yazılı veya yazısız olabilir. Esas olan, bireyin vicdanına hesap verebilmesi ve davranışlarının doğru olduğuna inanarak iç huzur duymasıdır (Yıldırım, 2001, s. 232). Benzer bir ifadeyle, meslek ahlakı bir meslek grubunda kabul edilen doğru ve yanlış davranış biçimlerinin bütünüdür. Bu davranış biçimleri, toplumun ahlaki değerlerine göre şekillenir ve zamanla değişebilir; dolayısıyla sabit ve kesin çizgiler taşımaz (Ateş, 2012, s. 5).

Durkheim'e (1986) göre meslek ahlakı, belirli meslek gruplarının kendi iç ilişkilerini düzenleyen ve genel ahlaktan ayrılan kurallar bütünüdür. Kamu vicdanı, meslek ahlakına ilgisizdir çünkü bu kurallar toplumun geneline değil, belirli bir meslek grubuna özgüdür. Meslek ahlakının varlığı, bu grupların dayanışmasına ve kuralların grup içinde korunmasına bağlıdır. Durkheim, meslek ahlakının grup tarafından oluşturulup sürdürülebileceğini vurgulayarak şöyle der: "Bir ahlak her zaman bir gurubun eseridir. Bu ahlak, bu gurup onu koruduğu müddetçe yürürlükte olabilir" (Durkheim, 1986, s. 11). Meslek gruplarının gücü, meslek ahlakının sağlamlığını da belirler. Teşkilatlı ve güçlü gruplar, üyeleri arasındaki dayanışmayı artırarak ortak bir meslek ahlakı oluşturur. Bu

ahlak, meslek üyelerinin görevlerini ve ilişkilerini düzenlerken, toplumun genel gözetiminin dışında kalır. Bu nedenle, meslek ahlakının işlerliğini sağlamak için meslek gruplarının kendi iç mekanizmalarıyla bu kurallara riayet etmeyi sağlaması gereklidir (Durkheim, 1986, s. 12-17).

2.2.5.4. Meslek Etik İlkeleri

Meslek etik ilkeleri veya kodları, belirli bir meslek veya uygulama alanında kabul edilen etik değerlerin yazılı hale getirilerek oluşturduğu kurallar, ilkeler ve standartlar bütünüdür. Etik ilkeler, meslek mensuplarının işlerini nasıl yapması gerektiğini, uyulması gereken kuralları ve davranış biçimlerini belirler. Bu ilkelere her meslek üyesinin uyması beklenir; aksi halde meslek birliği tarafından yaptırımlar uygulanabilir. Ancak etik kodlar, genel olarak bir yaptırım kaynağı değil, rehberlik edici kurallar bütünü niteliğindedir. Bu kurallar, meslek mensuplarına doğru iş yapma standartlarını benimsetmeyi amaçlar (İ. Aydın, 2022, s. 88).

Etik ilkeler diğer bir deyişle mesleki davranış ilkeleri, bir mesleğin toplumla kurduğu ilişkide bağlayıcı kurallar olarak tanımlanır ve genellikle yazılı hale getirilmiştir. Zamanla bu ilkeler, meslek grupları için toplumsal bir sözleşmeye dönüşerek ortak değerler ve öngörüye sahip bireyler arasında mesleki aidiyet duygusunu güçlendirir. Bir mesleğin sürdürülebilirliğini sağlayan bu etik ilkeler, önceden kabul edilmiş değerler, standartlar veya uygulamalardan oluşur ve mesleki anlamda standardizasyon işlevi görür. Ayrıca, topluma ve insanlığa karşı sorumluluk bilincini de canlı tutar. (Tezcan, 2021, 8-9).

Mesleki etik ilkeler, ihlali, meslektaşlar tarafından onaylanmama veya ciddi durumlarda mesleği icra etme lisansının kaybıyla sonuçlanabilir. Bazı kurallar yazılı değildir ve meslek içinde ortak bir anlayışın parçasıdır, ancak bazıları resmi olarak yazılı hale getirilmiştir. Bu kurallar genellikle ahlaki ilkeler (örneğin, müşteri gizliliği), mesleki görgü kuralları (örneğin, hizmet faturalandırması) ve ekonomik çıkarları korumaya yönelik düzenlemelerin bir karışımını içerir. Ancak, her meslek kuralı ahlaki bir karakter taşımaz ve bir kuralın mesleki etik koduna dahil edilmesi, onun ahlaki açıdan doğru olduğunu garanti etmez. Bir profesyonel olarak, meslek kurallarını ciddiye almak gerekir, ancak bu kuralları eleştirel bir şekilde değerlendirmek de önemlidir. Mesleki standartlarla genel etik ilkeler arasında çatışma olabilir ve bir mesleki kurala uymak davranışlarımızı

daha geniş bir ahlaki açıdan değerlendirmekten muaf tutmaz. Yani bir mesleği yöneten kuralları ciddiye alınmalıdır, ancak yine de bu kuralları değerlendirme kişinin sorumluluğundadır (Shaw, 2017, s. 9-10).

2.2.6. Eğitim Örgütlerinde Etik

“Bireylere kendi yaşantıları yoluyla istendik davranışları kazandırma süreci” olarak tanımlanan eğitim bu anlamıyla eğitim felsefesinde etik bir tartışmayı gerekli kılar çünkü eğitimde bireylerin edineceği bu istendik davranışları kimin belirleyeceği belirsizdir. Ülkemizdeki koşullar değerlendirildiğinde, eğitim hakkının tam anlamıyla sağlanamadığı ve değişken politikalar sonucunda bireylerin eğitim hakkı ile fırsat eşitliğinden yararlanamadıkları görülmektedir. Bu durum, adalet ve eşitlik gibi en temel etik ilkelerin tam anlamıyla hayata geçirilmediğini açıkça göstermektedir (İ. Aydın, 2022, s. 155).

Toplum halinde yaşayan bireyler, kültür olarak tanımlanan değerleri, davranış biçimlerini ve toplumsal normları oluştururlar. Toplu yaşamın doğal bir sonucu olan bu değer yargıları, geleceğe yönelik beklentiler, umutlar ve yaşama dair düşüncelerle birleşerek, bir başka toplumsal kurum olan eğitimin hedeflerini ve içeriğini şekillendirir. Sosyal bir sistem olan toplum, kendi kültürünü ve yaşam bilgisini oluşturur ve bu kültüre dayalı bir eğitim sistemi inşa eder. Demokratik bir kültürün biçimlendirdiği eğitim sistemi, özgürleştirici, eleştirel, yaratıcı, yenilikçi ve çağdaş bireyler yetiştirerek, kendisini var eden kültürü, toplumsal yapıyı ve değerleri etkiler ve dönüştürür (M. Aydın, 2014, s. 71).

Kepenek’ e (2008) göre ahlaki değerlerin bireylere aktarılmasında ve toplumsal düzenin sürdürülmesinde eğitim kritik bir rol üstlenir. Ahlak, kişilerin davranışlarını düzenleyen yazısız kurallar bütünü olup, toplumdan topluma ve zamandan zamana değişiklik gösterir. Ancak bu kuralların bireyler tarafından öğrenilmesi ve içselleştirilmesi, eğitim sayesinde mümkün olur. İnsanın ahlaklı davranmasının temeli, felsefe tarihinde mutluluk, haz, fayda ve görev gibi nedenlerle açıklanırken, Sokrates gibi filozoflar bilgi ve eğitimi erdemli bir yaşam için şart görmüşlerdir. Bilgi ve eğitim, bireyi "iyi" olanı bilmeye ve uygulamaya yönlendirir. Çünkü eğitim, bireyin öğrenme sürecini sistemli hale getirerek, yalnızca akademik bilgiyi değil, toplumsal norm ve ahlaki değerleri de kazandırır. Sonuç olarak, Kepenek’e göre eğitimin bireylerin ahlaki

gelişimini desteklediğini, ahlaki değerlerin aktarılmasında ve etik bilincin oluşturulmasında en etkili araçlardan biri olduğunu vurgular. Eğitim yoluyla etik ilkeler benimsenir ve bu durum, bireylerin topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırırken, toplumsal düzenin korunmasına da katkıda bulunur.

Yıldırım'a (2001)'a göre okulun işlevi, toplumun kültürel değerlerini bireylere aktarmak ve bu değerler etrafında bireyler arasında bütünlük ve uyum sağlamaktır. Okulların birer ferdi olan öğrenciler öğretmenler ve yöneticiler, toplumun kültürel değerlerini okul ortamına taşır. Toplumsal değer yargıları, ahlak kuralları ve inanışlar bireyleri etkilerken, bireyler arasında değer yargıları ve dünya görüşlerinde farklılıklar olabilir. Bu farklılıklar ise okul ortamında bütünlüğe dönüştürülebilir ve toplumun genel kültürel değerleri etrafında birleşilerek ortak amaçlar doğrultusunda hareket edilebilir (Yıldırım, 2001, s. 219).

Öğrencilerin azarlandığı, notun bir baskı unsuru olarak kullanıldığı, cezaların ve zaman zaman şiddetin uygulandığı bir okul ortamında bireylerin doğru davranışları kazanması gerçek öğrenme ve gelişim süreçleri geçirmesi imkansız hale gelmektedir. Oysa okullar, demokrasi, insan hakları, özgürlük, sevgi, saygı ve hoşgörü gibi değerleri kazandırması ve bu değerleri içselleştirmelerini sağlaması gereken yerlerdir. Ayrıca eğitimde, öğrencileri başarısızlığa sürükleyen uygulamalar ve düşen eğitim standartları, reform adı altında topluma ve yeni nesillere zarar vermektedir. Eğitimcilerin ve yöneticilerin gerekli yeterliliklere sahip olmamaları, eğitimin amaçlarıyla çelişmektedir. Yönetici eğitimi verilmeden atamalar yapılması, öğretmen kalitesinin düşmesi ve formasyonsuz atamalar, etik dışı politikaların diğer örnekleridir. Bu yüzden eğitim sisteminin ve okulların amaçlarının, işleyişinin ve yapısının etik çerçevede yeniden ele alınması etik ilkelerin belirlenmesi ve ihlallerin ciddi yaptırımlarla ele alınması gereklidir (İ. Aydın, 2022, s.156)

Eğitim, insanı hayatı boyunca şekillendirmeye çalışırken, etik ise “Nasıl yaşamalıyım?” ve “Ne yapmalıyım?” sorularına cevap bulmaya odaklanır. Bu durum, eğitim ile etik arasında mecburi bir bağ oluşturur. Ayrıca etik, öğretmenlerin uyguladığı yöntem ve tekniklerle yakından ilişkilidir, çünkü bu yöntemler öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının gelişiminde doğrudan etkilidir (İlgaz ve Bilgili, 2006, s. 199).

İlgaz ve Bilgili (2006) eğitim ile etik arasındaki ilişkiyi üç temel bakış açısı üzerinden analiz etmektedir. Eğitim ve etik arasındaki ilişki; insan merkezli yaklaşım, öğretim yöntemlerinin etik kullanımı ve değerlendirme süreçlerindeki adalet, tarafsızlık ve tutarlılık üzerinden şekillenmektedir. Bu ilişki aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır (İlgaz ve Bilgili, 2006, s. 201-203):

1. **İnsan Merkezli İlişki:** Eğitim, insanı hem temel noktası hem de hedefi olarak ele alır. İnsan, eğitimin hem öznesi hem de nesnesidir. Etiğin temeli de insana dayanır. Bu nedenle eğitim, bireyi bilgi, beceri ve tutum açısından geliştirirken, etik “nasıl yaşamalı” ve “ne yapmalı” sorularına yanıt arayarak eğitimi yönlendirir. Eğitim, insanı toplumu geliştirmek için bir araç olarak kullanırken, etik bu sürecin doğru, ahlaki ve insani değerler çerçevesinde yürütülmesini sağlar.
2. **Eğitim Yöntem ve Teknikleri:** Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını doğrudan etkiler. Etik, bu yöntemlerin nerede, ne zaman, nasıl ve ne amaçla kullanılacağını belirleyen bir rehberdir. Öğretmenler, öğrenme sürecini desteklemek, geliştirmek ve güvence altına almak için etik ilkeler doğrultusunda hareket etmeleri gerekir.
3. **Değerlendirme ve Geri Dönüt Süreci:** Eğitimde öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde kullanılan geri dönüt araçlarının tutarlılığı kadar, bu sürecin etik ilkeler çerçevesinde adil, tarafsız ve objektif olması da son derece önemlidir. Bu süreçte, eğitim sistemindeki tüm paydaşlar (yöneticiler, öğretmenler, müfettişler, veliler) doğru ve etik tutumlar sergilemekle yükümlüdür.

Tom (1984), eğitimin ahlaki bir faaliyet olduğunu savunur, ancak bunun yalnızca doğru davranış öğretmekle sınırlı olmadığını belirtir. Ona göre eğitim iki sebeple ahlaki bir faaliyettir. Birincisi, eğitim öğretmen ile öğrenci arasında bir ahlaki ilişki oluşturur, çünkü öğretmenin baskın bir güç pozisyonu vardır ve bu pozisyon, öğrencinin entelektüel ve kişisel gelişimini etik bir şekilde yönlendirme sorumluluğunu getirir. İkincisi ise eğitim, bir müfredat planının bazı içerikleri seçip diğerlerini dışarıda bırakması nedeniyle ahlaki bir faaliyet olarak kabul edilir; bu seçici süreç, toplumun neyin önemli olduğu ve neyin değerli kabul edildiği üzerine dayanan istenen amaçlar kavramını yansıtır ().

2.2.6.1. Eğitim Yönetiminde Meslek Etiği

Shaphiro ve Stefkovich'e (2022) göre ise meslek etiği, eğitim liderlerinin kişisel ve mesleki etik kodlarını dikkate alarak, mesleğe özgü ahlaki boyutlar üzerinde yoğunlaşan bir etik paradigmadır. Meslek etiği, liderlerin eğitim ortamlarında etik kararlar alırken, mesleğin doğasına özgü ahlaki soruları da ele almalarını gerektirir. Eğitim liderleri, mesleklerine özgü normlar, değerler ve beklentileri dikkate alarak, doğru kararlar vermeyi hedeflerler. Bu etik yaklaşım, eğitim liderlerinin hem bireysel hem de mesleki sorumluluklarını bütünleştirerek, karşılaştıkları karmaşık durumlara daha bütüncül bir perspektiften yanıt vermelerini sağlar. Meslek etiği paradigması, diğer üç etik (adalet, eleştiri ve bakım) ile birlikte çalışarak, eğitim liderlerine daha kapsamlı ve dengeli bir ahlaki çerçeve sunar. Böylelikle liderler, yalnızca genel ahlaki prensiplerle değil, aynı zamanda mesleğin kendine özgü etik kodlarıyla hareket ederler.

Adalet etiği, haklar, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne dayanan bir yaklaşımla etik kararlar verirken bu değerleri merkeze alır. Eğitim liderleri için yasalar, haklar ve politikalar, adalet etiğinin somut rehberlik araçlarıdır. Bu yaklaşım, liberal demokratik toplumlarda bireylerin eşit muamele görmesi ve adil fırsatlara sahip olması açısından önemli bir temel oluşturur. Ancak tek başına her zaman yeterli değildir; bireylerin farklı ihtiyaçlarını ya da eleştirel bakış açılarını her zaman tam anlamıyla kapsayamayabilir. Etik liderlerin yalnızca yasaların öngörüsüne değil, aynı zamanda toplumsal ihtiyaçlara ve ahlaki değerlere dayalı kararlar alması gerekir. Eleştiri etiği ise, mevcut yasaların ve sistemlerin adil olup olmadığını sorgular ve güç dengelerini mercek altına alır. Kimin sesinin duyulduğu ya da kimin susturulduğu gibi sorularla, baskı ve ayrıcalık yapılarına dikkat çeker. Bu etik anlayış, eğitim liderlerini eşitsizliklerin farkına varmaya ve dezavantajlı grupları desteklemek için harekete geçmeye teşvik eder. Bununla birlikte, eleştiri etiği yalnızca analiz yapmakla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda eğitim sisteminin eşitsizlikleri yeniden üretmek yerine dönüştürücü bir rol üstlenmesini sağlamayı hedeflemelidir. Son olarak bakım etiği, haklar ve yasalara dayalı rasyonel yaklaşımların aksine, empati, duygusal bağlar ve toplumsal sorumluluğu merkeze alır, böylece bireyler arasındaki ilişkileri ve duygusal ihtiyaçları göz önünde bulundurarak daha insancıl ve duyarlı kararlar alınmasını destekler. Eğitim liderlerinin kararlarını yalnızca kurallara dayandırmaktan öte, bu kararların kime fayda sağlayacağı, kime zarar vereceği ve uzun vadeli etkilerini de sorgulamaları beklenir. Bu etik çerçeve, toplumsal duyarlılığı ve bireylerin refahını ön planda tutar (Shaphiro ve Stefkovich, 2022, s. 12-17).

Sonuç olarak, meslek etiği, eğitim liderlerinin kişisel ve mesleki etik kodlarını bir araya getirerek, öğrencilerin en iyi çıkarlarını merkeze almasını amaçlayan dinamik bir süreçtir. Bu paradigma, adalet, bakım ve eleştiri etiklerini birleştirir ancak onları aşarak meslek tarafından beklenen sorumlulukları ve topluluk normlarını da dikkate alır. Liderler, kişisel yaşam öyküleri, profesyonel deneyimleri ve topluluk ihtiyaçları doğrultusunda kendi etik kodlarını oluşturmalıdır. Bu süreçte etik kodlar arasında çatışmalar yaşanabilir: kişisel ve mesleki kodlar, farklı meslekler arası kodlar veya topluluk normlarıyla çelişkiler oluşabilir. Bu çatışmaları çözmek için liderler, profesyonel muhakemelerini kullanarak, öğrencilerin en iyi çıkarlarını kararlarının merkezine yerleştirmelidir. Sonuç olarak, meslek etiği paradigması, eğitim liderlerinin etik kararlar alırken adalet, eleştiri ve bakım etiklerinden beslenerek, profesyonel normları, topluluk beklentilerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran kapsamlı bir çerçeve sunar (Shaphiro ve Stefkovich 2022, s. 24-28).

2.2.6.2. Eğitim Yöneticilerinde Meslek Etiği

Eğitim yöneticiliği, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okul müdürlükleri gibi alanlara ayrılır ve en önemli rolü okul müdürlükleri üstlenir. Okul müdürü, demokratik bir ortamda çalışanlarla iş birliği içinde, kanun ve yönetmeliklere uygun olarak okulu yönetir, denetler ve düzenin devamını sağlar. Müdürün temel sorumluluğu, okulun amaçlarına uygun şekilde yönetilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir. (İlgaz ve Bilgili, 2006, s. 207-208). Okul müdürü, okul yönetiminin lideri olarak, toplumun beklentilerini gerçekleştiren kişidir. Görev ve yetkileri yasa, tüzük ve yönetmeliklerle belirlenmiştir, ancak başarılı bir yönetim için bu yeterli değildir. Okul müdürü hem sosyal hem de teknik yetkilere sahip olmalıdır. Sosyal yetki, saygı ve sevgi kazanmayı; teknik yetki ise yönetim becerilerine sahip olmayı gerektirir. Okulun çalışma ortamı genellikle müdürün kişiliğine göre şekillenir. Çıkarıcı politikalarla hareket eden, öğretmenler arasında huzursuzluk yaratan ve olumsuz izlenimler bırakan müdürler, okul yönetimi üzerinde olumsuz etkiler yaratmıştır (Öztürk, 1993, s. 187).

Okul müdürleri, başkalarının fikirlerini önemseyen, eleştirilere açık, farklılıklara karşı hoşgörülü ve empatik dinleme yeteneğiyle donatılmış bireyler olarak yetiştirilmelidir. Aynı zamanda adalet, eşitlik, özgürlük, hak, sorumluluk, hoşgörü, sevgi, saygı ve tarafsızlık gibi evrensel etik değerleri benimsemeleri önemlidir. Okul

yöneticileri ise hesap verebilirlik, şeffaflık, farkındalık, farklılıklara saygı, sosyal sorumluluk, yeniliklere açıklık, demokratik tutum, esneklik ve sürdürülebilirlik gibi değerleri içselleştirerek, bu değerleri okul yönetiminde etkili bir şekilde uygulayabilmelidir (Tezcan, 2021, s. 73-74).

Diğer yandan, okul yönetiminde kanun, tüzük ve yönetmelikler bazen yetersiz kalabilir; bu anda eğitim yöneticisinin etik değerleri ön plana çıkar. Okul müdürlerinin kararları, kültürel altyapıları ve ahlaki eğilimlerinden etkilenir. Kuralların farklı okullarda tutarsız uygulanması, eğitim örgütlerinin etik atmosferini olumsuz etkileyebilir. Bu yüzden okul düzeninin sağlıklı işleyebilmesi, müdürün etik ilkelere uygun kararlar almasına ve uygulamalarda tutarlılığı sağlamasına bağlıdır. Dürüstlük ve tarafsızlıktan sapmak, çalışanların moralini bozarak okulun etik yapısına zarar verir (İlgaz ve Bilgili, 2006, s. 207).

2.2.6.3. Eğitimde Etik Liderlik

Yeni liderlik yaklaşımları arasında önemli bir yere sahip olan etik liderlik, yönetsel kararlar, eylemler ve örgütsel ilişkilerde normatif uygunluk anlayışına dayanır. Bu liderlik tarzı, karşılıklı iletişimi güçlendirmeyi ve çalışanları ahlaki düşünmeye yönlendirmeyi amaçlar. Etik liderlikte, liderin etikle ilgili özellikleri öne çıkar ve bu yaklaşım, etik değerler ve standartlara dayalı davranışlar sergilemeyi gerektirir. Bu bağlamda, bireyci ve bencil yaklaşımlar yerine özgeci ve toplumsal faydayı ön planda tutan davranışlar benimsenmelidir (Tezcan, 2021, s. 76-77).

Etik liderlik, örgüt içi demokrasinin oluşturulması ve sürdürülmesi için en etkili liderlik tarzıdır. Katılımcı yönetim anlayışı, paylaşılan değerlerin ve ahlaki kodların kabul gördüğü bir örgütsel iklim yaratarak demokrasinin tabana yayılmasına olanak tanır. Çalışanların etik değerleri benimsemesi, güçlü bir örgütsel kültürün varlığına bağlıdır ve bu durum, etik liderliğin ayırt edici özelliklerinden biridir. Ancak, etik liderlik kolay bir şekilde kazanılan bir liderlik modeli değildir. Bu liderlik anlayışı, karşılıklı fedakarlık, psikolojik sözleşmelere sadakat ve astlara verilen sözlerin eksiksiz bir şekilde yerine getirilmesini gerektirir. (Tezcan, 202, s. 79).

2.2.6.2. Öğretmenlik Mesleği

Tezcan'a (2021) göre öğretmenlik, genç nesilleri ailesine, çevresine, milletine ve vatanına yararlı, yapıcı, yaratıcı bireyler olarak yetiştirme sanatıdır. Bu meslek, toplumsal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip bir uzmanlık alanı olup, akademik bilgi ve mesleki formasyon gerektirir. Öğretmen, devletin eğitim politikalarını uygularken, bu politikaları etkileyen araştırma ve uzmanlık çalışmalarını kullanır ve aynı zamanda bu çalışmalara katkı sağlar.

Tezcan (2021) öğretmenin rolünü şöyle tanımlar (s.2):

Öğretmen, öğrencileri ile sürekli etkileşimde bulunan, yaptığı davranışlarla onlara yol gösteren, istenen amaçları kazandırmak için eğitim programlarını uygulayan, öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağlamak amacıyla çeşitli yöntem ve teknikler kullanan, öğrenme sürecine etkin katılımı sağlamak için araç gereçleri hazırlayan, yaptığı uygulama sonuçlarını izleyen ve değerlendiren kişidir.

Öğretmen, bu bağlamda hem bir rehber hem de öğrenme sürecinin etkin bir yöneticisi olduğu görülmektedir.

Carr, (2000) öğretmenlik mesleğini İngilizcede meslek anlamına gelen “Profession” ve “vocation” kelimeleri üzerinden tanımlar. Her iki kelime meslek anlamına gelse de birbirinden farklıdır. Kuzgun (2000) bu kelimeleri uzman meslekler (professions) ve beceriye dayalı meslekler (Vocations) olarak adlandırmıştır (akt: Tezcan, 2021, s. 1). Uzman meslek (profession) olarak öğretmenlik, daha resmi ve yapılandırılmış bir rol olarak tanımlanır. Bu perspektifte, öğretmenlik; belirli bir eğitim, uzmanlık bilgisi ve beceri gerektiren, profesyonel sorumluluklar ve etik kurallarla çerçevelenmiş bir meslek olarak kabul edilir. Öğretmenlik, kişisel değerlerden ve bağlılıklardan ayrılarak kamusal bir sorumluluk olarak ele alınır. Bu bakış açısı, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken tarafsız kalmalarını ve bireysel inançlarını mesleki rollerinden ayırmalarını vurgular (Carr, 2000, s. 13).

“Genişletilmiş profesyonellik” anlayışına göre öğretmenlik, tıp veya hukuk gibi geleneksel mesleklerle aynı düzeyde değerlendirilir. Öğretmenler, toplumsal olarak değerli, uzmanlık gerektiren bir bilgi birikimine sahiptir ve bağımsız yargı kapasitesine dayanarak pedagojik kararlar alır. Bu anlayış, öğretmenleri yalnızca müfredat uygulayıcıları olarak değil, öğrenme ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemede üstün bir bilgiye sahip profesyoneller olarak görür. Öte yandan, “sınırlı profesyonellik” anlayışı

öğretmenliği daha çok zanaat uzmanlığına indirger. Bu anlayışta öğretmenlik, teknik beceri ve dış otoritelere uyum çerçevesinde ele alınır; öğretmenler, belirlenmiş müfredat ve kurallara göre hareket eden uygulayıcılar olarak tanımlanır. Bu bakış açısı, öğretmenlerin bireysel yaratıcılık ve özerklik alanını sınırlandırarak “meslekten arındırma” eleştirilerini beraberinde getirir (Carr, 2000, s. 14-16).

Beceriye dayalı (vocation) meslek tanımıyla öğretmenlik, bir “çağrı” ya da bireyin kişisel değerleri ve inançlarıyla içsel olarak örtüşen bir hizmet olarak tanımlanır. Öğretmenler, toplumun ihtiyaçlarına kendilerini adayan bireyler olarak görülürler ve bu rol, kişisel yaşam ile mesleki sorumluluk arasında derin bir süreklilik içerir. Öğretmenlik, bir hemşirenin hastalarına duyduğu bakım veya bir din görevlisinin cemaatine duyduğu bağlılık gibi duygusal ve insani yönleri güçlü bir hizmettir. Özellikle erken çocukluk eğitimi bağlamında, öğretmenlik “bakım” merkezli bir vizyon olarak görülür ve annelik veya ebeveynlik nitelikleri gerektirir. Bu anlayışta, öğretmenin akademik becerilerinden çok, çocukların duygusal ve kişisel gelişimine yönelik duyarlılığı ve sevgisi ön plana çıkar. Daha “yüce” bir vizyoner yorumda ise öğretmen, kültürel değerlerin ve medeniyetin taşıyıcısı olarak kabul edilir; bir kuşaktan diğerine “dünyada düşünülen ve söylenen en iyi şeyleri” aktaran bir kültürel muhafız olarak görülür. Bu bağlamda öğretmen, sadece bilgi aktaran bir kişi değil, erdemlerin ve örnek bir karakterin temsilcisidir. Ancak bu görüş, öğretmenin kişisel karakterine dair beklentileri artırırken, mesleki bilgi ve beceri eksikliklerini ikinci plana atar (Carr, 2000, s. 10-12).

Öğretmenlik mesleği son zamanlarda reformcular ve basın tarafından zeki, liberal eğitilmiş ve sosyal hayata önem veren bir profesyonel kimliğiyle tanımlanmaktadır. Öğrencilerin başarıya ulaşmasına yardımcı olan, bilgiyi erişilebilir kılan bir insan portresi çizmektedir. Toplum, öğretmenlerden sadece bilgi aktarmalarını değil, aynı zamanda erdemli, çalışkan ve eğitilmiş bir birey örneği sunmalarını beklemektedir. Öğretmenler, bu rol doğrultusunda hem öğrencileri şekillendirmekte hem de kendileri bu beklentilere göre dönüşmektedir. Yeni nesillerin kalitesi, onları yetiştiren öğretmenlerin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. "Öğretmen, ektiği tohumu en geç biçen çiftçidir" sözü de bu durumu açıkça ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmen, bir insanın kişiliğini inşa eden bir mimar ve şekillendiren bir sanatçı olarak görülmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, s. 207-209).

Öğretmenlik mesleğinde profesyonellik şu temel unsurlar etrafında şekillenir (Tomlinson ve Little, 2000, s.148-149).

1. Öğretmenler, öğrencilerin refahını ve gelişimini kendi çıkarlarının üzerinde tutarak hareket eder. Bu, özgecilik ve sorumluluk bilinci gerektirir.
2. Öğretmenler, yalnızca değerleri öğretmekle kalmaz, bu değerleri yaşayarak örnek olur. Bu süreçte saygı, adalet, empati ve insan onuru gibi etik değerler öne çıkar.
3. Öğretmenler, mesleki özerkliğe sahip olmalı, ancak kamuya karşı sorumluluk taşımalıdır.
4. Eğitim reformları ve toplumsal baskılara rağmen, öğretmenler irade ve ahlaki cesaret göstererek öğrencilere karşı sorumluluklarını yerine getirmelidir.
5. Öğretmenler, sadece bilişsel gelişimi değil, öğrencilerin ahlaki ve duygusal yönlerini de destekleyerek onların toplumun değerli bireyleri olmalarını sağlar.
6. Toplumdaki değerler ve bilgi sürekli olarak değiştiği için öğretmenler, bu değişimleri fark ederek kendilerini ve öğretim yöntemlerini güncel tutmalıdır.
7. Öğretmenler, öğrencilerin bütüncül gelişimini destekleyerek toplumsal iyiliği sağlayan ahlaki liderler olmalıdır.

Öğretmenlik, geniş bir insan topluluğuyla sürekli etkileşim içinde yürütülen, toplumsal ve duygusal boyutu güçlü bir meslektir. Öğretmenler, öğrencilerle sınıf ortamında olduğu kadar veliler ve toplumla da iç içedir. Çalıştıkları bölgenin kültürel yapısına göre beklentiler değişebilir ve özellikle küçük yerleşimlerde öğretmen toplumun en prestijli kişisi olarak görülür. Öğretmen-öğrenci ilişkileri resmi kurallara dayansa da duygusal bağlar öne çıkar bu yüzden öğretmenler bireylerin akademik ve kişisel gelişiminde derin izler ve unutulmayacak izler bırakır. (Çelikten vd., 2005, s. 213).

2.2.6.3. Öğretmenlik Meslek Etiği

Ateş'e (2012) göre meslek etiği, özellikle öğretmenlik gibi toplumun gelişiminde rol oynayan mesleklerde büyük önem taşır. Alan bilgisi ve uzmanlık ne kadar iyi olursa olsun, meslek ahlakına sahip olmayan bir öğretmenin öğrencilere katkısı sınırlı kalmakla birlikte, zarar verme olasılığı da yüksektir. Doğruluk, dürüstlük, güvenilirlik, adalet, hoşgörü, kurallara saygı, demokratiklik ve yeniliklere açıklık gibi temel etik değerler, öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilir (Ateş, 2012, s. 5-8).

Eğitim öğrencilere yalnızca bilgi aktarmayı değil aynı zaman da etik yönden olumlu davranışları kazandırmayı amaçlar. Eğitim uygulayıcısı olan öğretmenler mesleki etik rehberliğinde öğrencilerine katkıda bulunarak aslında topluma fayda sağlarlar. Çünkü meslek etiği çerçevesinde öğrencileri ile ilişki kuran, onlara rol model olan ve onları etik davranışlar sergilemesi için yönlendiren öğretmenler toplumda dürüst ve güvenilir bir yapı inşa etmekte önemli bir rol oynarlar (Karataş, 2013-304).

Karataş (2013)'e göre özellikle ilköğretim öğretmenlerini yetiştirme sürecinde meslek etiği bilinci kazandırılmalıdır. İlköğretim dönemi, bireylerin karakter yapılarının ve temel değer yargılarının şekillendiği, öğrenme sürecine ilişkin ilk adımların atıldığı en önemli dönemdir. Bu dönemde öğretmenler, çocuklar için aileden sonraki en önemli rol modelleridir. Öğretmenlerin etik davranışları, ilköğretim çağındaki öğrenciler üzerinde daha derin ve kalıcı etkiler bırakır. Çocuklar, öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını örnek alarak yaşamları boyunca bu değerleri içselleştirir. Bu nedenle öğretmenlerin, dürüstlük, adalet, saygı ve sorumluluk gibi meslek etiği ilkelerini benimsemeleri, öğrenciler için doğru birer rehber olmalarını sağlar.

Tezcan (2021)'e göre öğretmenlik meslek etiği, öğretmenin yalnızca bilgi ve beceri aktarmakla sınırlı olmayan, aynı zamanda öğrencilerde erdemli, ahlaklı ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme amacını da kapsayan bir anlayıştır. Öğretmenlerin, etik değerlere sahip bireyler olarak davranışlarıyla öğrencilerine örnek olmaları beklenir. Öğretmenlik meslek etiği; yükümlülük, sorumluluk ve hak gibi kavramları temel alır. Öğrencilerin toplumla uyumlu bir kişilik geliştirmesinde, öğretmenin düşünceleri, tutumları ve davranışları önemli bir rol oynar..

Öğretmenlerin karakteri ve kişiliği, öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bir öğretmenin alaycı ve küçümseyici tutumu, kısa vadede sınıf kontrolünü sağlayabilir ancak uzun vadede hem öğretmenin ahlaki otoritesine hem de sınıftaki güven ve saygı ortamına zarar verir. Sözlü zorbalık veya aşağılama, öğretmenin karakterini olumsuz etkilerken, öğrenciler arasında da bu davranışların yayılmasına yol açar. Dostane şakalar, karşılıklı güven ve saygı varsa sorun yaratmaz; ancak öğrencileri küçük düşüren bilinçli davranışlar, eğitimde adalet ve etik değerlere aykırıdır. Öğretmenlerin, amaçlarına ulaşmak için araç olarak bu tür yöntemlere başvurmak yerine, sağlıklı bir sınıf iklimi oluşturması esastır (Carr, 2000, s. 215-216)

Carr'a (2000) göre, öğretmenlerin karakteri, davranışları ve kişisel yaşamları, öğrenciler üzerinde doğrudan ya da dolaylı bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin ahlaki otoritelerini koruyarak örnek olmaları, mesleki bir sorumluluktur; çünkü eğitim, yalnızca bilgi aktarmak değil, doğru ve ilkeli davranışları öğretmeyi de içerir. Öğretmenlik, sadece teknik beceriler değil, empati, sabır ve adalet gibi kişisel niteliklerin de gerektiği bir meslektir. Ancak, öğretmenliği yalnızca kurallar ve yetkinlikler çerçevesinde tanımlamak, mesleğin ahlaki ve insani boyutlarını göz ardı eder. Benzer şekilde, okullardaki yönetim anlayışının yalnızca kurallara dayalı bir yapıya dönüştürülmesi, eğitimin temel insani ve ahlaki boyutlarını karşılamada yetersiz kalır. Etkili öğretim, öğretmenin kişisel nitelikleri ve bilgece yargılarına dayanır.

Erdem ve Şimşek'e (2013) göre, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde "öğretmenlik meslek etiği" konularında kuramsal ve uygulamalı eğitim almamalarının önemli bir eksiklik olduğunu vurgulamıştır. Mayıs 2018'de Eğitim fakültelerine "Eğitimde Ahlak ve Etik" dersinin eklenmesi öğretmen adaylarının etik farkındalığını artırmada önemli bir adımdır. Öğretmenlerin meslek etiği ilkelerine uygun davranması, geleceği şekillendirecek nesillerin iyi yetişmesi için kritik bir unsurdur. Bu nedenle öğretmenlerin etik donanımlı yetiştirilmesi bir ülke politikası olmalı ve meslek etiği ilkeleri, yalnızca öğretmenlere genelgelerle duyurulmak yerine, içselleştirilmelerini sağlayacak uygulamalarla eğitim politikalarına dahil edilmelidir (Karataş, Caner, Kahyaoğlu ve Kahya, 2019).

Öğretmenlerde etik bilincin gelişmesi için uygun iş ortamının oluşturulması, mesleki bağlılık ve duyarlılık açısından önemlidir. Bunun için öncelikle etik kavramı üzerine ortak bir anlayış oluşturulmalıdır. Öğretmen adayları, etik değerlere dayalı bir eğitimle yetiştirilmeli, branş farkı gözetmeksizin tüm öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir. Ayrıca, deneyimli öğretmenlerin yeni başlayanlara rehberlik yapması, mesleğin saygınlığını artıracak etkili bir yöntem olarak önerilmektedir (Çelebi ve Akbağ, 2012, s. 438-439).

Erdem ve Şimşek (2013)'e göre öğretmenlik mesleği, insan ilişkilerinin yoğun olduğu ve ahlaki sorumlulukları gerektiren etik bir meslektir. Bu yüzden öncelikle öğretmenler öğrencilerine karşı adil, dürüst olmalı saygı ve sevgi göstermelidir. Çalıştığı kuruma ve yasalara bağlılık göstermeli, insan haklarına bağlı insana değer veren güvenilir bir kişi olmalıdır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin kişisel gelişimini devamlı takip

etmeli ve program değerleri ile öğrencinin eksiklerini gidermelidir. Bunun için de öğretmen kendi gelişimini sürdürmeli ve sınıf içinde öğrencilerin ahlaki kriterlere göre davranış göstermelerini sağlamalıdır.

Totterdell (2000), öğretmenlik meslek etiğini güçlü bir etik temele dayandırmanın gerekliliğini vurgular. Öğretmenlerin tarihsel ve kültürel bağlamlarda şekillenen otantik bir karakter geliştirmesi, meslek etiği açısından kritik bir rol oynar. Bu bağlamda, öğretmenlerin etik sorunları anlamlandırabilmesi, gerekli dil ve içgörüğü kazanarak mesleki sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiği ifade edilir. "Ahlaki brikolaj" kavramı, geçmişten gelen etik unsurların seçici biçimde yeniden yapılandırılarak mesleki sorunlara yaratıcı çözümler üretilmesini sağlayan bir araç olarak öne çıkar. Meslek etiği kapsamında, öğretmenlerin pedagojik duruşlarına içselleştirilmiş bir ethos yaratmaları önemlidir. Bu ethos, öğretmenlik mesleğini yalnızca teknik bir beceri alanı değil, aynı zamanda felsefi derinliği olan bir uğraş olarak ele almayı gerektirir. Öğretmenlerin etik kararlarını yalnızca kurallara dayandırmak yerine, bu kararların bireyler ve toplum üzerindeki etkilerini değerlendirmesi, meslek etiği çerçevesinde temel bir sorumluluk olarak görölür.

Totterdell (2000) ayrıca, mesleki gelişim süreçlerini üç aşamada ele alır: sosyalleşme, eleştiri ve kapsamlı vizyonlar. Sosyalleşme, öğretmenlerin mesleki kültüre entegre olmasını ve yaşam bağlamlarını anlamlandırmasını sağlar. Eleştiri, mesleki süreçlerin sorgulanabilir olduğunu kabul ederek, etik yaklaşımların derinlemesine incelenmesine olanak tanır. Kapsamlı vizyonlar ise öğretmenlerin, toplumsal refah ve insan varoluşuna dair geniş bir perspektif geliştirmesini hedefler. Son olarak, meslek etiğinin, hoşgörüğü ve açıklığı destekleyen, ayrımcılığa karşı duran ve herkesin toplumsal süreçlere adil bir şekilde katılımını sağlayan bir "telos" çerçevesinde şekillendirilmesi gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda toplumu dönüştüren ve öğrencilerine etik rehberlik sunan profesyoneller olmalarını sağlar.

2.2.6.4. Öğretmenlik Meslek Etiği ilkeleri

Etik ilkeler, meslek birlikleri, devlet organları ya da kurumlar tarafından oluşturulabilir ve meslek gruplarının arzu edilen davranışlarını ifade eder. Öğretmenlik meslek etiği bağlamında bu kodların, standartlara uygun davranışı teşvik etmesi,

bireylerin uygulamalarını paylaşılan değerler açısından değerlendirmesine olanak sağlaması ve günlük uygulamaların denetlenmesini mümkün kılması önemlidir. Ancak, etik kodların oluşturulması tek başına yeterli değildir; etik tutum ve kararlar için etik eğitimi verilmelidir. Öğretmenlerin, bireylerin keyfi ölçütlerine göre değil, belirli etik standartlara uygun hareket etmesi, karar alma süreçlerini kolaylaştırırken bu kararların gerekçelendirilmesinde de hayati bir rol oynar. Bu nedenle, öğretmenlik meslek etiği ilkelerinin dayandığı değerlerin tartışılması ve kodların sürekli güncellenmesi gereklidir (Coşkun ve Çelikten, 2020, s. 688-694).

Tomlinson ve Little (2000)e göre öğretmenli mesleği etik ilkeleri, üç temel eğilimde yer alır:

1. **Akılcılığa eğilim:** Tarafsızlık, adalet ve farklı bakış açılarını değerlendirme isteğini içerir.
2. **Öğrencilerin çıkarlarını gözetmeye eğilim:** Öğrencilerin refahını ve gelişimini merkeze almayı ifade eder.
3. **Alçakgönüllülüğe eğilim:** Bilginin geçiciliği, bilgi iddiasında bulunanların yanılabilirliği ve öğrenme sürecinde öğrencilerin ortaklığına karşı alçakgönüllü bir yaklaşımı kapsar.

Bu üç eğilimde yer alan öğretmenlik mesleği etik ilkeleri Tablo 3’te özetlenmiştir (Tomlinson ve Little, 2000, s. 152-154)

Tablo 3.

Öğretmenlik mesleği etik ilkeleri

	Etik Kod	Açıklama	Kısa İfade
Akılcılık	1. Bilginin doğasına ve bilgi kanonuna saygı duymak	Bilginin nasıl üretildiği, kanıtların değerlendirilmesi ve bilgiye dair şüphecilik geliştirmek.	Entelektüel Dürüstlük
	2. Mesleki bilgi, beceri ve deneyime saygı duymak	Güncel kalmak, pedagojik becerileri geliştirmek ve etkili öğretim sağlamak.	Mesleki Dürüstlük
	3. Bağımsız düşünce ve eylem göstermek	Popüler olmayan veya onaylanmayan yöntemleri uygulama cesareti göstermek.	Ahlaki Cesaret
Öğrenci çıkarlarını	4. Öğrencilerin çıkarlarını ayırt etmek ve saygı duymak	Öğrencilerin çıkarlarını kendi çıkarlarının üzerinde tutmak ve eğitimin etkileşimli bir süreç olduğunu kabul etmek.	Özgecilik
	5. Sosyal karşılıklı bağımlılığı kabul etmek	Bir bireyin veya grubun sömürsünü önlemek.	Tarafsızlık
	6. Öğretilenlerin ailelerine ve sosyal durumlarına saygı duymak	Çeşitliliğe karşı duyarlılık göstermek, kalıp yargılardan kaçınmak ve fırsat eşitliğini sağlamak.	İnsani İçgörü
Alçakgönüllülük	7. Uzun vadeli etkinin sorumluluğunu kabul etmek	Öğrencilerin hayatında kalıcı ve olumlu bir iz bırakmak için özen göstermek.	Etkileme Sorumluluğu
	8. Kendi yanlışlarını kabul etmek	Bilgi ve davranış açısından hatalı olabileceğini kabul etmek.	Alçakgönüllülük
	9. Mesleki meslektaşlarına saygı duymak ve iş birliği yapmak	Meslektaşları dinlemek, öğrenmek ve iş birliği yapmak.	Meslektaşlık
Alçakgönüllülük	10. Öğrencilerin ve süreçte katkıda bulunanların katkılarını kabul etmek	Öğrencilerin, ailelerinin ve sosyal durumlarının yetenek ve katkılarını değerlendirmek.	Ortaklık
	11. Mesleki değerleri ve eğitim politikalarını desteklemek	Eğitim politikalarının etkileri hakkında açıkça konuşmak ve yazmak.	Mesleki Sorumluluk ve Hedefler

Dünyada öğretmenlerin etik ilkeler doğrultusunda yetiştirilmesi, hizmet öncesi eğitimle başlamaktadır. Öğretmenlere yükümlülüklerini benimsetmek ve hatırlatmak amacıyla "öğretmen andları" hazırlanır. Bu andlar, mesleğe başlamadan önce öğretmenlerin görevlerini, etik sorumluluklarını ve uymaları gereken ilkeleri vurgular (İ. Aydın, 2022, s. 157).

Bu çerçevede öğretmenlerin uyması gereken meslek etiği ilkeleri şunlardır (İlgaz ve Bilgili, 2006, s. 205-207):

1. Öğretmenler, öğrencilere zengin-fakir ya da başarılı-başarısız ayrımı yapmaksızın adil ve eşit yaklaşmalıdır.
2. Öğretmen, doğruluk, dürüstlük ve güven ilkelerine bağlı kalmalı; hem kendi özgüvenini hem de öğrencilerin ve toplumun güvenini kazanmalıdır.
3. Öğretmen, her durumda objektif ve tarafsız davranmalı; öğrencilere eşit mesafede olmalıdır.

4. Öğretmen, yeniliklere açık olmalı, mesleki gelişimini sürdürerek kendisini, öğrencilerini ve toplumu ileri taşımalıdır.
5. Öğretmen, toplumsal değerlerin önemini kavrayarak öğrencilerine bu bilinci aktarmalıdır.
6. Öğrencilerin özel yaşamlarına ve bireysel farklılıklarına saygı gösterilmeli, kişisel bilgiler korunmalıdır.
7. Öğretmen, mesleki yeterliliklere sahip olmalı ve profesyonel standartlara uygun şekilde görevini yerine getirmelidir.

Öğretmenlerin etik ilkelere uymamaları nedeniyle eğitim sürecinde güven ve adalet ortamı zedelenmektedir. Öğretmenlik meslek etiğinde karşılaşılan sorunlar şunlardır (Obuz, 2009; Aydın, 2003; Gözütok,1999; Yılmaz ve Altinkurt, 2009; Pelit ve Güçer, 2006; Turgut, 2010; akt: Erdem ve Şimşek, 2013, s. 191-194):

1. Öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinde ayrımcılık yapmaları (ırk, din, cinsiyet, engellilik, ulusal köken veya medeni durum gibi nedenlerle).
2. Öğrenci değerlendirmelerinde adaletsiz ve yanlı davranış sergilemeleri.
3. Okul malzemelerini kişisel amaçlarla kullanma ve maddi çıkar sağlama.
4. Zaman yönetimi sorunları nedeniyle derse geç girme, hazırlıksız gelme ve ders süresini etkili kullanmama.
5. Okula alkollü gelme, küfürlü konuşma veya öğrencilerin sırlarını ifşa etme gibi davranışlar.
6. Meslektaşlara karşı olumsuz görüş bildirme ve küçük düşürücü tutumlar sergileme.
7. Ders verdikleri öğrencilere okul dışında ücret karşılığı özel ders verme uygulaması.
8. Öğrencilere sözlü tacizde bulunma, aşağılama ve baskı uygulama

2.2.6.5. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Meslek Etiği İlkeleri

Öğretmenler, en temel kamu hizmetlerinden olan, yüksek düzeyde kamusal değer üreten ve topluma hizmet motivasyonu gerektiren bir mesleğin üyeleridir. Bu anlamda öğretmenler görevlerini yerine getirirken, toplumun en değerli varlıkları olan çocukların kendilerine emanet edildiğinin bilincinde; mesleğe olan güveni artıracak bir tutum içinde;

öğrencilere, velilere, mesleğe, meslektaşlara ve topluma karşı meslek etiği değer, ilke ve kurallarına uygun şekilde davranırlar (İ. Aydın, 2023, s.20).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler başlıklı genelge, 24 Haziran 2015 tarihinde yayımlanmış ve 2015/21 sayılı genelge olarak kaydedilmiştir. “Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler” yönergesi, eğitimcilerin hem meslektaşlarıyla hem de öğrencilerle ilişkilerinde rehberlik edecek kapsamlı ilkeleri içermektedir. “Öğrenciler ile İlişkilerde Etik İlkeler” başlığı altında sevgi, saygı, adalet ve gizlilik gibi temel değerler vurgulanırken, “Eğitim Mesleğine İlişkin Etik İlkeler” başlığı, mesleki yeterlilik, sağlıklı bir eğitim ortamı sağlama ve kişisel menfaatlerden kaçınma gibi konuları ele alır. “Eğitimcilerle İlişkilerde Etik İlkeler” meslektaşlar arası iş birliği ve ayrımcılık yapmama gibi değerleri öne çıkarırken, “Veliler ile İlişkilerde Etik İlkeler” öğrencilerin gelişiminde velilerle etkili bir iletişim kurulmasını önemser. “Okul Yönetimi ve Toplum ile İlişkilerde Etik İlkeler” başlığı, kaynakların etkin kullanımı ve toplumla pozitif bir ilişki kurulmasını içerirken, “Okul Yöneticilerinin Öğretmenler, Öğrenciler ve Veliler ile İlişkilerinde Etik İlkeler” yöneticilere tarafsızlık, liyakat ve eşitlik temelinde eğitim süreçlerini yönetme sorumluluğu yükler

2.2.7. Örgütsel Etik İklim

Örgütün sosyal, fiziksel ve kültürel unsurlarının bireyler üzerindeki etkisini anlamayı hedefleyen örgütsel iklim, bireylerin bu unsurları nasıl algıladığını ve algılarının tutum ve davranışlarına nasıl yansıdığını ele alır. Örgütsel iklim, normlar, değerler, liderlik tarzları, iletişim biçimleri ve ödüllendirme sistemleri gibi faktörlerle şekillenir. Bu durum, bireylerin iş doyumunu, motivasyonunu ve performansını doğrudan etkileyen önemli bir yapı olarak öne çıkar. Örgüt içinde hissedilen genel atmosferi yansıtan örgütsel iklim, üyeler arasında paylaşılan kolektif algılara dayanır. Genellikle bireylerin deneyim ve algılarından oluşan bir bütün olarak ele alınır ve çoğunlukla çalışanların çevreye dair değerlendirmelerini içeren anketler veya gözlemler aracılığıyla araştırılır (M. Aydın, 2013, s. 52-54).

Etik iklim ise çalışanların örgütlerinde var olan etik içerikli uygulamalar, prosedürler ve normlara ilişkin ortak algılarıdır. Etik iklim bir örgüt üyelerine neyin doğru veya yanlış olduğuna, neyin yapılması gerektiğine veya yapılmaması gerektiğine dair rehberlik eder ve üyelerin karar verme süreçlerinde nasıl hareket edeceklerini belirler.

Böylelikle çalışanların belirli durumlarla karşılaştıklarında etik kararlar almasına yardımcı olan normatif bir sistem olarak işlev görür. Üstelik etik çalışma iklimi, karar verme süreçlerinde çalışanlara rehberlik ederken, örgütün genel ve yaygın özelliklerini yansıtır ve geniş bir karar yelpazesini etkiler. Örneğin, işe alımda kimin çıkarlarının gözetileceği veya hangi kuralların uygulanacağı gibi konular etik çalışma ikliminin bir parçasıdır. Ancak etik iklim, bilgi edinme yöntemlerini (sezgi ya da hesaplama gibi epistemolojik unsurları) ve etik olmayan, keyfi kuralları kapsamaz; sadece etik sonuçları olan kararlarla ilgilendirir. Örneğin, etik iklim, örgütlerde insanlara rüşvet ödemenin doğru ya da yanlış olup olmadığına nasıl karar verildiğini ifade eder. Ancak, alıcının rüşvet bekleyip beklemediği (bir olgu sorusu) veya rüşvetin nakit ya da mal olarak ödenip ödenmeyeceği (bir kural sorusu) etik çalışma ikliminin bir parçası değildir. (Victor ve Cullen, 1988).

Örgüt kültürü, bir örgütün değerleri, inançları, normları, davranış kalıpları ve sembollerinin bir bütünüdür. Örgüt üyeleri tarafından paylaşılan bu kültür, örgüt içindeki sosyal yapıyı şekillendirir ve bireylerin davranışlarını etkiler. Örgüt kültürü; törenler, ritüeller, dil, semboller ve kurallar gibi somut ve soyut unsurları içerir. Ancak örgütsel etik iklim, bu kültürün sadece etik normlar ve prosedürlerle ilgili bir alt bileşenidir. Yani Örgüt kültürü, örgütün genel atmosferini kapsarken, örgütsel etik iklim bu kültürün etik normları ve uygulamalarına odaklanır (Victor ve Cullen, 1988).

2.3. Örgütsel Adalete İlişkin Kuramsal Bilgiler

2.3.1. Adalet Kavramı

Cevizci (2005) adalet kavramını “Bir toplumda, değerlerin, ilkelerin, ideallerin, erdemlerin cisimleşmiş, somutlaşmış, hayata geçirilmiş olması durumu ya da herkesin hak ettiği ödül ya da cezayla karşılaşması hali” olarak tanımlamaktadır. Adalet en yüce, nesnel ve mutlak bir değer anlatımı olarak, insanın davranışını ahlaki açıdan inceleyen ve eleştiren bir düşünce, hakka ve doğruluğa saygıyı temele alan ahlak ilkesi, doğruluk, dürüstlük, tarafsızlık, uygun ve doğru muamele biçiminde karşımıza çıkar. Bu çerçevede, adalet bir kimsenin haklarıyla başkalarının (toplumun, halkın, hükümetin ya da bireylerin) hakları arasında uyum bulunması hali, hak ve hukuka uygun olma durumu,

devletin farklı, hatta karşıt çıkarları olan insanlar arasında hakka uygun bir denge oluşturması durumu olarak anlaşılır (Cevizci, 2005, s. 13).

Adalet kavramının karşıtı "adaletsizlik" hak sahibinin hakkını alamaması ya da hak etmeyen birinin hak etmediği bir şeyi elde etmesi şeklinde ifade edilebilir. Bu tür adaletsizlik durumlarının yarattığı rahatsızlığı gidermek ve adaletsizliği önlemek amacıyla, "adalet" anlayışı ve buna yönelik arayışların ortaya çıktığı söylenebilir. Başka bir deyişle, adaletsizliğin varlığı, adaletin aranmasını zorunlu hale getiren bir unsurdur (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010, s. 196-197).

Rawls'a (1999) göre adalet, sosyal kurumların en temel erdemi olup, bireylerin haklarının dokunulmazlığını esas alır. Ona göre bir teori ne kadar estetik ve pratik olursa olsun, doğru değilse ya reddedilmeli ya da yeniden düzenlenmelidir; benzer şekilde, yasalar ve kurumlar ne kadar etkili ve iyi organize edilmiş olursa olsun, adaletsiz olduklarında mutlaka değiştirilmesi veya kaldırılması gerekir. Her birey, adalete dayalı bir hak ve özgürlük dokunulmazlığına sahiptir ve bu haklar, toplumun genel refahı adına dahi ihlal edilemez. Ayrıca bireylerin hak ve özgürlükleri eşit bir şekilde korunmalıdır. Bu bağlamda Rawls, adaleti eşit özgürlükler ve fırsat eşitliği ilkeleriyle tanımlar ve adalet anlayışını hakkaniyet olarak adalet kavramı etrafında şekillendirir.

Cevizci'ye (2005) göre adalet kavramı, bireysel ve toplumsal düzeyde ele alınabilir. Bireysel düzeyde adalet, kişinin adil olma ya da adil davranma özelliğini ifade eder ve vicdanlarda yer eden nesnel bir değer olarak değerlendirilir. Bu açıdan, toplumsal ya da ekonomik bir durumun özelliği olmaktan ziyade, bireysel bir eylemin niteliği olarak ortaya çıkan adalete "usuli adalet" ya da "kural adaleti" denir. Bu anlayışta, adalet toplumun ya da belirli bir durumun özelliği olarak görülmez; yalnızca bireylerin eylemleri adil ya da adaletsiz olarak değerlendirilebilir. Buna göre, bir eylem, başkalarının haklarını etkilediği durumlarda, bu haklara saygı gösterildiği takdirde adil kabul edilir (Cevizci, 2005, s. 13).

Adalet, bireylerin ödülleri veya sonuçlarını değerlendirme biçimlerine dayanır. Bu değerlendirme, bireyin kendisini adil ya da adaletsiz, fazla ya da düşük ödüllendirilmiş hissetmesiyle doğrudan ilişkilidir. İnsan davranışları, bu temel hislere dayanır ve bu, insan deneyiminde binlerce yıldır kabul edilen bir gerçektir. Bu anlayış, Batı edebiyatının büyük isimlerinin adalete verdiği öncelik ile de örtüşür. Örneğin, Aristoteles, adaletin "devletlerdeki insanlar arasındaki bağ" olduğunu ve dostluk için vazgeçilmez bir unsur teşkil ettiğini ifade etmiştir. Bu, adaletin yalnızca bireyler arasındaki ilişkilerde değil,

toplumsal bağlamda da ne kadar kritik bir rol oynadığını ortaya koyar. Cervantes ise daha farklı bir bakış açısıyla, dağıtıcı adaletin önemine dikkat çekmiş ve adaletin olmadığı bir ortamda, hatta bir hırsızlar çetesinin bile bir arada yaşayamayacağını belirtmiştir (Jasso, 1980, s. 6).

Cihangiroğlu ve Yılmaz'a (2010) göre adaletin sağlanmasında eşitlik, karşılıklılık ve rasyonellik önemli unsurlardır. Eşitlik, adaletin temel bir parçası olsa da tek başına yeterli değildir; çünkü bireylerin görev, sorumluluk ve katkıları farklılık gösterir. Eşitlik, mutlak ve nisbi olmak üzere ikiye ayrılır. Mutlak eşitlik, herkese ayırım yapılmaksızın eşit haklar sağlanmasını ifade ederken, nisbi eşitlik, bireyler arasındaki farklılıkları dikkate alarak adil muamele yapılmasını öngörür. Karşılıklılık, alınan ve verilenin değerinin denk olmasını esas alır; bu denge bozulduğunda istismar riski doğar. Rasyonellik ise, kişisel yargılardan uzak, akılcı ve somut verilere dayalı karar almayı gerektirir ve keyfi uygulamaların önüne geçerek adaletin tesisine katkıda bulunur.

2.3.2. Örgütsel Adalet Kavramı

Örgütsel adalet, yöneticilerin örgüt ve çalışanlarla ilgili aldıkları kararların ve uygulamaların çalışanlar tarafından olumlu bir şekilde algılanması olarak ifade edilebilir. Başka bir açıdan, örgütsel adalet; ücretlerin, ödüllerin, cezaların ve terfilerin ne şekilde dağıtılacağı, bu kararların nasıl alınacağı ya da çalışanlara nasıl iletileceği konularındaki algıları tanımlar (İçerli, 2010, s. 69). Örgütsel davranış alanında, motivasyonun önemli bir unsuru olan örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık davranışının temel öncüllerinden biridir. Çalışanların adalet algısı, örgüte karşı sergiledikleri ekstra rol davranışlarını doğrudan etkiler. Eğer çalışan, kendisine adil davranıldığını hissederse, örgüt için fedakarlık yapma ve olumlu tutumlar sergileme eğiliminde olur. Bu durum, bireylerin işlerine ve örgütlerine bağlılık ve güven duymalarını artırır. Adil bir ortam algısı, çalışanların memnuniyetini artırarak daha fazla sorumluluk üstlenme, uyumlu olma ve örgüt için ekstra çaba gösterme gibi davranışları teşvik eder (Belenkuyu ve Yücel, 2017, s. 344).

Adalet kavramı, örgütsel davranış ve insan kaynakları yönetiminde temel bir yere sahiptir. Özellikle personel araştırmaları ve uygulamalarında adaletin önemli bir yer tuttuğunu vurgulayan Folger ve Greenberg (1985), adaletin “adil” çalışan seçimi kararlarının alınmasında, işçi anlaşmazlıklarının “adil” bir şekilde çözülmesinde ve “eşit” ücret anlaşmalarının müzakere edilmesinde belirleyici bir rol oynadığını ifade etmektedir

(s.142). Yani, çalışanlar değerlendirmelerinin sonuçlarını adil bulduklarında ya da sonuçların tahsis kararlarının nasıl alındığı sürecini adil olarak algıladıklarında, işlerinin görev tanımının ötesine geçerek organizasyonlarına fayda sağlayacak davranışlar sergilemeleri olasıdır (Niehoff ve Moorman, 1993, s. 533). Benzer şekilde adil insan kaynakları uygulamaları sayesinde çalışanlar hak ettikleri kazanımlara ulaşır, adil prosedürlerle değerlendirilir ve adil bir şekilde yönetilir. Bu nedenle, örgütlerin personel seçme, yerleştirme, iş analizleri, performans değerlendirme, eğitim geliştirme ve ücret belirleme gibi konularda adaletli yaklaşımlar benimsemesi önemlidir. Adaletin öncelik verilmesi, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini, örgütsel adalet algısının güçlenmesini ve iş tatmini, bağlılık, motivasyon gibi birçok olumlu sonucun elde edilmesini sağlar (Yürük ve Bal, 2019, s. 1293)

Örgütsel adalet, alınan kararların ve ilgili uygulamaların çalışanlar tarafından hakkaniyetli, dürüst ve ayırım yapılmadan alındığı algısına dayanmaktadır. Bu algılar, çalışanları örgüte bağlayarak örgütü, amirlerini ve diğer çalışanları benimseme duygularını artırır ve "örgütsel vatandaşlık" olarak adlandırılan bir kavramın ortaya çıkmasına yol açar. Örgütsel bağlılık, benimseme ve vatandaşlık, iş tatmini, verimliliği ve işteki başarı ile etkinliği artıran en önemli unsurlardandır (Eren, 2017, s.554). Diğer taraftan çalışanlar, örgütteki diğer kişilerle kendilerini kıyasladıklarında, kendilerine haksızlık yapıldığı düşüncesine kapılabilirler. Bu algı, bireylerin tutumlarını etkileyerek belirli davranışlar geliştirmelerine yol açar. Geliştirilen bu davranışlar bazen diğer bireylere (örneğin, saldırganlık) yönelirken, çoğunlukla örgüte yönelik olur ve işi sabote etme, geç kalma veya hatalı üretim gibi eylemlerle örgütler için ciddi sonuçlar doğurabilir (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010, s.195).

Benzer şekilde, örgütsel adalet ile çalışanların stres düzeyleri, tükenmişlik, iş tatmini, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri inceleyen Cropanzano, Goldman ve Benson'a (2005) göre örgütsel adalet, çalışanların algıları ve davranışları üzerinde kritik bir etkiye sahiptir. Dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet boyutları, çalışanların iş tatmini, tükenmişlik, stres ve genel refah düzeylerini şekillendirir. Adaletsizlik, çalışanlar için önemli bir stres kaynağı olup, tükenmişlik, düşük performans ve örgütsel bağlılıkta azalma gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Yöneticilerin, çalışanların adalet algısını güçlendiren süreçler ve ilişkiler sağlayarak stres ve tükenmişliği azaltabileceği ve örgütsel etkinliği artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.3. Örgütsel Adalet Teorileri

Greenberg'in (1987) çalışmasında, örgütsel adalet teorileri iki temel boyut üzerinden sınıflandırılmıştır: Reaktif-Proaktif Boyut ve Süreç-İçerik Boyut. Reaktif-Proaktif Boyut, bireylerin algıladığı adaletsizliklere tepki verme veya adil durumlar oluşturma çabalarını ayırt etmektedir. Reaktif teoriler, bireylerin algılanan adaletsiz durumlara karşı gösterdiği kaçınma ya da kurtulma çabalarına yoğunlaşırken, proaktif teoriler adaleti teşvik eden davranışlara ve adaletin yaratılmasına yoğunlaşır. Süreç-İçerik Boyutunda ise, süreç yaklaşımları kararların nasıl alındığını ve bu süreçlerin adil olup olmadığını incelerken, içerik yaklaşımları ise sonuçların kendisinin adilliğine odaklanmaktadır. Örneğin, organizasyonlardaki ücret dağılımı veya tanınma gibi sonuçların adilliği içerik yaklaşımının konusu olurken, bu sonuçların belirlenme süreçlerinin adilliği süreç yaklaşımının konusudur (Greenberg, 1987, s. 9-10).

Örgütsel adalet teorilerinin açıkladığı boyutlardan biri olan dağıtım adaleti, adaletsizliğin ortaya çıkmasının ardından verilen tepkilere odaklanır ve çalışanların adaletsiz durumlardan kaçınma veya bu durumlardan uzak durma davranışlarını ele alır. İşlemsel adalet ve onun bir uzantısı olan etkileşim adaleti ise, örgüt içerisinde adaleti sağlama girişimlerine ve adaletli durumlar oluşturma çabalarına odaklanmaktadır. Bu nedenle, dağıtım adaleti reaktif bir özellik taşıırken, işlemsel adalet ve etkileşim adaleti proaktif bir yaklaşımı temsil etmektedir (Çakır, 2006, s. 45).

Greenberg'in taksonomisi, reaktif-proaktif ve süreç-içerik boyutlarının birleşiminden dört tür adalet sınıfı ortaya koymaktadır: reaktif-içerik, proaktif-içerik, reaktif-süreç ve proaktif-süreç teorileri. Bu teoriler Tablo 4'te verilmiştir (Greenberg, 1987, s.10).

Tablo 4.

Greenberg'in örgütsel adalet teorilerinin sınıflandırılması

Boyutlar	İçerik	Süreç
Reaktif	Eşitlik Teorisi (Adams, 1965)	İşlemsel Adalet Teorisi (Thibaut & Walker, 1975)
Proaktif	Adalet Yargısı Teorisi (Leventhal, 1976, 1980)	Tahsis Tercihi Teorisi (Leventhal, Karuza, ve Fry, 1980)

Reaktif içerik teorileri, bireylerin adaletsiz muameleye verdikleri tepkilere odaklanan kavramsal yaklaşımlardır ve örgütlerdeki adalet çalışmalarının temelini oluşturur. Bu teoriler arasında Homans'ın (1961) Dağıtımsal Adalet Teorisi ile Adams'ın (1965), Walster ve diğerlerinin (1973) Eşitlik teorisi, Crosby'nin (1976) Görelî Yoksunluk Teorisi yer alır. Bu teoriler, bireylerin adaletsiz ilişkilere karşı olumsuz duygular geliştirdiğini ve bu duyguların, yaşanan eşitsizliği telafi etmeye yönelik davranışlar sergilemeleri için onları motive ettiğini vurgular. İnsanların ödülleri ve kaynakların adaletsiz dağıtımına gösterdikleri tepkilere odaklanmaları, bu teorilerin reaktif içerik teorileri olarak sınıflandırılmasının temel nedenidir (Greenberg, 1987, s. 11). Ayrıca bu teorilere ek olarak Greenberg (1987)'nin bahsettiği diğer reaktif içerik teorilerinin tanımlanmasına da yer verilmiştir.

Reaktif içerik teorilerinin, çalışanların adil ve adaletsiz sonuç dağılımlarına nasıl tepki verdiğine odaklanmasının aksine, proaktif içerik teorileri, çalışanların adil sonuç dağılımları oluşturmak için nasıl çaba gösterdiğine odaklanır (Greenberg, 1987, s. 12). Proaktif-içerik teorileri arasında Adalet Yargı Teorisi ve Adalet Güdüsü Teorisi sayılmaktadır (İyigün, 2012, s. 56). Süreç teorileri, kararların alınmasında kullanılan süreçlerin adillğine odaklanırken, içerik teorileri ise kararların sonuçlarının adillğiyle ilgilendirir. Bu iki teori grubu arasında temel bir farklılık bulunur, çünkü süreç teorileri, kökenlerini daha çok hukuktan alır (Greenberg, 1987, s.13).

Reaktif Süreç Teorileri, bireylerin adaletsiz süreçlere verdikleri tepkilere odaklanan kavramsal yaklaşımlardır. Bu teoriler, adaletin yalnızca sonuçlarla değil, aynı zamanda karar alma süreçleriyle de ilişkili olduğunu vurgular. Reaktif süreç teorileri arasında en önemli yaklaşımlardan biri, Thibaut ve Walker'ın (1975) geliştirdiği İşlemsel (Prosedürel) Adalet Teorisidir. Bu teori, bireylerin karar süreçlerine ne derece dahil olduklarının ve süreçler üzerinde ne kadar kontrol sahibi olduklarının, adalet algılarını doğrudan etkilediğini öne sürer. Sürecin adil olup olmadığı, yalnızca sonuçlarla değil, karar alma mekanizmalarının şeffaflığı, tutarlılığı ve tarafsızlığı ile de değerlendirilir (Greenberg, 1987, s.13).

Proaktif Süreç Teorileri, adaletin tesisinde işlemsel yöntemlerin önemini vurgulayan ve tahsis süreçlerine odaklanan teorik bir bakış açısı sunar. Bu çerçevede öne çıkan en belirgin yaklaşım, Leventhal, Karuza ve Fry'ın (1980) geliştirdiği Tahsis Tercihi Teorisi'dir. Bu teori, Leventhal'ın Adalet Yargısı Modeline dayanarak tasarlanmış ve

tahsis davranışlarını genel bir çerçevede ele almak amacıyla oluşturulmuştur. Ancak, teorinin pratikteki ağırlığı daha çok işlemsel karar mekanizmalarına verilmiş, dağıtımsal kararlar ise daha arka planda kalmıştır. Bu yönüyle teori, reaktif süreç teorilerinin uyumsuzluk çözümüne yönelik prosedürlere verdiği önemin aksine, tahsis süreçlerine odaklanarak proaktif bir yaklaşım sunar (Greenberg, 1987, s.14).

Literatürde karşılaşılan bir diğer sınıflandırma olarak Törnblom ve Kazemi'nin (2015) dağıtımsal adalet davranışlarının neden ve nasıl ortaya çıktığını açıklamak için oluşturdukları adalet teorileri sınıflandırmasıdır. Bu boyutlandırmanın amacı, adaletin sadece bir norm veya değer olmadığını, bireysel ve kişilerarası dinamiklerle şekillenen bir süreç olduğunu vurgulamaktır. Bu boyutlar aşağıda özetlenmiştir (Törnblom ve Kazemi'nin (2015, s. 18):

1. **Adalet motivasyonunun türü:** Amaçsal Adalet, kendi başına bir amaç olarak görülür; birey adil davranışlarda bulunmayı ahlaki bir gereklilik olarak algılar. Araçsal Adalet, başka hedeflere ulaşmak için kullanılan bir araçtır; birey, adil davranışlar sergileyerek kendi çıkarlarını veya başka bir hedefi destekler.
2. **Davranışın yönelimi:** Reaktif davranış, algılanan mevcut adaletsizliklere yanıt olarak gerçekleşir. Örneğin, birey adaletsizliği düzeltmek veya bir haksızlığı telafi etmek için harekete geçer. Proaktif davranış, adaleti yaratmak veya gelecekteki adaletsizlikleri önlemek amacıyla önceden planlanır.
3. **Davranışın başlatılma kaynağı:** Bireysel adalet davranışı, bireyin kendi içsel ihtiyaçları, değerleri veya rahatsızlıklarından kaynaklanır. Örneğin, adaletsizlik algısından doğan içsel rahatsızlık bir tepkiye neden olur. Kişilerarası adalet davranışı, bireyler arası ilişkilerden ve sosyal çevreden gelen tetikleyicilere dayanır.
4. **Davranışın yönlendirilme kaynağı:** Bireysel adalet davranışı, bireyin kendi içsel rehberliği, normları veya değerleri tarafından belirlenir. Kişilerarası adalet davranışı, diğer bireylerin algıları, beklentileri veya sosyal normlar tarafından yönlendirilir.

Törnblom ve Kazemi'nin (2015) bu modeliyle dağıtımsal adalet teorilerini tek tek sınıflandırmıştır. Bu teorilerin davranış yönelimi boyutu olan reaktif ve proaktif sınıflandırması, Greenberg'in (1987) boyutlandırması ile benzerlik göstermektedir.

Aşağıdaki Tablo 5’te örgütsel adalet teorileri bu sınıflandırma bağlamında özet olarak verilmiştir.

Tablo 5.

Törnblom ve Kazemi’nin Adalet Teorileri Sınıflandırması

	Motivasyonun Türü		Davranışın Yönelimi		Davranışın Başlatılma Kaynağı		Davranışın Yönlendirilme Kaynağı	
	Amaç	Araç	Reaktif	Proaktif	bireysel	kişilerarası	bireysel	kişilerarası
Adams (1965) Eşitlik Teorisi	+		+		+			+
Berger ve Arkadaşları (1972) Statü Değeri Teorisi	+		+		+			+
Törnblom (1977) Statü ve Eşitlik Teorilerinin Entegrasyonu	+		+		+			+
Walster, Berscheid ve Walster’in Eşitlik Teorisi	+	+	+	+	+	+		+
Deutsch (1975) Çok İlkeli Adalet teorisi	+			+		+		+
Lerner (1981) Adalet Güdüsü teorisi	+	+		+	+			+
Leventhal (1976) Adalet Yargısı Teorisi		+		+		+		+
Van Avermaet, McClintock, ve Moskowitz, (1978) Amaç ve Strateji Olarak Adalet Kontrol Aracı Olarak Adalet Teorisi	+	+		+		+		+
Sampson (1983) Müzakere yoluyla Adalet	+	+		+		+		+
Messick ve Sentis (1983) Adalet ve Tercih Çatışması		+		+		+		+
Syroit (1991) Eşitlik ve Sosyal Rekabet Entegrasyonu		+	+			+		+

2.3.1.1. Eşitlik Teorisi

Eşitlik Teorisi, çalışma hayatındaki bireylerin, kişiler arası ilişkilerde bir mukayese yapmalarına dayanmaktadır. Gerçekte, teorinin özünü oluşturan eşitlik veya denkserlik kavramı, Festinger’in “zihinsel uyumsuzluk” ve Homans’ın “dağıtımçı adalet” yaklaşımlarından ortaya çıkarılmıştır. Fakat, teoriyi çalışma hayatına uyarlaması bakımından en iyi inceleyen Adams (1965) olmuştur (Eroğlu, 2021, s. 502). Bu teoriye göre, çalışanların yüksek moral, motivasyon ve örgüte bağlılık gösterebilmeleri için adil şekilde takdir edilmeleri ve ödüllendirilmeleri gerekmektedir.

Adams, ödöl adaletinin çalışanların güdülenmesi ve teşvik edilmesinde kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır (Eren, 2017).

Adams'a (1965) göre eşitsizlik, bir kişinin kendi elde ettiği sonuçların girdilerine oranı ile başka bir kişinin sonuçlarının girdilerine oranının eşit olmadığını algılaması durumunda ortaya çıkar. Bu algı bireyde adaletsizlik hissine yol açar ve motivasyonel bir süreç başlatabilir. Eşitsizlik, memnuniyetsizlik ve hoş olmayan duygusal durumlar (örneğin, öfke veya suçluluk) yaratır.

Adams (1965) bilişsel uyumsuzluk teorisinden (Festinger, 1957) yola çıkarak iki temel önerme sunar:

1. Eşitsizlik, bireyde bir gerilim yaratır ve bu gerilim eşitsizliğin büyüklüğü ile orantılıdır.
2. Bu gerilim, bireyi eşitsizliği ortadan kaldırmaya veya azaltmaya motive eder. Motivasyonun gücü, yaşanan gerilimle doğru orantılıdır.

Adams'a göre eşitsizlik, bireyi eşitliği sağlamaya veya eşitsizliği azaltmaya yönlendirir ve bu süreçte motivasyonun gücü, eşitsizliğin büyüklüğüne bağlı olarak artar. Eşitsizliği azaltmaya yönelik olarak bireylerin kullandığı yedi temel strateji tanımlanmıştır. Bu stratejiler, bilişsel uyumsuzluk teorisine ilişkilendirilerek tartışılmış ve bireylerin davranışlarını veya algılarını nasıl değiştirebileceğine dair öngörüler sunulmuştur (Adams, 1965, s. 283-296):

1. Birey, eşitsizliği azaltmak için kendi girdilerini artırabilir veya azaltabilir. Girdilerdeki değişim, eşitsizliğin avantajlı mı dezavantajlı mı olduğuna bağlıdır. Ancak bazı girdiler (örneğin yaş, cinsiyet) değiştirilemezken, eğitim gibi girdiler zaman alabilir.
2. Birey, eşitsizliği azaltmak için kendi sonuçlarını artırabilir (ücret artışı istemek gibi) veya azaltabilir. Ancak sonuçları azaltmaya yönelik davranışlar nadiren görülür ve bu yöneme ilişkin kanıtlar sınırlıdır.
3. Birey, girdileri veya sonuçları algısal olarak yeniden değerlendirebilir. Bu süreç, algılanan eşitsizliği azaltmaya yönelik bir uyum stratejisi olarak kullanılır.
4. Birey, eşitsizliği çözemediğinde durumu tamamen terk edebilir. Bu, işten ayrılma, transfer olma veya sosyal ilişkilerden çekilme şeklinde olabilir.

5. Birey, diğer kişinin girdilerini veya sonuçlarını değiştirmeye çalışarak eşitsizliği azaltabilir.
6. Birey, kendini karşılaştırdığı kişiyi değiştirerek algılanan eşitsizliği çözebilir. Ancak bu, karşılaştırmının sabit bir referans noktası haline gelmesi durumunda zor olabilir.
7. Eşitsizlik durumunda birey, psikolojik ve çevresel koşullara bağlı olarak farklı yöntemleri seçer. Bu seçim, sonuçların değerini maksimize etme, çabayı ve maliyeti minimize etme ve özsaygıyı koruma gibi faktörlere dayanır.

Bireyler, yukarıda belirtilen davranışlardan bir veya birkaçını hayata geçirerek eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya çalışır; ancak bu çabalar sonuçsuz kaldığında işten ayrılma kararı alabilirler. Günümüzde, pek çok kişi yüksek maaş veya iyi bir pozisyona sahip olmasına rağmen, örgütteki adaletsizlik ve eşitsizlik algısı nedeniyle işinden ayrılarak başka kuruluşlara geçiş yapabilmektedir. Bu durum, yöneticilerin çalışanları motive ederken eşitlik ve adalet kavramlarını göz önünde bulundurmasının önemini göstermektedir. Ayrıca, bu iki kavramın çoğu zaman ekonomik teşviklerden bile daha etkili olduğunu anlamaları gerekmektedir (Ergün Özler, 2013, s. 151).

Eşitlik teorisinde dikkate alınması gereken önemli bir husus, ödüllerin ve katkıların subjektif bir değer taşıdığıdır. Bir kişi, bir durumu eşit olarak algılayarak, bir başkası bunu adil bulmayabilir. Aynı şekilde, bir kişinin adil bulmadığı bir durumu, bir başkası eşit olarak değerlendirebilir. Zaten denkserlik veya eşitlik teorisinin temelinde, bu algıdaki belirsizlik ve görelilik yatmaktadır (Eroğlu, 2021, s. 506).

2.3.1.2. Statü Değeri Teorisi

Adams'ın kavramsallaştırmasındaki sosyal karşılaştırmaların doğasına yönelik bazı unsurlara yanıt olarak geliştirilen çeşitli sosyolojik teoriler de reaktif içerik teorileri kapsamında değerlendirilebilir. Bu teoriler arasında, Berger, Zelditch, Anderson ve Cohen'in (1972) geliştirdiği eşitlik teorisinin statü değeri versiyonu öne çıkar. Bu yaklaşıma göre, bireyin eşitsizlik algısı ve buna verdiği tepkiler, spesifik bir bireyle yapılan karşılaştırmalarla değil, bir meslek grubu gibi daha genel bir referans çerçevesine dayalı karşılaştırmalarla şekillenir (Greenberg, 1987, s. 11)

Berger, ve diğerleri (1972) statü değeri teorisi, Adams'ın (1965) eşitlik teorisi'ne alternatif ve daha kapsamlı bir çerçeve olarak geliştirilmiştir. Berger ve diğerleri (1972), adaletsizliğin, bireylerin gerçek ödülleri beklenen ödüllerden daha az ya da daha fazla olduğu durumlarda ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu model, yalnızca Adams'ın eşitlik teorisinin ele aldığı ikili değişim ilişkilerinde adalet ve adaletsizlik durumlarını açıklamakla kalmaz; aynı zamanda, Adams'ın eşitlik formülasyonunun eksik kaldığı toplu adalet ve adaletsizlik durumlarına yönelik öngörüler de sunar. Bu sayede, adil ve adaletsiz durumların yanlış sınıflandırılması önlenir (Törnblom ve Kazemi, 2015, s. 19).

2.3.1.3. Walster, Berscheid ve Walster'in Eşitlik Teorisi

Walster, Berscheid ve Walster (1973), Adams'ın eşitlik teorisini daha genel bir sosyal psikolojik teoriye dönüştürerek, insanların neden adil davrandıklarını iki şekilde açıklamıştır. İlk olarak, adaletsizlik, sıkıntı ve eşitlik sağlama girişimlerinin pozitif bir ilişki içinde olduğu belirtilir. İkinci olarak, adil davranışın bireyin kendi çıkarlarını maksimize etmesinin yanı sıra grubun ödül ve ceza mekanizmalarıyla teşvik edilmesine bağlı olduğu vurgulanır (Törnblom ve Kazemi, 2015, s. 20).

Adalet motivasyonunun kaynağı, ilk durumda bireyin içsel süreçlerine dayanırken, ikinci durumda kişiler arası ilişkilerle bağlantılıdır. Her iki durumda da adil davranışın yönü kişiler arası karşılaştırmalarla şekillenir. Dikkate değer şekilde, adalet, ilk durumda nihai bir amaç olarak değerlendirilirken, ikinci durumda diğer hedeflere ulaşmak için stratejik bir araç olarak kullanılır. Adil davranış, içsel süreçlerle tetiklendiğinde reaktif bir nitelik taşırken, dışsal faktörlerle harekete geçtiğinde proaktif bir özellik kazanır. Örneğin, bir hedefe ulaşmak ya da cezadan kaçınmak için birey, grubun adil davranış taleplerine uyum sağlamak zorunda kalabilir (Törnblom ve Kazemi, 2015, s. 20).

Walster ve arkadaşlarına (1973) göre Eşitlik Teorisi, dört temel görüşe dayanır (İçerli, 2010, s. 72-73):

1. Çalışanlar, aldıkları ödülleri maksimize etmeye çalışır.
2. Gruplar, ödülleri eşit paylaştırarak ortak faydayı artırabilir ve eşit davrananları ödüllendirirken, eşitsiz davrananları cezalandırma eğilimindedir.

3. Çalışanlar, eşitlikten uzak ilişkilere girdiklerinde stres yaşar; ilişki ne kadar eşitlikten uzak olursa, stres o kadar artar.
4. Eşitlik sağlamak için çalışanlar ya kazanımlarını/girdilerini değiştirerek “gerçek eşitlik” sağlar ya da algılarını değiştirerek “psikolojik eşitlik” oluşturur.

2.3.1.4. Homans’ın Dağıtımsal Adalet Teorisi

Homans’a (1961) göre insan davranışlarında örtük olarak bulunan dağıtımsal adalet kuralları üç temel ilkeye dayanır. İlk olarak, bireyler değişim ilişkilerinde, ödüllerin maliyetlerle orantılı olmasını beklerler. Yani, bir kişinin elde ettiği ödüller ne kadar büyükse, bu ödülleri elde etmek için katlandığı maliyetlerin de o kadar büyük olması gerektiğine inanılır. İkinci olarak, bireyler, net ödüllerinin ya da kârlarının yatırımlara orantılı olmasını beklerler. Yatırımlar ne kadar büyükse, bireyin elde edeceği kârın da o ölçüde büyük olması gerekir. Üçüncü olarak, bir üçüncü tarafın iki kişiyi ödüllendirdiği durumlarda, bu tarafın ödül ve maliyet dengesi konusunda adil davranması beklenir. Yani, iki taraf arasında eşit bir denge gözetilmesi esastır. Bu kurallar, bireylerin sosyal değişim ilişkilerindeki adalet beklentilerini açıklamaktadır. (Homans, 1961, s. 232).

Homans’ın teorisindeki kavramların anlamlarını açıklığa kavuşturmak gerekirse yatırımlar, çalışanların işe sunduğu katkıları ifade eder ve bunlar arasında deneyim, kıdem, fiziksel ve zihinsel yetenekler, yaş, cinsiyet, bilgi ve beceri yer alır. Ödüller, çalışanların elde ettiği kazançları kapsar; bunlar maaş, işle ilgili haklar, statü, yetki ve kariyer gelişimi gibi avantajlardır. Bununla birlikte, teoride yer alan maliyet değişkeni de hesaba katılmalıdır. Bu maliyetler ya yatırımlara eklenmeli ya da ödüllerden çıkarılmalıdır. Maliyetler, iş sırasında ortaya çıkan olumsuz durumları içerir; bunlar arasında sorumluluklar, işle ilgili tehlikeler, işten kaynaklanan huzursuzluklar ve sıkıntılar yer alır (French, 1978: akt: Eroğlu, 2021, s. 503).

Homans (1961) insanların, adaletin kurallarına aykırı bir durumla karşılaştıklarında duygusal tepkiler verdiklerini ifade eder. Özellikle, bir kişi dağıtıcı adalet kurallarının kendi aleyhine işlediğini düşündüğünde, bu durum genellikle öfke gibi güçlü bir duyguyla sonuçlanır. Bu tepkiler, bireyin adaletin sağlanmadığını algılamasıyla artar. Adaletin sağlanması, özellikle birey için başka açılardan faydalı olduğunda, insanları memnun eder ve ödüllendirir. Örneğin, bir kişi adaletin kendisine daha fazla

kazanç sağlayacağını hissettiğinde, adalet talep etme olasılığı artar. Ancak adaletin daha az kazanç getireceği bir durumda, bu talep zayıflar.

Bununla birlikte, insanlar adaletsizlikle karşılaştıklarında yalnızca duygusal tepki vermekle kalmaz, aynı zamanda bu duruma karşı stratejik tepkiler geliştirmeyi öğrenirler. Bu tepkiler arasında şunlar yer alır (Homans, 1961, s. 232):

- Kendilerini adaletsiz değişimlere sokan faaliyetlerden kaçınmayı öğrenir.
- Adaletin sağlanmasıyla ödüllendirilen davranışları sergilemeyi öğrenir.
- Adaletin sağlanmasından vazgeçmenin bir maliyet olduğunu fark eder.

Sonuç olarak, adaletin kendisi, insanlar arasında değiş tokuş edilen bir değer haline gelir. Bu, adaletin yalnızca bir kavram değil, aynı zamanda insanların sosyal ilişkilerinde müzakere ettikleri, talep ettikleri ve uğruna davranışlarını şekillendirdikleri somut bir değer olduğunu gösterir.

2.3.1.5. Jasso'nun Dağıtımsal Adalet Teorisi

Jasso'nun (1980) adalet değerlendirmelerinde dış karşılaştırmaları göz ardı ederek, adaleti bireylerin sahip oldukları gerçek pay ile "adil bir pay" hakkındaki inançları arasındaki karşılaştırma üzerinden tanımlamıştır. Adams'ın teorisinden bazı kavramsal farklılıklarına rağmen, bu teori, benzer şekilde bireylerin adaletsiz sonuçlara nasıl tepki verdiklerine odaklanır (Greenberg, 1987, s. 11-12).

Jasso'nun (1980) dağıtımsal teorisine göre, bir topluluk, bireylerin anlık adalet değerlendirmelerinin dağılımıyla temsil edilebilir ve bu dağılım, bireylerin içsel (özgür seçimler, adalet algısı) ve dışsal (doğal ve toplumsal şartlar) faktörlerin etkisiyle oluşur. Adalet dağılımındaki değişiklikler, toplumsal değişimin temelini oluşturur ve grupların çözülme eğilimi veya şiddet içeren çatışma gibi sosyal fenomenleri açıklamada kritik bir araçtır. Başka bir deyişle, bir topluluktaki bireyler hem kendi algıladıkları adaleti hem de başkalarının algılarını karşılaştırarak sosyal ilişkilerini ve davranışlarını oluşturur. Bu etkileşimler, topluluğun genel dinamiklerini ve ilişkilerin doğasını belirler (s. 6-7).

Jasso'nun (1980) bireylerin adalet algılarının toplumsal dinamikleri nasıl şekillendirdiğini açıklar. Bireyler kendilerini adil ya da adaletsiz hissetmelerine bağlı

olarak davranışlarını belirler ve bu duygular toplumsal değişimlerin temelini oluşturur. Adalet algısı, bireylerin sahip oldukları ile hak ettiklerini düşündükleri arasındaki değerlendirmeden doğar ve bu algılar toplulukların çözülme, memnuniyet veya çatışma gibi dinamiklerini etkiler. Sonuç olarak, toplumsal olgular bireylerin adalet duygularının topluluk düzeyindeki dağılımıyla açıklanabilir.

2.3.1.6. Görelî Yoksunluk Teorisi

Görelî yoksunluk teorisi, bireylerin sosyal karşılaştırmalar yoluyla yoksunluk ve öfke hissettiğini ve bu duyguların geniş bir yelpazede tepkilere neden olabileceğini öne sürer. Ödüllerin adaletsiz dağıtımının algılanmasına insanların nasıl tepki vereceğini incelediği için, görelî yoksunluk teorisi açıkça reaktif içerik teorisi olarak tanımlanabilir. (Greenberg, 1987, s. 12).

İlk olarak II. Dünya Savaşı sırasında Stouffer ve diğerleri (1949) tarafından önerilen bu kavram, daha iyi durumda olan bireylerin öznel olarak kendilerini daha kötü hissedebildiğini açıklamak için kullanılmıştır. Bu çalışma, literatürde görelî yoksunluk teorisinin temelini oluşturmuştur (Crosby, 1976, s. 87). Bu kavram, savaş sonrası dönemde geniş bir ilgi görmüş, Robert Merton gibi araştırmacılar tarafından referans grupları ve sosyal kimlik bağlamında incelenmiştir (Crosby, 1982, s.17). Crosby (1982) göre görelî yoksunluk teorisine literatürde katkı sunan beş temel model bulunmaktadır. İlk olarak Davis (1959) bireylerin grup içi ve grup dışı karşılaştırmalar yaptığını ve "bir 'sahip olmayan', kendi grubundaki bir 'sahip olan' ile durumunu karşılaştırdığında yoksunluk hissettiğini, bir 'sahip olan' ise grubundaki bir 'sahip olmayan' ile karşılaştırma yaptığında memnuniyet hissettiğini" belirtmiştir. İkinci olarak Runciman (1966) ise bu kavramı egoist ve kardeşlik yoksunluğu olarak ikiye ayırmıştır. Egoist yoksunluk, bireylerin kendilerini diğer bireylerle kıyaslamaları sonucu ortaya çıkarken; kardeşlik yoksunluğu, bireylerin kendi grup durumlarını diğer gruplarla kıyaslamaları sonucu ortaya çıkar. Görelî yoksunluk teorisine katkı sunan bir diğer kişi Gurr (1970) ise görelî yoksunluğu, bireylerin beklentileri ile mevcut kaynakları arasındaki fark olarak ifade etmiştir. Gurr'a göre, beklentilerin yükselip kaynakların aynı kalması, kaynakların azalması ya da bu iki durumun bir arada gerçekleşmesi, yoksunluk hissini artırır. Dördüncü olarak Williams (1975), görelî yoksunluğu bireylerin sahip oldukları ile istedikleri arasındaki fark olarak tanımlamıştır. Bu model, bireysel memnuniyetsizlikten

çok örgütlü protestolara ve toplumsal hareketlere odaklanır. Williams'a göre, kolektif yoksunluk hissi, özellikle ani bir şekilde ortaya çıktığında ve grubun ekonomik ya da politik kaynakları güçlü olduğunda, sürdürülebilir protestoları tetikler.

Son olarak Crosby'nin (1976) geliştirdiği model ise bu teoriye yeni bir boyut kazandırmıştır. Crosby (1982), görelî yoksunluk teorisi bağlamında memnuniyetsizlik ve hoşnutsuzluk duygularının, bireylerin öznel algıları ve sosyal karşılaştırmalarıyla şekillendiğini açıklar. Crosby'ye göre, "hoşnutsuzluk ya da memnuniyetsizlik hissi, bireyin kendi durumunu, başkalarının durumlarıyla ya da kendi geçmiş ya da gelecekteki beklentileriyle kıyaslaması sonucu ortaya çıkar" (Crosby, 1982, s. 17). Crosby, bireylerin bu tür olumsuz duyguları hissetmeleri için beş temel ön koşulun yerine getirilmesi gerektiğini savunur: bireylerin (1) başkalarının arzu edilen bir şeye sahip olduğunu görmesi, (2) bu şeye sahip olmayı istemesi, (3) buna sahip olmayı hak ettiğini hissetmesi, (4) bunu elde etmenin mümkün olduğunu düşünmesi ve (5) sahip olmama durumundan kendisini sorumlu tutmaması gerekir (Crosby, 1976, s. 90).

Görelî yoksunluk kavramına yapılan katkılar, bu teorinin sosyal karşılaştırma süreçleriyle olan bağına derinleştirme ve genişletme yönünde olmuştur. Olson ve Hazlewood (1986), görelî yoksunluğun sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda grup düzeyinde de nasıl ortaya çıkabileceğini vurgulamış ve bu durumun bireylerin memnuniyet, öfke ve sosyal protesto gibi tepkilerini nasıl etkileyebileceğini detaylı bir şekilde açıklamıştır.

2.3.1.7. Leventhal'ın Adalet Yargısı Teorisi

Leventhal (1980)'e göre, eşitlik teorisinin üç temel sorunu vardır. Eşitlik teorisi adaleti tek boyutlu bir kavram olarak ele alır yani algılanan adaleti yalnızca bir liyakat ilkesi üzerinden tanımlar; yalnızca nihai ödül dağıtımına odaklanarak bu dağıtımı oluşturan süreçleri göz ardı eder ve sosyal ilişkilerde adaletin önemini abartır. Üstelik eşitlik teorisi, bireylerin adalet algısının katkılar kuralına dayandığını ve daha büyük katkı yapanların daha yüksek ödül alması gerektiğini varsayar. Ancak, dağıtıcı adalet algısını etkileyen diğer adalet standartlarının olası rolünü görmezden gelir (s. 28). Adalet yargısı teorisi adaleti çok boyutlu bir anlayışla ele alır ve eşitlik teorisine net bir alternatif sunar. Adalet yargısı teorisi, bir bireyin, sonuçların dağıtımı ya da sonuçların dağıtılma prosedürünün belirli kriterleri karşıladığında adil ve uygun olduğuna dair inancı olarak

tanımlanır (Leventhal, 1980, s.30). Bu tanım, iki tür adalet kuralını öngörür: dağıtım kuralları ve işlemsel kurallar.

Leventhal (1980), dağıtım kuralları, ödüllerin, cezaların ve kaynakların belirli kriterlere göre tahsis edilmesini gerektirdiğini ifade eder. Bir dağıtım kuralı, bireyin ödüllerin, cezaların veya kaynakların belirli kriterlere uygun şekilde dağıtıldığında adil ve uygun olduğuna inandığı durumdur. Belirli bir kriter, ödüllerin katkılarla eşleştirilmesini, ihtiyaçlarla eşleştirilmesini veya ödüllerin eşit olarak bölünmesini gerektirebilir. Bu nedenle, katkılar kuralı, ihtiyaç kuralı ve eşitlik kuralı, bir bireyin dağıtımsal adalet algısını etkileyebilecek temel dağıtım kuralları arasında yer alır. Katkılar kuralı daha iyi performans gösterenlerin daha yüksek ödüller alması gerektiğini; ihtiyaç kuralı daha fazla ihtiyacı olanların daha yüksek ödüller almasını; eşitlik kuralı ise ödüllerin eşit şekilde dağıtılmasını öngörür (s. 30-31).

Dağıtımsal adalet bireyin kendi ya da başkalarının ödül ve cezalarını değerlendirdiği dört aşamalı bir adalet yargısı dizisi varsayar (Leventhal, 1980, s. 31):

1. **Ağırlıklandırma:** Birey, hangi dağıtım kurallarının uygulanabilir olduğunu ve bu kuralların önemini belirler. Daha önemli görülen kurallar değerlendirme sürecinde daha yüksek ağırlık alır ve adalet algısı üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olur.
2. **Ön tahmin:** Birey, her uygulanabilir kurala dayanarak alıcıların hak ettiği sonuçları tahmin eder. Bu süreçte farklı kurallar için ayrı bilgi işleme rutinleri kullanılır.
3. **Kural kombinasyonu:** Birey, farklı kurallara dayanarak yaptığı tahminleri birleştirir ve nihai bir hak ediş yargısına ulaşır.
4. **Sonuç değerlendirme:** Birey, alıcının sonuçlarının adil olup olmadığını değerlendirir ve bu sonuçların hak edişle uyumlu olup olmadığını belirler.

Adalet kurallarının ikinci kategorisini oluşturan prosedürel kurallar, bireyin belirli kriterleri karşılayan tahsisat prosedürlerinin adil ve uygun olduğuna dair inancı olarak tanımlanır. Bu tanım, eşitlik teorisinin sınırlamalarını aşarak, ödül ve cezaların yalnızca nihai dağıtımını değil, bu dağıtımı üreten prosedürlerin bütününe analiz etmeyi önerir. Leventhal'ın (1980) çalışması, işlemsel adaleti değerlendirmek için yedi temel bileşen ve altı adalet kuralını tanımlar (Leventhal, 1980, s. 37-39):

1. **Temsilcilerin seçimi:** Karar verici ve bilgi toplayıcıların seçimi, tahsis sürecinin temelini oluşturur. Karar vericiler, sosyal sistemin genel değerlerini temsil etmeli ve sürecin meşruiyetine katkıda bulunmalıdır.
2. **Temel kuralların belirlenmesi:** Potansiyel alıcılara ödül sistemine dair net ve adil kurallar sunulmalıdır. Adalet, kuralların açık ve anlaşılır bir şekilde belirlenmesine bağlıdır
3. **Bilgi toplanması:** Tahsis sürecinde kullanılan bilgilerin doğruluğu ve tarafsızlığı büyük önem taşır. Yanlış bilgilere dayalı kararlar, bireylerin sürece olan güvenini zedeler.
4. **Karar yapısı:** Nihai karar sürecinin örgütü ve işleyişi, özellikle grup kararlarında karmaşık bir yapı içerebilir. Bu yapının adilliği, prosedürlerin meşruiyetini artırır. Grup karar süreçlerinin açık ve şeffaf olması, adalet algısını güçlendirir.
5. **İtiraz mekanizmaları:** Kararlara itiraz etme hakkı, bireylerin sürece olan güvenini artırır. İtiraz süreçleri, bireylerin haklarını koruyabilmeleri için kolay erişilebilir ve caydırıcı olmayan bir yapıda olmalıdır.
6. **Güvenceler:** Yanlış davranışları önlemek için kullanılan mekanizmalar, sistemin dürüstlüğüne sağlar. Doğru ve dürüst kayıt tutma, yanlış uygulamaları tespit etmede kritik bir rol oynar.
7. **Değişim mekanizmaları:** Prosedürlerin gerektiğinde değiştirilebilmesi, sürecin esnekliğini ve adilliğini artırır. Tahsis sürecindeki değişim mekanizmaları, adaletin korunması için sistemin kendini yenileyebilmesini sağlar.

İşlemsel adalet, tahsis sürecini düzenleyen sosyal sistemin işlemsel bileşenlerinin adilliğine dair bireyin algısını ifade eder. Algılanan adalet için tahsis prosedürlerinin genellikle karşılaması gereken altı kural öne sürülmüştür (Leventhal, 1980, s.40-46):

1. **Tutarlılık kuralı:** Prosedürlerin tüm bireylere eşit şekilde uygulanmasını ve zaman içinde değişmeden tutarlı kalmasını ifade eder. Bu kural, farklı bireylere aynı durumda farklı muamele edilmesinin veya süreçlerin sürekli olarak değiştirilmesinin adil olmadığına dayanır. Hem kişiler arasında hem de zaman içinde tutarlılık, prosedürel adaletin temel bir unsuru olarak görülür.

2. **Önyargı bastırma kuralı:** Dağıtım süreçlerinde kişisel çıkarların veya dar önyargıların etkili olmaması gerektiğini savunur. Karar verme sürecinde tarafsızlık, prosedürlerin güvenilirliği ve adaleti için esastır. Kişisel önyargıların veya kurumsal doktriner görüşlerin kararlara etkisi, adil bir sürecin ihlali olarak kabul edilir.
3. **Doğruluk kuralı:** Dağıtım süreçlerinin mümkün olan en doğru bilgi ve bilinçli görüşlere dayanması gerektiğini ifade eder. Hatalı veya eksik bilgiye dayanarak yapılan kararlar, sürecin adil olmadığını gösterir. Doğru ve güvenilir bilgi, adil bir değerlendirmenin temel unsurudur.
4. **Düzeltilbilirlik kuralı:** Süreçte yapılan hataların düzeltilmesi veya yanlış kararların geri alınabilmesi için fırsatların olması gerektiğini belirtir. Bu kural, bireylerin itiraz hakkını ve kararların gözden geçirilebilmesini savunur. İtiraz süreçlerinin adil, ulaşılabilir ve tarafsız olması, prosedürel adaletin bir göstergesidir.
5. **Temsilcilik kuralı:** Dağıtım süreçlerinin tüm önemli alt grupların temel kaygılarını, değerlerini ve bakış açılarını yansıtmalarını gerektirir. Temsil, farklı grupların sürece dahil edilmesini ve kararların geniş bir perspektiften değerlendirilmesini sağlar. Bu kural, topluluk içindeki çeşitliliği ve katılımı teşvik eder.
6. **Etiklik kuralı:** Dağıtım prosedürlerinin bireyin temel ahlaki ve etik değerleriyle uyumlu olması gerektiğini ifade eder. Hile, aldatma veya ahlaki standartlarla çelişen yöntemlerin kullanılması, sürecin adaletine zarar verir. Etik ilkelerle uyum, sürecin kabul edilebilirliğini artırır.

Leventhal (1980), işlemsel adaletin algılanan adaleti artırmada kritik bir rol oynadığını ve bu algının bireylerin davranışlarını etkileyebileceğini savunur. Adaletin yalnızca dağıtımla sınırlı kalmayıp sürecin de adil olmasını kapsamaması gerektiği belirtilir. İşlemsel adalet, sosyal sistemlerin meşruiyetini sağlamada ve bireylerin bu sistemlere duyduğu güveni artırmada temel bir rol oynar.

2.3.1.8. Lerner'in Adalet Güdüsü Teorisi

Leventhal'ın araçsal odaklı yaklaşımına karşılık, Lerner'in (1977; 1982) Adalet Güdüsü Teorisi, adaletin daha ahlaki bir temele dayandığını vurgular. Lerner'a göre

adalet, bireyler için kar maksimizasyonunun ötesinde, temel bir insani değer ve en üstün endişedir. Teori, bireylerin tahsis süreçlerinde genellikle şu dört ilkeye dayandığını belirtir (Greenberg, 1987, s. 13):

1. **Rekabet:** Performans ve katkıya dayalı tahsis.
2. **Eşitlik:** Kaynakların eşit şekilde dağıtılması.
3. **Katkıya Dayalı Eşitlik:** Göreli katkılara dayalı tahsis.
4. **İhtiyaca Dayalı Tahsis:** Alıcıların ihtiyaçlarını önceliklendiren dağıtım.

Bu ilkelerin uygulanması, bireyler arasındaki ilişkinin doğasına ve bireylerin diğer tarafları bir kişi veya bir pozisyon olarak algılayıp algılamamasına bağlıdır. Örneğin, bir birey yakın bir arkadaşına karşı ihtiyaç temelli bir dağıtım yapmayı seçerken, daha uzak bir ilişki söz konusu olduğunda eşitlik ya da katkıya dayalı eşitlik ilkelerini benimseyebilir (Greenberg, 1987, s. 3).

Lerner'in (1977) adalet güdüsü teorisi, dağıtım kararlarının, taraflar arasındaki ilişkinin niteliğine ve tarafların birbirlerini birey ya da pozisyon sahibi olarak algılamalarına bağlı olduğunu savunur. Yakın ilişkilerde bireylerin ihtiyaçlarına öncelik verilmesi öngörülürken, mesafeli ilişkilerde eşit paylaşım ya da pozisyon temelli paylaşım ilkelerinin benimsenmesi beklenir. Teori, bir çalışanın çabasının sonuçlarla ilişkisi üzerinde durarak, çalışanların elde ettikleri sonuçları hak ettiklerine yönelik algıların motivasyon açısından kritik olduğunu vurgular. Bu nedenle, teori adalet kavramını daha çok bireylerin motivasyonları çerçevesinde ele alır (İçerli, 2010, s. 75-76).

2.3.1.9 İşlemsel Adalet Teorisi

Thibaut ve Walker (1975), işlemsel adalet teorisini geliştirirken, uyuşmazlık çözüm sürecinde kullanılan prosedürlerin taraflar ve üçüncü taraflar üzerindeki kontrol dağılımını analiz etmiştir. Teorinin temelinde, süreç kontrolü (tarafların delillerin sunulması ve geliştirilmesi üzerindeki yetkisi) ve karar kontrolü (uyuşmazlık sonucunun belirlenmesi üzerindeki yetki) yer alır. Kullanılan prosedürler, tarafların ve üçüncü tarafların her iki aşamadaki kontrol derecesine göre farklılık gösterir. Bu prosedürler aşağıda özetlenmiştir (Greenberg, 1987, s. 13):

- **Otokratik prosedürler:** Hem süreç hem de sonuç kontrolü tamamen üçüncü taraflara (örneğin, yargıçlar) aittir.
- **Tahkim prosedürleri:** Karar kontrolü üçüncü tarafa verilirken süreç kontrolü taraflara sağlanmaz.
- **Arabuluculuk prosedürleri:** Süreç kontrolü taraflara bırakılırken karar kontrolü üçüncü tarafın yetkisindedir.
- **Pazarlık prosedürleri:** Ne süreç ne de karar kontrolü üçüncü bir tarafa bırakılır; tüm kontrol taraflar arasındadır.
- **Ortak prosedürler:** Süreç ve karar kontrolü, taraflar ile üçüncü taraflar arasında paylaşılır.

Thibaut ve Walker, bu prosedürlerin adalet algısı üzerindeki etkilerini incelemiş ve özellikle otokratik ve tahkim prosedürleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunun nedeni, bu iki prosedürün büyük yasal sistemler arasındaki farkları en iyi şekilde ortaya koymasındadır. Örneğin, Amerikan ve İngiliz mahkemelerinde kullanılan karşılıklı sistem, karar üzerindeki kontrolü yargıçlara verir, ancak süreç (örneğin, avukat seçimi, delil sunumu) tarafların kendilerine bırakılır. Ancak, kıta Avrupa'sında kullanılan soruşturmacı sistem, delillerin toplanması ve sunumu ile kararlar üzerinde yargıçlara kontrol sağlar. Amerikan ve İngiliz hukuk sistemlerinde kullanılan rekabetçi sistemin, taraflara süreç kontrolü sağladığı için daha tarafsız ve adil algılandığını, Kıta Avrupası'ndaki soruşturmacı sistemin ise otokratik yapısıyla kararları ve süreçleri tamamen yargıçların kontrolüne verdiğini belirtmişlerdir. En adil kararların, süreç kontrolünün taraflara, karar kontrolünün ise üçüncü bir tarafa verildiği durumlarda elde edildiğini vurgulamışlardır (Folger ve Greenberg, 1985, s. 144-145; Greenberg, 1987, s. 14).

İşlemsel adalet teorisi, yalnızca yasal sistemlerle sınırlı kalmamış, örgütsel bağlamlarda da incelenmiştir. Örneğin, iş performansı değerlendirmelerinde ve işçi uyuşmazlıklarının çözümünde süreç kontrolünün adalet algısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Greenberg, 1986; Sheppard, 1984). Tyler ve Folger (1980), bireylerin polis memurlarıyla olan etkileşimlerinde ve Tyler ve Caine (1981), politikacılar ve öğretmenlerle karşılaşmalarında işlemsel adaletin önemini vurgulamıştır. Bu çalışmalar, taraflara süreç kontrolü sağlayan prosedürlerin, olumsuz sonuçlarda bile memnuniyeti artırdığını göstermiştir (akt: Greenberg, 1987, s. 14).

İşlemsel Adalet Teorisi, insanların karar alma prosedürlerine verdiği tepkilere odaklanır ve bu nedenle bir reaktif süreç teorisi olarak adlandırılır. Süreç kontrolü sağlayan prosedürlerin (ör. karşılıklı sistem), sağlamayanlara (ör. soruşturmacı sistem) kıyasla hem davalılar hem de gözlemciler tarafından daha memnuniyet verici ve adil olarak algılanacağı öngörülür. Bu prosedürlerden elde edilen kararlar, daha yüksek kabul oranlarına sahiptir. Ayrıca, karar alma sürecine taraflara bir ses hakkı tanıyan prosedürler, olumsuz sonuçlarda bile kabul oranını artırır (Greenberg, 1987, s. 14). Walker, Lind ve Thibaut (1979), işlemsel adalet (süreçlerin adil algılanması) ile dağıtımsal adalet (sonucun adil algılanması) arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bireylerin karar verme sürecine doğrudan katılımının adalet algısını artırdığını bulmuştur. Bununla birlikte, dolaylı katılımın etkisinin sınırlı olduğu ve sürece katılımın şeffaflık ile desteklenmesinin kamu algısını iyileştirebileceği belirtilmiştir.

2.3.1.10. Tahsis Tercihi Teorisi

Tahsis Tercihi Teorisi, bireylerin ödülleri, kaynaklar ve maliyetlerin dağıtımıyla ilgili tutumlarını anlamak için geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Leventhal vd. (1980), bu teoriyi, tahsis süreçlerindeki bireysel ve sosyal faktörlerin etkileşimini açıklamak için geliştirmiştir. Teori, üç ana faktöre dayanır: *kültürel etkiler*, *durumsal talepler* ve *bireysel çıkarların tahsis süreçlerine dair algıları*. Kültürel etkiler, toplumun eğitim, aile ve ekonomi sistemlerinde yerleşik normlar aracılığıyla bireylerin tahsis süreçlerine dair tutumlarını şekillendirir. Durumsal talepler ise bireyin sosyal çevresinin beklentileri ve bu çevredeki uyum baskısı ile belirlenir. Ayrıca bireyin geçmiş deneyimlerinden elde ettiği çıkarımlar, belirli dağıtım ve prosedürlerin etkilerini anlamasında önemli rol oynar (Leventhal vd., 1980, s. 175).

Leventhal vd. (1980), "Bir tahsis durumunda birey bazen dağıtıcı, bazen de alıcı rolündedir; her iki durumda da bireyin davranışı, karmaşık psikolojik süreçlerle belirlenir" ifadesiyle, bu süreçlerin bireyler üzerindeki etkisine dikkat çeker (Leventhal vd., 1980, s. 167). Tahsis süreçleri, sosyal sistemlerin temel yapı taşlarından biri olarak görülür ve hem bireysel davranışların hem de örgütsel yapıların analiz edilmesi gerektiği vurgulanır. Adaletin hem dağıtım hem de işlemsel boyutlarıyla ele alınması gerekir. Leventhal vd., (1980), adalet algısının bilişsel bir boyut taşıdığını belirtir ve adalet yargılarının, bireyin mevcut durumu soyut bir standart ya da kuralla karşılaştırmasını

içerdiğini ifade eder. Onlara göre, gerçek dağıtım veya prosedürün ideal standartla uyumlu olması durumunda algılanan adalet ortaya çıkar.

Tahsis Tercih Teorisi, adaletin sağlanması açısından değerli hedeflere ulaşmada etkili olan tahsis prosedürlerinin tercih edileceğini öne sürer. İnsanlar, belirli prosedürlerin hedeflerine ulaşmada farklı derecelerde etkili olacağına inanır ve bu bağlamda en etkili olduğu düşünülen prosedürü tercih ederler (Greenberg, 1987, s. 15).

2.3.4. Örgütsel Adalet Boyutları

Örgütsel adalet alanyazını incelendiğinde, örgütsel adaletin genellikle dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet olmak üzere üç boyutta ele alındığı (Greenberg, 1993) anlaşılmaktadır. Ancak bu çalışmada, literatürdeki tüm boyutlara değinmek amacıyla Colquitt'in (2001) önerdiği bilgisel adalet boyutu da dahil edilerek örgütsel adaletin boyutları betimlenmiştir.

2.3.4.1. Dağıtımsal Adalet

İnsanlar "Sadece adil olanı istiyorum" dediğinde, tam olarak neyi ifade etmektedirler? Hammurabi, Musa, Aristo ve Mani'nin zamanından bu yana filozoflar ve bilim insanları, tarih boyunca bu soruya yanıt aramış, adalet kavramını derinlemesine incelemişlerdir. 1960'lardan itibaren sosyal psikoloji alanında yapılan deneysel çalışmalar, adaletin bireylerin sosyal davranışları üzerindeki etkisini incelemeye başlamış ve özellikle insanların maaşlarının belirlenmesi ya da grup ödülleri dağıtım gibi durumlara nasıl tepki verdiği yani dağıtımsal adalet konusuna odaklanmıştır (Reis, 1984, s. 25).

Adams (1965), eşitlik teorisiyle dağıtımsal adaletin temelini atarak, bireylerin katkıları ve sonuçları arasında bir denge beklentisi içinde olduğunu ve bu dengenin bozulması durumunda "eşitsizlik sıkıntısı" yaşayarak eşitliği yeniden sağlamak için harekete geçtiklerini öne sürmüştür. Bu teoriyi destekleyen Homans (1961) ve Blau (1968) ise sosyal değişim teorileriyle, bireylerin fayda ve maliyetlerin adil bir şekilde dağıtıldığı ilişkiler kurma eğiliminde olduklarını ve adaletsizliğin sosyal bağlar üzerinde olumsuz etkiler yarattığını savunmuşlardır. Deutsch (1975) ve Leventhal (1976), bu yaklaşımları genişleterek, eşitlik ve ihtiyaç gibi dağılım normlarının sosyal uyum,

dayanışma ve bireysel refah üzerindeki önemini vurgulamışlardır. Merton ve Rossi'nin (1957) görelî yoksunluk teorisi, bireylerin durumlarını başkalarıyla kıyaslayarak memnuniyetsizlik ve adalet algılarını şekillendirdiğini, toplumsal adaletsizlik ve memnuniyetsizlik olgusunun anlaşılmasına katkı sağladığını göstermiştir. 1980'lerde, Greenberg (1987), Heneman (1985) ve diğer araştırmacılar, dağıtımsal adaletin yalnızca sonuçlarla sınırlı kalamayacağını, süreçlerin adil yönetiminin de bireylerin adalet algıları üzerinde kritik bir rol oynadığını göstermişlerdir (Çolak ve Erdost, 2004, s. 56-58; Lind ve Tyler, 1988, s. 10-12).

Dağıtımsal adalet, bireylerin elde ettikleri sonuçların adil olup olmadığını değerlendirmesiyle ilgilidir ve bireyin kendi katkıları ve beklentileriyle elde ettiği sonuçlar arasında bir denge olup olmadığını sorgular (Folger ve Konovsky, 1989). Bu bağlamda, dağıtımsal adalet, örgütsel kaynakların çalışanlar arasında nasıl dağıtıldığını ve bu kaynakların bireyler tarafından ne kadar adil algılandığını ele alır. Özellikle maaş, terfi ve sosyal haklar gibi sonuçların, bireylerin çabası, performansı ve hak ettiği karşılıkla uyumlu olup olmadığını algılanması, dağıtımsal adaletin temelini oluşturur (Folger ve Greenberg, 1985).

Walker, Lind ve Thibaut (1979), dağıtımsal adaleti, bir uyumsuzluk sonucunun adil, eşit ve hak edilmiş olduğuna dair bireysel inançlarla ilişkilendirir. Bireyler, kendi elde ettikleri sonuçlar ile başkalarının elde ettiklerini karşılaştırarak, bu sonuçların adil olup olmadığını değerlendirir. Eğer birey, kendisine haksızlık edildiğini düşünürse, bu durum tutumlarını ve davranışlarını etkileyebilir. Bu nedenle, Cihangiroğlu ve Yılmaz' a (2010) göre dağıtımsal adaletin esası, bireylerin, dağıtılan kaynaklardan adil şekilde pay aldıklarını düşünmesidir

Eren'e (2017) göre, dağıtımsal adalet, bireylerin örgütten elde ettiği çıkarlar üzerinde etkili olan bir adalet biçimidir. Bu, ücret artışları, terfi, statü, takdir ve prim gibi ödüllerin yanı sıra başarısızlık durumunda uygulanan cezaları da kapsar. Örneğin, ücretlerin düşürülmesi, prim verilmemesi ya da düşük oranlarda verilmesi gibi uygulamalar, bireylerin örgütsel kaynakların adil dağıtıldığını algılamaları üzerinde belirleyici olabilir.

Robbins ve Judge, (2019) dağıtımsal adaletin bireylerin algılarına dayandığı ve bu algının öznel olduğu belirtmiştir. Adalet ve eşitlik kavramlarının kişiden kişiye

değişebileceği, bir kişi için adaletsiz olan bir durumun başka biri için mükemmel bir şekilde uygun olabilir. İnsanları genellikle kendilerini kayıran dağıtımları ya da süreçleri adaletli olarak algılama eğilimindedirler.

Deutsch (1975), dağıtım adaletinin üç temel kuralını tanımlamıştır: “eşit temelli paylaşım (equity)”, “eşit paylaşım (equality)” ve” ihtiyaç”. Bu kurallar, kazanımların adil bir şekilde dağıtılmasını sağlamak amacıyla yöneticiler tarafından uygulanır. Eşit paylaşım kuralında, katkı veya hak etme durumu gözetilmeksizin herkes eşit şekilde pay alır. Eşit temelli paylaşım kuralında, bireylerin katkılarına veya hak ettiklerine uygun bir dağıtım yapılır. İhtiyaç kuralında ise, çalışanların ihtiyaçları öncelikli olarak değerlendirilir. Bu kurallar, yöneticilerin adil bir dağıtım için tercih yapmalarını sağlar (İçerli, 2010, s. 81).

Deutsch (1975), adalet ilkelerinin seçiminin, bireyler arasındaki kişisel ilişkiler, duygusal bağlar ve sosyal bağlamdan güçlü bir şekilde etkilendiğini savunur. Eşitliğin bir dağıtım tercihi olarak ortaya çıkışıyla ilgili öngörülerinde, yüz yüze etkileşimler ve grup üyeleri arasındaki dostluk derecesi gibi faktörlerin belirleyici olduğunu öne sürer. Ayrıca, bu ilkelerin yalnızca bireylerin ilişkisel özelliklerinden değil, aynı zamanda bir grubun ya da toplumun kolektif dayanışma yöneliminden de kaynaklandığını belirtir. Deutsch, eşitlik ve ihtiyaç ilkelerini tartışırken, bu ilkelerin genellikle iş birliği ilişkileri içinde yer alan bireylerin ortak hedefleri (örneğin, rahat sosyal ilişkiler ve kişisel gelişim) bağlamında geliştiğini ifade eder. Bu nedenle, onun hipotezleri, adalet ilkelerinin kolektif bir çerçevede ortaya çıktığını ve bu çerçevenin grup dinamikleri ve ortak amaçlar tarafından şekillendiğini vurgular (Folger 1984, s.17).

2.3.4.2. İşlemsel Adalet

İşlemsel (prosedürel) adalet, bireylerin bir karar verme sürecinin adil olup olmadığına dair algılarıyla ilgilidir ve bu algı, bir kararın sonucundan ziyade kararın nasıl alındığı üzerine odaklanır (Leventhal, 1980; Walker, Lind ve Thibaut, 1979).

Thibaut ve Walker (1975), işlemsel adaleti özellikle hukuk sistemi bağlamında incelemiş ve bireylerin süreç üzerindeki kontrol algısına odaklanmıştır. Thibaut ve Walker’a göre, bireyler süreç üzerinde ne kadar kontrol sahibi hissederse, süreci o kadar adil algılar. Bu yaklaşım, bireylerin sürece katılımının ve karar alma süreçlerine dahil edilmesinin

önemini vurgular. Bu bağlamda işlemsel adaleti iki temel boyutunu karar kontrolü ve süreç kontrolü olarak tanımlamıştır. Karar kontrolü, bireylerin nihai sonuçları etkileme derecesini ifade ederken, süreç kontrolü, bireylerin süreçte kendi görüş ve argümanlarını sunma fırsatına sahip olma derecesini ifade eder. Bu kontrol mekanizmaları, bireylerin sürecin adilliğine dair algılarını önemli ölçüde etkiler.

Leventhal (1980), işlemsel adaletin kapsamını genişleterek, yalnızca kontrol değil, aynı zamanda karar verme süreçlerini adil yapan altı temel ilkeyi (tutarlılık, önyargı bastırma, doğruluk, düzeltilebilirlik, temsiliyet ve etiklik) tanımlamıştır. Leventhal (1980) göre tahsis sürecinde açık kurallar ve yönergeler belirlenmeli ve bu kurallar ilgili tüm taraflara iletilmelidir. Kararlar, tahsis edilen kişiler hakkında doğru bilgi toplama ve bu bilgiyi uygun şekilde değerlendirme yoluyla alınmalıdır. Çünkü bu kurallar, bireylerin karar alma süreci sırasında adil muameleye tabi tutulduğu hissini pek çok yönden etkiler. Örneğin, bir örgütte şeffaf bir çalışma ortamı sağlanması ve çalışanların görüşlerinin dikkate alınması, işlemsel adalet algısını artırabilir (Folger ve Konovsky, 1989). Bu kurallar, örgütlerde adalet algısını yüksek tutarak çalışan memnuniyetini, bağlılığı ve performansı arttırabilir (Colquitt, 2001).

Lind ve Tyler (1988), işlemsel adaletin bireylerin sadece kişisel çıkarlarıyla değil, aynı zamanda grup kimliği, aidiyet ve saygı gibi sosyal faktörlerle de ilişkili olduğunu savunmuş ve bu bağlamda, işlemsel adaletin temel dinamiklerini açıklamak üzere iki model geliştirmişlerdir “Kişisel çıkar modeli,” bireylerin işlemsel adaleti, kişisel çıkarlarını maksimize etmeye ve sonuçlar üzerinde kontrol sağlamaya yönelik bir araç olarak işlev görür. Bireylerin adalet algısı, bireyin süreçte kontrol sahibi olduğu ve sonuçların kendi lehine olduğu durumlarda artar. Öte yandan, “grup değer modeli”, bireylerin prosedürlere yalnızca sonuçlar için değil, grup üyeliği, saygı ve değerlerin ifade edilmesi gibi sembolik işlevleri için de önem verdiğini belirtir. Prosedürlerin grup değerleriyle uyumlu olması, bireylerin adalet algısını ve gruba bağlılığını artırır; ses hakkının tanınması ve saygılı muamele bu süreçte kritik rol oynar.

Niehoff ve Moorman (1993), işlemsel adaletini iki alt boyutunu “formel süreçler” ve “etkileşim adaleti” olarak tanımlamıştır: Formel süreçler, adil ödül dağılımı ve adil algılar oluşturmak için kullanılan süreçlerin varlığını veya yokluğunu ifade eder. Etkileşim adaleti, bu süreçlerin çalışanlara açıklanması ve uygulanmasında yöneticilerin sergilediği adil davranışları kapsar. Yöneticilerin çalışanlarla olan iletişim tarzı, onların

işlemsel adaletine dair algılarını doğrudan etkiler. Samimi, dürüst ve pozitif bir iletişim kurarak alınan kararların gerekçelerini çalışanlara açıklayan yöneticiler, işlemsel adaletine ilişkin olumlu algılar oluşturabilir (İçerli, 2010, s. 84).

Robbins ve Judge (2019) göre işlemsel adaletin iki önemli faktörü, süreç kontrolü ve açıklamalardır. Süreç kontrolü, kişilerin karar vericilere beklenen fayda ile ilgili kendi görüşlerini açıklama fırsatı verilmesiyle ilişkili olup, açıklamalar da dağıtılan çıktılar ile ilgili nedenlerin açıklanmasıdır. Bu sebeple, çalışanların bir süreci adaletli olarak değerlendirebilmesi için sonuçlar üzerinde kısmen de olsa kontrollerinin olduğunu hissetmeleri ve bu sonuçların neden bu şekilde gerçekleştiğine dair tatminkar açıklamaların yönetim tarafından yapılması gerekmektedir. Yöneticilerin tutarlı olması, kişiler arasında ve zaman içinde ön yargılı olmaması, doğru bilgilerle karar vermesi ve görüşlere açık olması da büyük önem taşımaktadır.

İşlemsel adaletin, bireylerin örgütlere duyduğu güven ve bağlılık düzeyini artırdığı birçok araştırmada vurgulanmıştır. Greenberg (1987), adil prosedürlerin, çalışanların kararlara olan tepkilerini ve örgütle olan uzun vadeli ilişkilerini etkilediğini belirtmiştir. Bu algı, bireylerin örgütsel değişimlere verdiği tepkileri ve kararlara katılım oranlarını da şekillendirir (Bies ve Moag, 1986). Niehoff ve Moorman (1993), işlemsel adalet algısının, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş bağlılığı üzerindeki olumlu etkilerini vurgular. Walker, Lind ve Thibaut (1979), adil süreçlerin bireylerde hem prosedüre hem de dağıtımsal sonuca olan memnuniyeti artırdığını ifade etmiştir. Robbins ve Judge (2019) işlemsel adaletin etkileri, dağıtımsal adalet eksikliklerinin bulunduğu durumlarda daha da önemli hale geldiğini vurgular. Bireyler istenilen sonuçlara ulaşamadıklarında, sonuçtan çok sürece ve bu süreçteki muameleye odaklanma eğilimi gösterirler. Örneğin, bir çalışan kendisine verilmesi beklenen bir ofisin meslektaşına verilmesi durumunda, ofisi almaktan çok yöneticisinin davranışlarına odaklanabilir. Bu durum, yönetim tarafından yapılan açıklamaların şeffaflık ve tatminkarlık düzeyinin önemini ortaya koymaktadır (Robbins ve Judge, 2019, s. 225). İşlemsel adalet, yalnızca örgüt faaliyetleriyle sınırlı kalmayıp kariyer planlaması, performans değerlendirme ve uygulanması gibi alanlarda da çalışanların algılarını önemli ölçüde etkiler. Eren'in (2017) belirttiği gibi, işlem adaleti, karar verme, planlama ve uygulama süreçlerinde doğru, dürüst ve adil davranılıp davranılmadığıyla ilgilidir ve çalışanların terfi ve ödüllendirilmesinde hakkaniyet ilkelerine uygunluk son derece önemlidir (s. 552).

Bazı araştırmacılar, işlemsel ve dağıtımsal adalet arasında kesin bir ayrım yapmamaktadır. Örneğin, Greenberg (1993), bazı durumlarda bireylerin işlemsel ve dağıtımsal adaleti birbirine karıştırdığını, kararın sonucuyla ilgili algıların süreçle ilgili algılardan ayrılmadığını ifade etmiştir. Cropanzano ve Ambrose (2001), bu iki adalet boyutunun algısal olarak birbirine bağlı olabileceğini öne sürmüş ve bazı durumlarda aynı olayın hem bir süreç hem de bir sonuç olarak algılanabileceğini belirtmiştir. Greenberg ve Folger (1985), örgütlerde adaletin genelde dağıtım adaleti üzerine odaklandığını, ancak işlemsel adaletin karar alma süreçlerinin adaletinin algılanmasında kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Performans değerlendirmelerinin şeffaf ve yapısal olarak adil bir şekilde yürütülmesi, bireylerin örgüte olan güvenini artırırken, yetersiz işlemseler bu güveni ciddi anlamda zedeleyebilir.

2.3.4.3. Etkileşimsel Adalet

İlk kez Bies ve Moag (1986) tarafından "örgütsel prosedürlerin uygulanması sırasında alınan kişiler arası muamelenin kalitesi" olarak tanımlanan bu kavram, yöneticilerin çalışanlara saygılı, düşünceli ve duyarlı bir şekilde yaklaşmasını, alınan kararların gerekçelerini açıkça ifade etmesini ve iletişimde nezaketi esas almasını içermektedir. Etkileşimsel adalet, yalnızca süreçlerin ve sonuçların adil olup olmadığına değil, aynı zamanda bu süreçlerde bireylerin gördüğü muamelenin kalitesine de odaklanır. Robbins ve Judge (2019), bu boyutu, bireylere yönelik davranışların saygı, itibar ve nezaket çerçevesinde değerlendirilmesiyle ilişkilendirmiştir. Onlara göre, bireyler adaletsiz muamele gördüklerinde, bu durum genellikle ilk amirle ilişkilendirilmekte ve örgütsel bağlılık üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır.

Bies ve Moag (1986) etkileşimsel adalet için dört kriter belirlemiştir (s. 45):

1. **Doğruluk:** İşe alım süreçlerinde dürüst ve açık bir iletişim beklenir. Yanıltıcı veya yanlış bilgi verilmesi adil olmayan bir deneyim olarak algılanır.
2. **Saygı:** İşe alım sırasında, kaba veya saldırgan davranışlardan kaçınılması gereklidir. İş adayları, saygılı bir muamele görmeyi hak ettiklerini düşünmektedir.
3. **Soruların uygunluğu:** İşe alım sürecinde, cinsiyet, ırk, yaş veya din gibi ayrımcılığa yol açabilecek soruların sorulmaması beklenir.

4. **Gerekçelendirme:** Kararların anlaşılır ve kabul edilebilir olması için gerekçelendirilmesi gerekir. Örneğin, bir mülakatın iptali durumunda açıklama yapılmaması adil olmayan bir durum olarak görülür.

Greenberg (1990, 1993) daha sonra bu dört kriteri iki kategoriye indirgemıştır. Saygı ve uygunluk kriterlerine kişilerarası adalet, doğruluk ve gerekçelendirme kriterlerine ise bilgilendirme adaleti adını vermiştir. Birincisi, karar vericilerin insanlara nezaket, onur ve saygıyla davranma derecesini yansıtır. İkincisi ise, karar vericilerin prosedürlerin neden belirli bir şekilde kullanıldığı ve sonuçların neden belirli bir şekilde dağıtıldığı konusunda açıklama yapma derecesini yansıtır (Çolak ve Erdost, 2004, s. 60).

Etkileşimsel adaletin örgütsel adaletin ayrı bir boyutu mu yoksa işlemsel adaletin bir alt boyutu mu olduğu konusunda literatürde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır (Bies, 2001). Niehoff ve Moorman (1993), etkileşimsel adaleti, işlemsel adaletin bir alt boyutu olarak ele almış ve bu yapının, prosedürlerin uygulanması sırasında bireyler arası muameleyle ilgili bir bileşen olduğunu savunmuştur. Benzer şekilde, Lind ve Tyler (1988) ile Greenberg (1993), etkileşimsel adaletin işlemsel adaletin kişiler arası veya sosyal bir boyutu olduğunu belirtmiş ve bu iki yapının ayrıştırılmasının zorluğuna dikkat çekmiştir. Cropanzano ve Greenberg (1997) ise etkileşimsel ve işlemsel adaletin benzer sonuçlar doğurduğunu, ancak her ikisinin de benzersiz katkılar sunduğunu vurgulamıştır. Buna karşılık, Bies ve Moag (1986) etkileşimsel kaygıların bir prosedürün analizinden ayrı olarak ele alınması gerektiğini savunmuş ve bir tahsis kararını, bir prosedürün bir etkileşim ve karar alma süreci oluşturarak bir sonucun birine tahsis edildiği bir olaylar dizisi olarak değerlendirmiştir. Colquitt (2001) ise örgütsel adaletin dört boyutlu bir yapı olduğunu ileri sürerek, etkileşimsel adaleti kişilerarası ve bilgilendirici adalet alt boyutlarıyla bağımsız bir yapı olarak ele almıştır.

Niehoff ve Moorman (1993) tarafından yapılan araştırmalarda, yöneticilerin çalışanlara saygıyla yaklaşmasının, karar alma süreçlerinde empati göstermesinin ve açık bir iletişim kurmasının, etkileşimsel adalet algısını güçlendiren temel unsurlar olduğu vurgulanmıştır. Çalışanların saygıyla muamele gördükleri ortamlarda, iş yerindeki olumsuz durumlara karşı daha yapıcı ve iyimser bir tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Colquitt (2001) ise lider-üye ilişkileri ile süpervizör memnuniyeti üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu çalışma, etkileşimsel adaletin bireylerin yöneticileriyle ilişkilerini ve iş tatminlerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur.

Etkileşimsel adalet, yalnızca kişilerarası ilişkilerde değil, aynı zamanda örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Niehoff ve Moorman (1993), yöneticilerin çalışanlara duyarlılıkla yaklaşmasının ve geri bildirim süreçlerinde şeffaf olmasının, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını artırdığını ortaya koymuştur. Diğer yandan, Bies ve Shapiro (1987), karar süreçlerinde yeterli açıklama yapılmamasının bireylerde güvensizlik ve hayal kırıklığı yaratabileceğini vurgulamıştır. "Hafifletici koşulları ileri süren nedensel açıklamalar, etkileşimsel ve işlemsel adalet yargıları için kritik bir girdiyi temsil etmektedir. İnsanların olumsuz sonuçlara verdikleri tepkileri açıklamada, nedensel bir açıklamanın yeterliliğine yönelik algı, açıklamanın kendisinden daha önemlidir (Bies ve Shapiro, 1987, s. 216). Bu bağlamda, iletişim kalitesinin artırılması ve yöneticilerin dürüst, açık ve nezaket dolu bir geri bildirim sunması, örgütsel süreçlerin adil olarak algılanmasında kritik bir rol oynamaktadır.

Ayrıca, Bies (2001), adaletin kutsal ve profan(adaletsiz) yönlerini ele alırken, "insanlar kendilerini 'kutsal' bir varlık olarak görür ve bu kutsal benliğin ihlali, adaletsizlik duygusunu uyandırır" (s. 95) ifadesiyle bireylerin benlik algısına atıfta bulunur. Etkileşimsel adalet bağlamında, "kişiler arası muamelenin kalitesi, bireyin benlik sistemini doğrudan etkileyebilir" (s. 102) diyerek, bireylerin hakaret, saygısızlık ya da yanlış suçlama gibi durumlara karşı güçlü bir duygusal tepki verdiğini vurgular. Ayrıca, Bies'e göre, adalet anlayışının sınırlarını genişletmek için, "etkileşimsel adaletsizlik, bireylerin kimliklerine ve kutsal benliklerine yönelik doğrudan bir tehdit olarak görülmelidir" (s. 103)

Etkileşim adaletsizliğinin dört unsuru şunlardır (Bies, 2001, s.102-107):

1. **Aşağılayıcı yargılar:** Kişinin kimliğine veya onuruna zarar veren yanlış veya adaletsiz suçlamalar, haksız eleştiriler veya alaycı ifadeler.
2. **Aldatma:** İnsanların kasıtlı olarak yanlış yönlendirilmesi veya verilen sözlerin yerine getirilmemesi.
3. **Mahremiyetin ihlali:** Kişisel bilgilerin izinsiz paylaşılması veya bireyin özel hayatına yönelik izinsiz müdahaleler.
4. **Saygısızlık:** İnsana saygısız davranışlar, kabalık, sözlü veya fiziksel saldırganlık, aşağılayıcı ifadeler ya da kamu önünde küçük düşürme.

Cropanzano, Bowen ve Gilliland'a (2007) göre, örgütsel adalet bireylerin örgütleriyle olan ilişkilerinin temelini oluşturur ve güven, bağlılık, iş performansı gibi olumlu etkiler yaratarak çatışmaları azaltır. Adalet, yalnızca nesnel gerçeklik veya etik kodlarla sınırlı olmayıp bireylerin olayları algılama biçimlerine dayalı öznel bir kavramdır. Bu nedenle yöneticilerin, çalışanların adalet algılarını anlaması ve bu algıyı yönetmesi önemlidir. Örgütsel adalet, dağıtımsal adalet (sonuçların adil algılanması), işlemsel adalet (karar süreçlerinin adil olması) ve etkileşimsel adalet (kişilere yapılan muamelede adalet) olmak üzere üç ana boyutta ele alınır. Bu boyutların birlikte adaleti sağladığı, ancak bir boyut eksik olduğunda diğerlerinin varlığının olumsuz etkileri hafifletebileceği ifade edilir. Örgütsel Adalet birleşenleri Tablo 6'da özet olarak verilmiştir (Cropanzano vd. 2007, s. 36).

Tablo 6.

Örgütsel adalet bileşenleri

Bileşenler	Açıklama
1. Dağıtımsal Adalet	Sonuçların Uygunluğu
Hakkaniyet	Çalışanların katkılarına göre ödüllendirilmesi.
Eşitlik	Her çalışana yaklaşık olarak aynı ödüllerin verilmesi.
İhtiyaç	Kişisel gereksinimlere göre fayda sağlanması.
2. İşlemsel Adalet	Dağıtım Sürecinin Uygunluğu
Tutarlılık	Tüm çalışanlara aynı şekilde davranılması.
Önyargısızlık	Hiçbir kişi veya grubun ayrımcılığa maruz kalmaması.
Doğruluk	Kararların doğru bilgilere dayanması.
Temsiliyet	Kararlara ilgili paydaşların katkı sağlaması.
Düzeltilme	Hataların düzeltilmesi için bir itiraz sürecinin olması.
Etiklik	Profesyonel davranış normlarının ihlal edilmemesi.
3. Etkileşimsel Adalet	Yetkililerin Çalışanlara Yönelik Tutumlarının Uygunluğu
Kişilerarası Adalet	Çalışanlara saygı, nezaket ve onur çerçevesinde davranılması.
Bilgilendirme Adaleti	Çalışanlarla ilgili bilginin paylaşılması.

Ambrose ve Schminke (2009) ise dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarını birleştirerek, örgütsel bağlamlarda adaletin daha kapsamlı bir şekilde ele alınması için genel adalet (overall justice) kavramını ileri sürmüştür. Genel adalet yargıları, belirli adalet türleri ile çalışanların tutum ve davranışları arasındaki ilişkiye aracılık ederek, adaletin çalışanlar üzerindeki etkilerini bütüncül bir yaklaşımla açıklamaya olanak tanır. Araştırmalar, genel adalet yargılarının sonuçların daha yakın bir belirleyicisi olduğunu, belirli adalet türlerinin ise daha uzak bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, çalışanların örgütsel bağlamdaki deneyimlerinin bütünsel bir adalet algısı oluşturduğunu ve bu algının, çalışanların örgüte yönelik tutum ve davranışlarını anlamada kritik bir rol oynadığını göstermektedir (s. 491-495).

2.3.4.4. Bilgilendirici Adalet

Colquitt (2001), örgütsel adaletin iki boyutlu (dağıtıcı ve işlemsel adalet) veya üç boyutlu (dağıtıcı, işlemsel ve kişilerarası adalet) modellerle açıklanmasının, adaletin derinlemesine anlaşılmasını sınırlandırdığını belirtmektedir. Bu nedenle, örgütsel adaletin daha kapsamlı bir şekilde temsil edilmesi için dört boyutlu bir yapıyı önermektedir.

Colquitt (2001), örgütsel adaletin yalnızca iki boyutlu (dağıtıcı ve işlemsel adalet) veya üç boyutlu (dağıtıcı, işlemsel ve kişilerarası adalet) modellerle açıklanmasının, adaletin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sınırladığını ifade etmektedir. Bu nedenle, örgütsel adaletin daha iyi temsil edilmesi için dört boyutlu bir yapı önermiştir. Bu yapının önemli bir unsuru olan bilgilendirici adalet, çalışanlara karar süreçleri ve sonuçları hakkında verilen bilgilerin niteliği ve zamanlamasını kapsar. Bu boyut, kararların gerekçelerinin açık ve net bir şekilde ifade edilmesini, sunulan bilginin doğru, zamanında ve çalışanların ihtiyaçlarına uygun şekilde sağlanmasını içerir. Colquitt'e göre, bilgilendirici adalet, örgütsel süreçlerde şeffaflık ve güven duygusunun artırılmasında önemli bir rol oynar.

Bilgilendirici adaletin temel unsurları şunlardır (Colquitt, 2001, s. 390):

1. **Açıklayıcılık:** Kararların neden alındığı ve sürecin nasıl işlediğiyle ilgili gerekçelerin çalışanlara açık bir şekilde aktarılması gerekir. Açıklayıcı iletişim, çalışanların süreci daha adil algılamalarına katkı sağlar.
2. **Doğruluk:** Bilgilerin dürüst ve doğru bir şekilde sunulması, çalışanların süreçlere olan güvenini artırır.
3. **Zamanlama:** Kararlarla ilgili bilgilerin zamanında paylaşılması, çalışanların süreci takip edebilmelerini ve kararların arkasındaki mantığı anlamalarını kolaylaştırır. Doğru zamanlama, adalet algısında kritik bir öneme sahiptir.
4. **Uyumluluk:** İletişimin bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanması, çalışanların süreçlere daha fazla dahil hissetmelerini sağlar. Bu, çalışanların örgütle daha güçlü bir bağ kurmasına katkıda bulunur.
5. **Mantıklılık:** Sunulan açıklamaların çalışanlar açısından makul ve kabul edilebilir olması gereklidir. Mantıklı ve iyi temellendirilmiş açıklamalar, çalışanların adalet algısını olumlu yönde etkiler.

Colquitt (2001), bilgilendirici adaletin örgütsel süreçlerde belirsizliği azalttığını, çalışanların güven ve aidiyet duygularını güçlendirdiğini ifade eder. Bu boyut, çalışanların kendilerini örgütsel süreçlere daha fazla dahil hissetmelerine yardımcı olurken, liderlere duyulan güveni de artırır. Böylece bilgilendirici adalet, örgütsel performansı ve çalışan bağlılığını olumlu yönde etkileyen kritik bir unsur olarak karşımıza çıkar.

2.3.5. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet

Örgütlerin en önemli unsuru olan insan kaynağını daha verimli ve kaliteli bir şekilde kullanabilmesi için adalet kavramına gereken önemi vermesi gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumları da öğretmenlerin performans, verimlilik ve bağlılıklarını artırmak için örgütsel adaleti ön planda tutmalıdır (Şahin ve Kavas, 2016, s. 121). Öğretmenlerin, okul yönetimi ve çevresi tarafından adil bir şekilde muamele gördüklerini algılamaları, iş performanslarını üst seviyeye çıkarırken (Ogwuche, Musa ve Nyam, 2018, s. 36), adaletli bir yönetim, öğretmenlerin güven algısını besleyerek örgütsel adalet algılarının gelişmesine katkı sağlar. Bu durum, öğretmenlerin okulu benimsemelerine ve kendilerini okulun bir parçası olarak görmelerine olanak tanır. Aksi durumda, sürekli adaletsizlik algısı yaşayan bir öğretmenin yöneticilere ve meslektaşlarına güven duyması, örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemesi ve okula kendini adayarak verimli çalışması beklenemez (Baş ve Şentürk, 2011, s.52).

Okul yöneticilerinin adaletli bir yönetim sergilemesi, keyfi uygulamalardan kaçınması, kuralları herkese eşit düzeyde uygulaması ve ödül, ek ders ücreti, ders dışı görevler gibi konularda adil bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Aksi durumda, adaletin ihlal edildiğini düşünen bir öğretmenin, yöneticilere güveni zedelenir ve kendini okulun bir parçası olarak hissetmez. Bu bağlamda, yöneticilerin öğretmenler üzerindeki denetim ve gözetimi azaltarak, onların güvenini artırmaları önerilmektedir (Baş ve Şentürk, 2011, s. 53).

Alanoğlu ve Demirtaş'a (2019) göre, adalet algısı yüksek olan öğretmenler, örgütsel vatandaşlık davranışları sergileyerek okulların işleyişine ve etkinliğine olumlu katkı sağlar. Eğitim-öğretim süreçlerinde kaliteyi artırmak ve yüksek verim elde edebilmek için öğretmenlerin adalet algısını güçlendiren yaklaşımlar benimsenmelidir. Bu adalet, işlem adaletinin bir uzantısı olarak kişilerarası adalet ve bilgi verme adaletini

de kapsar. Kişilerarası adalet, üstlerin astlarını bilgilendirmesini, onlara nezaketle yaklaşmasını ve haklarına saygı göstermesini gerektirir. Bilgi verme adaleti ise, öğretmenlerin örgüt içindeki haklarının korunmasını ve yöneticilerin bu haklara saygı göstermesini içerir (Eren, 2017, s. 552). Sonuç olarak, öğretmenlerin adil bir yönetimle çalışması, onların okula bağlılıklarını ve performanslarını artırarak eğitim süreçlerinde kaliteyi yükseltecektir.

Hoy ve Tarter (2004), Greenberg (1996) ve Leventhal ve diğerleri (1980)'nin örgütsel adalet üzerine yaptığı çalışmalardan esinlenerek eğitim örgütlerinde uyulması gereken 10 tane örgütsel adalet ilkesi belirlemiştir. Okullarda algılanan adalet duygusunun belirleyicileri olan bu adalet ilkeleri aşağıda özetlenmiştir (Hoy ve Tarter, 2004, s. 250-252):

1. **Eşitlik ilkesi:** Öğretmenlerin katkıları, yetenekleri ve sorumluluklarına uygun ödüller alması gerektiğini belirtir. Örneğin, performansları yüksek olan öğretmenlerin, hak ettikleri takdir ve ödülleri alması önemlidir. Tazminat, tanınma ve görev dağılımı adil bir şekilde yapılmalıdır. Aksi durumda öğretmenler, katkılarının küçümsendiğini hissedebilir.
2. **Algı ilkesi:** Öğretmenlerin adalet algısı, okul yönetimine duydukları güvenin temelidir. Örneğin, okul müdürünün görev dağılımını ve karar süreçlerini adil bir şekilde yönettiği algısı, öğretmenlerin memnuniyetini artırır. Adalet algısı, bireysel yargıya dayandığından öğretmenlerin, müdürün kuralları adil uyguladığına inanması gerekir.
3. **Ses ilkesi:** Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını ifade eder. Örneğin, ders programlarının hazırlanması veya eğitim materyallerinin seçimi gibi konularda öğretmenlere danışılması, onların adalet algısını güçlendirir. Katılım, hem resmi mekanizmalarla (ör. toplantılar) hem de gayri resmi yollarla (ör. öğretmenler odasında sohbetler) sağlanmalıdır.
4. **Kişilerarası adalet ilkesi:** Öğretmenlere saygılı, nazik ve onurlu şekilde davranılması gerektiğini vurgular. Örneğin, bir öğretmene düşük performansı hakkında geri bildirim verilirken, bu bilginin saygılı bir şekilde ve kişisel mahremiyete özen gösterilerek iletilmesi gerekir.
5. **Tutarlılık ilkesi:** Okul müdürünün, kararlarında ve davranışlarında tutarlı olması önemlidir. Örneğin, bir öğretmene uygulanan bir politika, benzer

durumdaki diğer öğretmenler için de aynı şekilde uygulanmalıdır. Ancak, bu tutarlılık bireysel ihtiyaçlara duyarsız bir katılık anlamına gelmez; duruma göre esneklik göstermek de önemlidir.

6. **Eşitlikçilik ilkesi:** Kararların, bireysel çıkarlar yerine okulun genel misyonuna hizmet etmesi gerektiğini belirtir. Örneğin, öğretmenlerin ders yükleri veya sınıf atamaları yapılırken, bu dağılımın adil ve okulun eğitim hedeflerine uygun olması gerekir. Kişisel çıkarlar veya iç siyaset bu adaleti aşındırmamalıdır.
7. **Düzeltilme ilkesi:** Okul müdürünün hatalı kararları düzeltebilmesi gerektiğini ifade eder. Örneğin, bir öğretmen performans değerlendirmesine itiraz ettiğinde, müdürün bu değerlendirmeyi tekrar gözden geçirmesi ve gerekirse düzeltmesi, adalet algısını güçlendirir.
8. **Doğruluk ilkesi:** Kararların doğru bilgilere dayanmasını vurgular. Örneğin, öğretmen performans değerlendirmeleri, söylentiler yerine gözlemlere ve somut verilere dayanmalıdır. Doğru bilgiye dayalı kararlar, güveni artırır ve adaleti teşvik eder.
9. **Temsil ilkesi:** Öğretmenlerin çıkarlarının ve görüşlerinin karar alma süreçlerinde temsil edilmesi gerektiğini ifade eder. Örneğin, okulun müfredat değişiklikleri planlanırken, öğretmenlerin bu süreçte yer alması ve katkı yapması sağlanmalıdır.
10. **Etiklik ilkesi:** Okul müdürünün kararlarının, ahlaki ve etik standartlara uygun olması gerektiğini vurgular. Örneğin, müdürün dürüstlük, tarafsızlık ve eşitlik ilkelerine bağlı kalarak hareket etmesi, adil bir okul iklimi yaratır ve öğretmenlerin güvenini kazanır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Türkiye’de eğitim örgütlerinde ÖMKB’ye ilişkin yapılmış araştırmalar ve sonrasında örgütsel adalet ile örgütsel etik iklimin birlikte incelendiği araştırmalar özet halinde sunulmuştur.

Sağ (2004) araştırmasında, öğretmenlerin kariyer basamaklarına ve kariyer geliştirme sürecine ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Öğretmenler, kariyer basamakları yapılandırmasını uygun bulmakta ve yükselmede en önemli kriter olarak mesleki kıdemi görmektedir. Ancak yabancı dil bilgisi, yüksek lisans, doktora ve yayınların bu süreçte önemsiz olduğunu düşünmektedirler. Kariyer planlamasının mesleki gelişimlerini ve işe bağlılıklarını artıracığını kabul etmekle birlikte, kariyer basamaklarında yükselmek için ekstra çaba göstermeye sıcak bakmamaktadırlar. Kariyer geliştirme sürecinin açık ve objektif olmasını motivasyonu artırıcı bir unsur olarak görmektedirler. Öğretmenlerin kariyer planlaması ile mesleki gelişim, öğrenci başarısı ve eğitim düzeyinin artacağı beklentisi olumlu iken, kariyer basamaklarının huzursuzluk yaratıp yaratmayacağı konusunda kararsızdırlar. Cinsiyet, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitim değişkenleri kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerde anlamlı bir fark yaratmazken, branşa göre farklılıklar gözlemlenmiştir.

Dağlı’nın (2007) araştırması, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmenler, kariyer basamakları sistemine genel olarak “orta derecede” katıldıklarını ifade etmişlerdir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş, erkek öğretmenler sisteme daha olumlu yaklaşırken, kadın öğretmenler “az derecede” katılım göstermiştir. En çok eleştirilen nokta, sınavda alan bilgisine yönelik soruların sorulmaması olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler, kariyer basamaklarında yükselme sınavında alınan puanların süresiz geçerli olmasını ve sınavın yılda bir kez yapılmasını talep etmişlerdir. Performansa dayalı ölçütlerin geliştirilmesi, hizmet içi eğitime ağırlık verilmesi ve akademik ünvanlara dayalı bir kariyer sistemi önerilmiştir. Öğretmenler, mevcut sistemin yetersizliklerini belirterek, daha adil ve nesnel bir yapıya ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır.

Laçin (2006) ilköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin mevzuata hâkim olmalarına rağmen, değerlendirme sonuçlarının kullanım alanları ve değerlendirme komisyonunun görevleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler, mevzuatın uygulanabilirliğine ilişkin olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Eğitim düzeyi ve bilimsel ve sosyal etkinliklere katılım gibi unsurların performanslarını artırıcı kriterler olduğunu düşünen öğretmenler, sınav uygulamaları ve teftiş raporlarının değerlemede kullanılmasına karşı olduklarını ifade etmişlerdir.

B. Aydın (2007), çalışmasında öğretmenlerin kariyer basamakları sistemine genel olarak olumsuz bir bakış açısı sergilediklerini belirtmiştir. Öğretmenler, sistemin daha çok sınav odaklı bir yapıya sahip olmasını ve nesnel olmayan değerlendirme kriterlerini eleştirerek bu durumun adil bir uygulama olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, uygulamanın mesleki gelişim ve motivasyonu yeterince desteklemediğini, aksine öğretmenler üzerinde ek bir baskı oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler, kariyer basamaklarında yükselme sisteminin mevcut haliyle mesleki gelişim ve başarıyı teşvik etmekten ziyade, yalnızca formal bir değerlendirme süreci gibi algılandığını ifade etmişlerdir.

Turan'ın (2007) araştırması, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sürecine ilişkin görüşlerini incelemiş ve bu süreçle ilgili algılarındaki farklılıkları değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sürecine ilişkin genel olarak olumsuz görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Özellikle, öğretmenlere bu sürecin daha iyi anlatılması ve yeterlilik kriterlerinin kariyer basamaklarıyla ilişkilendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca uzman ve başöğretmen kadrolarının sayılarının artırılması, öğretmenlere yönelik seminerlerin düzenlenmesi ve kariyer basamakları sisteminin öğretmenlik mesleğini daha anlamlı ve ayırt edici hale getirecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği önerilmiştir.

Taşkaya (2007) çalışmasında, öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasının eğitimin niteliğini ve öğretmenlerin statüsünü artırma etkisi incelenmiştir. Bulgular, sistemin öğretmenlerin statüsünü sınırlı düzeyde iyileştirdiğini ve eğitim kalitesine katkısının beklendiği kadar yüksek olmadığını göstermiştir. Özellikle, yükselme sınavı ve sicil notu gibi kriterler adil bulunmazken, eğitim ve mesleki etkinliklere dayalı kriterler daha fazla kabul görmüştür. Sonuç olarak,

mevcut kariyer basamakları sisteminin birçok eksiklik barındırdığı ve daha adil, öğretmenlerin gelişimini destekleyen bir yapıya dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Nartgün ve Ural (2007) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu uygulamanın yeterince tartışılmadığını ve araştırılmadığını düşündüğünü, başarı değerlendirme ölçütlerinin güvenilir ve etkin olmadığını, uygulamanın öğretmenlerin kariyer basamaklarındaki rollerini netleştirmede yetersiz olduğunu ve yeterince açıklanmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu, uygulamanın öğretmenlerin sosyal statüsünü artırmayacağını, mesleki gelişimlerine olumlu bir katkı sunmayacağını ve ücretlendirme politikalarına adil bir şekilde yansıtılmadığını ifade etmiştir.

Gündoğdu ve Kızıldaş (2008) tarafından yapılan araştırmada, uzman öğretmenlerin Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi ve Sınavı'na ilişkin görüşleri incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin çoğunun kariyer sisteminin uygulanmaya başlanmasından memnun olduğunu ancak mevcut sistemin daha nesnel ve objektif kriterlere sahip olması gerektiğini düşündüğünü göstermiştir. Öğretmenler, sınavın alan bilgisine daha fazla yer vermesi gerektiğini ve meslekteki performansın da değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, sınavın öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltmediği, yalnızca ekonomik bir katkı sağladığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, kariyer sisteminin kendilerini motive ettiğini, ancak sistemin işlevselliği ve objektifliği konusunda endişeleri olduğunu dile getirmiştir. Hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin kariyer sistemine daha olumlu baktığı, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin ise kariyer sisteminin akademik gelişime teşvik edici olması gerektiğini vurguladığı bulunmuştur.

Delipoyraz'ın (2009) araştırması, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında kariyer yönetimi ve kariyer geliştirme uygulamalarına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin algılarını incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların motivasyon düzeyleri yüksek olmasına rağmen, emeklerinin karşılığını almadıklarını düşündükleri ve kurumun mesleki gelişim olanaklarını yetersiz buldukları belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen ve yöneticiler, hak ettikleri statüye ulaşamayacaklarını, performanslarını artırarak kariyer gelişimi sağlayamayacaklarını ve ödül ile meslekte ilerleme süreçlerinin adil olmadığını ifade etmişlerdir. Çalışmada, kariyer yönetimi

uygulamalarının çalışanları motive etmede etkili olmadığı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevcut kariyer yönetimi politikalarının olumsuz algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz'in (2009) çalışması, kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğu kariyer basamakları uygulamasının kendilerini geliştirme konusunda faydalı olabileceğini düşünmüş, ancak uygulamanın öğretmenler arasındaki iletişim ve çalışma motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca, cinsiyet, mezuniyet durumu, branş ve yönetici olma gibi değişkenlere göre görüşler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin, bu uygulamayı devlet okullarındaki meslektaşlarına kıyasla daha olumlu değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Araştırma, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Urfalı'nın (2008) çalışması, Eskişehir'deki öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi'ne dair görüşlerini incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin özellikle sınav ve sicil ölçütlerine olumsuz yaklaştığını, kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kıdem ve sınav ölçütlerini daha olumlu değerlendirdiğini göstermektedir. Cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılıklar saptanmış; kadın öğretmenler kıdeme, erkekler ise uygulama sonuçlarına daha olumlu bakmıştır. Lisansüstü eğitim yapmış öğretmenler kariyer sistemine genel olarak daha olumlu yaklaşmış, özellikle eğitim ve etkinlikler ölçütlerini daha yüksek puanlamıştır. Ancak, sicil ve sınav ölçütleri konusunda eğitim düzeyi fark etmeksizin öğretmenler olumsuz görüş bildirmiştir. Genel olarak öğretmenler, sistemin adaletli işlemediğini, performansı artırmadığını ve sicil değerlendirmelerinin güvenilir bulunmadığını ifade etmiş, eğitim seviyesi arttıkça kariyer basamaklarına yönelik olumlu algılarında artış olduğu gözlemlenmiştir.

Demir'in (2011) araştırması, öğretmen kariyer basamakları uygulamasına ilişkin farklı kariyer seviyelerindeki öğretmenlerin görüşlerini incelemiş ve uygulamanın olumlu ve olumsuz sonuçlarını değerlendirmiştir. Araştırmada, uygulamanın öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, alanlarındaki yenilikleri takip etmeleri ve mesleki tükenmişliği azaltma açısından teşvik edici olduğu belirtilirken, planlı ve sürekli bir şekilde uygulanmaması nedeniyle adaletsizlik algısına yol açtığı vurgulanmıştır. Özellikle kariyer basamaklarında geçişlerin belirsizliği ve liyakat ilkelerine aykırı durumlar

eleştirilmiş, bu durumun öğretmenler arasında ayrışma, kıskançlık ve gruplaşmalara neden olabileceği ifade edilmiştir. Araştırma, uygulamanın daha etkili bir sistem hâline gelmesi için geçiş kriterlerinin adalet ve liyakat esaslarına göre yeniden düzenlenmesi, süreçlerin şeffaflaştırılması ve öğretmenlerin bu süreçlere aktif katılımının sağlanması gerektiğini önermiştir.

Canpolat (2011) çalışmasında, öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenler, kariyer basamakları uygulamasını orta düzeyde benimsemekte ve bu uygulamanın mesleki bilgi ve rekabeti artırdığını düşünmektedir. Ancak, kariyer ölçütlerini genellikle yetersiz bulmaktadırlar. Uzman öğretmenlerin içsel motivasyonu ve duygusal bağlılık düzeyleri, normal öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler açısından önemli olduğu ve özellikle dışsal motivasyon ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bakan (2013) araştırmasına göre, öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına genel olarak olumlu bakmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir kısmı uygulamanın mesleki gelişime anlamlı bir katkı sağlamadığını ve öğretmenler arası ayrımcılığa neden olduğunu ifade etmiştir. Kıdemi düşük öğretmenler bu uygulamaya daha olumlu yaklaşırken, orta kıdeme sahip öğretmenler en olumsuz görüşe sahiptir. Uzman ve başöğretmenlik sınavlarına girme avantajı olan kıdemli öğretmenler ise sisteme daha olumlu bakmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kariyer basamakları uygulamasında yeniden düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Özellikle her branş için ayrı sınav hazırlanması, yükselme kriterlerinde lisansüstü eğitimin ve akademik yayınların daha fazla dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenler, kariyer basamakları sınavının öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan bir katkı sağlamadığını ve yalnızca ekonomik bir avantaj sunduğunu ifade etmiştir.

Bilgin (2014) çalışmasında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan kariyer basamakları sisteminin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma, kariyer basamaklarının öğretmenlerin bağlılıklarını artırmaya yönelik bir sistem olarak tasarlanmasına rağmen, öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Tosun ve Yengin Sarpkaya (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına dair en yüksek olumlu görüşlerinin akademik başarı boyutunda, en düşük olumlu görüşlerinin ise sosyal faaliyetler boyutunda olduğu belirlenmiştir. Kariyer basamakları uygulaması boyutunda toplam katılma düzeyi “Orta Düzeyde Katılıyorum” şeklinde ifade edilmiştir Erkek öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına yönelik görüşleri kadın öğretmenlere kıyasla daha olumlu bulunmuştur. Ayrıca uzman öğretmenler, bu uygulamaya ilişkin daha olumlu görüşler bildirirken, yöneticilerin de öğretmenlere kıyasla sistemi daha olumlu değerlendirdiği görülmüştür.. Ancak öğretmenler sosyal faaliyetlerin kariyer gelişiminde daha fazla dikkate alınmasını talep ederken, uzman öğretmenler sınav temelli değerlendirme sistemini daha olumlu değerlendirmiştir.

Kaplan ve Gülcan (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayabileceğini, içsel motivasyonlarını artırabileceğini ve öğretmenlerin gelişimini teşvik eden bir sistem olarak görülebileceğini göstermiştir. Öğretmen kariyer basamaklarında yükselmede öğretmen değerlendirme sonuçları, merkezi sınavlar, yüksek lisans ve doktora eğitimi, ödüller ve cezalar, teknik ve sosyal beceriler, akademik yayınlar, hizmet içi eğitimler ve yabancı dil bilgisi gibi kriterlerin dikkate alınabileceği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, kariyer basamaklarının "aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen" şeklinde kademelendirilebileceği ifade edilmiştir. Üst kariyer basamağındaki öğretmenlerden ise öğretmen gelişimini destekleme, rehberlik yapma ve mesleki değerlendirme süreçlerine katkıda bulunma gibi görevlerde yararlanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

E. Can (2015), Türk eğitim sistemindeki niteliksel engelleri ve bu engellere yönelik çözüm önerilerini inceleyen araştırmasında, öğretmenlik mesleğine dair kariyer basamakları sistemine de değinmiştir. Araştırmada, bu sistemin uygulanabilir bir kariyer planlaması oluşturmadığı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemekten uzak olduğu ve nesnel kriterlerden ziyade belirsizlikler içerdiği vurgulanmıştır. Can, sürekli ve plansız değişikliklere maruz kalan eğitim politikalarının, öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleklerine bağlılığını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Çözüm olarak, kariyer sisteminin nesnel ve yeterliliğe dayalı kriterlerle yeniden yapılandırılması ve

öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek bir plana dönüştürülmesi gerektiğini önermiştir.

Tür (2023) kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimi ve motivasyonu üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişiminde olumlu etkiler yarattığını, ancak mesleki motivasyonu anlamlı şekilde artırmadığını ortaya koymuştur. Kariyer basamakları, öğretmenlerin alansal, kişisel ve öğretimsel gelişimlerinde iyileşmeler sağlarken, kurumsal gelişimle düşük bir ilişki göstermiştir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ise daha çok bireysel özellikler ve eğitim geçmişiyle ilişkilidir.

Biçer (2023) öğretmenlik kariyer basamakları hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşlerini incelediği araştırma sonuçları 2022 yılı itibarıyla uygulanmakta olan kariyer basamakları sisteminin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, sistemin temel olarak ekonomik avantajlar sağladığını ancak mesleki gelişimi yeterince teşvik etmediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, uzman ve başöğretmen unvanlarını alan öğretmenlerin ekonomik olarak daha avantajlı hale geldikleri ve bu durumun olumlu karşılandığı tespit edilmiştir. Ancak, ünvanların öğretmenlere ek sorumluluklar getirmemesi nedeniyle mesleki motivasyonu artırmada yetersiz kaldığı ve öğretmenler arasında dayanışmayı zayıflatarak rekabeti artırdığı yönünde eleştiriler bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemesinde kıdem, hizmet içi eğitim, yüksek lisans yapma ve sınav süreci önemli faktörler değerlendirilmiştir. Katılımcılar, kıdemin bir ölçüt olmasını genel olarak olumlu değerlendirirken, sadece kıdeme dayalı bir sistemin mesleki gelişimi teşvik etmekte yetersiz kalabileceğini ifade etmiştir. Hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişime katkı sağladığı ancak içeriklerinin güncellenmesi gerektiği belirtilmiş, uygulamaya dönük eğitimlerin artırılması önerilmiştir. Yüksek lisans yapmanın kariyer basamakları sınavından muafiyet sağlamasını hem uzman hem de başöğretmenler olumlu bulmuş, bunun akademik gelişimi teşvik ettiğini ancak fırsat eşitliği açısından bazı dezavantajlar doğurabileceğini dile getirmiştir. Sınav süreci ise öğretmenler tarafından psikolojik olarak yorucu bulunmuş, sınavın adil ve ölçme-değerlendirme açısından yeterli olup olmadığı konusunda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler sınavın nesnel bir değerlendirme sağladığını düşünürken, bazıları ise mesleki tecrübe ve öğretim yetkinliklerini ölçmede eksik kaldığını belirtmiştir.

Sarar'ın (2024) araştırma sonuçları, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik meslek kanununda belirtilen kariyer basamaklarına yönelik değerlendirmelerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yarısı kariyer basamaklarından memnunken, diğer yarısı orta düzeyde veya düşük memnuniyet ifade etmiştir. İlerleme olanakları açısından çoğunluk mevcut durumdan tatmin olduğunu belirtirken, bazı öğretmenler süreci yetersiz bulmuştur. Katılımcıların yüzde 50'si mevcut kariyer sisteminden memnuniyet duyduklarını ifade ederken, yüzde 45'i değerlendirme sisteminin adil olduğunu düşünmektedir. Ancak, yüzde 40'lık bir kesim mevcut sistemin yetersiz olduğunu savunarak iyileştirme gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Özellikle öğretmenler, ilerleme kriterlerinin daha şeffaf hale getirilmesi ve rehberlik mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Özalp (2024) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik beklenti düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin orta düzey bir beklentiye sahip olduğu görülmüştür. Çeşitli değişkenler açısından yapılan analizlerde, cinsiyete göre erkek öğretmenlerin kariyer basamaklarından daha fazla beklentiye sahip olduğu bulunmuştur. Eğitim durumuna göre incelendiğinde, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lisans mezunlarına kıyasla daha yüksek beklentiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Okul türü açısından, Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla kariyer basamaklarına yönelik beklentilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yönetim pozisyonundaki öğretmenler, sıradan öğretmenlere kıyasla daha yüksek kariyer beklentisi taşıırken, kıdem yılı ile kariyer beklentisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kariyer unvanı açısından değerlendirildiğinde ise başöğretmenlerin, uzman öğretmenlere ve öğretmen unvanına sahip katılımcılara kıyasla daha yüksek kariyer beklentisine sahip olduğu belirlenmiştir.

Kurt (2024) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler ve yöneticiler açısından değerlendirilmesi ele alınmıştır. Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına ayrılması, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak mesleğin bir kariyer mesleği haline gelmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Yöneticiler, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve toplum nezdinde saygınlık kazanmaları açısından bu sistemin gerekli olduğunu savunmaktadır. Ancak bazı öğretmenler, öğretmenliğin zaten bir uzmanlık mesleği olduğunu ve bu ayrımın gereksiz olduğunu dile getirmektedir. Aynı işi yapan öğretmenlerin farklı maaşlar alması huzursuzluk yaratırken,

okul içindeki çalışma verimliliğini olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Kariyer basamaklarının uygulanış biçimi, öğretmenlerin beklentilerini karşılamamakta ve eğitim politikalarında öğretmenlerin yeterince söz sahibi olmadığı düşünülmektedir. Kariyer basamakları arasındaki terfi için yapılan sınavın temel düzeyde kalması eleştirilirken, öğretmenlerin niteliğini ölçmede yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, on yıl öğretmenlik yapma şartı ve lisansüstü eğitimin terfi için bir ölçüt olması olumlu bulunmuştur. Başöğretmenlik unvanının daha zor elde edilebilir olması gerektiği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha etkili eğitimlerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlik kariyer basamaklarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve çok yönlü objektif kriterlerin oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Tek başına sınav veya hizmet yılı yerine öğretmenlerin süreç içinde elde ettiği başarıların değerlendirilmesi gerektiği savunulmaktadır.

Ötebaş (2024) araştırmasında fen bilimleri öğretmenlerinin kariyer basamaklarına yönelik algılarının düşük olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin kariyer basamaklarını algılama biçimleri, öznel iyi oluş ve zihniyet düzeyleriyle ilişkili bulunmuş; özellikle okul bağlılığı ve öğretim yeterliği boyutlarının kariyer basamakları algısını anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin gelişen zihniyet düzeyi ile kariyer basamakları algısı arasında beklenen pozitif ilişkinin çıkmaması, sabit zihniyet puanlarının ise kariyer basamakları algısıyla orta düzeyde ilişkili olması dikkat çekmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kariyer basamakları sistemine yönelik algılarının geliştirilmesi için yalnızca bireysel motivasyonlarını artırmaya yönelik değil, aynı zamanda mesleki gelişimlerini destekleyici yapısal değişikliklerin de gerekliliğine işaret etmektedir.

Göbel (2024) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kariyer basamakları uygulamasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin çoğunluğunun bu uygulamayı gereksiz bulduğunu, temel gerekçe olarak ise aynı işi yapan öğretmenler arasında statü ve maaş farklılıklarının yaratacağı adaletsizliği gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, bazı öğretmenler kariyer basamaklarının motivasyonu artıracağını ve mesleki gelişime katkı sağlayacağını düşünmektedir. Ancak öğretmenlerin büyük bir kısmı, kariyer basamakları için getirilen sınavın mesleki gelişime katkı sağlamadığını, özellikle uzaktan eğitim videolarının ve sınav sisteminin yetersiz kaldığını belirtmiştir. Kariyer yükselme sürecinde kıdem ve performansın esas

alınması gerektiği yönündeki görüşler ağırlık kazanmıştır. Ayrıca, bu uygulamanın öğretmenler arasında ayrımcılığı ve statü farklılıklarını artırarak okullardaki çalışma barışını bozabileceği, velilerin öğretmen tercihleri nedeniyle mesleğin itibarını zedeleyebileceği ve uzun vadede eğitim sistemine olumsuz yansıyabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Köse'nin (2024) araştırma sonuçlarına göre, kariyer basamakları sistemi öğretmenler tarafından hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle değerlendirilmiştir. Sistemin, öğretmenleri lisansüstü eğitime teşvik ettiği, kişisel gelişimlerine katkı sağladığı ve uzman öğretmen ile başöğretmen unvanları alanlara ek tazminatlar sunarak maddi destek sağladığı görüşü öne çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin önemli bir kısmı, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında statü farkı yarattığını, sınav sisteminin öğretmen yeterliliğini ölçmekten uzak olduğunu ve öğretmenler arasındaki iş birliğini olumsuz etkileyerek ayrışmalara neden olabileceğini belirtmiştir. Özellikle sınavın içerik açısından öğretmenlerin branşlarına özgü yeterliliklerini değerlendirmede ve öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan katkı sağlamadığı ifade edilmiştir.

Alatlı'nın (2024) çalışmasında öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına yönelik kaygılarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmiş ve bu kaygının iş tatmini, yaşam tatmini ve işe bağlı duygusal tükenmişlikle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, iş tatmini ve işe bağlı duygusal tükenmişlik, sınav kaygısını doğrudan yordarken, yaşam tatmininin bu ilişkide dolaylı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Alatlı'nın bulguları, iş tatmini yüksek öğretmenlerin dahi sınav kaygısı yaşayabildiğini ve bu durumun sınavın mesleki yetkinlikleri yeterince ölçmediğine dair algıyla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, işe bağlı duygusal tükenmişliği yüksek olan öğretmenlerin sınav kaygısının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar, daha önce yapılan araştırmalarla benzerlik göstermekte olup, yaşam tatmini yüksek öğretmenlerin iş tatminlerinin de yüksek olduğu ve işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gölcür'ün (2022) yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin örgütsel etik iklim ve örgütsel adalet algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Örgütsel etik iklimin alt boyutları incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal sorumluluk, kurallılık ve verimlilik boyutlarını yüksek, ancak çıkarıcı yardımseverlik ve ilkelilik boyutlarını orta düzeyde algıladığı görülmüştür. Benzer şekilde, örgütsel adaletin alt boyutlarında en

yüksek algılanan etkileşimsel adalet olurken, bunu yüksek düzeyde algılanan dağıtımsal ve işlemsel adalet izlemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel etik iklim ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmış, etik iklim algısının yükselmesinin adalet algısını da artırabileceği sonucuna varılmıştır. Cinsiyet, ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, toplam hizmet süresi (kıdem) arttıkça öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin etik ve adalet uygulamalarına genel olarak yüksek düzeyde olumlu baktığını, ancak kıdem arttıkça adalet algısının daha da güçlendiğini göstermektedir.

Yavuz'un (2022) araştırma bulgularına göre, katılımcıların örgütsel adalet algıları genel olarak yüksek seviyede bulunmuştur. Örgütsel etik iklim algıları ise sosyal sorumluluk, kurallılık, çıkarıcı-yardımsızlık ve verimlilik boyutlarında yüksek, ilkelilik boyutunda ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, örgütsel etik iklim ile örgütsel adalet algıları arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel adalet algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiş ve erkek katılımcıların kadınlara kıyasla daha yüksek adalet algısına sahip olduğu bulunmuştur, ancak öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Benzer şekilde, örgütsel etik iklim algısı da cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermiş ve erkeklerin etik iklimi kadınlardan daha olumlu algıladığı belirlenmiştir. Öte yandan, örgütsel etik iklim algılarının öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Çalışma, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel etik iklim ve örgütsel adalet algılarının eğitim kurumları üzerindeki etkilerini dikkate almaları, iş birliği ve iletişimi artırmaları ve bu konularda hizmet içi eğitim programları düzenlemeleri gerektiğini önermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler bu bölümde verilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği kariyer uygulaması ile örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimi algıları arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik nicel araştırmalarda başvurulan ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını, yönünü ve derecesini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda tercih edilmektedir (Karasar, 2020).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Isparta ili Merkez ilçesinde ortaokullarda (resmi) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Isparta İli Milli Eğitim Müdürlüğü 2023-2024 istatistik verilerine göre Isparta İlinde resmi ortaokullarda çalışan 2122 öğretmen bulunmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Isparta İli Merkez ilçesinde resmi ortaokullarda görev yapan basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre seçilmiş 311 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Kasım- Aralık 2024 arasında tarihleri arasında öğretmenlere ölçek formu yüz yüze ulaştırılmış ve 325 adet ölçek formu toplanmıştır. Bu formlardan eksik ve hatalı dolduranlar elendikten sonra geriye kalan 311 adet form değerlendirilmeye alınmıştır. Örneklem dahil edilen öğretmen sayısı evrenin yaklaşık %15'sine denk gelmektedir.

Örnekleme yer alan öğretmenlerin cinsiyet, ünvan, kıdem yılı ve öğrenim durumu dağılımlarına ilişkin kişisel bilgiler, Tablo 7'de sayı ve yüzde olarak yer almaktadır. Araştırmaya katılan toplam 311 katılımcının demografik özellikleri

incelendiğinde; cinsiyet açısından, katılımcıların 196'sı (%63.02) kadın, 115'i (%36.98) erkektir. Ünvan dağılımına göre, katılımcıların çoğunluğu 229 kişi (%73.63) ile uzman öğretmen statüsündedir. Bunu 66 kişi (%21.22) ile öğretmenler ve 16 kişi (%5.14) ile başöğretmenler takip ederken, aday öğretmen kategorisinde katılımcı bulunmamaktadır. Kıdem yılı açısından, 1-10 yıl arasında deneyime sahip olanlar 44 kişi (%14.15), 11-20 yıl arasında olanlar 169 kişi (%54.34), 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlar ise 98 kişi (%31.50) olarak belirlenmiştir. Eğitim durumuna göre katılımcıların büyük bir kısmı, 251 kişi (%80.71) lisans mezunu, 60 kişi (%19.29) ise lisansüstü mezunudur. Bu dağılım, katılımcıların mesleki ve akademik profillerinde çeşitlilik olduğunu göstermektedir.

Tablo 7.

Katılımcıların demografik özellikleri ve dağılım

Değişken	Seçenekler	Sıklık	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	196	63.02
	Erkek	115	36.98
Ünvan	Aday öğretmen	0	0
	Öğretmen	66	21.22
	Uzman öğretmen	229	73.63
	Başöğretmen	16	5.14
Kıdem Yılı	1-10 yıl	44	14.15
	11-20 yıl	169	54.34
	21 yıl ve üstü	98	31.5
Öğrenim Durumu	Lisans	251	80.71
	Lisansüstü	60	19.29
	Toplam	311	%100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği (ÖMKBÖ), Örgütsel Adalet Ölçeği ve Örgütsel Etik İklimi Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, katılımcılardan demografik ve mesleki özelliklerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Bu formda, öğretmenlere cinsiyet, öğrenim durumu, ünvan ve kıdem gibi sorular yöneltilerek, katılımcıların temel özellikleri belirlenmiştir. Toplanan bu bilgiler, çalışmada bağımsız değişken olarak

kullanılarak, öğretmenlerin ÖMKB, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim algıları ile ilişkileri analiz edilmiştir.

3.3.2. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği

Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği 2022 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulmuş olan Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulamasına ilişkin öğretmenlerin algısını belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek, iki boyuttan oluşan ve toplamda 13 madde içeren bir yapıdadır. 5’li Likert tipi olarak düzenlenmiş olup, yanıt seçenekleri 1 = Hiç, 2 = Az, 3 = Orta, 4 = Çok, 5 = Tam şeklinde derecelendirilmiştir. Ayrıca, ölçek içerisinde 5 ters madde bulunmaktadır.

Ölçeğin bu çalışma için güvenirlik kat sayısı “.90” olarak bulunmuştur. Mesleki motivasyon ve gelişimi için güvenirlik kat sayısı “.95;” örgütsel adalet ve eşitlik alt boyutu “.86” olarak bulunmuştur. Bu veri setiyle açıklayıcı faktör analizi yapılmış tüm maddelerin geçerli faktör yüküne sahip olduğu ve iki faktörlü yapı gösterdiği tekrarlanmıştır.

3.3.2.1 Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği’nin Geliştirilmesi

ÖMKBÖ geliştirilmesinde, Seçer (2018) ile Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel’in (2020) belirttiği ölçek geliştirme aşamaları titizlikle takip edilmiştir.

1. Testin amacının belirlenmesi: Bu süreçte, ölçeğin kimlere uygulanacağı ve test puanlarının hangi amaçlarla kullanılacağı netleştirilmiştir. Geliştirilen ÖMKBÖ, genel anlamda öğretmenlere uygulanacak bir ölçme aracı olarak tasarlanmış ve öğretmenlerin ÖMKB uygulamasına ilişkin algılarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda, ölçeğin sonuçlarının öğretmenlerin kariyer gelişimi ve mesleki algıları üzerinde yapılacak analizler için kullanılacağı belirlenmiştir.

2. Test ile ölçülecek özelliklerin belirlenmesi: Bu aşamada, ölçeğin geliştirilmesinde, öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına yönelik tutumları, motivasyon düzeyleri, kaygıları, örgütsel bağlılıkları ve öz yeterlik algıları temel odak noktaları olarak belirlenmiştir. Bu kavramların seçimi hem literatür taraması hem de

uygulama alanında karşılaşılan ihtiyaçlardan kaynaklanmıştır. Böylelikle, ölçeğin, öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamalarına yönelik çok boyutlu bir değerlendirme sağlaması amaçlanmıştır.

3. Madde havuzunun oluşturulması: Bu süreçte, kapsamlı bir literatür taraması yapılmış, daha önce geliştirilmiş ölçekler incelenmiş ve hedef yapıların tanımlayıcı özelliklerine göre özgün maddeler yazılmıştır. Madde yazımında hem açık ve anlaşılır bir dil kullanılmış hem de ölçme aracının tutarlılığı gözetilmiştir. Ayrıca, ölçeğin uygulama kolaylığı sağlanarak, öğretmenlerin katılımını kolaylaştıracak bir format tercih edilmiştir.

4. Uzman görüşü alma ve ön deneme formunun oluşturulması: Geliştirilen maddelerin kapsam geçerliliğini değerlendirmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda görev yapan uzman akademisyenler (Prof. Dr. Necati Cemaloğlu, Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan, Prof. Dr. Murat Özdemir ve Doç. Dr. Pelin Taşkın) ile iş birliği yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, ölçekte bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddeler yeniden yazılmış ve kapsam geçerliliğini artırmak için yeni maddeler eklenmiştir. Ayrıca, ölçeğin dilsel açıklık ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı branşından iki öğretmene başvurulmuş, öğretmenlerin önerileri doğrultusunda gerekli dilsel düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreç sonunda, ölçeğin hem teknik hem de dilsel açıdan uygunluğu sağlanmıştır.

5. Ölçeğin ilk formunun hazırlanması: Yapılan düzenlemeler sonrasında ölçeğin ilk formu oluşturulmuş ve pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ölçek, 20 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir araç olarak tasarlanmıştır. Katılımcılardan, ÖMKB uygulamasına ilişkin katılma düzeylerini 1 (Hiç) ile 5 (Tam) arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçek iki boyutlu bir yapıya sahiptir ve yüksek puanlar, öğretmenlerin bu uygulamaya ilişkin algılarının daha olumlu olduğunu göstermektedir.

6. Pilot uygulama: Pilot uygulama, araştırmanın zaman ve kaynak sınırlamaları nedeniyle gerçekleştirilememiştir. Bununla birlikte, ölçek maddeleri, kapsamlı bir literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş, böylece ölçeğin teorik temeli güçlü bir şekilde yapılandırılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde, hedef kitlenin doğrudan katılımıyla veri toplanmış ve geçerlik ile güvenirlik analizleri doğrudan bu veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Kullanılan faktör analizi, madde analizi ve diğer

istatistiksel yöntemler, ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliğini sağlam bir şekilde test etmeye olanak tanımıştır. Tüm bu koşullar, pilot uygulama yapılmaksızın ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak geliştirilmesini mümkün kılmıştır.

7. Testin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi: Bu aşamada, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış, psikometrik özellikleri belirlenmiştir. Pilot uygulama yapılmaksızın, hazırlanan ölçek doğrudan uygun örnekleme yöntemiyle öğretmenlere uygulanmıştır (12 Aralık 2021- 2 Ocak 2022) uygulanmıştır). Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiş ve veriler, ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirlik analizleri için kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde, 320 adet ölçek toplanmıştır. Ancak, eksik veriler ve uç değerler (outliers) analiz öncesinde kontrol edilerek düzeltilmiş veya çıkarılmıştır. Bu temizlik süreci sonrasında, analizler için 315 geçerli veri kullanılmıştır. Bu adım, verilerin güvenilirliğini sağlamak ve analizlerin geçerliliğini artırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Ölçek uyarlama ve geliştirme süreçlerinde güvenilirlik, geçerlik, AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) analizleri için farklı örneklem büyüklüğü ölçütleri önerilmektedir. Kline (1994), faktör analizinde güvenilir sonuçlar elde etmek için mutlak ölçüt olarak 200 kişilik bir örneklemin genellikle yeterli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, örneklem büyüklüğünün madde ya da faktör sayısına bağlı olarak değişebileceğini ve madde sayısının 10 katı kadar bir örneklem büyüklüğünün uygun olacağını ifade etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Bu bağlamda, çalışma grubunun büyüklüğünün, araştırmanın amacı ve istatistiksel analizler açısından yeterli olduğu söylenebilir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve Çalıştığı kurum, ünvanı ve öğrenim durumuna ilişkin kişisel bilgiler, Tablo 7’de sayı ve yüzde olarak sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği geliştirme çalışması katılımcılarının demografik özellikleri ve dağılımı

Değişken	Seçenekler	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	224	71.11
	Erkek	91	28.89
Kıdem	1-10 yıl	120	38.10
	11-20 yıl	113	35.87
	21 yıl ve üstü	82	26.03
Çalıştığı Kurum	Okul Öncesi	9	2.86
	İlkokul	55	17.46
	Ortaokul	89	28.25
	Lise	162	51.43
Ünvanı	Aday Öğretmen	11	3.49
	Öğretmen	129	40.95
	Uzman Öğretmen	162	51.43
	Başöğretmen	13	4.13
Öğrenim Durumu	Lisans	230	73.02
	Lisansüstü	85	26.98
	Toplam	315	%100

Tablo 8 incelendiğinde araştırmada yer alan 315 katılımcının demografik özelliklerine göre dağılımına bakıldığında, cinsiyet açısından kadın katılımcılar 224 kişi ile %71.11, erkek katılımcılar ise 91 kişi ile %28.89 oranında temsil edilmiştir. Mesleki kıdemlerine göre katılımcıların 120'si (%38.10) 1-10 yıl, 113'ü (%35.87) 11-20 yıl, 82'si (%26.03) ise 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Çalıştıkları kurumlara göre dağılımda, 162 kişi (%51.43) lise, 89 kişi (%28.25) ortaokul, 55 kişi (%17.46) ilkokul ve 9 kişi (%2.86) okul öncesi kurumlarında görev yapmaktadır. Ünvanlarına göre katılımcıların 162'si (%51.43) uzman öğretmen, 129'u (%40.95) öğretmen, 13'ü (%4.13) başöğretmen ve 11'i (%3.49) aday öğretmen olarak çalışmaktadır. Eğitim durumuna göre katılımcıların 230'u (%73.02) lisans mezunu, 85'i (%26.98) ise lisansüstü mezundur.

Verilerin analiz öncesinde normal dağılıma uygunluğunu kontrol etmek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Çarpıklık katsayısı 0.441, standart hatası 0.137; basıklık katsayısı ise 0.747, standart hatası 0.274 olarak hesaplanmıştır. Literatürde, bu değerlerin -1.96 ile +1.96 arasında olması durumunda normal dağılımın kabul edilebileceği belirtilmektedir (A. Can, 2019). Elde edilen sonuçlar, verilerin normal dağıldığını ve parametrik testlerin uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu değerlendirmede bir diğer önemli ölçüt Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonuçlarıdır (Çokluk, vd., 2018). Araştırmada,

açımlayıcı faktör analizine geçilmeden önce, 315 öğretmene ait verilere KMO testi ve Bartlett's Test of Sphericity uygulanmıştır. KMO testinin 0.7 ve üzeri bir değer göstermesi, örneklem yeterliliğinin sağlandığını ve değişkenler arasındaki ilişkinin faktör analizine uygun olduğunu ifade eder (A. Can, 2019). Bartlett's Test of Sphericity değerinin anlamlı çıkması ise, veri setinin çok değişkenli normalliğe sahip olduğunu gösterir (Seçer, 2018). Yapılan analiz sonucunda KMO değeri “.96” olarak hesaplanmış, Bartlett testi sonucu ise 6532.839; $p < .000$ bulunmuştur. Bu bulgular, açımlayıcı faktör analizi için veri setinin uygun olduğunu göstermektedir.

3.3.2.2. Geçerlik Analizleri

Ölçeğin teorik temeline uygun olarak ölçmeyi hedeflediği yapıları ne derece doğru şekilde ölçtüğünü belirlemek amacıyla yapı geçerliliği analizleri yapılmıştır. Faktör analizi yöntemi kullanılarak, ölçeğin maddelerinin faktör yapısı incelenmiş, toplam varyans açıklama oranı ve faktör yükleri değerlendirilmiştir. Eğer değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek veri setinden yeni bir yapı oluşturulmak isteniyorsa Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanır. Buna karşılık, değişkenler arasındaki ilişkilerin önceden belirlenmiş bir hipotez ya da kuramsal bir yapıya uygunluğunu test etmek amacıyla analiz yapılıyorsa Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) tercih edilir (A. Can, 2019, s. 315).

1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği'nin yapı geçerliliğini incelemek için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin iki boyutlu bir yapı sergilediği belirlenmiştir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, korelasyon matrisi incelendiğinde maddeler arası ilişkilerin, kabul edilebilir ilişkinin ($r > .30$) üzerinde olduğu görülmüştür. Ayrıca matrisin determinant değerinin de yeterli düzeyde olduğu ($r > .001$) görülmüştür. Maddeler arası çoklu eş doğrusallık da ($r > .80$ olan maddeler) görüldüğünden bazı maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir (A. Can, 2019, s. 325) Madde 3,5,6,9,10 ve 12 yüksek korelasyonları nedeniyle fazla bilgi tekrarı yaratmakta ve bu sebeple ölçekten çıkarılmalarına karar verilmiştir. Bu maddelerin çıkarılması, faktör analizini daha yalın ve net bir yapıya kavuşturarak analiz sonuçlarının güvenilirliğini artırmıştır.

Büyüköztürk (2020), faktör yük değerinin “.45” ya da daha yüksek olması gerektiğini fakat uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer “.30”a kadar indirilebileceğini belirtir. AFA sonuçları, ölçeğin 14 maddesinin çoğunun faktör yüklerinin “.30”un üzerinde olduğunu göstermiştir. Bu, tüm maddelerin faktör yapısına anlamlı bir şekilde katkı sağladığını ve ölçeğin geçerliliğini artırdığını gösterir. Ancak, Madde 13, düşük faktör yükü ve düşük ortak varyansı nedeniyle çıkarılmıştır. Faktörlerin daha belirgin hale gelmesi ve yorumlanabilirliğin artırılması amacıyla, ölçek analizinde “varimax döndürme” yöntemi uygulanmıştır. Kalan maddeler tekrar analiz edildiğinde ölçeğin yüksek faktör yükleriyle 13 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri ortak varyansları ve madde test korelasyonları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği’nde yer alan maddelerin faktörleri, faktör ortak varyansı ve güvenirlik kat sayıları

Maddeler	Mesleki gelişim ve motivasyon	Örgütsel Eşitlik ve Adalet	Faktör Ortak Varyansı
4. Öğretmenleri mesleklerine katkı sunacak eğitimler almaları yönünde teşvik eder.	.87		.79
14. Eğitimde kalitenin artmasına ve öğrenci başarısının yükselmesine katkı sağlar.	.87		.78
8. Öğretmenlere mesleki geleceğiyle ilgili öngörü sağlar.	.86		.78
1. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin motive olma düzeylerini artırır.	.85		.76
15. Öğretmenleri, uzman ve başöğretmenlerin bilgi ve birikiminden faydalanmaya yöneltir.	.84		.76
7. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırır.	.84		.73
11. Öğretmenlerin toplumdaki saygınlığını artırır.	.80		.68
2. Öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerine katkı sunar.	.79		.67
19. Öğretmenler arasında hiyerarşi oluşturarak çalışma huzurunu bozar.		.89	.84
20. Eğitim örgütlerinin barış ortamını tehdit eder.		.83	.71
18.. Veli ve öğrenciyi öğretmenler arasında ayırım yapmaya yönlendirir.		.79	.66
17. Genç ve yetenekli öğretmenlerin çalışma gayretini azaltır.		.73	.53
16. Eşit iş eşit ücret anlayışına aykırıdır.		.67	.50
Özdeğer		5,90	3.30
Açıklanan toplam Varyans		45.01	25.52
Cronbach Alpha	.95	.86	
Cronbach Alpha (Ölçeğin tamamı için)	.91		

Ölçekte bulunan 13 maddenin yer aldığı boyutlar, faktör yükleri ve madde test korelasyonları Tablo 9’da yer almaktadır. Tablo 9’daki veriler değerlendirildiğinde ikincisine göre daha önemli olduğu belirlenen birinci faktör toplam varyansın %45,01ini ve ikinci faktör toplam varyansın %25,52 sini açıklamaktadır. Her iki faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %70,54’tür. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; 1. boyut için ".95", 2. boyut için ".86" ve olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı “.91” olarak bulunmuştur.

Maddelerin faktör yükleri “.89” ile “.67” arasında değişmekte olup, bu değerler literatürde faktör yükü için iyi kabul edilen “.45” ve üzeri standartları ile uyumludur. Bu durum, ölçeğin maddelerinin faktör yapısıyla güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu ve faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı, Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiş ve bu değer “.91” olarak hesaplanmıştır. Bu yüksek katsayı, ölçeğin çok güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve maddelerin ölçmek istenen yapıyı tutarlı bir şekilde ölçtüğünü ifade etmektedir. Analiz sonucunda, ölçeğin toplam varyansın %70.54’ini açıkladığı belirlenmiş olup, bu oran literatürde iki faktörlü ölçekler için kabul edilen %30 ve üzeri açıklanan varyans kriterini fazlasıyla karşılamaktadır (Büyüköztürk, 2020; Çokluk vd., 2018).

Sonuç olarak, açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin maddeleri incelenmiş, toplam varyansın büyük bir kısmını açıklayan geçerli ve güvenilir bir tek boyutlu yapı elde edilmiştir. Ölçekten çıkarılan maddeler, ölçeğin teorik ve yapısal bütünlüğünü zayıflatabileceği için uygun şekilde elenmiş, kalan 13 madde ise ölçeğin nihai formunu oluşturmuştur (Tablo 10).

Tablo 10.

Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği

Maddeler ve Boyutlar		Bu bölümdeki maddeler Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen algılarını yansıtmaktadır.	Katılma Düzeyiniz				
			Hiç (1)	Az (2)	Orta (3)	Çok (4)	Tam (5)
Mesleki Gelişim ve Motivasyon	1	Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin motive olma düzeylerini artırır.					
	2	Öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerine katkı sunar."					
	3	Öğretmenleri mesleklerine katkı sunacak eğitimler almaları yönünde teşvik eder.					
	4	Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırır.					
	5	Öğretmenlere mesleki geleceğiyle ilgili öngörü sağlar.					
	6	Öğretmenlerin toplumdaki saygınlığını artırır.					
	7	Eğitimde kalitenin artmasına ve öğrenci başarısının yükselmesine katkı sağlar.					
	8	Öğretmenleri, uzman ve başöğretmenlerin bilgi ve birikiminden faydalanmaya yöneltir.					
Örgütsel Eşitlik ve Adalet	9	Eşit iş eşit ücret anlayışına aykırıdır.*					
	10	Genç ve yetenekli öğretmenlerin çalışma gayretini azaltır.*					
	11	Veli ve öğrenciyi öğretmenler arasında ayırım yapmaya yönlendirir.*					
	12	Öğretmenler arasında hiyerarşi oluşturarak çalışma huzurunu bozar.*					
	13	Eğitim örgütlerinin barış ortamını tehdit eder.*					
* ile işaretlenen maddeler ters maddelerdir.							

2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizinin ardından, veriler Lisrel 12.80 (Trial) paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizine (DFA) tabi tutulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçların geçerli kabul edilebilmesi için, modele ait uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Uyum iyiliği indeksleri, bir modelin kabul edilip edilemeyeceğini değerlendirmek amacıyla belirli kabul edilebilir sınır değerler kullanılarak yorumlanır. Bu sınır değerlere ilişkin bilgiler, aşağıdaki Tablo 11’de sunulmuştur (Çokluk, vd., 2019, s. 271-272).

Tablo 11.

İncelenen Uyum İndeks Değerleri, Sınır Değerleri ve ÖMKB Ölçeği DFA değerleri

Uyum İndeksi	Kısaltma	İyi Uyum Sınırları	Kabul Edilebilir Sınırları	Değerler
Ki-Kare / Serbestlik Derecesi	χ^2/df	≤ 3	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$	2.58
Uyum İyiliği İndeksi	GFI	$\geq .95$	$.90 \leq GFI < .95$	.93
Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi	AGFI	$\geq .90$	$.85 \leq AGFI < .90$	.89
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi	CFI	$\geq .95$	$.90 \leq CFI < .95$	.97
Normlanmış Uyum İndeksi	NFI	$\geq .95$	$.90 \leq NFI < .95$	.95
Non-Normed Fit Index	NNFI	$\geq .95$	$.90 \leq NNFI < .95$	.96
Root Mean Square Residual	RMR	$\leq .05$	$.05 < RMR \leq .08$	.07
Kök Ortalama Hata Kare Kökü	RMSEA	$\leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	.07
Standartlaştırılmış Ortalama Kök Artığı	SRMR	$\leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	.04

Yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir uyum ve mükemmel uyum sınırları içerisinde olduğu görülmüştür. Tablo 10’da yer alan uyum iyiliği göstergeleri, modelin yeterli düzeyde yapı geçerliliğine sahip olduğunu ve ölçeğin iki faktörlü yapısını doğruladığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yorumlanırken, maddelere ait standartlaştırılmış yükler, t değerleri ve R^2 değerleri de önem taşımaktadır. Bu değerlere ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre standartlaştırılmış yükler, t ve R^2 değerleri

Maddeler	Standartlaştırılmış Yükler	t	R^2
1	.86	10.80	.73
2	.79	11.50	.62
3	.87	10.50	.76
4	.83	11.10	.69
5	.86	10.60	.75
6	.79	11.50	.63
7	.86	10.70	.75
8	.85	10.90	.72
9	.59	12.07	.35
10	.59	12.03	.34
11	.76	11.02	.58
12	.95	3.63	.91
13	.81	10.17	.66

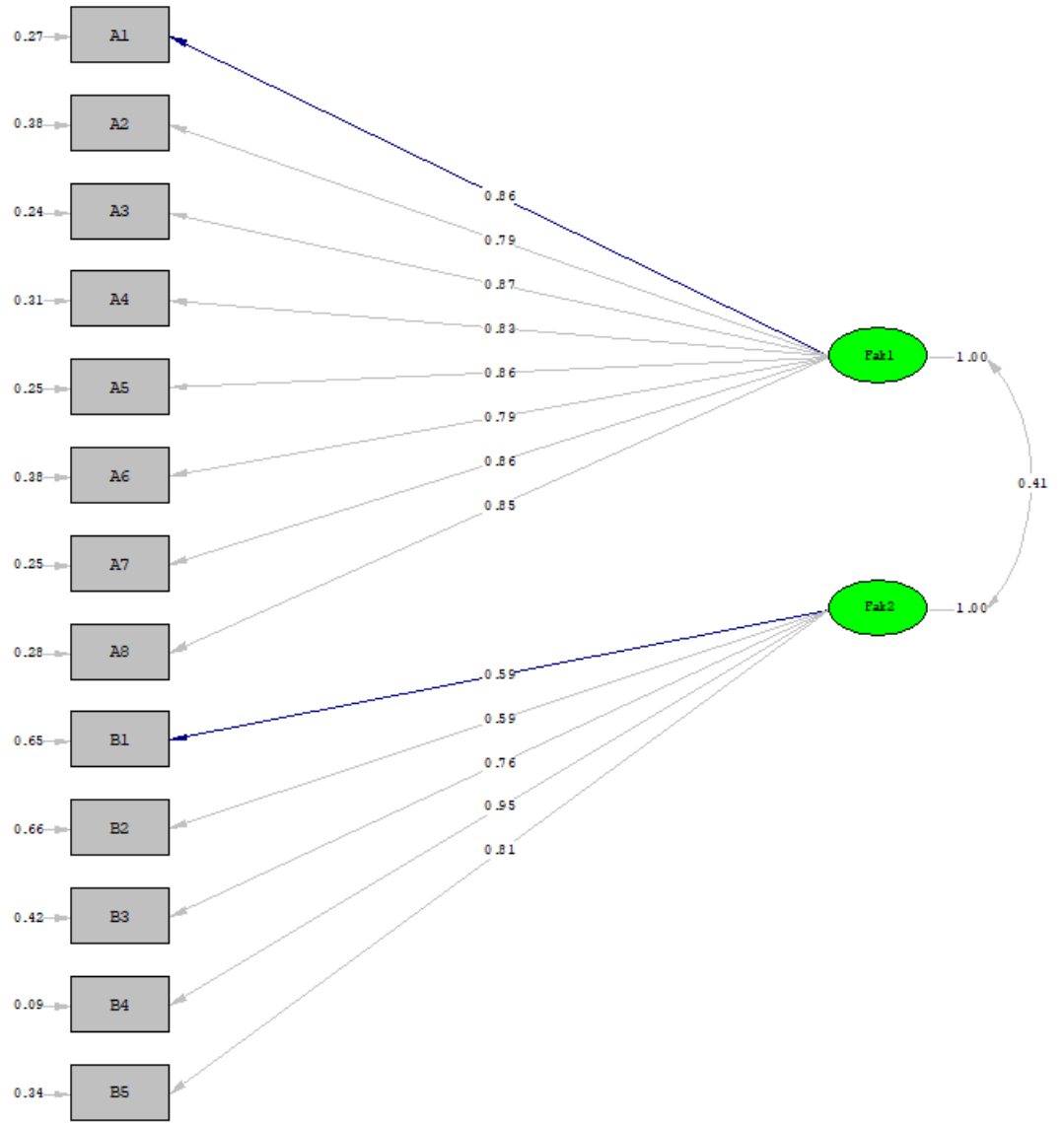
P < .05

Tablo 12 incelendiğinde, elde edilen standartlaştırılmış yükler, t ve R^2 değerlerinin “.05” düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Modifikasyonlar, önerilen χ^2_{df} azaltmalarına rağmen teorik olarak anlamlı bir gerekçeye dayanmaması nedeniyle

uygulanmamıştır. Örneğin, $A7 \leftrightarrow A55$ (22.9 azalma), $A5 \leftrightarrow A4A5$ (20.9 azalma) ve $A2 \leftrightarrow A1$ (14.1 azalma) gibi modifikasyonlar önerilmiştir. Ancak, mevcut modelin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir ve modelin teorik çerçevesiyle uyumlu bir şekilde yalınlığı korunmuştur.

Faktör yüklerini gösteren standartlaştırılmış yük değerleri dikkate alındığında, ölçek maddelerine ilişkin faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen bulgular, ölçeğin yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin standardize edilmiş çözümleme (standardized solution) değerleri Şekil 2’de gösterilmiştir.





Chi-Square=165.28, df=64, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

Şekil 2. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri

3.3.2.3. Güvenirlik Analizleri

Ölçeğin Güvenirliği tek uygulamaya dayalı Cronbach Alpha ile analiz edilmiştir. Bir den fazla uygulamaya gerek kalmadan, ölçme aracıyla yapılan tek ölçümün, kendi içinde ne kadar tutarlı olduğunun göstergesi olan Cronbach Alpha güvenirlilik kat sayısı ile analiz edilir (A. Can, 2019, s. 388). Test puanlarının güvenirliliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanılan α katsayısı, özellikle cevapların derecelendirme ölçeğinde elde edildiği durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020, s. 115). Ölçme aracının Cronbach Alfa katsayısı “.91” olarak bulunmuştur. Maddeler arası korelasyon değerleri Tablo 13’te sunulmuştur. Maddeler arası ilişkilere bakıldığında çok sayıda maddede aralarında kabul edilebilir ilişkinin olduğu ($r>0,30$) görülmektedir.

Tablo 13.

Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği maddeler arası korelasyon değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	1												
2	,73	1											
3	,75	,71	1										
4	,69	,60	,73	1									
5	,75	,66	,78	,78	1								
6	,67	,55	,65	,65	,69	1							
7	,74	,69	,74	,70	,69	,73	1						
8	,69	,67	,72	,69	,71	,71	,78	1					
9	,30	,29	,27	,25	,27	,23	,29	,36	1				
10	,20	,18	,18	,10	,12	,14	,15	,19	,40	1			
11	,31	,28	,26	,27	,30	,20	,30	,32	,42	,48	1		
12	,34	,35	,32	,30	,36	,25	,30	,35	,55	,55	,73	1	
13	,31	,28	,24	,32	,28	,32	,25	,29	,51	,48	,58	,78	1

İç tutarlılık katsayısının hesaplanmasının ardından madde analizi yapılmıştır. ÖMKBÖ’de maddelerin analizi, madde-toplam korelasyonları ve alt %27 ile üst %27’lik grupların madde ortalamaları arasındaki farklar incelenerek gerçekleştirilmiştir. Madde analizinde, testin toplam puanlarına göre alt ve üst %27’lik gruplar oluşturularak madde ortalamaları ilişkisiz t-testi ile karşılaştırılır. Gruplar arasındaki anlamlı fark, ölçeğin iç tutarlılığına kanıt olarak kabul edilir. Çok boyutlu ölçeklerde ise her boyut için alt ve üst gruplar ayrı ayrı tanımlanarak madde puanlarının karşılaştırılması gereklidir (Büyüköztürk, 2020, s. 184). ÖMKBÖ’nün madde toplam korelasyonlarına ve alt %27 ile üst %27 gruplar arasındaki madde puan farklarına ait t-testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14.

Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği'nin madde-toplam korelasyon ve %27'lik alt-üst grup farkına ilişkin t değerleri

Madde	t Değeri	Madde-Toplam Korelasyon
A1	24.35	.76
A2	17.93	.70
A3	21.44	.75
A4	19.48	.71
A5	24.16	.76
A6	17.46	.67
A7	19.52	.75
A8	22.35	.77
B1	11.57	.49
B2	8.69	.37
B3	13.39	.52
B4	15.37	.62
B5	12.44	.54

Tablo 14 analiz edildiğinde, genel olarak düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının “.77” ile “.69” arasında olduğu belirlenmiştir. Madde-toplam korelasyonu “.30” ve üzeri olan maddeler ayırt edici kabul edilirken, “.20” ile “.30” arasındaki maddelerin düzeltilmesi veya teste dahil edilmesi gerektiği, “.20” altındaki maddelerin ise teste alınmaması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2020, s.183). Alt ve üst %27'lik gruplar arasında yapılan t-testi sonuçları, tüm maddelerin anlamlı farklılık gösterdiğini ($p < .05$) ve yüksek ayırt edicilik taşıdığını ortaya koymuştur.

3.3.3.Örgütsel Adalet Ölçeği

Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Adalet Ölçeği, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır ve toplamda 19 madde içermektedir. Beşli Likert tipi derecelendirme kullanılan bu ölçek, 1: Kesinlikle katılmıyorum ile 5: Kesinlikle katılıyorum arasında değerlendirilmiştir. Faktör analizi sonucunda madde yüklerinin “.49” ile “.83” arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi kapsamında Cronbach Alpha katsayısı, ölçeğin geneli için “.96,” dağıtımsal adalet için “.89,” işlemsel adalet için “.95” ve etkileşimsel adalet için “.90” olarak hesaplanmıştır (Polat, 2007, s. 94). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı “.98” olarak bulunmuştur. Dağıtımsal adalet alt boyutu “.93;” işlemsel adalet alt boyutu “.97;” ve etkileşimsel alt boyutu “.94” olarak bulunmuştur.

3.3.4. Örgütsel Etik İklim Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel etik iklim algılarını ölçmek için Victor ve Cullen (1988) tarafından geliştirilen ve Özen ve Durkan (2016) tarafından uyarlanan Örgütsel Etik İklimi Ölçeği kullanılacaktır. Beş faktörlü ve 22 maddelik bu ölçek, sosyal sorumluluk, kurallılık, çıkarıcı yardımseverlik, ilkelilik ve verimlilik boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek, beşli Likert tipi olup ters puanlanan madde içermemektedir. Özen ve Durkan (2016) tarafından güvenilirlik katsayısı alt boyutlarda 0.71-0.83, ölçeğin tamamı için ise 0,87 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı 0,937 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın yürütülmesi için kullanılan ölçeklerin fikir sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasından önce Etik kurul izni ve MEB araştırma izni alınarak veri toplama aşaması (Ek 1) gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, Kasım 2024 ile Aralık 2024 tarihleri arasında yüz yüze uygulanan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılardan gönüllülük esasıyla ölçeği cevaplandırmaları istenmiştir. Bu yöntem, katılımcılarla birebir etkileşim sağlayarak anketlerin doğru bir şekilde doldurulmasını ve eksiksiz veri elde edilmesini mümkün kılmıştır. Araştırmanın analizinde toplanılan veriler SPSS 25.0 paket programına aktarılmıştır.

Bu araştırmada, birinci alt problem kapsamında, öğretmenlerin ÖMKB uygulamasına yönelik algılarının düzeyi ve bu algıların cinsiyet, öğrenim durumu, ünvan ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İkinci alt problemde, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının düzeyi ve bu algıların cinsiyet, öğrenim durumu, ünvan ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Üçüncü alt problemde ise, öğretmenlerin örgütsel etik iklimi algılarının düzeyi ve bu algıların cinsiyet, öğrenim durumu, ünvan ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir.

Bu soruların cevaplanmasında, öncelikle öğretmenlerin ÖMKB, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimine ilişkin algılarını belirlemek için betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ÖMKB, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim ve bunların alt boyutlarına ait değişkenlere

ilişkin algı düzeylerini saptamak için aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00-1.79 “çok düşük”, 1.80-2.59 “düşük”, 2.60-3.39 “orta”, 3.40-4.19 “yüksek”, 4.20-5.00 aralığı ise “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir

Öğretmenlerin ÖMKB, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimine ilişkin algıları cinsiyet, öğrenim durumu, ünvan ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği değerlendirmek için veri analizi sürecinde, öncelikle verilerin normal dağılıma uyup uymadığı değerlendirilmiştir. Bu amaçla, verilerin ortalama, ortanca ve tepe değerlerine, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarına bakılmıştır. Verilerin ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirine yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında kalması durumunda dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir (A. Can, 2019). Ayrıca, normallik varsayımını desteklemek için Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk (S-W) testlerinden elde edilen p değerleri incelenmiştir. Bu testlerde “ $p > .05$ ” olması, verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Normallik varsayımı sağlanmadığında parametrik testler yerine non-parametrik testler uygulanmıştır. Analizlerde grupların varyans eşitliği varsayımı, Levene testi ile değerlendirilmiştir. Levene testi sonuçlarına göre, “ $p > .05$ ” olduğunda varyans eşitliği varsayımı sağlanmış, “ $p < .05$ ” olduğunda ise eşitlik varsayımı ihlal edilmiştir. (A. Can, 2019; Büyüköztürk, 2020).

Normallik varsayımının sağlandığı durumlarda, iki grup karşılaştırmaları için t-testi, birden fazla grup karşılaştırmaları için tek Yönlü ANOVA (Analysis of Variance) yöntemi kullanılmıştır. İlişkisiz örneklemeler için t testi 2 ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2020, s. 39). İlişkisiz örneklemeler için Tek Yönlü ANOVA, ikiden fazla bağımsız grubun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test eder. Bu analiz, ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığını öne süren yokluk hipotezi çerçevesinde gerçekleştirilir. Elde edilen F değerinin p değeri “.05”ten büyük olduğunda, yokluk hipotezi kabul edilir (A. Can, 2019, s. 147). Tek yönlü varyans analizinde grupların birbiriyle karşılaştırılmasında Schaffe testi uygulanmıştır. Schaffe varyansların eşit olduğu varsayımı karşılandığında gruptaki örneklem sayıları arasında fark varsa tercih edilmektedir (A. Can, 2019, s. 152. Anlamlı farkların yorumlanmasında yalnızca p değeri değil, aynı zamanda etki büyüklüğü de dikkate alınmıştır. Cohen’s d (t-testi için) ve eta kare (η^2) (ANOVA için) gibi etki büyüklüğü ölçütleri kullanılmıştır. Cohen’s d’sine

göre “.2” küçük, “.5” orta, “.8” büyük etki büyüklüğünü ifade ederken, eta kare için bu sınırlar sırasıyla .01, .06 ve .14 olarak değerlendirilmiştir (Cohen, 1988; A. Can, 2019; Büyüköztürk, 2020).

Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda, iki grup karşılaştırmaları için Mann-Whitney U testi, birden fazla grup karşılaştırmaları için Kruskal-Wallis testi uygulanması öngörülmüştür.

Tablo 15’te her bir ölçek için statiksel testler ve varsayım kontrolleri özet halinde sunulmuştur.

Tablo 15.

Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Etik İklim Ölçekleri için istatistiksel testler ve varsayım kontrolleri

	Değişken	Gruplar	K-S (p)	S-W (p)	Çarpıklık	Basıklık	Levene (p)	Karar Verilen Test
Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği	Cinsiyet	Kadın	.20	.43	.00	.36	.00	T testi
		Erkek	.06	.07	.08	.70		
	Öğrenim Durumu	Lisans	.20	.06	.49	.50	.74	T testi
		Lisansüstü	.20	.45	.03	.17		
	Ünvan	Öğretmen	.09	.13	.20	.85	.22	Anova
		Uzman Öğr.	.20	.17	.05	.17		
		Başöğretmen	.09	.11	.90	.01		
	Kıdem	1-10 Yıl	.20	.06	.12	1.12	.22	Anova
		11-20 Yıl	.20	.43	.14	.21		
		21+ Yıl	.20	.46	.17	.32		
Örgütsel Adalet Ölçeği	Cinsiyet	Kadın	.20	.02	.15	.48	.91	T-Testi
		Erkek	.20	.08	.20	.53		
	Öğrenim Durumu	Lisans	.20	.02	.02	.56	.35	T-Testi
		Lisansüstü	.20	.18	.01	.75		
	Ünvan	Öğretmen	.07	.02	.15	.94	.01	Kruskal-Wallis
		Uzman Öğr.	.20	.02	.05	.54		
		Başöğretmen	.20	.72	.67	.58		
	Kıdem	1-10 yıl	.20	.09	.03	.85	.23	ANOVA
		11-20 yıl	.20	.06	.03	.66		
		21 yıl ve üzeri	.20	.29	.11	.33		
Örgütsel Etik İklim Ölçeği	Cinsiyet	Kadın	.20	.07	.16	.42	.13	T-Testi
		Erkek	.20	.03	.26	.46		
	Öğrenim Durumu	Lisans	.09	.01	.21	.44	.63	T-Testi
		Lisansüstü	.20	.80	.04	.30		
	Ünvan	Öğretmen	.09	.02	.33	.68	.76	ANOVA
		Uzman Öğr.	.20	.05	.13	.42		
		Başöğretmen	.20	.58	.23	.37		
	Kıdem	1-10 yıl	.08	.01	.48	.73	.53	ANOVA
		11-20 yıl	.20	.08	.03	.51		
		21 yıl ve üzeri	.20	.40	.25	.07		

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ifade edilen öğretmenlerin ÖMKB, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklime yönelik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için pearson korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak “.30”dan küçükse ilişkinin zayıf, “.30” ile “.70” arasında ise orta ve “.70”ten büyükse yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2020, s. 32).

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik ise öğretmenlerin ÖMKB’ye ilişkin algılarının örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimine ilişkin algılarını ne derece yordadığını ortaya koyabilmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için en az aralık ölçeğinde sürekli değişken olan bağımsız ve bağımlı değişkenler normal dağılım özellikleri göstermesi ve bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olması koşulların sağlanmış olması gerekmektedir (A. Can, 2019, s. 264) Kolmogorov-Smirnov testine göre Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği($p=.10$), Örgütsel Adalet Ölçeği($p=.20$), ve Örgütsel Etik İklimi Ölçeği ($p= .08$) değişkenleri normal dağılım varsayımını karşılamaktadır ($p > .05$). Shapiro-Wilk testine göre ise Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği ($p=.05$) normal dağılıma yakın bir sonuç verirken, Örgütsel Adalet Ölçeği ($p = .002$) ve Örgütsel Etik İklimi Ölçeği ($p = 0,003$) normal dağılım varsayımını karşılamamaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerleri açısından, Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği (çarpıklık = .04; basıklık = .45), Örgütsel Adalet Ölçeği (çarpıklık = .03; basıklık = .60) ve Örgütsel Etik İklimi Ölçeği (çarpıklık = .19; basıklık = .42) kabul edilebilir aralıklarda bulunmuştur. Büyük örneklem boyutunda Kolmogorov-Smirnov testine öncelik verilerek verilerin genel olarak normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir.

Yordayıcı değişkenler arasında en yüksek ilişkinin örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimi arasında olduğu “.65” ve bu değer “.80”den düşük olduğu belirlenmiştir. Mahalanobis uzaklık değerleri incelendiğinde, p değerlerinin aykırı değer kabul edilen kritik sınır ($\alpha = 0,001$) üzerinde olduğu görülmüş, bu da veri setinde aşırı etkili gözlem veya aykırı değer olmadığını ve modelin geçerliliğini desteklemiştir. Cohen’in (1988) kriterlerine göre, R^2 değerleri küçük etki $<.13$, orta etki $.13-.26$ ve büyük etki olarak değerlendirilmiştir. Bu kriterler, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyüklüğünü yorumlamak için temel alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümüne yönelik toplanan veriler analiz edilmiş ve bulgular, araştırmanın alt problemlerine uygun bir sırayla sunulmuştur. Verilerin yorumlanmasında, her alt probleme ilişkin detaylı analizler ve bu analizlerden elde edilen anlamlı çıkarımlar vurgulanmıştır.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, öğretmenlerin ÖMKB uygulamasına ilişkin algılarının düzeyini ve bu algıların cinsiyet, öğrenim durumu, ünvan ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda elde edilen veriler detaylı olarak analiz edilmiştir.

Tablo 16.

Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek		En düşük	En Yüksek	X	SS	Düzye
Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği	Mesleki Gelişim Motivasyon	8	40	21.61	8.16	Düşük
	Adalet ve Eşitlik	5	20	14.29	5.34	Orta
	Toplam	13	60	35.91	11.01	Orta

Tablo 16 değerlendirildiğinde öğretmenlerin ÖMKB uygulamasına ilişkin algılarının genel değerlendirmesinde, öğretmenlerin toplam ölçek puanları orta düzeyde algıya işaret etmektedir ($\bar{X} = 35.91$), bu da öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Mesleki gelişim ve motivasyon boyutunda algılar düşük düzeyde ($\bar{X} = 21.61$) yoğunlaşmıştır. Buna karşılık, adalet ve eşitlik boyutunda algılar orta düzeydedir ($\bar{X} = 14.29$).

Öğretmenlerin ÖMKB'ye ilişkin puanlamaları, bu uygulamanın mesleki motivasyonlarına ve gelişimlerine katkı sağlamadığına dair bir algı geliştirdiklerini

göstermektedir. Katılımcılar, uygulamanın yalnızca unvan ve maddi kazanç sağladığını, ancak mesleki gelişim ve motivasyonu artıracak herhangi bir yönlendirme içermediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin adalet ve eşitlik algıları orta düzeyde bir tutum sergilemekte olup, uygulamanın bu bağlamda belirgin bir olumsuz ya da olumlu etkisinin olmadığına işaret etmektedir.

Tablo 17.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği kariyer basamakları algılarının cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenine göre analiz sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Cohen's d
Cinsiyet	Kadın	196	34.90	9.96	1.981	.05	.23
	Erkek	115	37.60	12.47			
Öğrenim Durumu	Lisans	251	36.13	11.04	.735	.46	-
	Lisansüstü	60	34.97	10.97			

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizde (Tablo 17), erkek öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin algılarının ($\bar{X} = 37.60$) kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 34.90$) göre daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t = 1.981$; $p < .05$). Etki büyüklüğü hesaplandığında Cohen's d değeri “.23” bulunmuştur ve bu değer küçük bir etkiye işaret etmektedir. Kadın öğretmenlerin bu konuda daha düşük algılara sahip olmasının, çalışma ortamlarındaki çeşitli sosyokültürel faktörlerle ilişkili olabileceği düşünülmüştür.

Öğrenim durumuna göre ise lisans ($\bar{X} = 36.13$) ve lisansüstü ($\bar{X} = 34.97$) mezunları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = .735$; $p > .05$), bu da eğitim düzeyinin öğretmenlerin ÖMKB algıları üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının öğretmenlik mesleğinde kariyer ilerlemesi ve gelişimine bir katkı sunmadığını göstermektedir. Bu yüzden öğretmenlerin eğitim düzeyinin değişmesi öğretmenlerin ÖMKB'ye yönelik algılarını değiştirmemektedir.

Tablo 18.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği kariyer basamakları algısının ünvan ve kıdem değişkenine göre analiz sonuçları

											Fark	η^2
		N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p		
Ünvan	A. Öğretmen	66	33.71	11.27	Gruplar arası	810.68	2	405.34	3.393	.04	C>A	.02
	B. Uzman ö.	229	36.16	10.66	Gruplar içi	36793.62	308	119.46				
	C. Başöğretmen	16	41.38	13.28	Toplam	37604,30	310					
Kıdem	A. 1-10 yıl	44	32.84	11.59	Gruplar arası	837.84	2	418.92	3.509	.03	C>A	.02
	B. 11-20 yıl	169	35.53	10.48	Gruplar içi	36766.46	308	119.37				
	C. 21 yıl ve üstü	98	37.93	11.38	Toplam	37604.30	310					

Tablo 18'e göre, öğretmenlerin ünvan değişkenine göre ÖMKB algılarında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F = 3.393$, $p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Schaffe testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, başöğretmenler ($\bar{X} = 41.38$) ile öğretmenler ($\bar{X} = 33.71$) arasında, başöğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Uzman öğretmenler ($\bar{X} = 36.16$) ile diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ayrıca, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre ÖMKB algılarında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F = 3.509$, $p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Schaffe testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 37.93$) ile 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 32.84$) arasında, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Ünvan ve kıdem değişkenlerinin ÖMKB üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Ünvan değişkenine ilişkin eta kare değeri “.02”, kıdem değişkenine ilişkin eta kare değeri ise “.02” olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, her iki durumda da gruplar arasındaki farkın toplam varyansın yaklaşık %2'sini açıkladığını gösterir. Bu değerler hem ünvan hem de kıdem değişkenlerinin ÖMKB algılarında küçük etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının düzeyini ve bu algıların cinsiyet, öğrenim durumu, ünvan ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinden sırasıyla istatistik hesaplamaları yapılmıştır

Tablo 19.

Örgütsel Adalet Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek		En düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	SS	Düzye
Örgütsel Adalet	Dağıtımsal Adalet	6	30	18.24	5.85	Orta
	İşlemsel Adalet	9	45	27.28	8.95	Orta
	Etkileşimsel Adalet	4	20	13.26	3.95	Orta
	Toplam	19	95	58.78	18.01	Orta

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, toplam puanlara göre "orta" düzeyde ($\bar{X} = 58.78$) bulunmuştur. Dağıtımsal ($\bar{X} = 18.24$), işlemsel adalet ($\bar{X} = 27.28$) ve etkileşimsel adalet ($\bar{X} = 13.26$) boyutlarında algılar "orta" düzeydedir. Bu bulgular, öğretmenlerin çoğu zaman adil bir çalışma ortamı algıladığını göstermektedir.

Tablo 20.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenine göre analiz sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	t	p	Cohen's d
Cinsiyet	Kadın	196	55.90	17.62	3.764	.00	.44
	Erkek	115	63.70	17.67			
Öğrenim durumu	Lisans	251	58.34	17.63	.878	.38	
	Lisansüstü	60	60.62	19.55			

Tablo 20 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ($\bar{X} = 63,69$), kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 55,89$) göre daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t = 3.764$; $p < .05$). Etki büyüklüğü Cohen's d ".44" olarak hesaplanmıştır, bu orta büyüklükte etkiyi ifade etmektedir. Bu Bulgular neticesinde, erkek öğretmenlerin örgütsel yapılar içinde kendilerini daha avantajlı veya daha eşit muamele gördüklerini düşündüklerini, kadın öğretmenlerin ise daha düşük adalet algısına sahip olduklarını işaret etmektedir. Bu farklılık, toplumsal cinsiyet rolleri, iş ortamındaki farklı beklentiler veya cinsiyet eşitliği ile ilgili algılardan kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenim durumu açısından ise lisans ve lisansüstü mezunlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$), bu da eğitim düzeyinin adalet algısına etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir

Tablo 21.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ünvan değişkenine göre analiz sonuçları

Değişken	N	Sıralama Ortalaması	sd	X ²	p
Öğretmen	66	140.27	2	2.655	.27
Uzman Öğretmen	229	160.69			
Başöğretmen	16	153.69			

Tablo 21’de ünvan değişkenine göre yapılan analizler, uzman öğretmenlerin (sıralama ortalaması = 160.69) örgütsel adalet algılarının, öğretmenler (sıralama ortalaması = 140.27) ve başöğretmenler (sıralama ortalaması = 153.69) ile kıyaslandığında daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2 = 2.655$; $p > .05$). Bu sonuç, ünvan gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının genel olarak benzer düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Sıralama ortalamalarının birbirine yakın olması, örgüt içerisindeki adalet algısının ünvandan bağımsız olarak eşit bir şekilde algılandığını düşündürmektedir

Tablo 22.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kıdem değişkenine göre analiz sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
A. 1-10 yıl	44	57.75	20.40	Gruplar arası	110.20	2	55.10	.169	.85
B. 11-20 yıl	169	58.60	17.81	Grup içi	100430.93	308	326.07		
C. 21 yıl ve üstü	98	59.55	17.36	Toplam	100541.13	310			

Kıdem değişkenine göre yapılan analizler, örgütsel adalet ölçeği puanlarının 1-10 yıl kıdem grubunda ($\bar{X} = 57.75$), 11-20 yıl kıdem grubunda ($\bar{X} = 58.60$) ve 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda ($\bar{X} = 59.55$) olduğunu göstermiştir (Tablo 22). Ancak gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F = .169$; $p > .05$). Ortalama puanların birbirine yakın olması, örgütsel adalet algısının kıdemden bağımsız bir şekilde algılandığını göstermektedir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğretmenlerin Örgütsel Etik İklimi algılarının düzeyini ve bu algıların cinsiyet, öğrenim durumu, ünvan ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektedir. Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinden sırasıyla istatistik hesaplamaları yapılmıştır.

Tablo 23.

Örgütsel Etik İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek		En düşük	En Yüksek	X	SS	Düzye
Örgütsel Etik İklimi	Sosyal Sorumlu	7	35	26.08	5.65	Yüksek
	Kurallı	4	20	15.52	3.22	Yüksek
	Çıkarıcı Yardımsever	4	20	13.68	3.06	Yüksek
	İlkeli	4	20	13.14	3.10	Orta
	Verimli	3	15	11.06	2.71	Yüksek
	Toplam	19	95	79,86	14.49	Yüksek

Tablo 23 değerlendirildiğinde Örgütsel Etik İklim Ölçeği sonuçlarına göre, alt boyutların ve toplam puanın analizleri şu şekildedir. Örgütsel etik iklim ölçeği sonuçlarına göre, alt boyutların ve toplam puanın analizleri şu şekildedir: Sosyal sorumlu alt boyutunda ortalama puan ($\bar{X} = 26.08$) ile yüksek düzeyde bir algı olduğu belirlenmiştir. Kurallı alt boyutta ortalama puan ($\bar{X} = 15.52$) olup bu da yüksek düzeyde bir algıya işaret etmektedir. Çıkarıcı yardımsever alt boyutunda ortalama puan ($\bar{X} = 13.68$) ile yüksek bir düzeyde bulunmuştur. İlkeli alt boyutta ortalama puan ($\bar{X} = 13.14$) ile orta düzeyde bir algıyı göstermektedir. Verimli alt boyutunda ortalama puan ($\bar{X} = 11.06$) ile yüksek düzeyde bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı ($\bar{X} = 79.86$) ile genel olarak yüksek düzeyde bir örgütsel etik iklim algısı ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin örgütsel etik iklim algılarında ilkelilik boyutunun orta düzeyde olması, örgütte evrensel etik değerlere, adalet, dürüstlük ve temel etik kurallara bağlılık konusunda eksiklikler yaşandığını göstermektedir. İlkelik boyutu, örgütte alınan kararların ve sergilenen davranışların bireysel çıkarlar yerine evrensel doğruluk ilkelerine dayanmasını ifade eder. Bu bağlamda, ilkelilik düzeyinin orta seviyede kalması, öğretmenlerin örgütsel kararların ve süreçlerin etik ilkelere tam anlamıyla uygun olmadığını düşündüklerine işaret edebilir.

Tablo 24.

Öğretmenlerin örgüt etik iklimi algılarının cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenine göre analiz sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	t	p
Cinsiyet	Kadın	196	79.33	13.73	.845	.40
	Erkek	115	80.77	15.72		
Öğrenim durumu	Lisans	251	79.70	14.65	.401	.69
	Lisansüstü	60	80.53	13.87		

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizde (Tablo 24), erkeklerin örgütsel etik iklim puanlarının ($\bar{X} = 80.77$), kadınlara ($\bar{X} = 79.33$) göre daha yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t = .845$; $p > .05$). Bu sonuç, kadın ve erkek grupları arasında örgütsel etik iklim algıları açısından benzer bir durumu göstermektedir.

Öğrenim durumu değişkenine göre yapılan analizde, lisansüstü mezunlarının örgütsel etik iklim puanlarının ($\bar{X} = 80.53$) lisans mezunlarına ($\bar{X} = 79.70$) göre daha yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t = .401$; $p > .05$). Bu durum, lisans ve lisansüstü mezunların örgütsel etik iklim algılarının benzer düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 25.

Öğretmenlerin örgütsel etik iklimi algılarının ünvan ve kıdem değişkenine göre analiz sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ünvan	A. Öğretmen	66	77.05	15.04	Gruplar arası	707.70	2	353.85	1.693	.19
	B. Uzman öğretmen	229	80.73	14.38	Gruplar içi	64356.08	308	208.95		
	C. Başöğretmen	16	79.00	12.96	Toplam	65063.78	310			
Kıdem	A. 1-10 yıl	44	78.11	15.89	Gruplar arası	258,41	2	129.20	.614	.54
	B. 11-20 yıl	169	79.67	14.58	Gruplar içi	64805.37	308	210.41		
	C. 21 yıl ve üstü	98	80.96	13.71	Toplam	65063.78	310			

Ünvan değişkenine göre yapılan analizlerde (Tablo 25), uzman öğretmenlerin ($\bar{X} = 80.73$) örgütsel etik iklim puanlarının, öğretmenlere ($\bar{X} = 77.05$) ve başöğretmenlere ($\bar{X} = 79.00$) göre daha yüksek olduğu, ancak gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($F = 1.693$; $p > .05$). Bu sonuç, örgütsel etik iklim algılarının ünvan grupları arasında genel olarak benzer olduğunu göstermektedir.

Ortalama puanların birbirine yakın olması, etik iklimin ünvandan bağımsız olarak eşit bir şekilde algılandığını düşündürmektedir.

Kıdem değişkenine göre yapılan analizlerde (Tablo 25), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel etik iklim puanlarının ($\bar{X} = 80.96$), 11-20 yıl ($\bar{X} = 79.67$) ve 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X} = 78.11$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, gruplar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = .614$; $p > .05$). Bu durum, örgütsel etik iklim algılarının kıdem grupları arasında genel olarak benzer olduğunu göstermektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, öğretmenlerin ÖMKB uygulaması ile örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemektedir. Bu alt problem doğrultusunda, elde edilen veriler üzerinden gerekli istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır.

Tablo 26.

Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Etik İklim değişkenleri arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Ölçek	$\bar{X}$	SS	min	max	1	2	3
1.Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği	35.91	11.01	13	65	1	.36	.35
2.Örgütsel Adalet	58.78	18.01	19	95	.36	1	.64
3.Örgütsel Etik İklim Ölçeği	79.86	14.49	22	110	.35	.64	1

Tablo 26 incelendiğinde ölçekler arasındaki korelasyon katsayılarına göre, Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği ile Örgütsel Adalet Ölçeği arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r = .36$). Benzer şekilde, Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği ile Örgütsel Etik İklim Ölçeği arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki görülmektedir ($r = .35$). En güçlü ilişki, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olarak Örgütsel Adalet Ölçeği ile Örgütsel Etik İklim Ölçeği arasında saptanmıştır ($r = .64$). ÖMKB'nin her iki ölçekle de pozitif ve orta düzeyde ilişki göstermesi, öğretmenlerin kariyer basamakları algılarının hem örgütsel adalet hem de etik iklim algıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi, öğretmenlerin ÖMKB uygulamasına ilişkin algılarının, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimi algıları üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu alt problemi yanıtlamak için elde edilen veriler üzerinde gerekli istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 27.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları algısının örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimi algıları üzerindeki etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	β	Standart Hata	t	p	F	R	R^2	Model (p)
Örgütsel Adalet	Sabit	37.954		3,266	11.621	.00	44.480	.355	.126	.00
	ÖKB	.580	.355	.087	6.669					
Örgütsel Etik İklim	Sabit	63.487		2.636	24,086	.00	42.198	.347	.120	.00
	ÖKB	.456	.347	.070	6,496					

Tablo 27’de öğretmenlerin ÖMKB algılarının örgütsel adalet algılarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ÖMKB algısı bağımsız değişkeni ile örgütsel adalet algısı bağımlı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($R=.355$, $R^2=.126$). ÖMKB algısının, örgütsel adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F=44.480$, $p<.001$). ÖMKB algısı, örgütsel adalet algısındaki toplam varyansın %12,6’sını açıklamaktadır.

Tablo 27’da öğretmenlerin ÖMKB algılarının örgütsel etik iklim algılarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ÖMKB algısı bağımsız değişkeni ile örgütsel etik iklimi algısı bağımlı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($R=.347$, $R^2=.120$). Öğretmenlerin ÖMKB algısının, örgütsel etik iklimi algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F=42.198$, $p<.001$). Öğretmenlerin ÖMKB algısı, örgütsel etik iklimi algısındaki toplam varyansın %12’sini açıklamaktadır.

ÖMKB algısının hem örgütsel adalet algısı ($R^2 = .126$) hem de örgütsel etik iklimi algısı ($R^2 = .120$) üzerindeki etki büyüklükleri Cohen’in (1988) kriterlerine göre küçük olarak değerlendirilmektedir. Bu sonuçlar, ÖMKB algısının her iki değişken üzerinde

anlamalı bir yordayıcı etkisi olduğunu göstermesine rağmen, açıklanan varyans oranlarının düşük olması, bu etkilerin sınırlı olduğunu ve örgütsel adalet ve etik iklim algılarını etkileyen başka faktörlerin de önemli rol oynayabileceğini düşündürmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilmiş olan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik analizlerde, öğretmenlerin ÖMKB uygulamasına ilişkin genel algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişim ve motivasyonu boyutundaki algıları düşük düzeyde kalırken, adalet ve eşitlik boyutundaki algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin kariyer basamaklarının mesleki motivasyonlarına ve gelişimlerine katkı sağlamadığı, ancak adalet ve eşitlik algısı açısından ise öğretmenlerin ne olumlu ne de olumsuz bir yargıya varmadıkları sonucunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin algılarının genel olarak orta düzeyde olduğunu belirten araştırmalar arasında Dağlı (2007), Canpolat (2011), Tosun ve Yengin Sarpkaya (2014), Özalp (2024) bulunmaktadır. Dağlı (2007), öğretmenlerin kariyer basamakları sistemine "orta derecede" katıldıklarını ifade ettiğini belirtmiştir. Canpolat (2011) ise öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasını orta düzeyde benimseyerek, uygulamanın mesleki bilgi ve rekabeti artırdığını ancak kriterlerin yetersiz olduğunu düşündüğünü vurgulamıştır. Tosun ve Yengin Sarpkaya (2014) araştırmasında, öğretmenlerin kariyer basamakları uygulaması hakkındaki genel katılım düzeyinin "orta" olduğunu tespit etmiştir. Özalp (2024) ise öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik beklentilerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının mesleki gelişime etkisi konusunda araştırmalar farklı bulgular sunmaktadır. Sağ (2007), bu uygulamanın öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve işe bağlılıklarını artırabileceğini ifade ederken, Kaplan ve Gülcan (2020) da benzer şekilde kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerine katkı sağlayabileceğini öne sürmektedir. Ancak olumsuz görüşlerin araştırmalarda yoğunlukta olduğu ve kariyer basamakları sisteminin öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği görülmektedir. Tür (2023), uygulamanın mesleki gelişimde olumlu etkiler yarattığını ancak motivasyonu anlamlı şekilde yükseltmediğini belirtmektedir. Yöneticiler, bu sistemin öğretmenlerin mesleki gelişimi ve toplumsal saygınlık kazanmaları bakımından gerekli olduğunu savunurken, öğretmenler ise özellikle başöğretmenlik unvanının daha zor elde edilebilir olması ve mesleki gelişimlerini daha etkili eğitimlerle desteklemesi gerektiğini vurgulamıştır (Kurt, 2024). Öte yandan, Taşkaya (2007), sistemin öğretmenlerin gelişimini destekleyen bir yapıya dönüştürülmesi gerektiğini, Bakan (2013) ise kariyer basamaklarının mesleki gelişimi destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Buna karşın, Nartgün ve Ural (2007), kariyer basamakları uygulamasının mesleki gelişime olumlu bir katkı sunmayacağını, B. Aydın (2007) ise mesleki gelişim ve motivasyonu yeterince desteklemediğini belirtmiştir. Delipoyraz (2009), kurumun mesleki gelişim olanaklarını yetersiz bulan öğretmenlerin performanslarını artırarak kariyer gelişimi sağlayamayacaklarını öne sürerken, E. Can (2015), sistemin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden uzak bir yapıda olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Bakan (2013), uygulamanın mesleki gelişime kayda değer bir katkı sağlamadığını, yalnızca ekonomik bir avantaj sunduğunu dile getirmekte, Biçer (2023) de çoğu öğretmenin sisteme ekonomik faydalar nedeniyle ilgi gösterdiğini ancak mesleki gelişimi teşvik etmekte yetersiz kaldığını belirtmektedir. Göbel (2024) ise sınav ve uzaktan eğitim videolarının mesleki gelişimi desteklemediğini vurgulayarak öğretmenlerin büyük bölümünün bu uygulamayı gereksiz gördüğünü ortaya koymuştur. Son olarak, Köse (2024), kariyer basamaklarının lisansüstü eğitim ve kişisel gelişimi teşvik ederken, sınavların branş yeterliliklerini ölçmede etkisiz kaldığını ve doğrudan mesleki gelişime yeterince katkı sunmadığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasına yönelik adalet ve eşitlik algıları, orta düzeyde bulunmuştur. Daha önceki çalışmalar kariyer basamaklarında ilerleme

şartlarındaki adaletsizliğe odaklanmıştır. B. Aydın (2007) araştırmasında, öğretmenlerin kariyer basamakları sistemine daha çok sınav odaklı ve nesnel olmayan değerlendirme kriterleri nedeniyle genel olarak olumsuz yaklaştıkları belirtilmektedir. Dağlı, sistemin yetersizliklerini vurgulayarak daha adil ve nesnel bir yapıya ihtiyaç duyulduğuna işaret ederken; Nartgün ve Ural (2007), mevcut uygulamanın ücretlendirme açısından adaleti sağlayacak biçimde düzenlenmemiş olmasını eleştirmektedir. Gündoğdu ve Kızıltaş (2008) da sistemin daha nesnel ve objektif kriterlere sahip olması gerektiğini öne sürerek, sınav ağırlıklı yaklaşımın adil bulunmadığını ifade etmektedir. Delipoyraz (2009) ise ödül ve meslekte ilerleme süreçlerinin adil olmadığını vurgularken; Urfalı (2008), sistemin adaletli işlemediğini, performansı artırmadığını ve sicil değerlendirmelerinin güvenilir bulunmadığını aktarmaktadır. Son olarak, Demir (2011)'in bulguları, özellikle kariyer basamaklarında geçişlerin belirsizliği ve liyakat ilkelerine aykırı uygulamaların öğretmenler arasında ayrışma, kıskançlık ve gruplaşmalara neden olabileceğini göstermektedir.

Ancak 2022 yılı sonrasında kariyer basamakların da ilerleme şartının sadece kıdem ve sınav olarak belirlendikten sonra yapılan çalışmalar incelendiğinde; Kurt (2024) çok yönlü objektif kriterlerin oluşturulması, tek başına sınav veya hizmet yılı yerine öğretmenlerin süreç içinde elde ettiği başarıların değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Göbel (2024) Kariyer yükselme sürecinde kıdem ve performansın esas alınması gerektiği, ancak bu uygulamanın öğretmenler arasında ayrımcılığı ve statü farklılıklarını artırarak okullardaki çalışma barışını bozabileceği, velilerin öğretmen tercihleri nedeniyle mesleğin itibarını zedeleyebileceği ve uzun vadede eğitim sistemine olumsuz yansıyabileceği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Köse (2024) öğretmenlerin önemli bir kısmının, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında statü farkı yarattığını belirtmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmenlerin ÖMKB algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu farkın etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin bu konuda daha düşük algılara sahip olmasının, çalışma ortamlarındaki sosyokültürel faktörlerle ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Araştırma sonucu, erkek öğretmenlerin ÖMKB algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Dağlı (2007), Özalp (2024) ve Tosun ve Yengin Sarpkaya (2014) çalışmalarında da erkek

öğretmenlerin kariyer basamakları sistemine daha olumlu yaklaştıklarını ortaya koyan sonuçlarla örtüşmektedir. Ancak, Sağ (2004) araştırması cinsiyetin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerde anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmektedir.

Öğrenim durumu açısından lisans ve lisansüstü mezunlar arasında fark bulunmamış, bu da eğitim düzeyinin ÖMKB algıları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, Sağ'ın (2004) araştırmasında öğretmenlerin yüksek lisans, doktora ve yayınları kariyer basamaklarında önemsiz gördüklerini belirten sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak literatürde yapılan diğer birçok araştırma bunun aksini söylemektedir. Dağlı (2007) akademik unvanlara dayalı bir kariyer sistemi önererek bu kriterlerin önemsenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Laçın (2006) öğretmenlerin eğitim düzeyini performans artırıcı bir kriter olarak değerlendirdiğini ancak mevzuatın uygulanabilirliğine olumsuz yaklaştıklarını ortaya koymuştur. Taşkaya (2007) eğitim ve mesleki etkinliklere dayalı kriterlerin daha fazla kabul gördüğünü belirterek, akademik gelişime dayalı bir kariyer sistemini desteklemiştir. Gündoğdu ve Kızıltaş (2008) lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin kariyer sistemini akademik gelişime teşvik edici bulduğunu belirtirken, Urfalı (2009) lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin kariyer sistemine genel olarak daha olumlu baktığını, özellikle eğitim ve etkinlikler ölçütlerini daha yüksek puanladıklarını ortaya koymuştur.

Canpolat (2011) uzman öğretmenlerin içsel motivasyonunun ve duygusal bağlılık düzeylerinin diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu vurgulamış, Bakan (2013) ise lisansüstü eğitimin ve akademik yayınların kariyer yükselme kriterlerinde daha fazla dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Kaplan ve Gülcan (2020) öğretmen kariyer basamaklarında yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin yükselme kriterleri arasında yer alması gerektiğini ifade ederken, Biçer (2023) yüksek lisans yapmanın kariyer basamakları sınavından muafiyet sağlamasını öğretmenlerin akademik gelişimi teşvik edici bulduğunu, ancak fırsat eşitliği açısından dezavantajlar doğurabileceğini dile getirmiştir. Son olarak, Özalp (2024) lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik beklentilerinin daha yüksek olduğunu, Kurt (2024) ise lisansüstü eğitimin terfi için bir ölçüt olmasının olumlu değerlendirildiğini belirtmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2005 ve 2022 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde, lisansüstü eğitim yapmış öğretmenlere kariyer basamaklarında ayrıcalık tanınmış, yüksek lisans mezunları uzman öğretmenlik, doktora mezunları ise başöğretmenlik sınavından muaf tutulmuştur. Ancak, 21 Aralık 2024'te yürürlüğe giren yeni yönetmelikte bu ayrıcalık kaldırılmış, bu da lisans ve lisansüstü mezunlar arasında ÖMKB algıları

açısından anlamlı bir fark oluşmamasına ve eğitim düzeyinin öğretmenlerin kariyer basamakları algısı üzerindeki etkisinin azalmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Ünvan değişkenine göre öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin algılarında başöğretmenler ile öğretmenler arasında, başöğretmenler lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ancak bu farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Özalp'ın (2024) başöğretmenlerin uzman öğretmenlere ve öğretmenlere kıyasla daha yüksek kariyer beklentisine sahip olduğunu belirlemesiyle örtüşmektedir.

Kıdem değişkeninde de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ÖMKB algılarının, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kıdem değişkenindeki farkın etki büyüklüğü de küçük düzeyde bulunmuştur. Bakan'ın (2013) araştırmasında kıdemi düşük öğretmenlerin kariyer basamakları sistemine daha olumlu yaklaşırken, orta kıdeme sahip öğretmenlerin en olumsuz görüşleri bildirdiği, kıdemli öğretmenlerin ise uzman ve başöğretmenlik sınavlarına girme avantajı nedeniyle sisteme daha olumlu baktığı bulunmuştur. Benzer şekilde, Özalp (2024) kıdem yılı ile kariyer beklentisi arasında doğrudan bir ilişki saptamamakla birlikte, başöğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik beklentilerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular, araştırmamın sonucuyla örtüşmektedir. Ayrıca Sağ'ın (2004) araştırmasında öğretmenlerin yükselmede en önemli kriter olarak mesleki kıdemi görmesi ve Urfalı'nın (2009) çalışmasında ise, kıdemi yüksek öğretmenlerin kıdem ve sınav ölçütlerine göre kariyer basamaklarında yükselmeye daha olumlu yaklaşması bu sonucu desteklemektedir. Sonuç olarak Kıdemin öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik algılarını güçlendirdiğini ve kıdem arttıkça sistemin daha olumlu değerlendirildiğini göstermektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları genel olarak "orta" düzeyde bulunmuştur. Dağıtımsal, İşlemsel ve Etkileşimsel Adalet boyutlarında da algılar orta düzeydedir. Bu durum, öğretmenlerin orta düzeyde adil bir çalışma ortamına sahip olduklarını düşündüğünü göstermektedir. Gölcür (2022) araştırmasında, öğretmenlerin okullardaki örgütsel adalet algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit etmiştir. Örgütsel adaletin alt boyutları incelendiğinde, etkileşimsel adalet dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet boyutlarının yüksek düzeyde

algılandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Yavuz (2022) araştırmasında, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, araştırmamda öğretmenlerin örgütsel adalet düzeylerinin orta düzeyde bulunması, Gölcür (2022) ve Yavuz (2022) araştırmalarının “yüksek” düzeyde örgütsel adalet algıları tespit etmesi ile kıyaslandığında görece daha düşük bir algıya işaret etmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının farklı araştırmalarda farklı düzeylerde ortaya çıkması; örneklem grubunun özellikleri, okulların bulunduğu bölgenin sosyo-kültürel yapısı, yöneticilerin liderlik tarzları, kurum iklimi ve demografik faktörler gibi değişkenlerden kaynaklanıyor olabilir. Dolayısıyla, bu çalışma sonuçlarının diğer araştırmalardan farklılık göstermesi öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının bağlama ve koşullara göre değişebileceğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının orta düzeyde çıkması, genel olarak “adalet duygusunun varlığını ancak tam anlamıyla yeterli olmadığını” yansıtmakta ve diğer araştırmalarda elde edilen yüksek düzeyli bulgularla tam olarak örtüşmemektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, bu araştırmada erkek öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kadın öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin örgütsel yapılar içinde daha avantajlı konumda olduğunu ya da eşit muamele gördüklerini hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Buna karşılık, kadın öğretmenlerin daha düşük adalet algısının toplumsal cinsiyet rolleri ve iş ortamındaki beklentilerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan, Gölcür’ün (2022) araştırmasında cinsiyete göre örgütsel adalet algılarında anlamlı bir farklılık saptanmamış olması, bulguların bağlama veya örneklemin özelliklerinden etkilenebileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, Yavuz’un (2022) çalışmasında da erkek katılımcıların kadınlara kıyasla daha yüksek örgütsel adalet algısına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla mevcut çalışma, cinsiyet değişkenine bağlı farklılaşmada Yavuz’un (2022) sonuçlarıyla paralel bulgular sunarken, Gölcür’ün (2022) verileriyle ise farklılaşmaktadır.

Öğrenim durumu değişkenine göre yapılan incelemede, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, eğitim düzeyi değiştikçe örgütsel adalet algısının değişmediğini, yani örgütsel adaleti değerlendirmede öğrenim durumunun belirleyici bir etken olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, Gölcür’ün (2022) ve Yavuz’un (2022)

çalışmalarında da farklı öğrenim düzeyine sahip katılımcıların örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu bulgular, öğrenim durumu açısından örgütsel adalet algısının benzer seyrettiği yönündeki araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Ünvan değişkenine göre yapılan analizlerde, uzman öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının diğer ünvan gruplarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, örgütsel adalet algısının ünvandan bağımsız olarak benzer düzeyde algılandığını düşündürmektedir.

Kıdem değişkeni bakımından yapılan analiz, 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri hizmet süresi bulunan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını, dolayısıyla kıdemin örgütsel adalet algısına belirgin bir etki yapmadığını göstermektedir. Bu bulgu, Yavuz'un (2022) araştırmasıyla benzerlik göstermekte; o çalışmada da farklı kıdem aralıklarındaki katılımcıların örgütsel adalet algılarının benzer olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, Gölcür'ün (2022) araştırması, öğretmenlikte hizmet süresi arttıkça örgütsel adalet algısının da yükseldiğini tespit etmiştir. Dolayısıyla bu araştırma, kıdem değişkenine bağlı olarak adalet algısında farklılık olmadığı yönündeki Yavuz'un (2022) bulgularıyla uyumlu, ancak Gölcür'ün (2022) sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Genel olarak, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının orta düzeyde olduğu, ancak bu algıların cinsiyet dışındaki demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik analizler, öğretmenlerin örgütsel etik iklim algılarının genel olarak “yüksek” düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Alt boyutlar incelendiğinde; sosyal sorumlu, kurallı, çıkarıcı-yardımsever ve verimli boyutlarında yüksek düzeyde algılar öne çıkarken, ilkeli alt boyutundaki algının orta düzeyde kaldığı görülmektedir. Bu durum, örgütte evrensel etik değerler, adalet ve dürüstlük ilkeleri doğrultusunda karar alma süreçlerinin tam olarak yeterli bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Benzer biçimde, Gölcür'ün (2022) araştırmasında da örgütsel etik iklim algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilirken; sosyal sorumluluk, kurallılık ve verimlilik boyutlarının yüksek, çıkarıcı-yardımsever ve ilkeli boyutlarının ise orta düzeyde algılandığı belirlenmiştir. Yavuz'un (2022) yüksek lisans tezinde ise öğretmen ve yöneticilerin örgütsel etik iklim algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu, ölçeğin alt boyutlarından sosyal sorumluluk, kurallılık, çıkarıcı-yardımseverlik ve verimlilik boyutlarının yüksek, ilkelilik boyutunun ise orta düzeyde algılandığı görülmüştür. Dolayısıyla söz konusu araştırma bulguları, ilkelilik boyutuna ilişkin algı düzeyinin diğer boyutlara nazaran daha düşük seyrettiğini ve bu anlamda eksikliklerin olabileceğini düşündürmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde, erkek öğretmenlerin örgütsel etik iklim puanlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmekle birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç, kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel etik iklim algılarının genel olarak benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Gölcür'ün (2022) araştırmasında da cinsiyet değişkeni açısından örgütsel etik iklim algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bunun aksine, Yavuz'un (2022) çalışmasında cinsiyete göre örgütsel etik iklim algılarının farklılaştığı ve erkek öğretmenlerin etik iklimi kadın öğretmenlere kıyasla daha olumlu algıladığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, bu araştırma sonuçları Gölcür'ün (2022) bulgularıyla uyumlu, ancak Yavuz'un (2022) sonuçlarıyla çelişki içindedir.

Öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde, bu çalışmada lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel etik iklim algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim düzeyleri farklı olsa da etik iklimi benzer şekilde algıladıklarını göstermektedir. Benzer biçimde, Gölcür'ün (2022) çalışmasında da örgütsel etik iklim algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yavuz'un (2022) araştırmasında ise yine farklı öğrenim seviyelerine sahip katılımcıların örgütsel etik iklim algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırma, Gölcür (2022) ve Yavuz (2022) bulgularıyla uyumlu sonuçlar ortaya koymaktadır.

Ünvan değişkenine göre yapılan analizlerde, uzman öğretmenlerin örgütsel etik iklim puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu, etik iklim algısının ünvan grupları arasında genel olarak benzer bir şekilde algılandığını göstermektedir.

Kıdem değişkenine göre yapılan analizlerde, kıdem grupları arasında örgütsel etik iklim algılarında anlamlı bir fark bulunmaması, etik iklimin hizmet süresinden bağımsız olarak benzer düzeyde algılandığını göstermektedir. Benzer şekilde, Gölcür'ün (2022) ve Yavuz'un (2022) çalışmalarında da mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel etik iklim algılarında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Dolayısıyla farklı kıdem aralıklarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel etik iklimi benzer şekilde değerlendirdiği söylenebilir.

Genel olarak, öğretmenlerin örgütsel etik iklim algıları yüksek düzeydedir ancak bu algılar cinsiyet, öğrenim durumu, ünvan ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

ÖMKB uygulamaları ile örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim algıları arasında pozitif ve orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin ÖMKB algıları arttıkça, örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim algılarının da olumlu yönde arttığı gözlemlenmiştir. Özellikle örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuç Gölcür (2022) ve Yavuz'un (2022) örgütsel etik iklimin öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı üzerindeki etkisini incelediği araştırma bulguları ile benzetilmektedir. Gölcür (2022), öğretmenlerin örgütsel etik iklim ile örgütsel adalet algıları arasında ($r=.57$) pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ve Yavuz (2022) örgütsel etik iklim ile örgütsel adalet algıları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir ($r = .61$)

ÖMKB'nin her iki ölçekle de pozitif ilişki göstermesi, kariyer basamakları uygulamasının adalet ve etik algılarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını, ancak korelasyonların orta düzeyde olması, bu etkinin henüz tam anlamıyla güçlü olmadığını düşündürmektedir. Bu sonuçlar, ÖMKB uygulamasının yeni bir sistem olması nedeniyle,

örgütsel adalet ve etik iklim üzerindeki etkilerinin tam anlamıyla belirginleşmediği ve zamanla bu ilişkilerinin yönünün değişebileceği düşünülebilir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında yapılan analizler, öğretmenlerin ÖMKB algılarının hem örgütsel adalet hem de örgütsel etik iklim algıları üzerinde anlamlı ve pozitif bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Basit doğrusal regresyon analizine göre, ÖMKB algısı, örgütsel adalet algısındaki toplam varyansın %12,6'sını ve örgütsel etik iklim algısındaki toplam varyansın %12'sini açıklamaktadır. Her iki bağımlı değişken için de ÖMKB algısının etkisi anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgular, ÖMKB algısının örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim algılarını olumlu yönde etkileyebileceğini, ancak bu değişkenlerin başka faktörlerden de önemli ölçüde etkilendiğini göstermektedir. ÖMKB'nin yeni bir uygulama olması nedeniyle, etkilerinin henüz tam anlamıyla ortaya çıkmadığı ve uygulamanın zamanla daha güçlü pozitif etkiler yaratabileceği değerlendirilebilir. Sonuç olarak, ÖMKB algısındaki artışın, öğretmenlerin kurumlarındaki etik değerler ve adalet mekanizmalarına ilişkin olumlu algılarında artış sağlayabileceği anlaşılmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırma bulguları ışığında, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretmenlerin mesleki motivasyon ve gelişim boyutundaki düşük algılarını artırmak için ÖMKB'ye mesleki motivasyon ve gelişim fırsatlarını destekleyen uygulamalar eklenmelidir.
2. ÖMKB'nin yalnızca ünvan ve maddi ödüllere odaklanması yerine, öğretmenlerin mesleki geleceğine yönelik öngörü sağlayan bir kariyer rehberliği mekanizması oluşturulmalıdır. Bu, öğretmenlerin mesleklerine yönelik daha olumlu algılar geliştirmelerini destekleyecektir.
3. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için, kariyer basamaklarında daha erken aşamalarda teşvikler (ek eğitimler, başarı ödülleri)

sağlanabilir. Böylece, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları ve motivasyonları artırılabilir. Ayrıca öğretmenlerin daha kısa sürelerde ilerleyebilmesini sağlayacak esnek kriterler oluşturulabilir. Örneğin, mesleki başarı ve yenilikçi uygulamalar gösteren öğretmenlere erken terfi imkanı sunulabilir.

4. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uzman ve başöğretmenlerle daha fazla etkileşimde bulunabileceği platformlar oluşturulmalıdır. Bilgi ve tecrübe paylaşımı, öğretmenlerin ÖMKB'ye yönelik algılarını olumlu yönde etkileyebilir.
5. Başöğretmenlerin görev ve sorumluluklarının açık bir şekilde tanımlanması, bu ünvanın öğretmenler arasında daha anlamlı bir şekilde algılanmasını sağlayabilir. Başöğretmenlerin, bilgi ve deneyimlerini diğer öğretmenlere aktarabileceği mentorluk programlarında daha aktif rol almaları teşvik edilmelidir. Başöğretmenlerin liderlik rollerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için, yönetim ve liderlik becerilerini geliştirecek eğitim programları düzenlenmelidir. Alan uzmanlıklarını artırmak için akademik iş birlikleri, seminerler ve çalıştaylar düzenlenebilir.
6. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin kariyer basamaklarında daha hızlı ilerleyebilmesi için, bu eğitim düzeyine sahip öğretmenlere yönelik ek puanlama veya ayrıcalık sağlanabilir. Bu sayede, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak lisansüstü eğitim almaları teşvik edilebilir.
7. Kadın öğretmenlerin ÖMKB ve örgütsel adalet algılarının erkeklere göre daha düşük olduğu göz önüne alındığında, toplumsal cinsiyet rolleri ve iş ortamındaki beklentilerin etkilerini minimize etmek için farkındalık artırıcı eğitimler düzenlenebilir. Cinsiyet eşitliğine yönelik politikaların kurum genelinde uygulanması teşvik edilmelidir. Ayrıca, kadın öğretmenlerin organizasyonda daha eşit ve adil bir şekilde temsil edilmelerini sağlamak için kariyer gelişim fırsatlarına erişimleri artırılabilir.
8. Öğretmenlerin adalet algılarının orta düzeyde olması, adil bir çalışma ortamına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu olumlu algıyı artırmak ve geliştirmek için iş yükü dağılımı, terfi süreçleri ve ödüllendirme mekanizmalarında şeffaflık sağlanmalı, çalışanların bu süreçlere katılımı artırılmalıdır. Katılımcı bir yönetim anlayışı ile öğretmenlerin görüş ve önerileri dikkate alınmalıdır.
9. Öğretmenlerin örgütsel etik iklim algılarında ilkelilik boyutunun orta düzeyde olması, bu alanda gelişim sağlanması gerektiğini göstermektedir. Örgütte alınan

kararların ve sergilenen davranışların evrensel doğruluk ilkelerine dayanmasını sağlamak için, etik ilkelere uygun bir karar alma mekanizması oluşturulmalı ve tüm çalışanların bu süreçlere katılımını sağlayarak şeffaflık artırılmalıdır.

10. Öğretmenlerin ÖMKB ile örgütsel adalet ve örgütsel etik iklim arasında bulunan orta düzeydeki ilişkinin, öğretmenlerin ÖMKB'ye yönelik algılarını uzun vadede olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu durumu olumlu bir şekilde yönlendirmek için okul yöneticileri için şu öneriler geliştirilebilir:
 - a. Uzmanlık seviyelerinin, mesleki üstünlük anlamına gelmediği, aksine mesleki bilgi birikimi ve deneyimi temsil ettiği vurgulanarak öğretmenler arasında oluşabilecek rekabet ve gerilim azaltılabilir.
 - b. Öğretmenler arasında iş yükü, sorumluluk veya sosyal statü gibi alanlarda ayrımcılık yapılmaması sağlanarak adalet algısı güçlendirilmelidir.
 - c. Uzmanlık seviyelerinin iş birliğini zayıflatmaması için ekip çalışmasına dayalı projeler ve ortak hedefler belirlenmeli, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları teşvik edilmelidir.
 - d. Mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere rehberlik yapması desteklenerek bu durumun bir gelişim ve dayanışma aracı olarak görülmesi sağlanmalıdır.
 - e. Tüm uygulamalarda etik değerler ön planda tutulmalı ve kararlar adalet duygusunu gözeterek alınmalıdır. Öğretmenlere etik davranışlarla ilgili örnek olunmalı, sorunlara çözüm ararken tüm öğretmenlerin eşit şekilde temsil edilmesi sağlanmalıdır. Bu şekilde, ÖMKB'nin olumsuz etkileri önlenebilir ve örgütsel adalet ile örgütsel etik iklimi destekleyen bir çalışma ortamı yaratılabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma, Isparta ili merkez ilçesinde çalışan ortaokul öğretmenlerinin algılarını yansıtmaktadır. Daha kapsamlı sonuçlara ulaşmak için araştırma, daha büyük örneklem grupları ile ve farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerle de gerçekleştirilebilir.
2. ÖMKB'nin öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel etik iklimine ilişkin algıları uzun vadede etkilerini değerlendirmek amacıyla boylamsal araştırmalar yapılabilir.

3. Öğretmenlerin ÖMKB'ye yönelik algılarında derinlemesine anlayış sağlamak için odak grup görüşmeleri, birebir mülakatlar ve fenomenolojik araştırma yöntemleri kullanılabilir.
4. Öğretmenlerin örgütsel etik iklim ve adalet algılarının hangi değişkenlerden etkilendiğini anlamak için farklı bağlamlarda kapsamlı anketler ve saha çalışmaları yapılabilir.
5. Farklı ülkelerde uygulanan öğretmenlerin kariyer planlaması uygulamaları ile Türkiye'deki uygulamanın karşılaştırılması yapılabilir ve böylece uluslararası uygulamaların iyi yönlerinden faydalanılabilir.
6. Başöğretmenlik, uzman öğretmenlik ve öğretmenlik gibi farklı uzmanlık seviyelerinin öğretmenler arası ilişkiler, iş yükü paylaşımı ve iş birliği üzerindeki etkilerini anlamak için detaylı araştırmalar yapılabilir.
7. ÖMKB uygulamasının öğretmenlerin kariyer geliştirme hedeflerine ne derece yanıt verdiği değerlendirilmelidir. Bu kapsamda, sistemin öğretmenlerin mesleki ilerleme, uzmanlık kazanma ve motivasyon artırma gibi hedeflerine yönelik etkileri detaylı bir şekilde incelenebilir.
8. ÖMKB uygulamasının, örgütsel bağlılık, örgütsel motivasyon ve örgütsel performans, psikolojik güçlendirme gibi değişkenlerle olan ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Alanoglu, M., ve Demirtas, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 1-16. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.525250>
- Anayasa Mahkemesi. (2008). E. 2004/83, K. 2008/107 sayılı karar. *Resmî Gazete* (Sayı: 27173). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/03/20090318-14.htm>
- Anayasa Mahkemesi. (2023). E. 2022/47, K. 2023/124 sayılı karar. *Resmî Gazete* (Sayı: 32322). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230927-4.pdf>
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267–299). Academic Press.
- Aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği (12 Mayıs 2022). *Resmî Gazete* (Yönetmelik No. 3183). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm>
- Akçay, R. C. (2005). Öğretmenlik mesleğinin kariyer yönetimindeki değişimlerden kaynaklanan sorunları ve bir kariyer sistemi modeli. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(18), 17-27.
- Altunışık, B. (2010). *Öğretmenlerin kariyer hedeflerinin eğitim kurumlarındaki kariyer yönetimi uygulamalarına yansımaları üzerine öğretmen algıları*. (Tez Numarası: 264389) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ambrose, M. L. & Schminke, M. (2009). The role of overall justice judgments in organizational justice research: A test of mediation. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 491–500. <https://doi.org/10.1037/a0013203>

- Armstrong, M. (1991). *A handbook of personnel management practice* (4th ed.). Kogan Page.
- Armstrong, M. (2009). *Armstrong's handbook of human resources management practice* (11th ed.). Kogan Page.
- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 295–306. <https://doi.org/10.1002/job.4030150403>
- Atay, S. (2006). *Kariyer yönetiminin örgütsel bağlılığa etkisi*. (Tez Numarası: 187488) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, B. (2007). *Öğretmenlik mesleğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin bireysel değişkenlere göre incelenmesi* (Tez Numarası: 211595) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *International Journal of Human Sciences*, 15(1), 2047-2065. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5450>
- Aydın, İ. (2022). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik* (10. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Aydın, İ. (2023). *Öğretmenlik meslek etiği ve etkinlik kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2014). *Toplum, kültür ve eğitim*. Gazi Kitabevi.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi: Planlanması, geliştirilmesi ve sorunları*. Ezgi Kitabevi.
- Bakan, S. (2013). *Eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmenlerin özlük hakları açısından kariyer basamakları uygulamasının değerlendirilmesi (Samsun ili*

örneği) (Tez Numarası: 356803) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bayraktaroğlu, S. (2015). *İnsan kaynakları yönetimi*. (Genişletilmiş 6. Basım). Sakarya Yayıncılık.

Bayraktaroğlu, S. ve Yılmaz, S. E. (2012). İnsan kaynakları yönetiminde iş etiği uygulamaları ile örgütsel performans arasındaki ilişki: Fortune Türkiye en büyük 500 şirket örneği. *İş Ahlakı Dergisi*, 5(2), 117-148.

Öztürk Başpınar, N. ve Çakıroğlu, D. (2020). *Meslek etiği* (5. baskı). Nobel Yayıncılık.

Belenkuyu, C., ve Yücel, C. (2017). Örgütsel vatandaşlık. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Editörler), *Örgütsel davranış ve yönetimi* (ss. 321-340). Pegem Akademi.

Biçer, H. Y. (2023). *Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 828847) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bies, R. J. (2001). Interactional (In)Justice: The Sacred and the Profane. In J. Greenberg & R. Cropanzano (Eds.), *Advances in Organizational Justice* (pp. 89–118). Stanford University Press.

Bies, R. J., & Moag, J. F. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. In R. J. Lewicki, B. H. Sheppard, & M. H. Bazerman (Eds.), *Research on negotiations in organizations* (Vol. 1, pp. 43–55). JAI Press.

Bies, R. J., & Shapiro, D. L. (1987). Interactional fairness judgments: The influence of causal accounts. *Social Justice Research*, 1(2), 199–218.
<https://doi.org/10.1007/BF01048016>

Bilgin, K. (2014). *Kariyer basamakları sistemine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 370674) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bingöl, D. (2019). *İnsan kaynakları yönetimi* (11. baskı). Beta Basım Yayımları

- Bloch, O., & Wartburg, W. Von. (1968). *Dictionnaire étymologique de la langue française* (4th ed.). Presses Universitaires de France.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (15. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. baskı). Pegem Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (29. baskı). Pegem Yayınları
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Can, E. (2015). Qualitative obstacles in Turkish education system and suggestions. *Anthropologist*, 20(1-2), 289-296.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* (Tez Numarası: 289692) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Carr, D. (2000). Professionalism and ethics in teaching. Routledge
- Cevizci, A. (2002). *Etik ve ahlak felsefesi*. Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü* (6. baskı). Paradigma Yayınları.
- Cihangiroğlu, N. ve Yılmaz, A. (2010). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütler için önemi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 194-213.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386>

- Coşkun, B., ve Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik Meslek Etiği Üzerine Bir İnceleme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 686-710. <https://doi.org/10.26466/opus.666967>
- Cropanzano, R., & Ambrose, M. L. (2001). Procedural and distributive justice are more similar than you think: A monistic perspective and a research agenda. In J. Greenberg & R. Cropanzano (Eds.), *Advances in Organizational Justice* (pp. 119-151). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 34-48. <https://doi.org/10.5465/amp.2007.27895338>
- Cropanzano, R., & Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 12, pp. 317-372). Wiley.
- Cropanzano, R., Goldman, B., & Benson, L. (2005). Organizational justice. In J. Barling, E. K. Kelloway, & M. R. Frone (Eds.), *Handbook of work stress* (pp. 63-87). SAGE Publications.
- Crosby, F. (1976). A model of egoistical relative deprivation. *Psychological Review*, 83(2), 85-113. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.83.2.85>
- Crosby, F. J. (1982). *Relative deprivation and working women*. Oxford University Press.
- Çelebi, N., ve Akbağ, M. (2012). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 425-441.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. baskı). Pegem Akademi.

- Çolak, M., ve Erdost, H. E. (2004). Organizational justice: A review of the literature and some suggestions for future research. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 51–84.
- DeCenzo, D. A., & Robbins, S. P. (2005). *Fundamentals of human resource management* (8th ed.). Wiley.
- DeFillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 307–324.
<https://doi.org/10.1002/job.4030150403>
- Delipoyraz, M. (2009). *İlköğretim okullarında kariyer yönetimi ve kariyer geliştirme uygulamalarına ilişkin öğretmen ve yönetici algıları* (Tez Numarası: 235472) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3), 53-80.
- Demirbilek, T. (1994). Örgütlerde kariyer danışmanlığı hizmetleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-85.
- Demirtaş, Ö. (2015). Ethical leadership influence at organizations: Evidence from the field. *Journal of Business Ethics*, 126(2), 273-284.
<https://doi.org/10.1007/s10551-013-1950-5>
- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Tez Numarası: 234830) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dessler, G. (2017). *Human resource management* (15th ed.). Pearson.
- Devlet Memurları Kanunu (23 Temmuz 1965). *Resmi Gazete* (Kanun No. 657).
<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12056.pdf>

- Durkheim, É. (1986). *Meslek ahlakı* (M. Karasan, Çev.; 3. Baskı). Milli Eğitim Basımevi.
- Erdem, A. R., & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 185-203. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.627>
- Erdoğan, N. (2021). *Teori ve uygulamada kariyer* (Genişletilmiş 2. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık
- Ergün Özler, N. D. (2013). Güdüleme. C. Koparal ve İ. Özalp (Editörler), *Yönetim ve organizasyon* (ss. 124-159). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Feldman, F. (2012). Etik nedir? (F. B. Aydar, Çev.). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. (Eserin orijinali 1978'de yayımlandı).
- Folger, R. (1984). Emerging issues in the social psychology of justice. In R. Folger (Ed.), *The sense of injustice. Critical issues in social justice* (pp. 3–24). Springer.
- Folger, R., & Greenberg, J. (1985). Procedural justice: An interpretive analysis of personnel systems. In K. M. Rowland & G. R. Ferris (Eds.), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 3, pp. 141–183). JAI Press.
- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32(1), 115–130. <https://doi.org/10.2307/256422>
- Fromm, E. (2014). *Man for himself: An inquiry into the psychology of ethics*. Routledge. (Original work published 1947).
- Göbel, F. E. (2024). *Kariyer basamaklarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 883354) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gölcür, M. (2022). *Ortaokullardaki örgütsel etik iklim ile algılanan örgütsel adalet ilişkisi* (Tez Numarası: 707463) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *The Academy of Management Review*, 12(1), 9–22. <https://doi.org/10.2307/257990>
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432. <https://doi.org/10.1177/014920639001600208>
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshalk, V. M. (2019). *Career management* (5th ed.). Routledge
- Gündoğdu, K., ve Kızıldaş, E. (2008). *Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55, 363-388.
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *The Academy of Management Executive*, 10(4), 8–16. <https://doi.org/10.5465/AME.1996.3145315>
- Hall, D. T., & Goodale, J. G. (1986). *Human Resource Management: Strategy, Design and Implementation*. Scott, Foresman.
- Handy, C. B. (1989). *The age of unreason*. Harvard Business School Press.
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior: Its elementary forms*. Harcourt, Brace.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250–259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- Ilgaz, S., ve Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 199-210.
- Jasso, G. (1980). A new theory of distributive justice. *American Sociological Review*, 45(1), 3–32. <https://doi.org/10.2307/2095477>
- Kaplan, İ., ve Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: Karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406. <https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.03.007>

- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karataş, A. (2013). İlköğretim öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 304-318.
- Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R. B., ve Kahya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 29-49.
- Kepenek, Ö. (2008). *Öğretmenlik meslek etik ilkelerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Kocaeli ili örneği*. (Tez Numarası: 230665) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köse, S. (2024). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 898847) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuçuradi, İ. (2006). *Etik*. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kurt, F. (2024). *Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri* (Tez Numarası: 878262) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Laçın, N. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri: Kütahya ili örneği* (Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 187290)
- Leventhal, G. S. (1976). The distribution of rewards and resources in groups and organizations. In L. Berkowitz & E. Walster (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 9, pp. 91–131). Academic Press.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? In K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27–55). Plenum Press.

- Leventhal, G. S., Karuza, J., & Fry, W. R. (1980) Beyond fairness: A theory of allocation preferences. In G. Mikula (Ed.), *Justice and social interaction* (pp. 167-218). New York: Springer-Verlag.
- Mainiero, L. A., & Sullivan, S. E. (2006). *The opt-out revolt: Why people are leaving companies to create kaleidoscope careers*. Davies-Black Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği*. 13 Ağustos 2005 tarihli ve 25905 sayılı Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050813-2.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği*. 12 Mayıs 2022 tarihli ve 31833 sayılı Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Aday öğretmenlik ve öğretmenlik mesleği kariyer basamakları yönetmeliği*. 21 Aralık 2024 tarihli ve 32759 sayılı Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/12/20241221-2.htm>
- Milli Eğitim Temel Kanunu, Kanun No. 1739, (24 Haziran 1973). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- Milli Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanunu'nda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun, Kanun No. 5204, (8 Temmuz 2004). *Resmi Gazete* (Sayı: 25456). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/07/20040708.htm#1>
- Nartgün, Ş. S., ve Ural, İ. (2007). *Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 129-150.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527–556.
- Nuttall, J. (1997). Ahlak üzerine tartışmalar: Etiğe giriş. (A. Yılmaz Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Eserin orijinali 1995'te yayımlandı).

- Ogwuche, C. H., Musa, M. H., & Nyam, J. (2018). Influence of perceived organisational justice and organisational climate on job performance among secondary school teachers in makurdi metropolis of benue state. *Management and Organizational Studies*, 5(2), 34-41. <https://doi.org/10.5430/mos.v5n2p34>
- Olson, J. M., & Hazlewood, J. D. (1986). Relative Deprivation and Social Comparison: An Integrative Perspective. In J. M. Olson, C. P. Herman, & M. P. Zanna (Eds.), *Relative Deprivation and Social Comparison: The Ontario Symposium, Volume 4* (pp. 1-13). Psychology Press.
- Öğretmenlik Mesleği Kanunu, Kanun No. 7528, (18 Ekim 2024). *Resmi Gazete* (Sayı: 32696). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm>
- Öğretmenlik Meslek Kanunu, Kanun No. 7354, (14 Şubat 2022). *Resmi Gazete* (Sayı: 31750). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Ötebaş, U. C. (2024). *Fen bilimleri öğretmenlerinin kariyer basamakları algıları, öğretmen öznel iyi oluşları ve öğretmen zihniyetleri arasındaki ilişkiler* (Tez Numarası: 881470) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özen, F. ve Durkan, E. (2016). Algılanan örgütsel etik iklim ile öğretmenlik meslek etiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 593-627.
- Özlem, D. (2004). *Etik-Ahlak Felsefesi*. İnkılap Kitabevi.
- Öztürk, H. (1993). *Eğitim sosyolojisi* (8. baskı). Hatiboğlu Yayınları.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Tez Numarası: 220383) [Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (Revised edition). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb25m>

- Reardon, R. C., Lenz, J. G., Sampson, J. P., & Peterson, G. W. (2000). *Career Development and Planning: A Comprehensive Approach*. Brooks-Cole/Wadsworth.
- Reis, H. T. (1984). The multidimensionality of justice. In R. Folger (Ed.), *The sense of injustice. Critical issues in social justice* (pp. 25–61). Springer.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev. Ed.; 14. basımdan çeviri). Nobel Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ezgi Kitabevi.
- Sağ, V. (2004). *Öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşleri ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde değerlendirilmesi*. (Tez Numarası: 147140) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarar, A. C. (2024). *Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik meslek kanununda kariyer basamakları hakkındaki görüşleri* (Tez Numarası: 867818) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schuler, R. S. (1998). *Managing human resources* (6th ed.). South-Western College Publishing.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uygulama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (2. baskı). Anı Yayıncılık
- Shafer Landau, R. (2018). *The fundamentals of ethics* (4th ed.). Oxford University Press
- Shaphiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2022). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (5th ed.). Routledge.
- Shaw, W. H. (2017). *Business ethics: A textbook with cases* (9th ed.). Cengage Learning.
- Strike, K. A., & Soltis, J. F. (1998). *The ethics of teaching* (3rd ed.). Teachers College Press.

- Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management*, 25(3), 457-484.
- Şahin, R., ve Kavas, E. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde öğretmenlere yönelik bir araştırma: Bayat örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 119-140.
- Şimşek, M. Ş. ve Öge, H. S. (2011). *İnsan kaynakları yönetimi* (4. Baskı) Eğitim Yayınevi.
- Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, (13 Nisan 2015). *Resmi Gazete* (Sayı: 25785). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/25785.pdf>
- Taşkaya, S. M. (2007). *Eğitimde niteliğin artırılması ve öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde kariyer basamaklarının değerlendirilmesi (Konya ili örneği)* (Tez Numarası: 211825) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tezcan, M. (2021). *Eğitim sosyolojisi* (Güncellenmiş 21. bs.). Anı Yayıncılık.
- Thibaut, J., & Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. L. Erlbaum Associates.
- Tomlinson, J., & Little, V. (2000). A code of the ethical principles underlying teaching as a professional activity. In J. Cairns, R. Gardner, & D. Lawton (Eds.), *Education for values: Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching* (pp. 147–158). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203416730>
- Tosun, B. (2023). Kurumların etik ve sosyal sorumluluk yaklaşımlarının çalışanların iş tatminine etkisi üzerine bir derleme. M. Avcı, E. Kara ve A. Kaya (Editörler), *Örgütsel davranış araştırmaları* (pp. 95-108). Eğitim Yayınevi.
- Tosun, İ., ve Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 9(5), 1971-1985. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6713>

- Totterdell, M. (2000). The moralization of teaching: A relational approach as an ethical framework in the professional preparation and formation of teachers. In J. Cairns, R. Gardner, & D. Lawton (Eds.), *Education for values: Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching* (pp. 127–146). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203770979-12>
- Törnblom, K. Y., & Kazemi, A. (2015). Distributive justice: Revisiting past statements and reflecting on future prospects. In R. S. Cropanzano & M. L. Ambrose (Eds.), *The Oxford Handbook of Justice in the Workplace* (pp. 15–50). Oxford University Press.
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 209654) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tür, F. (2023). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki motivasyonu ile ilişkisi* (Tez Numarası: 803968) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türk Dil Kurumu. (2023a). Kariyer. Güncel Türkçe Sözlük içinde. 15 Mart 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2023b). Etik. Güncel Türkçe Sözlük içinde. 27 Aralık 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2021). *Öğretmenlik meslek kanunu teklifi* (27/5, 2/4056). <https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D27/Y5/T2/WebOnergeMetni/aa23afe4-637c-4686-9d55-cb244f6d44a8.pdf>
- Urfalı, P. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri: Eskişehir ili örneği*. (Tez Numarası: 229197) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Valcour, M., Bailyn, L., & Quijada, M. A. (2007). Customized careers. In H. P. Gunz & M. A. Peiperl (Eds.), *Handbook of Career Studies* (pp. 188–210). Sage Publications.
- Victor, B. & Cullen, J. B. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 101–125. <https://doi.org/10.2307/2392857>
- Walker, L., Lind, E. A., & Thibaut, J. (1979). The relation between procedural and distributive justice. *Virginia Law Review*, 65(8), 1401-1420.
- Yürük, D. ve Bal, Y. (2019). İnsan kaynakları yönetimi uygulamaları ve örgütsel adalet algısı arasındaki ilişkiye kavramsal bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 1293-1300. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3539>
- Yıldız, M. L. (2019). Etik liderlik ve örgütsel adalet: İletişim tatmininin aracı rolü. *İş Ahlakı Dergisi*, 12(1), 75-112. <https://doi.org/10.12711/tjbe.2019.12.1.0122>

EKLER

1. Veri Toplama Formu.
2. İnönü Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu Kararı
3. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Yapılacak Kurumlar Uygulama İzin Belgesi
4. Benzerlik Bildirimi



Ek 1. Veri Toplama Formu

Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ve Örgütsel Etik Algıları Arasındaki İlişki

1. Kişisel Bilgiler Formu

Cinsiyetiniz:	Kadın	
	Erkek	
Ünvanınız	Aday Öğretmen	
	Öğretmen	
	Uzman Öğretmen	
	Başöğretmen	
Kıdeminiz	1-10 yıl	
	11-20 yıl	
	21 yıl ve üstü	
Öğrenim Durumu	Lisans	
	Lisansüstü	

2. Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları Ölçeği

Bu bölümdeki maddeler Öğretmenlik Mesleği Kariyer Basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen algılarını yansıtmaktadır.	Katılma Düzeyiniz				
	Hiç (1)	Az (2)	Orta (3)	Çok (4)	Tam (5)
1. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin motive olma düzeylerini artırır.					
2. Öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerine katkı sunar.					
3. Öğretmenleri mesleklerine katkı sunacak eğitimler almaları yönünde teşvik eder.					
4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırır.					
5. Öğretmenlerin mesleki geleceğiyle ilgili öngörü sağlar.					
6. Öğretmenlerin toplumdaki saygınlığını yükseltir.					
7. Eğitimde kaliteyi ve öğrenci başarısının yükselmesine katkı sağlar.					
8. Öğretmenleri, uzman ve başöğretmenlerin bilgi ve birikiminden faydalanmaya yöneltir.					
9. Eşit iş eşit ücret anlayışına aykırıdır.					
10. Genç ve yetenekli öğretmenlerin ilerleme arzularını azaltır.					
11. Veli ve öğrenciyi öğretmenler arasında ayrımı yapmaya yönlendirir.					
12. Öğretmenler arasında hiyerarşi oluşturarak çalışma huzurunu bozar.					
13. Eğitim örgütlerinin barış ortamını tehdit eder.					

3. Örgütsel Adalet Ölçeği

	Katılma Düzeyiniz				
	Hiç (1)	Az (2)	Orta (3)	Çok (4)	Tam (5)
1. 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. Okul yöneticilerimiz, bizi ilgilendiren konularda ayırım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır.					
8. Okul yöneticilerimiz okulla ilgili kararlar vermeden önce tüm öğretmenlerden tam ve doğru bilgi toplar.					
9. Okul yöneticilerimiz aldıkları kararları tüm öğretmenlere açıklar; eğer öğretmenler isterse, bu kararın gerekçelerini açıklar.					
10. Okul yöneticilerimiz yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb gibi mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular.					
11. Okul yöneticilerimiz aldıkları kararların ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenler tarafından sorgulanmasına izin verir.					
12. Okul yöneticilerimiz, tüm öğretmenlere nazik davranır.					
13. Okul yöneticilerimiz okuldaki öğretmenlerin her birine onurlu ve saygılı davranır.					
14. Okul yöneticilerimiz okuldaki bütün öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranır.					
15. Okul yöneticilerimiz bizimle ilgili kararlar verirken yasal haklarımızı göz önünde bulundurur.					
16. Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili 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.					

4. Örgütsel Etik İklim Ölçeği

Bu bölümdeki maddeler okulunuzdaki etik iklime ilişkin algınızı belirlemeye yöneliktir. Lütfen gözlemlerinizi gerçekçi biçimde yansıtınız.	Katılma Düzeyiniz				
	Hiç (1)	Az (2)	Orta (3)	Çok (4)	Tam (5)
1. Bu kurumdaki insanların en önemli sorumluluğu verimliliklerdir.					
2. Paydaşlar için daima doğru olanı yapmanız beklenir.					
3. Bu kurumda çalışanlar takım ruhunu önemser.					
4. Bu kurumda çalışanların, kurum dışındakilere karşı güçlü sorumluluk duyguları vardır.					
5. Kararlar kurumun amaçlarına katkı sağlamasına göre biçimlendirilir.					
6. Bu kurumun çalışanları, kurum paydaşlarının çıkarlarını gözetir.					
7. Burada sorunlara daima etkili çözümler aranır.					
8. Burada kurum kural ve prosedürlerini sıkı sıkıya takip etmek çok önemlidir.					
9. Karar vermede öncelik, kararın yasaya uygun olup olmadığıdır.					
10. İnsanlardan her şeyin ötesinde, yasalara ve mesleki standartlara riayet etmeleri beklenir.					
11. Herkesten kurum kural ve prosedürlerine uyması beklenir.					
12. İnsanlar kurum çalışanları için genellikle neyin en iyi olduğu konusunda çok endişelidirler.					
13. Her birey için iyi olan, örgüt içinde iyidir.					
14. Bu kurumda çalışanlar kendileri için en iyi olanın peşindedir.					
15. Kararların paydaşlar üzerindeki etkisi, bu kurumun öncelikli meselesidir.					
16. Bu kurumda her kişi, kendisi için neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar verir.					
17. Bu kurumdaki en önemli endişemiz daima, diğeri için en iyinin ne olduğudur.					
18. İnsanlar kurum çıkarları dışında hiçbir şey ile ilgilenmez.					
19. Bu kurumdakiler, kendi kişisel etik ilkeleri ile yönlendirilir.					
20. Bu kurumdaki başarılı insanlar kurallara uygun hareket eder.					
21. Bu kurumda en verimli yol, daima en doğru yoldur.					
22. Bu kurumdaki başarılı insanlar, kurum politikalarına sıkı sıkıya bağlıdır.					

Ek 2. İnönü Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu Kararı

Etiler/Beşiktaş/İstanbul 18/09/2023-E-344808		Etik Kurulu Çözümlemesi	
T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 14-09-2023	Oturum Sayısı : 10	Karar Sayısı : 10	
Etik Açısından Uygun			
Çalışma Adı	Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulaması İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Etik Algıları Arasındaki İlişki		
Araştırmacılar	Doç.Dr. Melike Cömert (Danışman) Yüksekisans Öğrencisi Sevdâ Keleş (Yürütücü)		
Başkan			
Prof.Dr. Yüksel GÖĞEBAKAN			
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı Mehmet YILMAZ		Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL		Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR	
Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK		Prof.Dr. Nesrin SİS	
Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR			



1/1

EK 3. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Yapılacak Kurumlar Uygulama İzin Belgesi

Sayfada10▼kayıt göster

Ara:

BAŞVURU NO	BAŞVURU TARİHİ	ARAŞTIRMANIN ADI	NİTELİĞİ	BAŞVURU DURUMU	SONUÇ RAPORU
MEB.TT.2024.005120	08.11.2024	Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulaması İle Örgütsel Adalet ve Etik Algıları Arasındaki İlişki	Yüksek Lisans Tezi	Onaylandı	⋮
MEB.TT.2024.008632	29.11.2024	Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulaması İle Örgütsel Adalet ve Etik Algıları Arasındaki İlişki	Yüksek Lisans Tezi	Onaylandı	⋮

EK 4. Benzerlik Bildirimi

“Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulaması ile Örgütsel Adalet ve Etik Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışında tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi:	03.02.2025
Gönderim Numarası:	2578416789
Sayfa Sayısı:	209
Sözcük Sayısı:	52229
Karakter Sayısı:	371740
Benzerlik Oranı:	%15
Savunma Tarihi:	10. 01. 2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin % 15’den fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

03.02.2025

Sevda KELEŞ