



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ**

**OKUL MUTLULUĞU İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
GÜVENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(GİRESUN İLİ ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

Özgür BAŞARAN

**Danışman
Dr. Öğretim Üyesi Rahman ÇAKIR**

**RİZE
2022**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Dr. Öğretim Üyesi Rahman ÇAKIR'ın danışmanlığında Özgür BAŞARAN tarafından hazırlanan *Okul Mutluluğu İle Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Giresun İli Örneği)* adlı bu tez çalışması, 20/06/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği / oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Ünvan	İmza
Başkan	: Doç. Dr. Şenol SEZER	
Üye	: Doç. Dr. Tefik UZUN	
Üye	: Dr. Öğretim Üyesi Rahman ÇAKIR	

ETİK BEYAN

Eğitim Yönetimi Teftişı Planlaması ve Ekonomisi Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Okul Mutluluğu İle Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Giresun İli Örneği)” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine / kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

20/06/2022

Özgür BAŞARAN

ÖN SÖZ

Mutluluk, yaşamın her alanında olduğu gibi, okul örgütlenmesini oluşturan tüm yapıları da, olumlu duygulanım yönünde besleyen bir unsurdur. Bir okul ortamının ana elemanları olan öğretmen, öğrenci ve veli gruplarının, bulundukları eğitim-öğretim ortamında kendilerini mutlu hissetmelerinin, doğal olarak, okul başarı düzeyini, okul hedeflerini, okula güveni ve okula ait tüm yaşantıyı pozitif yönde etkileyeceği ifade edilebilir. İnsanın hayatının şekillenmeye başladığı en önemli yerlerden biri olan okullara mutlu bir şekilde gelebilmenin, öğretmenin okula karşı bakış açısını ve güvenini olumlu olarak değiştireceği söylenebilir. Okulunda mutlu olan öğretmenin, okula karşı bağlılık, motivasyon ve güveni yüksek olacağından; görevini yüksek enerjiyle gerçekleştirmeye çalışacağı düşünülebilir.

Eğitim – öğretim kurumlarının asıl aktörü olan öğretmenlerin, hissettiği okul mutluluğunun, kurumlarındaki güven ortamına etkilerinin neler olduğunu bilmek, gelecekteki eğitim – öğretim planlamalarına da fayda sağlayabilir. Buna bağlı olarak, bu araştırmada, okul mutluluğunun öğretmenlerin örgütsel güvenleriyle olan ilişkisi ve örgütsel güvenlerine etkisi araştırılmıştır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca; ders sürecinden, tez yazma sürecine kadar, birikimlerinden ve desteğinden faydalandığım kıymetli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Rahman ÇAKIR’a; çok değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Güven ÖZDEM ile Sayın Doç. Dr. Tevfik UZUN’a; bu çalışma için, kaynaklarından ve ölçeklerinden yararlandığım Sayın Doç. Dr. Şenol SEZER ile Sayın Prof. Dr. Mustafa POLAT’a; Sayın Dr. Öğr. Üyesi Berru ULUSOY ile Sayın Prof. Dr. Mehmet TEYFUR’a; bu süreçte bana, itici güç olarak, kuvvet veren değerli annem Sevgican BAŞARAN ile babam Ahmet BAŞARAN’a; gösterdikleri destek, sabır ve iyilik için canım eşim Ece Nur BAŞARAN, biricik kızlarım Derin İlgi BAŞARAN ile İlke Narin BAŞARAN’a; tez yazımı süresince, yardımını benden esirgemeyen kardeşim Öğr. Gör. Murat BAŞARAN’a; bu çalışma sırasında her an yanımda olan arkadaşım Mustafa GÜREL’e ve bu araştırma adına bana destek veren tüm dostlarım ile katılımcılara saygı, şükran ve teşekkürlerimi sunarım.

Özgür BAŞARAN

2022 / RİZE

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN.....	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
TÜRKÇE ÖZET	VII
İNGİLİZCE ÖZET (ABSTRACT).....	VIII
KISALTMALAR.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
GİRİŞ	1
1. KAVRAMSAL BAKIŞ	7
1.1. Mutluluk.....	7
1.1.1. Mutluluk Kuramları.....	10
1.1.1.1. Erek (Telic) Kuramı.....	11
1.1.1.2. Etkinlik (Activity) Kuramı.....	13
1.1.1.3. Uyum (Adaptasyon) Kuramı	15
1.1.1.4. Yukarıdan Aşağıya (Top-Down) ve Aşağıdan Yukarıya (Bottom-Up) Yaklaşımı	16
1.1.2. Mutluluk ve Felsefe	18
1.1.2.1. Aristo'ya Göre Mutluluk	18
1.1.2.2. Platon'a Göre Mutluluk	20
1.1.2.3. Descartes'e Göre Mutluluk	21
1.1.2.4. Farabi'ye Göre Mutluluk	22
1.1.3. Örgütsel Mutluluk	23
1.1.4. Eğitim Örgütlerinde Mutluluk	26
1.1.5. Okul Mutluluğu	28
1.1.6. İlgili Araştırmalar	32
1.1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	32
1.1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	36
1.2. Güven	39

1.2.1. Örgütsel Güven.....	42
1.2.2. Örgütsel Güven Modelleri	44
1.2.2.1. Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd Güven Modeli	44
1.2.2.2. Mishra Güven Modeli	45
1.2.2.3. Bromiley ve Cummings Güven Modeli	47
1.2.3. Örgütsel Güvenin Unsurları	48
1.2.3.1. Kişiler Arası Güven ve İletişim	48
1.2.3.2. Kurallar ve Güven.....	50
1.2.3.3. Yetki Devri ve Katılım	52
1.2.3.4. Örgütsel Etik ve Güven.....	54
1.2.4. Eğitim Örgütlerinde Güven	56
1.2.5. İlgili Araştırmalar	59
1.2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	59
1.2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	62
2. YÖNTEM ve İSTATİSTİK	66
2.1. Araştırmanın Modeli	66
2.2. Evren ve Örneklem	66
2.3. Veri Toplama Araçları	66
2.3.1. Okul Mutluluğu Ölçeği.....	67
2.3.2. Örgüt İçi Güven Ölçeği	69
2.4. Veri Toplama Süreci	69
2.5. Verilerin Analizi.....	70
2.6. Araştırmaya İlişkin İstatistiksel Veriler	70
2.6.1. Demografik Değişkenlere İlişkin İstatistiksel Dağılım	70
2.7. Bulgular ve Yorumlar	72
2.7.1. Öğretmenlerin Okul Mutluluğu ve Örgütsel Güven Düzeyleri	72
2.7.1.1. Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Düzeyleri	72
2.7.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri	73
2.7.2. Demografik Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Algılarına İlişkin Bulgular.....	74
2.7.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Algıları	74
2.7.2.2. Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Algıları	76

2.7.2.3. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Algıları	78
2.7.2.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Algıları	80
2.7.2.5. Lisans Alanı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Algıları	81
2.7.3. Demografik Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Örgütsel Güvenlerine İlişkin Bulgular	84
2.7.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları	84
2.7.3.2. Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları	85
2.7.3.3. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları	86
2.7.3.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları	87
2.7.3.5. Lisans Alanı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları	88
2.7.4. Okul Mutluluğu ve Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Örgütsel Güvenlerinin Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	89
2.7.4.1. Okul Mutluluğu ve Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular	89
2.7.5. Okul Mutluluğu ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Örgütsel Güvenlerini Yordamasının İncelenmesi	91
2.7.5.1. Okul Mutluluğunun Öğretmenlerin Örgütsel Güvenlerini Yordamasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi	91
2.7.5.2. Okul Mutluluğu Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Örgütsel Güvenlerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi	92
3. SONUÇ ve ÖNERİLER	95
3.1. Sonuçlar	95
3.2. Öneriler	98
KAYNAKÇA	100
EKLER	129
ETİK KURUL KARARI	134

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Rahman ÇAKIR
Hazırlayan : Özgür BAŞARAN
Yıl : 2022
Sayfa Sayısı : 147

TÜRKÇE ÖZET

OKUL MUTLULUĞU İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL GÜVENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (GİRESUN İLİ ÖRNEĞİ)

Bu araştırma, okul mutluluğu ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında Giresun il merkezindeki, MEB’e bağlı kamusal ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 1802 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için toplanan veri sayısı 363’tür. Araştırmada, veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Mutluluğu Ölçeği” ve “Örgüt İçi Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizleri için, istatistiksel analizler kullanılmıştır. Verilere, “bağımsız t-testi”, “ANOVA analizi – Tukey HSD testi”, “Korelasyon analizi” ve “Regresyon analizi” uygulanarak araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmış olup; ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bulgular ışığında, okul mutluluğu ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyli ilişki bulunduğu tespit edilmiş, ayrıca, okul mutluluğunun öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin olumlu bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mutluluk, Okul Mutluluğu, Güven, Örgütsel Güven, Öğretmen

Recep Tayyip Erdogan University the Institute of Graudate Studies

Department : Educational Sciences
Thesis Type : Master Thesis
Supervisor : Dr. Rahman ÇAKIR
Author : Özgür BAŞARAN
Year : 2022
Pages : 147

İNGİLİZCE ÖZET (ABSTRACT)

**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL HAPPINESS
AND TEACHERS' ORGANİZATİONAL TRUST (GİRESUN SAMPLE)**

This research was conducted to analysis the relationship between school happiness and teachers' organizational trust. The participants of the research consists of 1802 teachers working in public primary, secondary and high schools in Giresun city center in the 2021-2022 academic year. The number of data collected for the research is 363. In the research, as a data collection tool; “Personal Information Form”, “School Happiness Scale” and “Intra-Organization Trust Scale” were used. For data analysis, statistical analyzes were used. Findings of the research were obtained by applying "independent t-test", "ANOVA analysis - Tukey HSD test", "Correlation analysis" and "Regression analysis" to the data. Quantitative method was used in the research; The relational screening model was used. In the light of the findings, it was determined that there was a positive high-level relationship between school happiness and teachers' organizational trust, and it was also concluded that school happiness was a positive predictor of teachers' organizational trust.

Keywords: Happiness, School Happiness, Trust, Organizational Trust, Teacher

KISALTMALAR

akt.	: Aktaran
İÇİOMÖ	: İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package Program for Social Scienses
vd.	: ve devamı; ve diğerleri



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul mutluluğu ölçeği	67
Tablo 1 (Devam). Okul mutluluğu ölçeği.....	68
Tablo 2. Örgüt içi güven ölçeği.....	69
Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre istatistiksel dağılımı	71
Tablo 4. Öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	72
Tablo 5. Öğretmenlerin örgütsel güvenlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	73
Tablo 6. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları (N = 363)	75
Tablo 7. Meslek kıdemi değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)	76
Tablo 7 (Devam). Meslek kıdemi değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)	77
Tablo 8. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)	78
Tablo 8 (Devam). Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)	79
Tablo 9. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları (N = 363)	80
Tablo 10. Lisans alanı değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)	81
Tablo 10 (Devam). Lisans alanı değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)	82
Tablo 10 (Devam). Lisans alanı değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)	83
Tablo 11. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları (N = 363)	84

Tablo 12. Meslek kıdemi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)	85
Tablo 13. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin anova sonuçları (n = 363)	86
Tablo 14. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları (N = 363)	87
Tablo 15. Lisans alanı değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)	88
Tablo 16. Okul mutluluğu ve alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ait korelasyon analizi sonuçları	90
Tablo 17. Okul mutluluğunun öğretmenlerin örgütsel güvenlerini yordamasına ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları.....	91
Tablo 18. Okul mutluluğu alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel güvenlerini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Telik ve paratelik alanda kişisel faaliyetler ve hedefler arasındaki ilişkinin düzenlenme biçimi şeması	13
Şekil 2. Öğretmenlerin mesleki öznel iyi oluş faktörlerini öneren kavramsal model	29
Şekil 3. Araştırma modeli.....	66



GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsanoğlu mutlu olmayı, hayatın merkezine almıştır. Güzel bir hayat ve iyi bir ömür sürme belli erdemlere ulaşarak sağlandıysa; öngörüler, sizin mutlu olduğunuzu varsayar. Ahlaki değerlerle birlikte, yaşamdan keyif almanın anlamı biliniyorsa; mutluluğun tam ortasındasınız denilebilir (Kırbıyık, 2012). Genel olarak mutluluk; bireyin yaşama dair olumlu düşünceler hissetmesi, yaşamdan keyif alması, özgür ve sağlıklı bir yaşam sürme, ihtiyaçlarını karşılayabilme, huzurlu bir aile ortamında bulunma, sevmek – sevilme gibi birçok değişkenin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan duygusal bir durumdur. Hareketli, neşeli ve içten bir gülüş; mutluluğu anlatır (Gökdemir – Dumludağ, 2011). İnsanların manevi tatmine ulaşmaları ve bu tatmin duygusunun süregelen hale gelmesiyle ortaya çıkan duygu durumu mutluluktur. İnsanlar; ruhsal, bilişsel ve duygusal sorunlar sebebiyle, içsel dünyalarında; karmaşa, tereddüt ve gerginlikler yaşayabilirler. Bu sorunlarını çözen bireyler, fiziksel ve içsel bir rahatlama ve dengeye kavuşurlar. Bu durumu mutluluk kavramı ile açıklamak olasıdır (Döş, 2013).

Okul mutluluğu, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının okul amaçları ile karşılanması, ayrıca çalışanlar arasındaki uyumun; diğer çevresel etkenler çerçevesinde sağlanması sonucu beliren duygusal iyilik hali olarak dile getirilebilir (Sezer ve Can, 2019). Okuldaki mutluluk ya da iş mutluluğu, okul mutluluğu şeklinde belirtilse de; esasen, bu kavramlardan daha fazla bileşeni olan bir kavramdır (Fisher, 2010). Okul mutluluğu dış ve iç birçok etkene bağlı durumlar sonucunda ortaya çıkan bir esenlik halidir (Engels, Alterman, Petegem ve Schepens, 2004). Örneğin; okullarda sanat ve sosyal çalışmalar için kullanıma elverişli ve rahat alanların bulunması, okulun etkili ve mutlu bir öğrenme ortamına dönüşmesi için önemli bir fırsattır (Karaküçük, 2010; Kıldan, 2007; Özbayraktar, 2005). Öğretmenler için okul mutluluğu; okul yöneticileri ve meslektaşlarının desteği, velilerle olan ilişkileri, üzerlerindeki iş yükü, yenilikçi tutumları ve yeterlik duygusu ile

bağdaştırılmaktadır. Öğretmenlerin mutluluğunun, öğrencilerin öğrenme sürecinde; planlamayı, öğretimi, arabuluculuğu kolaylaştırıcı bir ortam sağlamakta özendirici bir rolü vardır (Sezer ve Can, 2019).

Okulların başarısını azaltan nedenler olarak görülen; kaynak kıtlığı ve destek azlığı, öğretim programlarında sıkça yaşanan değişiklikler, öğretmenlerden istenen yüksek beklentiler, gibi etkenler; zaten, stresli ve fazlaca sorumluluk isteyen öğretmenlik mesleğini icra eden bireylerde yüksek strese, umutsuzluğa ve düşük iş doyumuna sebep olmaktadır. Bu durumda, öğretmenler tarafından algılanan okul mutluluğu düzeyi düşük seviyelerde görülebilir (Sezer ve Can, 2019). Okul mutluluğunda, okula ait bazı etkenler vardır. Bunlar; yönetici ve öğretmen rolleri, davranışları ve yaklaşımlarını kapsayan okulun yapısı şeklinde ifade edilebilir. Okul yöneticileri, özellikle okul müdürü okul ikliminin gelişiminde, başarısında ve okul örgütüne ait tüm bireylerin yönlendirilmesinde önemli bir etkinliğe sahiptir (Şişman, 2011). Ayrıca okul yöneticilerinin; kurum kültürünün oluşmasında ve idare edilmesindeki rolü de önemlidir (Çelik, 2002).

Okullarda, yöneticinin davranış ve tutumları okul iklimini ve eğitim – öğretim ortamını önemli biçimde etkiler (Döş, 2013). Bir başka durum ise öğretmenlerin liderliğinin okul kültürüne, iklimine ve ortamına kattığı olumlu ya da olumsuz etkilerdir (Ekinci ve Burgaz, 2009). Öğretmenlerin sergilediği tutumlar, öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkilemekte; onların motivasyonuna (Güzel, Özdöl ve Oral, 2010), başarısına (Olçay ve Döş, 2009) rehberlik etmektedir. Mutlu bir okul alanında, örgütün tüm bileşenlerine ait olan özelliklerin daha rahat şekilde ortaya çıkacağı ve kaliteli bir eğitim – öğretim ortamının oluşacağı ifade edilebilir (Talebzadeh ve Samkan, 2011). Ayrıca, mutlu okulların oluşturulmasında eğitim – öğretim etkinliklerinin en önemli faktörü olan öğretmenler; sınıftaki liderliği, rehberlik davranışları, mesleki uzmanlığını kullanması bakımından çok önemli bir görevi üstlenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin birçok rol ve davranışı yerine getirmesi beklenebilir. Bununla birlikte, eğitim örgütlerinde güven içerikli ilişkilerin oluşturulması ve öğretmenlerin çalıştığı kurumlara karşı duyduğu güven; mesleki bakımdan, tatmin duygusu yüksek, örgütsel bağı yüksek, gerçekten mutlu öğretmenler yaratabilir. Bu tür pozitif sonuçların var olabilmesi için, işgörenlerin, yöneticilere ve

üyeyi olduğu örgüte güveninin nasıl oluştuğunu ortaya çıkaran unsurların anlaşılması önemlidir (Demircan ve Ceylan, 2003).

Eğitimin sürekliliği ve hizmet olarak sunulması, çağdaş ülkelerin en ciddi yatırımlarıdır (Karaarslan, 2005). Günümüzde, eğitim için yapılan harcamalar, kamusal ve şahsi harcamaların önemli ve büyük bir bölümünü oluşturur. Eğitim adına yapılan bu tüketim, ekonomik ve sosyal politika açısından yaşamsal önem arz eder ve evrensel anlamda başarının, ilerlemenin, toplumsal refahın ve güvenin sağlanmasında anahtar bir rol üstlenir. Ayrıca, okullar öğretmen ve yöneticiler için birer istihdam merkezidir. Bu sebeple, okullardaki eğitime ve bu eğitimin gelişimine olan ilgi gayet normal olarak görülmelidir (Rowe, 2003).

“Öğrenme topluluğu”, bir eğitim kurumunu oluşturan tüm unsurların (öğrenci, veli, öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar) refahı ile mutluluğunu amaçlayan kavram olarak ifade edilebilir (Bil, 2018: 16). Okul mutluluğunu oluşturan bileşenlerin, öğretmenlerin örgütsel güveni ile ilişkisinin tartışıldığı bu çalışmada, mutluluk ve güven tanımlamasına uzunca yer verilmesi gerekmektedir. Bu sebeple, araştırmada, mutluluk kavramı ve örgütsel güven ile ilgili olarak çok yönlü inceleme yapılmış ve okul mutluluğu ile güven kavramı arasındaki ilişki temellendirilmeye çalışılmıştır. Alanyazın taraması sırasında; özellikle örgütsel güven ve öznel iyi oluşun (Steinmayr, Crede, McElvany ve Wirthwein, 2016), okul mutluluğunun bileşenleri ile ilgili olan ilişkisini araştıran az sayıda araştırma olduğu görüldüğünden; bu araştırmanın problem cümlesi: “Okul mutluluğu ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasında nasıl bir ilişki vardır ve okul mutluluğu öğretmenlerin örgütsel güvenlerini ne düzeyde yordamaktadır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; Okul mutluluğu ile Öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu nedenle, cevaplanması beklenen sorular, amaçlar olarak aşağıda belirtilmiştir;

1. Öğretmenlerin, okul mutluluğu ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, örgütsel güvenleri ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin okul mutluluğu;
- 3.1. Cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

- 3.2. Meslek kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.3. Görev yapılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.4. Eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.5. Lisans alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel güvenleri;
- 4.1. Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 4.2. Meslek kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4.3. Görev yapılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 4.4. Eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4.5. Lisans alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul mutluluğu ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasında bir ilişki var mıdır?
6. Okul mutluluğu, öğretmenlerin örgütsel güvenlerini yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim – Öğretim kurumları, içinde velilerin, öğrencilerin, çalışanların, öğretmenlerin ve yöneticilerin bulunduğu; çevresini oluşturan toplumla bütünleşmiş bir yapı oluşturmaktadır (Bozkurt, Üstün ve Bayar, 2018: 2562). Mutlu okulların ortaya çıkış sürecinde, bu yapılanmayı oluşturan faktörlerin uyumu, eğitim-öğretim örgütü olan okulların başarıya erişmesinde büyük önem taşımaktadır (Dös, 2013: 269). Ayrıca başarının bir diğer şartı da okul örgütlenmesi içindeki bireylerin örgüte karşı duydukları güvendir (Artuksi, 2009: 4). Okulunda mutlu olan öğretmenlerin, okuluna karşı güven duygusu geliştirmesi beklenebilir bir tutumdur (Kocabaş ve Karaköse, 2005: 82). İnsanın hayatının şekillenmeye başladığı en önemli yerlerden biri olan okullara mutlu bir şekilde gelebilmek, öğretmenin okula karşı bakış açısını ve güvenini olumlu olarak değiştirecektir. Okula olan bu olumlu bakış açısı, başarıyı da doğru orantılı olarak arttıracaktır. Okulunda mutlu olan öğretmenin, okula karşı bağlılık, motivasyon ve güveni yüksek olacağından; görevini yüksek enerjiyle gerçekleştirmeye çalışacaktır (Artuksi, 2009). Bu da okulun başarı düzeyinin yükselmesine ve okulda, her anlamda, etkin bir ortam oluşmasına sebep olacaktır. Bu araştırma; öğretmenlerin, okuldan ve okul yöneticisinden beklentilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin okula mutlu bir şekilde gelebilmesi ve örgütsel güvenlerinin artırılması için okul yöneticisi tarafından

yapılması gerekenler belirlenebilir; okullardaki bazı sorunlar tanımlanabilir ve eksiklikler giderilmeye çalışılabilir.

Türkiye’de, daha önce, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerini kapsayan böyle bir çalışmanın yapılmamış olması nedeniyle, çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmanın dayandığı varsayımlar şunlardır;

- Araştırma süresince uygulanan tüm veri toplama araçlarındaki sorulara, uygulamaya katılan tüm öğretmenlerin dürüst ve samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.
- Çalışma süresince, araştırmacının, veri toplama süreci ve yöntemlere karşı tarafsız olduğu varsayılmaktadır.
- Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları şunlar olarak tespit edilmiştir;

- Araştırma, Giresun merkezindeki ilkokullar, ortaokullar, akademik liseler ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.
- Araştırmada, elde edilecek veriler, “Okul Mutluluğu Ölçeği” ve “Örgüt İçi Güven Ölçeği” ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmada, veri toplama süreci, 2021 – 2022 eğitim – öğretim yılı ile sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma, Giresun merkezindeki kamu okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır. Özel okullar çalışmaya dahil edilmemiştir.

Tanımlar

Okul Mutluluğu

Okul mutluluğu; öğrenciler, öğretmenler, okulu yönetenler ve diğer işgörenlerin, kişisel ve çevresel etkenlere bağlı olarak, okul ile ilgili beklentilerini ifade eden duygusal esenlik hali olarak belirtilmektedir (Engels, Alterman, Petegem ve Schepens, 2004). Okuldaki mutlu ortamın, sadece öğrencilerin akademik başarısını

değil, okulun tüm paydaşlarının yaşam becerilerini etkilediği ve olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir (Bird ve Markle, 2012).

Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş; insanların hem bilişsel yargılar hem de duygusal tepkiler dâhil olmak üzere, yaşamlarındaki olumlu ve olumsuz deneyimlemelerin nasıl ve gerçekleştiğiyle ilgili olarak; mutluluk, tatmin, moral ve olumlu duygulanım gibi terimlerle açıklanan bir kavramdır denilebilir (Gencer, 2018: 2621). En avantajlı olan, en mutlu olandır (Wilson, 1960: 9) denilebilir.

Örgütsel Mutluluk

Örgütsel mutluluk, çalışanların hissettikleri ve nihayetinde kendilerine bağlı olan sağlık, esenlik ve doyum hali olarak ifade edilebilir. Başka bir deyişle, her bireyin kendi çalışma koşullarını iyileştirmek için yaptığı eylemler veya her bir çalışanın işte nasıl hissettiğine dair öznel algısıdır. Örgütsel mutluluktaki amaç; öğrenmek, güven duygusu yaratmak ve bir örgütün parçası olmaktır. Örgütsel mutluluk, kurumlar için bir iyileştirme stratejisidir (Hernández, Ripoll ve Velazco ve Hernández, 2020: 432).

Örgütsel Güven

Sosyal hayatın her alanında güven çok önemlidir. Molm, Collett ve Schaefer (2007: 212), güvenin sosyal süreçlerin etkinliğinin temel bileşeni olduğunu belirtmişlerdir. Örgütsel bağlamda güven; örgütsel bağlılık, işgörenlerin sadakati, işbirlikçi davranış ve örgütsel vatandaşlık aidiyeti gibi, olumlu işgören davranışlarının etkili bir yordayıcısı olabilir. Bu nedenle, çalışanların örgütlerine olan güvenini artırmak, tüm işverenlerin ideal hedefidir, ancak örgütsel güvenin nasıl oluşturulacağı da hala örgütlerin karşı karşıya olduğu bir zorluktur (Yu, Mai, Tsai ve Dai, 2018: 1).

1. KAVRAMSAL BAKIŞ

Araştırmanın bu bölümünde, alanyazın taraması ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

1.1. Mutluluk

Hayatın nihai çekim merkezi olarak mutluluk, eski çağlardan bugüne ilgi konusu olmuştur. Felsefe ve din tarihine bakıldığında da, öznel iyi oluşun önemine güçlü bir vurgu buluruz. Aristoteles'in çoğunlukla "mutluluk" olarak tercüme edilen eudaimoniası, yine onun tarafından diğer tüm hedeflerin arandığı nihai ve yeterli hedef olarak kabul edildi (Kalaycı, 2014: 258). Pek çok dini metnin, sevinç gibi olumlu duygulara göndermelerle dolu olması, Hristiyan filozofların en ünlülerinden biri olan Thomas Aquinas tarafından, tüm seçimlerin mutluluğu artırmaya yönelik olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Çünkü mutluluk, ona göre, kurucu bir eylemdir (Frey, 2019: 11). John Stuart Mille göre mutluluk, büyük ölçüde bizi diğer hayvanlardan ayıran daha yüksek kapasitelerin uygulanmasından oluşur (Akt. Mabsout, 2022: 167) ve mutluluk merkezi bir iyiliktir. Ayrıca, Jeremy Bentham gibi diğer faydacılar, iyi toplum fikirlerini öznel refahın maksimize edilmesi üzerine inşa ettiler (Diener, Sapyta ve Suh, 1998). Aristoteles'ten bu yana bilginler, mutluluğu bir toplumun gelişmişliğinin ve olgunluğunun bir göstergesi olarak kabul etmişlerdir (Bajaj, Krishnan, 2016). Aristoteles'in, iyi yaşamla eş anlamlı ve evrensel bir ahlaki amaç olarak gördüğü mutluluk ile ilgili fikirleri, antik dünyada, önce Yunanlılar sonra Romalılar arasında geniş bir kabul gördü. Aristoteles'in kendisi de dâhil olmak üzere pek çok kişi, mutlu bir yaşamda zevk ve iyi hislerin yerlerinin çok daha baskın olabileceğini kabul etmeye hazır olsa da; esasen başlıca unsurun, sıkı bir disiplin, fedakârlık ve hatta acı gerektiren erdem olduğu düşünmekteydi. Romalı devlet adamı Cicero gibi Stoacılık fikrine yakın filozoflar için “erdem”, mutluluk için o kadar vazgeçilmezdi ki, eğer birey erdeme sahipse, koşullar ne olursa olsun mutlu olabilirdi (Wikipedia, 2022). Hatta Cicero'nun iddiasına göre, bir insan erdem sahibi ise işkence görürken bile mutlu olabilirdi. Bu düşünce biçimi, antik dünyanın düşünürleri için, mutluluğun; ihtiras, tutku ya da sadece duygusal bir durum olmaktan başka bir olgu olarak görüldüğünü göstermektedir (McMahon, 2005). Crum ve Salovey'e (2013: 3-4) göre mutluluk; genelde olumsuz duygulardan daha olumlu duygular yaşama

eğilimidir ve bireyin duygusal yolculuğunun doruklarında geçirdiği zaman olarak da görülebilir.

Mutlulukla ilgili durum ve koşullar, bir kişinin ikamet ettiği ulusal, coğrafi ve kültürel bölgenin yanı sıra yaş, cinsiyet ve etnik köken gibi demografik faktörleri de içerebilir (Diener, 2009). Durumsal faktörler ayrıca, bireyin kişisel geçmişini, örneğin; çocukluk travması yaşamak, bir otomobil kazası geçirmiş olmak veya prestijli bir ödül kazanmak gibi mutluluğuna etki edebilecek yaşamsal olayları içerirken; koşullu faktörler ise mesleği, gelir düzeyi, medeni hali, iş yaşamı, sağlık durumu ve dini inanç gibi yaşam biçimi değişkenlerini ifade eder (Diener, 2009). Mutluluk, kişinin, ne kadar acı verici veya ne kadar zorlayıcı olursa olsun, ortaya çıkan herhangi bir durumla başa çıkabileceğini bilmesi ve hayatı anlamlı bir şekilde yaşamanın; duyguları deneyimleme yeteneğine sahip olmanın verdiği huzurdur (Crum ve Salovey, 2013: 17). Bununla birlikte, öznel iyi oluş ve umut etmek üzerine yapılan son çalışmalar, umudun açık bir şekilde öğretilmesinin, mutluluğu ve yaşam memnuniyetini artıran çok önemli bir unsur olduğunu göstermiştir (Toner, Haslam, Robinson ve Williams, 2012: 638).

Mutluluğa ve öznel iyi oluşa (esenlik) olan ilginin artışı ise özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren ekonomi, psikoloji ve sosyoloji dâhil olmak üzere bir dizi araştırma alanında yoğun olarak görülmeye başlanmıştır. Oishi ve meslektaşları (Oishi, Diener, Suh ve Lucas, 1997), öznel iyi oluşun nedenlerinin insanların değerlerini yansıttığını bulmuşlardır. Diener ve Fujita (1995), insanların belirli hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç duydukları kaynaklara sahip olduklarında daha mutlu olduklarını göstermiştir (Diener ve Fujita, 1995). Uzun süreli bir mutluluk duygusunun, en azından kısmen, değerlerimize ve hedeflerimize ulaşmaktan gelmesi muhtemeldir. Bu nedenle, öznel iyi oluş kavramı sadece eğlenmekten daha fazlasını yansıtır ve aynı zamanda insanların hayatta neyin önemli olduğuna inandıklarını da ifade eder (Veenhoven, 2012: 66). Buna bağlı olarak, değişen zaman ve gelişen süreç sonunda günümüzde sadece başarı ve zenginlik kavramlarının mutluluk ile ilişkilendirilmesi doğru bir yaklaşım olmaktan, artık uzaktadır (Csikszentmihalyi, 2000: 1164). Örneğin; piyango kazananlarının göreceli mutluluğu ve Amerika Birleşik Devletleri'nin en zengin kişileri listesi (Forbes Magazinde yıllık olarak yayınlanan listeye göre) (Karcher, 1992), üzerine yapılan diğer araştırmalar da, servetin mutluluğu

garanti etmediğini doğrulamaktadır (Brickman, Coates ve Janoff-Bulman, 1978: 918). Bu bakış açısı, geleneksel doğu düşüncesindeki mutluluk tanımlaması olan; duygusal veya kavramsal uyaranların uyandırdığı, anlık, geçici bir duygu olarak değil; denge halindeki bir zihinden kaynaklanan ve kavramsal olarak yapılandırılmamış, filtrelenmemiş, gerçek olanın farkındalığını gerektiren kalıcı bir algı durumu, tanımı ile de uyum sağlamaktadır (Ekman, Davidson, Ricard, Wallace, 2005: 60). Toplumumuzun kültürel öğeleri olan atasözleri, özdeyişler, betimleme ya da hikâyelerimize bakıldığında; benzer bir algının, yaşadığımız toplum için de geçerli olduğunu rahatlıkla söylenebilir.

Binlerce yıllık felsefi yaklaşımların yanında, psikoloji biliminin gelişmesi ve bu alanda yapılan çalışmalardan elde edilen verilerden de anlaşılacağı üzere, pozitif düşüncenin insanın mutluluğu üzerinde yoğun bir etkisi olduğu aşikârdır. Seligman’a (2002) göre pozitif düşüncenin ve öznel iyi oluşun (well-being) güçlü yönleri şunlardır:

- Cesaret,
- Kişiler arası beceri,
- Akılcılık,
- İçgörü,
- İyimserlik,
- Dürüstlük,
- Sabır,
- Gerçekçilik,
- Zevk için kapasite,
- Sorunları perspektife koymak,
- Gelecek odaklılık,
- Amaç bulma (Seligman, 2002: 7).

Alanyazın incelendiğinde mutluluk tanımının “zevk”, “sağlıklı olmak”, “yaşam doyumu”, “akış”, “öznel iyi oluş” ve “olumlu duygulara sahip olmak” gibi kavramlarla ilişkili olduğu görülmektedir. (Diener, Oishi ve Lucas, 2003; Eryılmaz, 2012). Martin (2007), küresel mutluluk düzeylerinin genel memnuniyet, yaşamdaki kontrolümüz dışında olan koşullar ve olumlu olaylar ve duygular yayan kasıtlı faaliyetlerden oluştuğunu belirtmiştir. Mutluluk iki kısımdan oluşur, birinin durumu

ve birinin ruh hali. Ruh halleri, tutumlar ve duygular, “mutluluk” kelimesinin gerçekte ne anlama geldiğini anlamının yalnızca bir parçasıdır (Griffin, 2007: 141). Diğer parça ise bir bireyin “iyi bir hayat” yaşayıp yaşamadığı ile ilgilidir. Son yıllarda mutluluk ve öznel iyi oluş (well being / olumlu duygulanım) alanyazındaki en önemli bulgulardan biri, olumlu duyguların; yalnızca başarının, fiziksel sağlığın ve anlamlı ilişkilerin bir sonucu olmadığı, aynı zamanda bir neden olduğu yönündeki tutarlı sonuçtur (Fredrickson ve Losada, 2005). İyi bir ruh halindeki insanların yeni durumlara adapte olma, diğer insanlarla etkileşime girme ve yeni hedefler peşinde koşma olasılıkları daha yüksektir (Carver, 2003: 242).

Mutluluğa erişmenin yolu olan öznel iyi oluş, ilerleyen yıllarla birlikte psikologların yaygın ilgi alanı haline gelmiştir (Diener, Emmons, 1984). Kavramsal olarak öznel iyi oluşa bağlı biçimde mutluluk ile ilgili, anket düzeyinde pek çok çalışma yapılmış olmasına rağmen (Andrews, Withey, 1976; Campbell, Converse ve Rodgers, 1976), mutluluğun ne olduğu ve ölçülüp ölçülemeyeceği konusunda asırlık bir tartışma halen devam etmektedir. Bütün bu tartışmalara rağmen, araştırmacılar, öznel iyi oluşun boyutlarını 1960’lı yıllardan itibaren keşfetmeye başlamıştır (Campbell, Converse ve Rodgers, 1976). Bradburn ile Caplovitz (1965), bireylerin olumlu ve olumsuz duygularının ölçümü yapmış ve bunları bulgu olarak sunmuştur. Bu sayede, mutluluk; olumlu ve olumsuz duygular olarak; nispeten birbirinden bağımsız, iki boyutu ile ölçülebilir bir kavrama dönüşmüştür (Bradburn ve Caplovitz, 1965).

Amaç, mutluluğu artırmaksa; bu yolculuğun zirvelerini çoğaltmak ve kaçınılmaz düşüşlerden bir şekilde uzak kalabilmek için uğraşmak, mantıklı bir çaba gibi görünmektedir.

1.1.1. Mutluluk Kuramları

Sosyal bir varlık olan insanın en güçlü duygularından biri olan mutluluğun davranışsal ve duygusal etkilerini, bu etkinin düzeyini ve sebebini tanımlamaya ve açıklamaya çalışan pek çok kuram ve bu kuramlara bağlı pek çok görüşten bahsedilebilir. Bu kısımda, mutluluk kuramlarına ilişkin özet bilgiler sunulacaktır.

1.1.1.1. Erek (Telic) Kuramı

Süreç boyunca birçok filozof, erek (telic) kuramıyla ilgili sorularla ilgilenmiştir. Erek kuramı ile ilgili sorulardan biri, “kişinin arzularını tatmin etmesi mi yoksa onları bastırması mı mutluluğu getirir?” sorusudur (Diener, 2009). Eğer bir hedonist iseniz, arzuların tatminini (Heathwood, 2006: 540); çileciyseniz, arzudan uzaklaşmayı tavsiye edebilirsiniz. Peki, hangi arzular veya hedefler en önemlidir ve farklı arzu türleri arasında nasıl bir denge kurulmalıdır? Bazı arzular mutluluğa zararlı mıdır? Belki de en önemli sorulardan biri, mutluluğun kişinin arzularını hâlihazırda yerine getirmiş olmaktan mı, yakın zamanda bir arzuyu başarmış olmaktan mı yoksa arzu edilen nesnelere doğru ilerleme sürecinden mi geldiğidir (Diener, 2009).

Kendini gerçekleştirebilen ve tam potansiyellerine ulaşmak için temel ihtiyaçlarının kapsamının ötesinde çabalayan insanları tanımlayan kavramlardan ilki olan telik kavramı (Yunanca: telos veya hedef), ciddi fikirli, uyarılmadan kaçınma ve hedefe yönelik olarak karakterize edilir (Jung, Min, ve Martin, 2017). Bu kavrama göre, devam eden bir aktivitenin nihai amacı, bireyin öznel yaşam alanına odaklanır. Erek kuramına göre yoğun aktivasyon ya da uyarılma, amaca ulaşılmasına engel olarak algılanıp; kaygı ve gerilimle ilişkilendirildiğinden, mutsuzluk – huzursuzluk olarak deneyimlenir. Bu nedenle, erek teoriler, bir kişi bir hedefe başarılı bir şekilde ulaştığında refahın arttığını ve kişi hedefe ulaşmadığında bozulduğunu iddia eder (Tamir ve Diener, 2008). Öte yandan, yine bu kurama göre düşük seviyelerde hissedilen uyarılma, mutluluk olarak algılandığından; gevşeme ve sakinlik terimleriyle tanımlanır (Martin, Kuiper, Olingan ve Dobbin, 1987: 971).

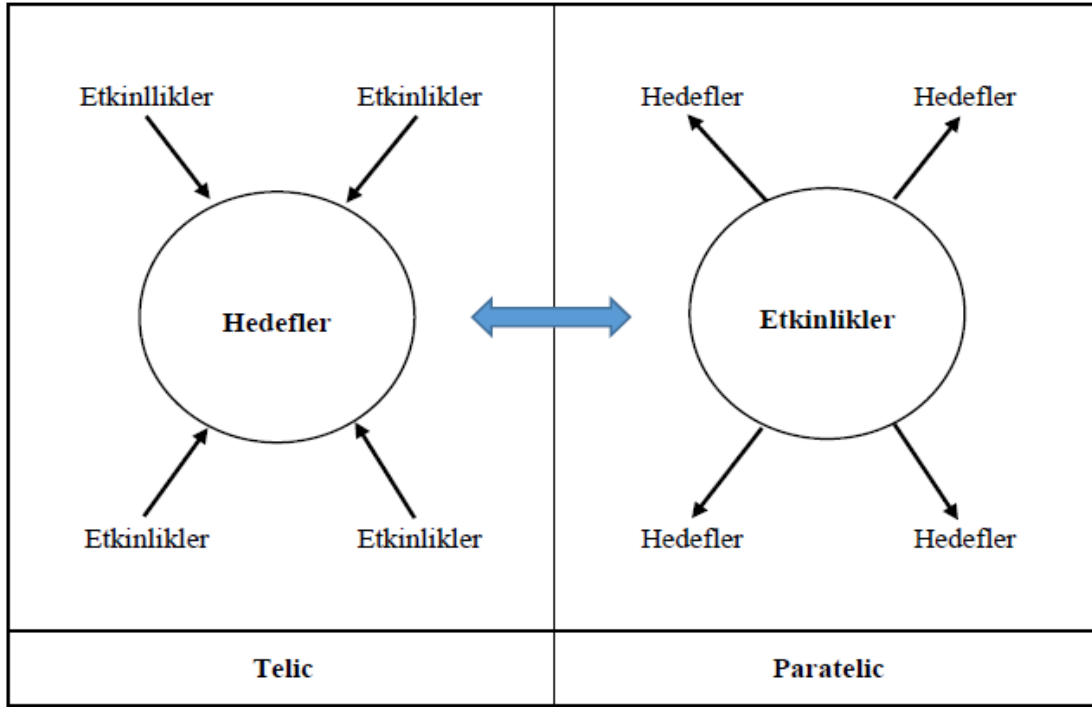
Sosyal yaşam ve çevresel etkenler sebebiyle insanlar, diğer tüm canlılar gibi, fizyolojik – bireysel hedefleri ve ihtiyaçları olan varlıklardır. Hedeflenen amaçlara erişme bireysel, biyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılama mutluluğa sebep olan bir durumdur. Erek kuramına göre bireyler, ihtiyaçlarının karşılanması ve hedeflerinin gerçekleşmesi sonucunda mutluluğa erişirler (Korkut, 2019). Bu hedeflere giden yolda olmak ve onlara ulaşmak için mücadele etmek, hedeflere gerçek anlamda ulaşmaktan daha tatmin edicidir (Scitovsky, 1976).

Erek teorileri, mutluluğun bir durum, amaç veya ihtiyaç yerine getirildiğinde kazanıldığını iddia eder (Furnham ve Cheng, 2000). Wilson (1960) tarafından önerilen bir teorik varsayım, ihtiyaçların tatmininin mutluluğa neden olduğu ve bunun tersine,

karşılanmayan ihtiyaçların sürekliliğinin mutsuzluğa neden olduğudur. İhtiyaç teorilerinde, kişinin yerine getirmeye çalıştığı bazı doğuştan gelen veya öğrenilmiş ihtiyaçlar vardır. Kişi bu ihtiyaçların farkında olabilir veya olmayabilir (Wilson, 1960). Bununla birlikte, mutluluğun onların yerine getirilmesinden sonra geleceği varsayılır ve bu nedenle hedef teorileri, kişinin farkında olduğu belirli arzulara dayanır. Kişi bilinçli olarak belirli hedefler arar ve bu hedeflere ulaşıldığında mutluluk oluşur (Michalos, 1980). Majör amaç ve beklentiler, kişinin, öz benliğine ait alt beklentilerin belirli hedeflere yönelmesi bakımından ilişkilidir. Birey, görünen amaç dışındaki hedeflere de yönelen değerlere sahip olabilir. Kişisel hedef ve ihtiyaçlar; nefes alma, beslenme, uyku, vb., Maslow Taksonomisinde yer alan en temel beklentileri içerebileceği gibi, kişiden kişiye büyük farklılıklar gösterebilir. Beklentileri gerçekleştirmenin, amaçlara ve isteklere ulaşmanın insanın mutluluğuna zemin hazırladığına dair genel bir fikir birliği vardır (Diener, 2009).

Apter (1989) tarafından hissedilen uyarılma, bir bireyin kendini çalışmış veya duygusal olarak yoğun hissetme derecesi olarak tanımlanır. Telik durumda, bir birey ciddidir, temel hedeflere ve geleceğe yöneliktir. Telik durumda, birey genellikle gevşeme veya sakinlik olarak yorumlanan düşük hissedilen uyarılmayı tercih eder; yüksek düzeyde hissedilen uyarılma ise genellikle kaygı olarak yorumlanır. Paratelik durumda birey, oyunbaz, duyum odaklı ve spontandır. Paratelik durumdaki bireyler genellikle heyecan olarak yorumlanan yüksek hissedilen uyarılmayı tercih ederken, düşük hissedilen uyarılma can sıkıntısı olarak yorumlanır (Apter, 1989).

Telik durum, bireyin kendisini, temel bir amacın peşinde koşarken gördüğü bir zihin durumu olarak tanımlanır. Bu durumda Apter'e (1989) göre zevk ve mutluluk, hedefe ulaşılmasından veya böyle bir başarının beklenmesinden kaynaklanır. Tersine, paratelik durumda, birey ya kendisini bir amaç peşinde koşan biri olarak görmez ya da bir amaç izleniyorsa, bu onun tarafından esaslı bir hedef olarak görülmez (Şekil.1). Daha ziyade, davranışı gerçekleştirmek için bir bahanedir. Bu zihinsel durumda zevk, davranışın kendisinin performansından ve ilgili duyum ve hislerden kaynaklanır. Dahası, telik durum, bireyin dikkat odağının gelecek üzerinde olma eğiliminde olduğu, öte yandan paratelik ruh halinde ise doğrudan duyumlara, yani "şimdi ve burada" odaklanma eğiliminde olduğu bir durumdur (Morgatroyd, Rushton, Apter ve Ray, 1978).



Şekil 1. Telik ve paratelik alanda kişisel faaliyetler ve hedefler arasındaki ilişkinin düzenlenme biçimi şeması

Kaynak : Apter, M. J. (1989). Reversal theory: Motivation, emotion and personality. *Journal Of Research In Personality* 18, 265-288.

1.1.1.2. Etkinlik (Activity) Kuramı

Kültürel – tarihsel aktivite teorisi, psikolojiye bütünsel bir yaklaşımdır. Bireyi düşüncelerine (zihinsel yapılar) indirgemez. Aslında bir yanda beden ve zihni, diğer yanda bireysel ve kolektifi bütünleştirir (Vygotsky 1989). Telik teori, mutluluğun odağını, varılması gereken hedefler üzerinden ele alırken; aktivite teorileri, mutluluğun, insani faaliyetlerin bir yan ürünü olduğunu iddia eder. Bir dağ tırmanışı etkinliğindeki süreç, dağın doruk noktasına ulaşmaktan daha büyük mutluluk getirebilir (Vittersø, 2018: 1).

Mutluluğun, erdemli ve iyi yapılan etkinlikten ortaya çıktığını savunan Aristoteles'in teorisine göre insanın doğuştan gelen kendine has becerileri bulunur ve bunlar eksiksiz olarak gerçekleştirildiğinde mutluluk ortaya çıkar. Mutluluk, tanımlanması kolay olmayan karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır. Aslında, aktivite ve mutluluk arasındaki ilişkilerle alakalı daha önceki araştırmalar, çeşitli ve farklı tanımlar uygulamıştır (Stathi, Fox ve Mckenna, 2002: 76-77). Araştırmacılar, yaşam

doymu, mutluluk, algılanan sağlık, depresyon, kaygı, yaşamın anlamı ve yalnızlık gibi öznel iyi oluşun tek maddeli ölçekler ile çok maddeli ölçeklerin farklı boyutlarını, ayrı ayrı veya birlikte kullanmışlardır. Bireysel düzeyde, uygun aktivite katılımı ile tanıdık, destekleyici rol sürekliliği ya da rol değişimi, bireyin anlam veya amaç duygusunu güçlendirerek kimlik duygusunun korunmasına katkıda bulunabilir (Lemon, Bengtson ve Peterson 1972). Aktiviteye katılım sıklıkla kişisel hedeflerin peşinden gitmeyi ve bunlara ulaşmayı içerir, bu durum bireyin öğrenme, başarı ve mutluluk duygusuna katkıda bulunur (Warr, Butcher ve Robertson 2004). İnsan yaşamında sosyal ve boş zaman aktivitelerin bu tür potansiyel faydaları, sezgisel olarak çekici bir etkiye sahiptir. Hobiler, sosyal etkileşim ve egzersizin tümü aktivite olarak kabul edilir. Aktivite teorisi; aktif katılımın, mutluluğa neden olduğu fikrini popülerleştirmiştir (Diener, 2009).

Teori ile ilgili yapılan diğer araştırmalar; insanların yaşamları boyunca ne kadar aktif olursa, öznel iyi oluşlarının o kadar güçlü olduğu varsayımı için, önemli bir destek temeli sağladığı sonucunu elde etmişlerdir (Kelly ve Ross, 1989). Litwin'e (2000) göre, yaşlılık aktivite teorisi; insanların aktiviteye katılımının, onların öznel iyi oluş ve mutluluk duygularını güçlendirdiğini iddia eder. Aktivite teorisi, faaliyetlerin hem katılım sıklığının hem de yakınlık (gayri resmi, sosyal, resmi, yalnız) seviyesinin önemli olduğunu öne sürer (Menec 2003: 74).

Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade (2005) zamanlamanın önemine ilişkin araştırmalarında, aktiviteye katılım sıklığına atıfta bulunulur. Lyubomirsky vd. (2005) göre katılım sıklığı; etkinliklerin sınıflandırılması, etkinlik – mutluluk bağlantısı ve kasıtlı faaliyetlerin uygulanmasıyla ilgili önemli bir faktördür. Aktivite teorisi, resmi olmayan aktivitenin resmi aktiviteden daha yüksek bir yaşam memnuniyeti ile ilişkisi olduğunu ve bunun da tek başına gerçekleştirilen aktiviteden daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu öne sürerken; Lyubomirsky vd. (2005) bu tür farklılıkları göz ardı ederek; önemli olduğunu düşündükleri, çeşitli, diğer faktörleri tartışır. Örneğin; kişi – aktivite uyumunun rolleri (bir aktivitenin kişinin ilgi alanlarına, güçlü yönlerine ve değerlerine ne kadar uyduğu), bir aktiviteyi başlatma ve sürdürme çabası ve çeşitlendirilebilme yeteneği gibi.

Lyubomirsky ve diğerleri (2005), kasıtlı faaliyetleri, uzun vadeli mutluluk seviyelerini artırmak için umut verici bir yol olarak görmektedir. Aktivite teorisi; birey

ne kadar aktif olursa, hayatından o kadar memnun olacağını varsayar (Estes, Linkins ve Binney, 2001). Bu teori, kendi başına mutluluğun aksine, yaşam memnuniyetine odaklanmış ve yapılan çalışmalarda; gerçekleştirilen faaliyetlerin sayısı, sıklığı ile yaşam memnuniyeti sonuçları arasında ilişkiler bulunmuştur (Menec 2003).

1.1.1.3. Uyum (Adaptasyon) Kuramı

Piaget, bebeklerin, dünyaya olan adaptasyonları ilerledikçe, çeşitli şemaları ve nesneleri kendilerince düzenleyip, gelişim kaydettiğini söylemiştir (Kol, 2011). İnsanlık, varoluşundan bu yana yaşadığı dünya ve çevre ile uyum sürecini devam ettirmektedir. Başka bir söyleyişle, gelişimimiz, genetik materyalimiz ve çevremize bağlıdır (Kol, 2011). Bu uyum süreci içindeki dengemiz, mutlu olup olmamamızın yönünü belirlemekte çok etkilidir. Bu varsayım, belirli iş faaliyetleri sırasındaki mutluluk gibi duygusal tepkilerin ve koşulların genel olarak olumlu olması yerine; faaliyetler sırasında algılanan motive edici iş özelliklerinin, genel çalışma ortamında da mevcut olma derecesine bağlı olduğunu öne sürer (Sheldon ve Lyubomirsky, 2012). O halde uyum kuramına göre, belirli bir işle ilgili faaliyet sırasında çalışan mutluluğu; çalışanların o iş faaliyeti sırasında motive edici iş özelliklerini algılama ve motive edici iş özelliklerinin hâlihazırda mevcut olma derecesine bağlı olacaktır. Yine, Uyum Düzeyi Kuramında (Sheldon ve Lyubomirsky, 2012), bireylerin yeni durumlara alıştığını ve psikolojik sistemlerin, kişinin mevcut uyum düzeyinden sapmalara tepki gösterdiğini belirtilmektedir.

Costa, McCrae ve Norris'in (1981) belirttiği gibi, olaylar, hayatımızda yeni durumlar ve koşullar yaratabilirler. Örneğin; bir trafik kazasında kolunu kaybeden bir bireyin, durumuna adapte olup, yaşamına devam etmesi ve her şeye rağmen mutluluğu yakalayabilmesi mümkünken; yeni durumuna uyum sağlayamayıp mutsuz bir yaşam da sürmesi mümkün olduğunu söylemektedirler. Koşullar ve onlara uyum süreci, bazı bireylerin mutlu, bazılarının ise mutsuz insanlar olarak ortaya çıktığı bir süreçtir.

Bununla beraber, çeşitli araştırmacılar, adaptasyon sürecini somut biçimde açıklamaya çalışmışlardır. Taylor (1983), adaptasyona katkıda bulunan, bir dizi motivasyonel faktörden bahseder. Adaptasyon kavramı üzerinden, tüm insan davranışlarını açıklamaya çalışan Hettima ve White'a (1974) göre adaptasyon; uyum, geçmiş, şimdiki ve gelecekteki durum ve koşullara, kabul edilebilir bir iyi oluş

düzeyine ulaşılacak şekilde bilişsel ve duygusal anlamlar verildiği zihinsel bir süreç olarak tanımlanabilir (White, 1974; Hettema, 1989). Bu anlamda adaptasyon, yaşanan bir aksilikten sonra gerçekleşen, psikolojik iyileşme için kullanılır. Olayların ve durumların öznel iyi olma hissini gerçekten ciddi şekilde etkileyebileceği varsayılır ve zamanı geldiğinde, bir kişiye ait öznel iyi oluş düzeyi durumuna bağlı olarak adaptasyon gerçekleşir (Luhmann, Lucas, Eid, ve Diener, 2013). Adaptasyon, bir gerilemeden sonra mutluluğun belirli bir şekilde iyileşmesini ve dolayısıyla olumlu bir sonucu ifade eder. Buna ek olarak, uyum kavramı içinde, mutluluğu artırabilecek diğer bilişsel taktikler ve duygusal mekanizmalar da yer alır (Fredrick ve Loewenstein, 1999).

Adaptasyon ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki karşılıklıdır. Birinin iyi olma hissi etkilendiğinde, bireyin, uyum sağlama araçları harekete geçirilir ve bu hareketlenme, iyileşmeye katkıda bulunur. İyilik hali, durumsal bir değişiklik olmadığında sabittir fakat anlık durum değişimlerine karşı duyarlılık gösterebilir ve aynı zamanda değişime uyarlanabilir (Chamberlain ve Zika, 1992).

1.1.1.4. Yukarıdan Aşağıya (Top-Down) ve Aşağıdan Yukarıya (Bottom-Up) Yaklaşımı

Bu kuram, yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya şeklinde ifade edilen iki farklı bakış açısı içerir. “Yukarıdan Aşağıya (Top Down)” ; yaşam doyumunun ve mutluluğun dış etkenlere bağlı kökenini ve “Aşağıdan Yukarıya (Bottom Up)” mutluluğun ve yaşam doyumunun iç etkenlere bağlı kökenini değerlendiren, iç içe geçmiş iki kuramdır (Kalfa, 2017: 18). Yukarıdan aşağıya yaklaşımclar; belirli verileri bulur, bu verilere göre belirli genellemeler yapar, verilerin altında yatan ve verileri açıklayan kavramsal metaforlar üretirler. (Lakoff ve Johnson, 1980). Geleneksel bilişsel araştırmacılar, sıklıkla, çalışmalarında bunu denemişlerdir. Buna karşılık, aşağıdan yukarıya araştırmacılar, kapsamlı fakat seçici olmayan bir veri seti ile çalışırlar, veriler hakkında minimum genellemeler yaparlar ve verileri açıklayan metaforları ortaya koyma işinde çok daha az yer alırlar (Dobrovolskij ve Piirainen 2005).

Aşağıdan Yukarıya Mutluluk Kuramı, nesnel yaşam şartlarının, insanın mutluluğu üzerinde önemli etkileri olduğunu savunmaktadır (Loewe, Bagherzadeh, Araya-Castillo, Thieme ve Batista-Foguet, 2014: 72). Kurama göre; insanların

yaşamındaki küçük olaylar bir araya gelerek, onların mutluluğunu gerçekleştirir. İnsanlar, anlık olarak yaşadıkları zevk ve acı verici durumların toplamından, mutlu bir hayat sürüp sürmediklerini hesaplarlar (Brief, Butcher, George, ve Link, 1993: 646). Mutlu olunan anlar, yaşanan mutsuz anlardan daha fazlaysa, bireyler kendilerini, mutlu insanlar olarak kabul etmektedirler. Yukarıdan Aşağıya (top-down) Mutluluk Kuramına göre ise bireyin iç dünyası mutluluğun kaynağını oluşturur (Diener, 2009). Kuram, insanların başından geçen olaylarla ilgili, pozitif ya da negatif yönde değerlendirmeler yaptığını ve buna bağlı olarak da mutluluk durumlarına karar verdiklerini savunur. Bireyler, tecrübelerini, daha çok pozitif yönde değerlendirirler. Bu yaklaşım, bireylerin, anlık durum ve ilişkilerini belirlediğinden (Diener, 2009), insanlar anlık olarak haz duydukları şeyleri yapmaktan hoşlanırlar. Bireylerin bu tarz haz durumlarının tercih etmesi, başka durumlar için de pozitif bir yaklaşım sergilemesine sebep olur (Yetim, 1991: 99).

Diener (2009) tarafından açıklandığı gibi, bu iki teorik yaklaşıma göre; aşağıdan yukarıya teoriler, mutluluğun, zevkli ve tatsız anlarla birlikte, deneyimlerin bir toplamından elde edildiğini öne sürer. Basitçe söylemek gerekirse, mutlu bir birey tam da, birçok mutlu an yaşadığı için mutludur (Diener, 2009). Yukarıdan aşağıya bakış ise karşıtlık yoluyla, insanların yaşam deneyimlerini olumlu ya da olumsuz şekillerde yorumlamaya yatkın olduklarını varsayar ve bu yatkınlık, kişinin belirli alanlardaki memnuniyet değerlendirmesini renklendirir (Nakazato, Schimmack, ve Oishi, 2011: 119). Aşağıdan yukarıya nedensellik, belirli değişkenlerin öznel iyi oluşa sebep olduğu; yukarıdan aşağıya nedensellik ise öznel iyi oluşun belirli sonuçlar ürettiği bir durumdur. Bu bakış açısına göre, deneyim, nesnel olarak çok iyi ya da kötü değildir. Felsefi olarak, bu model Kantçıdır (Feist, Bodner, Jacobs, Miles ve Tan, 1995), çünkü Kant, zihnin pasif bir “tabula rasa” (boş levha) (Petryszak, 1981: 15) değil, duyuusal deneyimin aktif bir yorumlayıcısı ve düzenleyicisi olduğu ve bilginin yalnızca deneyimsel olmaktan ziyade "saf" olabileceği görüşündedir. Kant’ın da söylediği gibi; “Fakat tüm bilgimiz deneyimle başlasa bile hepsi deneyimden kaynaklanmaz.” deneyim, her şeyin deneyimden doğduğu anlamına gelmez (Feist vd., 1995).

1.1.2. Mutluluk ve Felsefe

İlkçağ felsefecilerinden bugüne kadar üzerinde en fazla yorum yapılan ve konuşulan konulardan biri olan mutluluk ile ilgili olarak, felsefi açıdan, insanların mutluluk kaynağının ne olabileceği irdelenmiş ve hangi durumların mutluluk yaratacağı ile ilgili çeşitli görüşler ortaya konulmuştur. Bazı düşünürler, bireyin iyi olma durumunun kişisel mutluluk ile ilgili olduğunu, yani, bireyin iyi bir yaşam sürme koşulu ve esenlik halinin mutluluğa bağlı olduğunu ifade ederler (Omay, 2014). Bu görüşe göre mutluluk, saf ve durudur (pure happiness theory). Bu sebeple, ondan başka en üst değer yoktur (Hardie, 1965). Kişisel olarak değerli bulduğumuz diğer tüm her şey bizi mutluluğa taşıyan araçlardır (Brülde, 2007: 28). Tarihsel süreç içinde pek çok filozof, mutluluk üzerine tanımlamalar yapmışlardır. Sokrates'e (MÖ; 399) göre mutluluk; iyi ya da kötü olanı birbirinden ayırabilme yeteneğidir. Erdemlilik ve bilgelik iyi yaşam ve mutluluğun asıl kaynağıdır (Ward ve King, 2016: 524). Platon'a (MÖ 347) göre; bilgi, akla ait erdemi, cesaret, öfkeye ait erdemi ve namus, şehvete ait erdemi ortaya çıkarır ve bu erdemlerin bir araya gelmesiyle adalet tecelli eder. Tanrı'ya benzemenin ve sonsuz mutluluğu yakalamanın yolu; bilgiyi ve adaleti doğru biçimde kullanmaktır (Baynal, 2020: 252). Maddi şeylere sahip olmak, geçici bir mutluluk durumu yaratır ve ruh, maddi istek, arzu ve şehvetten uzaklaştıkça; bilgi ve ahlak bakımından daha yüksek düzeylerde erdeme ulaşacaktır. Bu, bireyin mutluluğunu süregelen hale getirir bedensel istek, arzuların uzaklaştığı zaman hem ahlâksal hem bilgi açısından daha iyi mertebelerde olacaktır (Karataş, 2022). Geçici arzular, insan için, geçici mutluluk demektir (Arslan, 2018). Aristoteles'in, insanın ulaşabileceği en son amacı olan mutluluğu tanımladığı eudaimonist öğretiyeye göre; mutluluk, hazdan değil, erdemden kaynaklanır (Annas, 1995). Bireyler mutlu olmak için erdemli olmalıdır. Ancak böyle bir mutluluk, insanı esenliğe kavuşturacak gerçek mutluluk olarak ifade edilebilir.

1.1.2.1. Aristo'ya Göre Mutluluk

"Mutluluk", Yunanca ödaimania (eudaimonia) sözcüğünden çevrilen ve iyi yaşamı tanımlamak için kullanılan modern bir kelimedir. Antik Yunanistan'ın felsefe öncesi döneminde eudaimonia, yaşamın iyi gittiğine dair, genel bir bakış açısıyla ele alınıyordu (Annas, 1995). Eudaimonia, tüm insanların elde etmek istediği yaşam türünü tanımlamak için kullanılan bir kelimeydi, ancak bu optimal yaşam biçiminin

neleri kapsadığı konusunda, havada kalan, çok sayıda karmaşık fikir öne sürülüyordu. Bazıları maddi refahı, bazıları onurlu yaşamayı, bazıları ise sağlığı, zevki veya erdemlere göre yaşamayı vurguladı (Ryan ve Martela, 2016: 110). Bu dönemde, “erdemlilik” kavramının en önemli savunucularından bir olan Aristo da; yine, “erdemli olmak” kavramı üzerinden, “eudaimonia nedir?” sorusunun yanıtını aradı. Eudaimonia hakkındaki farklı antik görüşler arasında, eudaimonia ve etik teori üzerine ilk sistematik çalışmayı ortaya koyan Aristoteles’ti ve sonraki Yunan Felsefe Okulları onun ayak izlerinde yürüdü (Annas, 1995).

Aristoteles'in eudaimonia'yı tartışmaktaki amacı; hangi işlevlerin, yaşam biçimlerinin ve değerlerin en iyi temsil ettiğini ve insan sağlığını ve gelişimini desteklediğini belirlemektir (Ryan ve Huta, 2009: 202). Aristoteles'in düşüncesine çok şey borçlu olan bireysel mutluluğa ilişkin bir başka önemli açıklamaya göre eudaimonik, bir kişinin doğasında bulunan niteliklerin, kişinin gerçek potansiyelinin gerçekleştirilmesi üzerinde durur (Tomer, 2011). Aristoteles ve Cicero’nun, hayattaki mutluluk hedefi olarak, antik Yunan düşünce dünyasındaki iyilik fikriyle eş anlamlı olan ve “en üst sınırdaki iyilik” anlamındaki *Summum Bonum* (Wikipedia, 2022), sıklıkla, kendi içinde bir amaç olarak düşünülür ve aynı zamanda dönemin felsefecileri tarafından iyi olarak değerlendirilen birçok başka arayışı içerir. Sumum bonum; bir insanın tüm yaşamını, insan olarak iyi yapan şeydir (Keny, 1965), içseldir ve kendi içinde aranır.

Aristoteles'in sözüyle: "Mutluluk, her şeyden çok, kesinlikle nihaidir" (Gavin ve Mason, 2004). Aristoteles'e göre, bir şeyin bir işlevi varsa, o şeyin iyiliği işlevine bağlıdır. Bir şeyin işlevi, genellikle, onu olduğu şey yapan şeydir. Bu nedenle, insan mükemmelliğinin ölçüldüğü *insanın işlevi*, onu her şeyden çok insan yapan şeydir (Roochnik, 2009). Aristoteles sıklıkla bu işlevin, akıl olduğunu iddia eder. Akıl, insanın, kendisinden daha yüksek olana yoğunlaşabilen tek varlık olmasına izin verir. Pratik yaşamımızın düzenlenmesinde aklın bir rolü vardır. Akıl uygulamalarımızı pratik işlerle sınırlandırırsak, bu tür işleri rasyonel dikkatin ana konusu olarak görürüz, ancak bu bir hatadır. Çünkü insan, akıllı, benzersiz bir şey yapmak ve kendisinden daha yüksek olana yoğunlaşmak için kullanabilir (Barnes, 1971: 111).

Aristoteles’in görüşüne göre; kendi tercihlerini yaşama gücüne sahip olan herkes, bu noktalar üzerinde durmalı ve kendisi için, ister onur, ister itibar, ister

zenginlik ya da kültür olsun, mutlu bir yaşamın sürülebilmesi için bazı hedefler belirlemelidir. Çünkü bir kişinin hayatını bir amaç doğrultusunda organize etmemesi büyük bir aptallıktır (Hardie, 1965). Aristoteles; bilenlerin yaşam tarzının, arayanlardan daha hoş olduğunu savunarak, mutluluğun, bir alanda hakikati arama faaliyeti değil; daha çok zaten keşfedilmiş bir hakikatler sistemi üzerine yansıma süreci olduğunu söyler (Kraut, 1989: 73). Bu anlamda, teorik hayat, Aristo'ya göre, daha keyiflidir. Aristoteles, en büyük insan iyiliğinin; iyi bir hayat yaşamak olduğunu savunmuştur. İyi bir toplumun tüm üyeleri olumlu yönde gelişir ve değişir. Mutluluğu başarmanın yolu; iyi yaşamaktır. Bugün birçok insanın hayatında eksik olan şey, Aristoteles'in tasavvur ettiği şekliyle, mutluluktur.

1.1.2.2. Platon'a Göre Mutluluk

Platon'a göre, erdemli bir birey olma görevinin merkezi, başlıca erdemlerin bilgisine ulaşmaktır: bunlar başlangıçta cesaret, ölçülülük, adalet ve bilgeliktir (Diş, 2020: 1020). Platon'un, bireysel erdemler üzerine çalışmayı, hem etik kuramın vazgeçilmez bir parçası olarak hem erdemnin geliştirmesine esasen katkıda bulunmak olarak gördüğü açıktır (Trivigno, 2018: 5). Bir başka bakış açısıyla Platon; İnsan, gerçek mutluluğu elde etmek istiyorsa, önce sevgiyi ve zevki yenmeli, iyiliğin peşinde bilgeliği, erdemi ve adaleti kullanmalıdır (Zhongying, 2013).

Platon, insanın doğadaki yeri ve gerçeklikteki özgün koşulları incelenmedikçe, makul bir sosyal düzenlemenin mümkün olmadığı inancını da taşır (Kabadayı, 2004). Platon'un ideal devlet hakkındaki fikirleri, insan ilişkilerinin makul bir şekilde düzenlenmesinin mümkün olduğu inancını ve umudunu içerir. O sebeple Platon, sosyal adaletin tam olarak gerçekleştiği bir şehir devletini tanımlamıştır. Santas'a göre (2003), bu tanımlamada, bireylerin, ihtiyaçları karşılama açısından kendi kendine yeterli olmadığı, insanların ihtiyaçlarını daha rahat karşılamak için bir araya geldiği ve işbirliği yaptığı, kişilerin, farklı ihtiyaçlarını karşılamak ve gerekli olan çeşitli diğer işlevler için birbirinden başka yeteneklerle doğduğunu ve tüm bunların ışığında, toplumsal iş bölümünün bireylerin doğuştan gelen yeteneklerine uygun olarak verilen eğitimlerle, şehir devletlerinin sorunsuz işleyişini sağlamanın en iyi yolu olduğunu ifade eden Platon, her bir işlev adına en iyi, ne tür bir doğuştan (doğal) yetenek ve eğitimin hizmet edeceğine ilişkin varsayımlara dayanarak nüfusu üç sınıfa ayırır. Sonrasında, vatandaşları en uygun işlev sınıflarına ve sosyal işlevlere göre eşleştirilir:

yüksek zekâlı vatandaşların optimal işlevi; şehri yönetmek, yüksek ruha sahip olanlarınki; şehri savunmak, ustalık işlevi olan vatandaşların da; şehri kalkındırmak, üretmek ve ticaret yapmak için görevlendirilebileceğini (Santas, 2003) söyler. Bu, mutlu bir devlet yapılanmasının ve buna bağlı olarak da; mutlu insanların yaşadığı bir şehir yönetiminin anahtarıdır. İş bölümü ve adaletin sağlandığı bu ortamda devletin görevi ise; vatandaşlar adına, ekonomik, toplumsal düzen gibi insani gerekliliklerin yanı sıra, maddi ve sosyal imkânları oluşturmaktır (Önal, 1998).

Köklerini Aristo ve Platoncu düşünce yapısından alan, “en iyi” ya da “üstün” özellikleri olan az sayıdaki bireyin yönetimini esas alan bir yapı olarak (Şahin, 2010) aristokrat devlet, devletlerin en iyisi ve en mutlusudur (Kabadayı, 2004), çünkü bu devlet yapısı, en yüksek değer olarak, insan mükemmelliğini temel alır (Zhongying, 2013). Mutluluğu etkileyen pek çok başka faktör bulunmasına rağmen, bu açıdan bakıldığında, Platon’un; aristokrat devlet vatandaşlarının, mutlu insanlar olduğu fikrini benimsediği söylenebilir.

1.1.2.3. Descartes’e Göre Mutluluk

Descartes için mutluluk, öznel ve psikolojik bir şeydir. Descartes, etik üzerine düşüncelerinde, mutluluk ve en yüksek iyi arasında bir ayrım yaparak kendisini ahlak felsefesindeki eudaimonist gelenekten uzaklaştırır (Karasan (çev.), 2018). Descartes’in görüşüne göre mutluluk, tam bir uyum ve tatminin içsel durumundan oluşurken, en yüksek iyi erdem yerine, sağlam ve kalıcı kararlılıktan oluşur (Svensson, 2011: 239). Descartes, Bohemia Prensesi Elizabeth’e yazdığı mektuplarda (Descartes, 2007) mutluluğa ulaşmanın yolunu, “Bana öyle geliyor ki, her insan, bazı şartlara uyması koşuluyla, herhangi bir dış yardım olmaksızın kendi kendini mutlu edebilir. Birincisi, aklını her zaman mümkün olduğu kadar iyi kullanmaya çalışmasıdır ki böylece hayatın tüm koşullarında ne yapması veya yapmaması gerektiğini keşfeder. İkincisi, tutkuları veya iştahları tarafından yönlendirilmeden, aklın önerdiği her şeyi yerine getirmek için sağlam ve sürekli bir kararlılığa sahip olması gerektiğidir. Üçüncüsü, akıl yoluyla elinden geldiği kadar kendini bu şekilde yönlendirirken, sahip olmadığı tüm iyi şeylerin tamamen gücünün dışında olduğunu unutmamasıdır” (Viljanen, 2021: 56) şeklinde ifade eder. Bu bağlamda Descartes, mutluluğu, gerçekten de her insanın elde etme gücünde olduğu görüşünü savunur (Descartes, 2007). Mutluluğun, yaptığımız ve sahip olduğumuz şeylerden tam bir memnuniyet ve tatmininin içsel durumundan ibaret

olduğunu ve kendimiz için kalıcı bir mutluluğu güvence altına almak için, yaşamlarımızda erdemden başka bir şey hedeflemememizin hem gerekli hem de yeterli olduğunu belirtmiştir. Mutluluk, hayatımızın içinde bulunduğu belirli koşullara değil, bu koşullara nasıl tepki vermeyi seçtiğimize bağlıdır (Svensson, 2011). Descartes, mutlu bir yaşamın temelini şu üç şarta bağlar;

- Hakikatin bilgisine sahip olma
- Kararlılık
- Ulaşılmaz isteklerden vazgeçme (Türkben, 2010).

Mutluluk, tüm arzularımızın gerçekleştiğine inandığımız bir durumdan oluşur (Svensson, 2011) ve arzularımızın nesnesi olan varlıklara sahip olduğumuza olan inancımızın ürettiği memnuniyetin tadını çıkardığımız yerdir. Descartes’e göre mutlu insan, yaptığı ve sahip olduğu şeylerden tam veya eksiksiz bir memnuniyet yaşayan ya da ruh hali bu şekilde olan kişidir. Mutlu bir insanın, kendi sübjektif bakış açısına göre, özlediği ve arzuladığı hiçbir şey yoktur (Brissey, 2015: 75). Mutluluk ile ilgili oluşturulabilecek yegâne zevkin manevi zevk olduğunu iddia eden Descartes’e göre, mutluluk öğretmeni Epikuros’un muhalifleri, onun, haz ile ilgili ifadelerini, maddi zevkler anlamında kullanarak kavramı yıpratmaktadırlar. Fakat mutluluk, ruhsal bir memnuniyettir (Türkben, 2010).

1.1.2.4. Farabi’ye Göre Mutluluk

Farabi, sonsuz mutluluğu, Aristoteles gibi “nihai bir hedef” olarak belirtmiş ve her anlamda kendine yeten bir dinginlik hali olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte, Aristoteles’ten farklı olarak; erdemli insanlar için mutluluğun, sadece bu dünyayla ilgili değil, diğer dünya (ahiret) için de geçerli bir haz duygusu olduğundan bahsetmektedir (Merkit, 2021). Farabi’ye göre; devletin temellendirilmesi, evrensel düzene bağlıdır. Bireyler ancak bir araya gelerek mükemmeli oluşturabilirler (Altıntop, 2016). Farabi’ye göre; mutluluğun temel unsuru, onun “ideal devlet” dediği, demokratik şehirdir (Sezgül, 2008). Ayrıca insanın varoluş sebebi mutluluğa ulaşmaktır. Yani mutluluk en son amaçtır. İnsan, bu ana unsurun farkına varmasıyla birlikte, en üst düzey mutluluğun ve mükemmelliğin erdemine sahip olacağından; kendinin de, tanrısal bir zekâ olduğunu anlar (Tokat, 2006). Bu nedenle, insan, Yaratıcı’ya benzemeye çalışmalıdır. Çünkü Tanrı, sonsuz ve mutlak iyidir (Karakaya, 2016).

Her insan mutluluğa ulaşmak için çabalar. Fârâbî'nin, fikirlerinin tam ortasında bulunan mutluluk kavramı, tıpkı Aristoteles'te olduğu gibi; dünyevi ve maddi hazzardan çok (Demirkol, 2013), aklın, en üst seviyedeki iyiye ulaşmasıdır (Merkit, 2021). Farabi'ye göre, insanın bireysel olarak mutlu olmasından ziyade, bireylerle birlikte toplumsal mutluluk amaç olmalıdır. Bu sebeple, en üst mutluluk düzeyine ulaşmanın yolu; erdemli şehirler kurarak, toplumsallaşmaktır (Görkaş, 2013). Bu açıdan, ideal yönetici, en yüksek seviyedeki mutluluğa ulaşmış ve şehrindeki insanların da en üst düzey mutluluğu bulması için, onlara yön veren insandır (Macarimbang, 2013: 5). İslami bakışa göre, ideal yönetici mutluluğu elde ederken, onu, faal akılla ilişkilendirmesi “yükselme” şehrinin insanlarını ve şehri düşünerek onlara rehberlik etmesi “iniş” olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda; mutluluğa ulaşmak, bir yükselme kuramıdır (Görkaş, 2013).

1.1.3. Örgütsel Mutluluk

Örgütsel mutluluğu tartışmak için; "mutluluk" kavramını biraz irdelemek ve anlamak gerekir. Mutluluk kişisel bir deneyimdir ve insanlar mutlu olduklarına inandıkları ölçüde mutludurlar. Araştırmacılar, “mutluluğu”, psikolojik iyilik hal: yani, olumlu duyguların sık deneyimi ve olumsuz duyguların seyrek deneyimi; yeterlilik, istek, özerklik, bütünleştirici işlevsellik ve tatmin dâhil olmak üzere çeşitli bileşenleri kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alma eğilimindedir. (Lyubomirsky vd., 2005). Bu tanım kısaca, öznel refah olarak tercüme edilebilir (Hernández vd., 2020). Bir kurum, işyeri veya örgüt, çalışanları ve üyeleri için anlam yaratacak biçimde organize edilip, yönetildiğinde; bireyler, daha mutlu ve sağlıklı olma yatkınlığındadırlar. Sağlıklı ve mutlu çalışanlar; müşterileri, etkileşimde bulundukları ve iş yaptıkları diğer insanların kullanımı için daha iyi eserler ve daha yeterli hizmetler ortaya çıkararak uzun vadede daha üretken olma eğilimindedir. Mutlu insanlar diğer insanlara göre kendilerini daha güvende hissederek, daha kolay karar verirler, daha katılımcı ruha sahiptirler, işlerinde daha çok çalışırlar ve diğer insanlara göre daha çok tatmin yaşarlar (Narcıkara, 2017).

Geçmişten günümüze kadar yapılan araştırmalar, mutlu çalışanların, aynı zamanda üretken çalışanlar olduğunu belirtmektedir (Rego ve Cunha, 2008). Tam tersi açıdan ise; işyerindeki mutsuzluk üretkenliği azaltır (Fereidouni, Najdi ve Amiri, 2013). Mutluluk; felsefeden dine, psikoloji ve sosyolojiden ekonomiye kadar pek çok

alandaki geniş çalışmalara konu olmuş bir kavramdır (Aydın, 2012). Mutluluğun içeriği, birçok filozof, bilim insanı ve araştırmacı tarafından incelenmiştir (Björke, 2012). “Mutluluk” kavramı her kültür içinde barınan ve herkes için evrensel olan bir değerdir. Çünkü herkes mutluluğu arar (Aydın, 2012; Fisher, 2010). Ayrıca, iş aktiviteleri (Knabe ve Rätzel, 2010) ve işyerinde mutluluk kavramları bireyler ve örgütler için önem arz etmesine rağmen (Fisher, 2010; Simmons, 2014), örgütlerde çalışan mutluluğu üzerine yapılan araştırmalar ise sınırlıdır (Hosie, Willemyns ve Sevastos, 2012).

İşyerinde olumlu arkadaşlık ve bireylerin kişisel gelirleri de, çalışanların mutluluğunu etkileyen faktörlerdendir. Naff (2012) İşsizlik öznel iyi oluşla negatif ilişkilidir. Tsou ve Liu (2001) Belirli iş aktiviteleri, bireyin öznel iyi oluşu (Angner, Hullett ve Allison, 2011) ve yaşam doyumu mutlulukla pozitif ilişkilidir. İş ile yaşam doyumu arasında yakın bir ilişki vardır ve iş doyumu yaşam doyumunu etkilerken yaşam doyumu da iş doyumunu etkiler (Saari ve Judge, 2004: 396). Bu nedenle işyerinde mutluluk, bireyin iş ve yaşam memnuniyetini veya işyerinde öznel iyi oluşunu ifade eder. Bu bağlamda, “mutluluk” ve “öznel iyi oluş” kavramları birbirinin yerine kullanılmaktadır (Frey ve Stutzer, 2000).

Mutluluk, bireylerin örgütsel refahı ve yaşam kalitesi ile çerçevelenir, aynı zamanda öznel iyilik ve motivasyon ile de ilgilidir. Öznel iyiliği incelemek; mutluluğun, nasıl elde edilebileceğinin incelenmesidir. Mutluluk, öznel bir tecrübedir ve bireylerin nasıl hissettiklerini, yaşamdan memnuniyet derecesini belirlemelerini sağlayan bir bakış açısıdır (Scorsolini-Comin, Santos 2010). O halde mutluluk, insan doğasına özgü ve bir refah duygusu yaratan, olumlu deneyimler kümesidir denilebilir (Fredrickson, 2000: 7).

Öte yandan mutluluk, insanın sosyal faaliyetlere ve üretime katılma isteğini kolaylaştırır (Ryan, Huta, ve Deci, 2008: 166). Sağlıklı ve sağlam bir yapılanma için üretmek, güçlü bir toplum sisteminin temel unsurudur. Nasıl ki bireylerin gelişimlerine rehberlik edecek rol modellere ihtiyaçları varsa; toplumlar ve örgütler de gelişmek, büyümek, uyum sağlamak, mutlu olmak için rehberliğe ihtiyaç duyabilirler (Suiçer ve Özkoç, 2016: 1). Örgütlerde çalışanların birbirlerine karşı olumlu tutumları, iş rolleri, meslektaşların davranışları; yöneticilerin rehberliğinde örgüt kültürü hakkında olumlu, iyi değerlendirmeler yapmalarını destekleyebilir ve bu durum, örgütsel iyilik davranışı

üzerinden, örgütsel mutluluk düzeyini etkileyebilir (Williams vd., 2015). Ayrıca örgütsel iyiliğin mutluluğa dönüşmesi, mutluluğu oluşturan örgütlerin ve bireylerin sorumluluklarını, işlevlerini kapsamlı bir şekilde gözlemlemeyi içeren yeni bir bakış açısıdır.

Örgütlerde mutluluk ve öznel iyi oluş (esenlik) çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin: olumlu deneyimlerin varlığı ve olumsuz deneyimlerin yokluğu (Cotton ve Hart 2003); işyeri etkisi, iş tatmini ve daha geniş anlamıyla da kişinin işyerindeki deneyimlerinden kaynaklanan olumlu bir ruh halidir (Page ve Vella-Brodrick 2009). Bununla birlikte bireyler, örgütsel mutluluğa, bireysel olarak ya da diğerleriyle etkileşimleri sırasında ulaşırken, potansiyellerini harekete geçiren bir yapıyla iç içe olmalıdır (Pryce-Jones, 2010). İnsanların örgütsel bir yapı oluşturdıklarında hissettikleri ve içinde bulundukları mutluluk duygu durumu, topyekûn olarak örgüte aktarılmış ve ortaya çıkan bu sinerji de örgütsel mutluluk adı altında yeni bir kavram olarak tanımlanmıştır (Özgenel ve Bozkurt, 2020). Örgütü olumlu, hoş ve bireylerin bütünsel gelişimi için gerekli bir yer haline getirmek, insanların günlük yaşamlarının gerçekleştirilmesinde güçlerini ve yetkinliklerini ortaya çıkarmak, örgütteki herkes için; var olmak anlamına gelir (Henandez, Ripoll ve Velazco, 2020).

Örgütsel mutluluk, çalışanların iş mutluluğunu da kapsar. İş mutluluğu öğelerinin her birinin, kavramsal ve teorik bir temeli vardır. İşe bağlılık ve mutluluk, bireyin iş rolündeki performansı ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve davranışsal unsurları içermesi olarak tanımlanmaktadır (Fisher, 2010). Bireylerin işte bir tutarlılık, yön, önem ve aidiyet duygusu yaşadıklarında, işlerine karşı anlam duygusu yaşamaları beklenir (Schnell, Höge ve Pollet, 2013: 8). Kişiye özgü olan öznel iyilik hali; mutlu olmak, tatmin olmak veya memnun olmak çalışanları ve buna bağlı olarak da örgütü daha yüksek aktivasyon seviyelerinde tutar (Lyubomirsky, 1999). Mutlu bireyler mutsuz çalışanlara göre daha aktif, yaklaşım odaklı, enerjik, işine ilgi duyan, çalışma arkadaşlarına karşı anlayışlı ve zorluklar karşısında ısrarcı olma eğilimindedirler. Scitovsky'nin söylediği gibi, içsel çalışma keyfi de, önemli bir fayda kaynağıdır (Scitovsky, 1976). Örgütün hedef ve değerleriyle bireysel olarak bütünleşmeye ve örgüte içsel olarak bağlı olmaya dayanan bağlılık, iş yaşamında mutluluğun bir parçası olarak kabul edilecektir. İşe bağlılık kavramı, mutluluk ailesine ait olan, geleneksel bir

yapıdır (Lodahl ve Kejner 1965). İşe bağlılık, yabancılaşma ya da anlamsızlık kavramının kabaca zıttı olarak, kişinin işiyle ilgilenmesi, işiyle özdeşleşmesi; işini, kimliğinin ve öz saygısının merkezi olarak görmesi durumudur (Brown 1996).

Pardigma (modellemeler / değerler dizisi) açısından mutlu örgütler, post modern bakış açısına sahip gibi görünmektedir (Fidan, 2018). Akılcılık, nesnellik ve genelleme merkezli modern paradigma anlayışının tersine post modernizm, öznel olanı kabul edip; duygusallık kavramını içine alarak, çoğulculuğu da kabul etmiştir (Şişman, 1996). Bu tanımlama, mutlu örgütü açıklayan, en yakın anlatımlardan biri olarak görülebilir (Fidan, 2018).

1.1.4. Eğitim Örgütlerinde Mutluluk

Tüm kuruluşların, hizmetlerini, geçerli bir verimlilik seviyesinde gerçekleştirmesi için çalışanlarına ihtiyacı vardır (Usta, 2012: 3). Örgütler açısından bakıldığında; her örgütün kendisi adına en iyi dileği, işini iyi yapan çalışanlara sahip olmaktır. İnsan sermayesi teorisi, eğitimi, daha iyi istihdam beklentileri ve daha yüksek kazançlara yol açan, artan üretkenlik biçiminde daha sonraki getirilerin akışını oluşturan bir ilk yatırım olarak görür (Becker, 2002). Yüksek performans, örgütsel verimliliği de arttırarak ekonominin gelişmesine katkıda bulunur. Bu da gerçekleştirilen hizmetlerin yeterliliğini sağlar (Olukayode ve Ehigie, 2005).

İlk yatırım olarak görülen eğitimin (Karaarslan, 2005: 41) gerçekleştirildiği yerler olan okullar da, tıpkı diğerleri gibi; kendine özgü değerleri, yöntemleri ve sistemi olan örgütsel yapılardır. Eğitimin, insanların yaşamlarını zenginleştirdiği genel olarak kabul edilmektedir. Eğitim, sadece finansal değil, finansal olmayan yaşam alanlarındaki getirileri ve sonuçları da pozitif yönde etkiler (Castriota, 2006: 8). Yüksek eğitim düzeyinin insanları daha iyi kariyer yollarına soktuğu, ayrıca, sağlık ve ilişkiler gibi diğer yaşam alanlarındaki sonuçları iyileştirdiğine inanıldığı iyi bilinmektedir (Nikolaev, ve Rusakov, 2016: 1). Bu nedenle, daha yüksek eğitim seviyelerine ulaşan insanların, daha düşük eğitim seviyelerine sahip olanlara göre ortalama olarak daha mutlu olmaları beklenebilir.

Eğitim, toplumu uzun vadede şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Dewey 1980; Mourshed, Farrell ve Barton, 2012). Özellikle öğretmenler, gençlerle etkileşimleri ve onlar üzerindeki etkileri yoluyla toplumu şekillendirmede önemli bir role sahiptir. Okullarda, verimli eğitimi artırmanın en önemli unsurlarından biri de,

örgütsel mutluluktur. Mutluluk düzeyi yüksek olan öğretmenlerin kurumsal faydaları, diğer çalışanlara göre, çok daha yüksek olacağı düşünülebilir (Katz, 1964: 134). Konu ile ilgili yapılan çalışmalar, mutluluk konusunda istikrarlı olan örgütlerin, verimlilik artışı yaşadıkları belirlenmiştir. Buradan hareketle, hangi koşulların çalışanların örgütsel mutluluğunu artırdığını belirlemek, örgütler için dikkat edilmesi gereken bir husustur (Wesarat, Sharif ve Abdul Majid, 2014: 78).

Araştırmalar sürekli olarak, öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik ve sosyal yetkinliği üzerinde çok önemli, temel belirleyici faktör olduğunu göstermektedir (Barber ve Mourshed 2007; Hattie 2008). Buna bağlı olarak mutluluk, sorumlu bir eğitim sisteminin aracılık ettiği kapsayıcı ve katılımcı bir şekilde gerçek eşitlikle tasarlanmalıdır. FitzSimons'un (2015) ifade ettiği gibi, okullar değişmekte ve eğitim kurumları, öğrencileri giderek küreselleşen, teknolojik, beceri odaklı bir dünyaya hazırlama ihtiyacıyla karşı karşıya kalmaktadır.

Sonuç olarak, birçok okul ortamının dokusu ve müfredatları da buna bağlı olarak yeniden şekilleniyor. Buna bağlı olarak pozitif eğitim; kurum üzerinde etkisi olan pozitif psikoloji aracılığıyla deneysel olarak doğrulanmış müdahaleleri ve programları tanımlamak için kullanılan bir şemsiye terim olarak tanımlanmıştır (FitzSimons, 2015: 148). Pozitif eğitim, batının Aristoteles mirasına dayanan uzun bir geçmişi olan genç bir bilimdir (White ve Murray, 2015). Günümüzde pozitif eğitim olarak adlandırılan şey, hem geleneksel beceriler hem de bunun yanında mutluluk için eğitim olarak tanımlanmaktadır (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009: 293). Okullar hem olumlu hem de olumsuz yerler olma potansiyeline sahiptir. Öğrenciler, okulların, karakter gelişimleri için en önemli sosyal yapılardan biri olduğunu ifade etmektedirler (White 2014). Buna bağlı olarak okul ile ilgili düşünceler, yıllar sonra bile her zaman iyi olmasa da, canlı hatıraları ortaya çıkarabilir ve bireyin neden mutlu ya da mutsuz olduğuyla ilgili fikirler sunabilir.

Kurumların kalitesi ve kurumlarda devam eden öğrenme öğretme süreci, eğitim deneyimleriyle bağlantılıdır (Kristjánsson, 2013). Öğretmenler, okul ortamındaki etkili ve en önemli öge olarak kabul edilir ve buna bağlı olarak da eğitim örgütlerinde; öğrencilerin akademik başarılarından ve hedefe yönelik eylemlerinden, ayrıca, kendi iş performanslarından sorumludurlar. Bu nedenle, öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olmaları ve güçlü bir motivasyonla çalışmaları zorunludur.

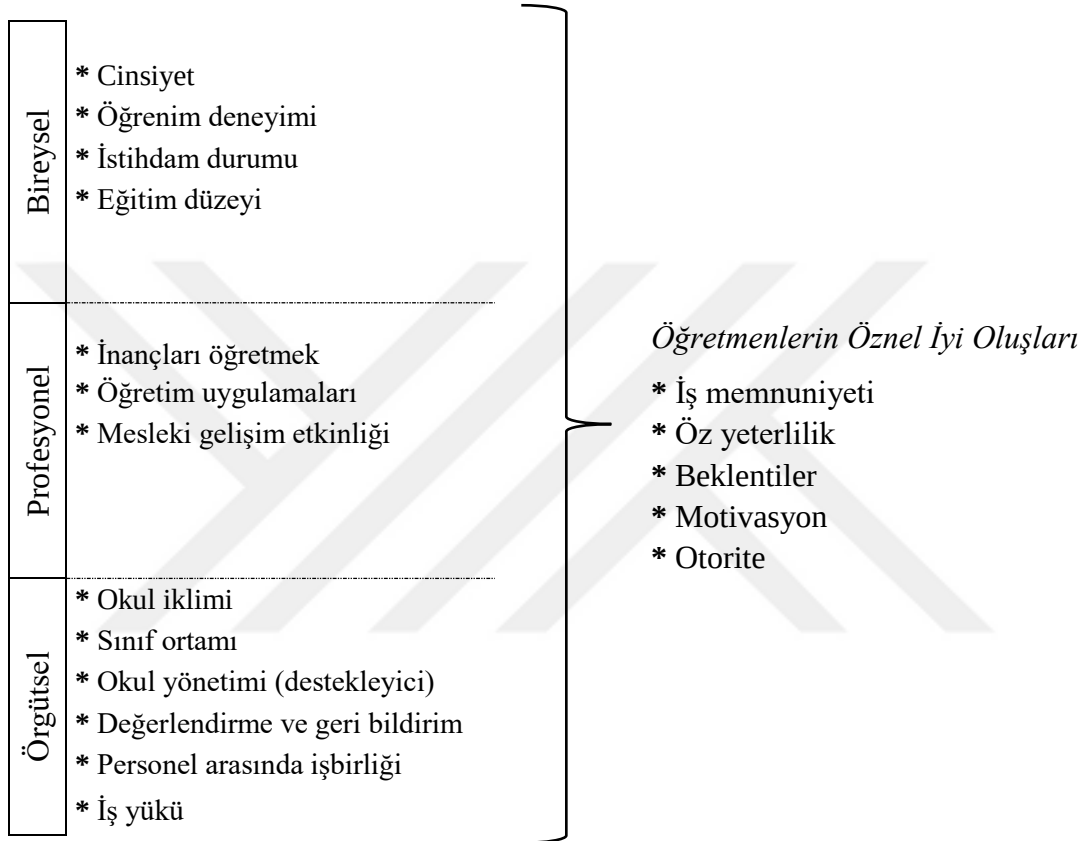
Motivasyon oluşturmak, herkes adına, okul mutluluğunun pozitif yönde gelişimine ve etkileneğini sağlar (Olukayode ve Ehigie, 2005). Bireyin benlik duygusunu, karakter gücünü geliştirmek ve dayanıklılığı teşvik etmek, pozitif eğitimin gelişen amaçları arasındadır (FitzSimons, 2015). Peterson (2006), kurumları etkinleştirme konusundaki tartişmasında, ahlaki doyuma katkıda bulunurken, akademik mükemmelliği teşvik eden bir okul türü olan iyi okula ile ilgili ihtiyacı dile getirmiştir. Bununla beraber, eğitim ve öğretilimin özüne uygun olacak biçimde, okulların amacının çarpma ve fiil çekimi öğretiliminden çok daha fazlasını içermesi gerektiğini ve okulların, üyelerini toplumda ilgili, sorumlu, üretken insanlar olmaya yönlendiren çok çeşitli hedeflere sahip olması gerektiğini savunmuştur (Peterson, 2006).

1.1.5. Okul Mutluluğu

Günümüzün bilgi odaklı toplumunda, en önemli stratejik sermaye kaynağı insanlardır (Lorange 2005). İşin doğası artık, finansal sermaye üzerinde yoğunlaşmaktan daha çok insan sermayesi üzerinde yoğunlaşmaya doğru kaymıştır (Bartlett ve Ghoshal 2002). Bu durum, bir kurumun işğörenlerinin; inovasyon, performans ve rekabet gücü için kritik bir öneme sahip olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, insan sermayesinin kapasitesinin en iyi şekilde kullanılabilmesi ve en iyi performansın ortaya çıkması için, kurumlar tarafından, çalışanların mutluluğunun teşvik edilmesi önemli bir etken olarak kabul görmüştür (Williams, Kern ve Waters, 2015). Sosyal ve duygusal bir varlık olan insanın, en önemli motivasyon araçlarından biri mutluluktur. Mutlu bir bireyin enerji ve motivasyonunu içinde bulunduğu kuruma en üst seviyede yansıtabilmesinin koşullarından biri de; kurum içinde kendini mutlu hissetmesidir şeklinde düşünülebilir. Okuldaki olumlu tutumlar, iş rolleri, yöneticilerin ve meslektaşlarının davranışları, çalışanların örgüt kültürü hakkında pozitif değerlendirmeler yapmalarını destekleyebilir. Bu da iş mutluluk düzeylerini etkileyebilir (Williams, Kern, Waters, 2017).

İş yaşamında motivasyonun önemli basamaklarından biri olan mutluluk, örgütsel yapılar olan ve eğitim – öğretilim yuvası olarak tanımlanan okullar için de göz ardı edilemez bir unsur haline gelmiştir. Aynı şekilde öğretmen motivasyonu da, yeni fikirleri deneme özgürlüğüne, uygun sorumluluk düzeylerinin başarılmasına ve içsel çalışma öğelerine dayanır. Buna bağlı olarak, eğitim kurumlarındaki mutluluk

tanımlaması, örgüt mutluluğu kavramına bağlı bir içerik olmakla beraber; okulların, genel örgüt yapılarından farklı özellikler taşımaları sebebiyle daha yeni bir kavramdır (Özgenel ve Bozkurt, 2020). Yıldırım'a (2014) göre, öğretmenlerin öznel iyi oluş durumları, okul mutluluğunu etkiler. Öznel iyi oluş (Şekil 2); örgütsel, profesyonel ve bireysel olmak üzere üç ana faktör üzerinden değerlendirilir (Yıldırım, 2014).



Şekil 2. Öğretmenlerin mesleki öznel iyi oluş faktörlerini öneren kavramsal model

Kaynak : Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163. S. 155

Okul mutluluğu, ilgili çevresel boyutlara bağlı olarak hem personelin hem öğrencilerin hem de velilerin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin uyumundan kaynaklanan duygusal iyi olma hali olarak tanımlanmaktadır (Engels, Aelterman, Petegem ve Schepens, 2004). Öğretmenlerin mutluluğu, eğitim ve öğretimin verimliliğinde çok önemli bir faktördür. Bu bilgiler ışığında mutlu ve üretken öğretmenlere sahip bir okulun en önemli çıktısının, iyi bir toplumu oluşturacak sağlıklı, üretken ve mutlu bireyler olacağı söylenebilir (Gavin ve Mason, 2004). Etkili öğrenmenin başarılması

ve öğrencilerin yeteneklerinin teşvik edilmesi için mutlu bir okul ortamının önemi açıkça görülmektedir (Talebzadeh ve Samkan, 2011).

Okullarda ortaya çıkan örgütsel mutluluk, başarının elde edilmesi ve kurumun parlaması adına önemli ve temel bir rol oynamaktadır. Okullardaki yapılanmanın temel unsuru olan öğretmenlerin, iş yerlerinde mutlu ve kurumlarına karşı olumlu bir bakış içinde olması; toplumsal fayda ve eğitim öğretim sürecini pozitif yönde etkilemeleri açısından güçlü bir tutum sergilemelerini sağlayabilir (Bulut ve Demirhan, 2020). Yıldırım'a (2014) göre; adil – yardımcı olan değerlendirme ve geri bildirim süreci, öğrenci odaklı öğretim uygulamalarıyla olumlu bir okul ortamı, kişisel gelişim faktörleri ve personel işbirliği, okul ortamında, öğretmenlerin öznel iyi oluşuna katkıda bulunur. Mutlu bir okul ortamı; sadece akademik başarıyı değil, iyi ve güçlü iletişim becerileri, sürekli başarı ve kendini gerçekleştirme gibi alanları da, bireylerin yaşamı boyunca etkileyen, bir faktördür (Bird ve Markle, 2014).

Öğretmenler, bir okul için mevcut olan en değerli kaynaktır (Rowe, 2003) ve bir okul sisteminin kalitesinin öğretmenlerinin kalitesine bağlı olduğu göz ardı edilemez (Barber ve Mourshed, 2007). Bu nedenle öğretim elemanları, okulda yapılan eğitim dışı çalışmalarda da, öğrenciler için faydalı rol modeli olarak, olumlu bir okul ortamı yaratmaya ve desteklemeye yardımcı olabilir (Kern, Waters, Adler ve White, 2014). Öğretmenlerin, iş yerindeki anlam duygusunun öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerindeki etkileri, iş tatminlerini etkiler (Lavy ve Bocker, 2018). Tüm çalışanlar gibi öğretmenler de, görev yaptıkları eğitim kurumlarında bir anlam ararlar çünkü katkıda bulunmak, çabalarının sonuçlarını görmek ve birey olarak değerli olduklarını hissetmek isterler (Herman ve Giolia, 1998; Akt., Miller). Anlamlılık; yeteneklerin, güçlü yönlerin ve bireysel ilgilerin keşfedilmesi ve kullanılması; deneyimler aracılığıyla öğrenme ve başkalarının hayatlarını olumlu yönde etkilemek (Miller, 2008) şeklinde tanımlanabilir.

Okuldaki mutlu bir ortamın, öğrencilerin okula uyumu açısından da bir çok olumlu etkisi olduğunu söylemek mümkündür (Abdullaevich, Buranova, 2020: 2698). İyi bir okul uyumu, okul etkinliklerine aktif katılım, kurallara uyma, okul çevreleriyle iyi etkileşim ve okulun tüm üyeleriyle olumlu sosyal ilişkiler kurma ile ortaya çıkar (Erbay ve Saltalı, 2020: 858). Okula uyum; öğrenci ile akranları ve öğretmenleri arasındaki ilişkileri, akademik yetenekleriyle, aktif bir okul katılımını etkiler (Ki,

2018). Ciarrochi ve diğerkleri (2016) , pozitif psikolojiye dayalı bir eğitim sürecinin mutluluğun ve iyi oluşun teşvik edilmesini artırdığına ve ayrıca öğrencilerin iyi olma hali ile akademik başarının da yakından ilişkili olduğuna dikkat çekmiştir.

Mutluluk ve eğitim, direkt ve yakından bağlantılıdır; mutluluk, eğitimin bir amacı olmalıdır ve iyi bir eğitim, kişisel ve kolektif mutluluğa önemli ölçüde katkıda bulunmalıdır (Noddings, 2003). Buna ek olarak, öznel iyi oluşun, insanların ruh sağlığının geliştirilmesi için gerekli olduğu düşünüldüğünden; bu kavrama olan ilgi de gün geçtikçe artmış ve öznel iyi oluş, akademik başarının yanı sıra, okullardaki çalışanların ve öğrencilerin fiziksel ve zihinsel sağlığıyla da ilişkilendirilmiştir (Datu ve King 2018; Karvonen, Tokola ve Rimpela, 2018). Bu durumda, tüm etkenlerin pozitif yönde bir araya gelmesiyle, mutlu bir okul ortamının ortaya çıkacağı düşünülebilir. Öğretmen – öğrenci ilişkilerinin başarı ve mutluluğa giden uygun bir yol olduğu tespit edilirse, okul rehber öğretmenleri ve okul mutluluğu araştırmacıları, öğretmen – öğrenci ilişkilerini hayati bir müdahale hedefi olarak görebilirler (Froiland, Worrel ve Oh, 2019). Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrencilerle ilişkileri, esasen, eğitim süreçlerinin özü olarak kabul edilir ve bu ilişkilerin öğrencilerin akademik başarıları, sosyal yeterlilikleri, kişisel refahları üzerinde süreklilik içerecek şekilde önemli etkileri olduğu saptanmıştır (Wubbels ve Brekelmans, 2005). Öğrencilerin; başarı düzeylerindeki artış, sağlıklı ilişkiler oluşturabilmeleri, hedeflerini gerçekleştirebilmeleri, mutlu bir okul ortamında bulunmalarıyla da doğrudan ilişkilidir (Bird ve Markle, 2012). Bir başka söyleyişle, mutlu öğretmen; öğrencileri için planlar, kolaylaştırır, açıklar ve arabulucudur (Sezer ve Can, 2019). Yapılan çalışmalar da, bu anlamda, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde en önemli rol modelin; öğrencinin kendisi dışında, öğretmenler olduğunu desteklemektedir (Rowe 2003). Benzer olarak öğretmenlerin de, mutlu okul ortamında, öz yeterliliği sağlama, pozitif arkadaşlıklar kurma ve velilerle iletişimde güçlü bağlar oluşturma gibi becerileri kazanabileceği söylenebilir (Bird ve Markle, 2012).

Fidan (2018), yaptığı kuramsal bir çalışmada mutlu örgütlerin yapılarını incelemiş; okul mutluluğunun, okula ait bütün ögeler (yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler) üzerinden değerlendirilmesi gereğinden bahsetmiştir (Fidan, 2018). Bu durumda, mutlu öğretmenlerin; mutlu öğrenciler, mutlu öğrencilerin de; mutlu veliler demek olduğu açıktır. Çocuğun okul performansı üzerindeki belirleyici faktörleri daha

fazla araştırmak için ebeveynlik davranışlarının etkisi de dikkate alınmalıdır (Ki, 2018). Cohen ve Wills'e (1985) göre, ebeveynlerle iyi oluşturulmuş ilişkiler ve etkileşimler, çocukların baş etme yeteneklerini ve psikolojik durumlarını etkiler.

Birçok okul, genel kişisel gelişimin bir parçası olması gereken diğer ilgili yönlere yeterince dikkat etmeden, özellikle iyi notlar açısından öğrencilerin performansına odaklanır. Pozitif psikoloji, okullara ve okul psikolojisine girerek bu eksikliği gidermeye çalışır. Bu anlamda, pozitif psikoloji perspektifi (Csikszentmihalyi ve Seligman, 2000), okulların, sadece gençlerin akademik beceriler kazandıkları yerler olmadığını; aynı zamanda insanların başkalarıyla bağlantı kurduğu, kişiliklerini geliştirdikleri, sosyal işleyişin tüm yönlerini deneyimledikleri yerler olduğunu vurgular ve tüm bunlar, okul mutluluğunu artırarak okuldaki tüm bireylerin öznel iyi oluşlarını, buna bağlı olarak da kişilerin bireysel mutluluklarını etkileyebilir (Bücker vd., 2018).

Mutluluğu teşvik etmek, topluma önemli katkılar sağlayıp, toplumun sürdürülebilirlik sağlamasına izin vererek; kendinden emin olma, iddialı kararlar verebilme konusunda, geleceğin yetkin profesyonelleri olacak öğrencilerin, kendileri adına, bireysel güçlerinin gelişmesine izin veren örgütsel eğitim alanlarını belirlemesi için esastır (Backman, 2016). Bu amaçla, okullar sınırlarını aşmalı; ebeveynlere, ailelere ve genel olarak topluma ulaşmalıdır (Hernández vd., 2020). Buradan hareketle, mutlu bireylerin hem içsel hem de sosyal olarak pozitif açıdan gelişen insanlar olma olasılığı daha yüksektir. Bu sebeple, özellikle temel fiziksel ve güvenlik ihtiyaçları karşılandıktan sonra, insanların mutluluk düzeylerini artırmanın gerçekten değerli bir bilimsel hedef olabileceği rahatlıkla söylenebilir.

1.1.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, mutluluk konusu ile ilgili gerçekleştirilen, “Yurt İçi” ve “Yurt Dışı” çalışmaların alanyazın taraması yapılarak; ulaşılabilen bazı araştırmaların özet bilgileri sunulmuştur.

1.1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Keser (2018), Türkiye’de, değişik işlerde ve küçük, orta, büyük ölçekli örgütlerde görev yapmakta olan çalışanların, işlerindeki mutluluk düzeyini ölçmeyi amaçlamıştır. İnternet üzerinden (LinkedIn) ve işyerlerinde yüz yüze yapılan

uygulamaya katılan 3978 kişinin verilerine göre; akademisyenlerin % 85'i, çalışanların ise % 67'si, işlerinde mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Kadın ve erkek katılımcıların mutlu oluşları birbirine yakın düzeyde olmakla birlikte; kıdem ve mutluluk arasında da, kıdem artışına bağlı olarak olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Çalışanların işyerlerinde mutsuz olma sebepleriyle alakalı bulgularda ise; ücret yetersizliği, adaletsiz davranışlar, ağır çalışma koşulları, ön plandaki mutsuzluk gerekçeleri olarak belirlenmiştir.

Moçoşoğlu ve Kaya'nın (2018) yaptığı çalışma, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgütsel sessizlik ve mutluluk düzeylerinin farklılığını araştırmaktadır. Veri toplama amacıyla, Moçoşoğlu ve Kaya tarafından; “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” ile “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca, kişisel bilgi formu kullanılarak katılımcıların demografik özellikleri belirlenmiştir. Bu demografik değişkenler; “cinsiyet”, “yaş”, “medeni durum”, “okul türü” ve “görev türü”dür. Araştırma, Şanlıurfa İli Merkez İlçesi'nde, 25 okulda görev yapan 346 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, demografik değişkenler bakımından, göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin sessizlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmaya göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasında, okul türü değişkenine bağlı anlamlı farklılık bulunurken; diğer değişkenler açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Yine aynı çalışmaya göre; okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

Sezer ve Can (2018), yaptıkları araştırmada; öğrencilerin mutluluğu için, velilerin, okul niteliklerine ilişkin görüşleri ile veli görüşlerinin öncelik düzeyini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu; ilkokul, ortaokul ve liselerde aktif öğrencisi bulunan 20 veliden oluşmaktadır. Araştırmacılar ilk olarak, velilere, eğitim gördüğü yerlerde, çocuklarını mutlu edecek on özellik belirtmelerini; sonra bu özellikleri, önem sırasına göre 1 ile 10 arası numaralandırmalarını istemiştir. Yapılan uygulama sonundaki bulgulara göre velilerin belirttiği özellikler, dokuz ana başlıkta ifade edilmiştir: “Fiziksel Donanım, Öğrenme Ortamı, Okul Ortamı, Öğretmen Nitelikleri, İletişim ve İşbirliği, Öğrenme Etkinlikleri, Sosyal Aktiviteler, Okul Yönetimi ve Eğitim Politikaları.” Bulgulara göre; veliler açısından, okullardaki

sağlıklı beslenme ortamı ve hijyen koşulları ekstra önem taşıırken, okulun; fiziki donanımı, öğretmen niteliği, okul – aile işbirliğine bağlı koordinasyonu, öğrenme ortamının ve sosyal etkinliklerinin verimliliği, öğrenciyi merkeze koyması, güvenli olması, yöneticilerinin liyakati ve okulda adaletli bir ortamın olması velilerin tercihlerinde ön plana çıkan etkenler olarak söylenebilir.

Tösten, Avcı ve Şahin (2018), beden eğitimi dersi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya katılan 244 beden eğitimi öğretmeninden toplanan verilerin sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algısı “çok yüksek”, örgütsel mutluluk algısı ise “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel mutluluğu ile örgütsel sosyalleşmeleri arasındaki korelasyon analizine bakıldığında, öğretmenlerin mutluluğu ve sosyalleşme arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve pozitif yönlü olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya göre; sosyalleşmeye en fazla etkiyi, iletişim boyutu yaparken, örgütsel mutluluğun, sosyalleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Çetin ve Polat (2019), ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeylerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada; Arslan ve Polat (2017) tarafından Türkçeleştirilen, Demo ve Paschoal’ın (2013) geliştirdiği “Örgütsel Mutluluk Ölçeği”, öğretmenlerin hissettiği örgütsel mutluluk seviyelerini ölçmek için kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri yüksektir. Bulgular demografik değişkenler açısından incelendiğinde ise; öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermezken, kıdem ve okul türüne göre değişmektedir.

Korkut’un (2019) ilkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizini yapmayı amaçladığı ve örnekleminin Malatya İli Merkez İlçelerindeki ilkokullarda çalışan 731 öğretmen olduğu doktora tezi çalışmasındaki araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin, çalıştıkları kurumlardaki örgütsel mutluluk algıları; “katılıyorum” düzeyindedir. Bu bakımdan öğretmenler, örgütsel olarak kendilerini mutlu hissetmektedir. Ayrıca çalışmanın bir başka sonucuna göre; öğrencileriyle, kalitesi yüksek, seviyeli ilişkiler kurmanın, öğretmenler tarafından önemsendiği sonucuna da varılmıştır. Korkut’un (2019), araştırmasında, ‘Yönetici Tutum ve Davranışları’ boyutu aritmetik

ortalamasını en düşük değere sahip boyut olarak belirtilmiştir. Bu durum değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin, öğretmenlere yaklaşım ve davranışlarının, örgütsel mutluluk düzeyini değiştirebilen bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer boyutlarına bakıldığında ise; katılımcıların, olumlu bir kimliğe ve ayrıca meslekleri ile meslektaşlarına karşı da pozitif bir algıya sahip oldukları gözlenmiştir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin pozitif yönde sonuçlar verdiği görülmüştür.

Fidan (2020), tüm bileşenleriyle mutlu okulu değerlendirdiği çalışmasında, okul yapısına dâhil olan veli, öğrenci, öğretmen yönetici ve diğer görevlileri nelerin mutlu edeceğini değil; nelerin mutlu ettiğine odaklanmayı amaçlamıştır. Çalışmada, yaşanan tecrübeleri ortaya çıkarmak için, gönüllü katılımcılarla, yüz yüze görüşmeler yapılmış ve çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni üzerine kurulmuştur. Görüşmede, gönüllü katılımcılara, açık uçlu soru olarak; kendilerini, okulda nelerin mutlu ettiği sorulmuş ve soruyu yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Araştırmanın bulgularında, ilk olarak, öğrencilerin mutluluğuna değinen Fidan (2020), öğrenci mutluluğunun, en çok ders harici yapılan oyun aktivitelerinden etkilendiğini ifade etmektedir. Okulda oyun oynamak; neredeyse öğrencilerin tamamını mutlu etmektedir. Öğretmenlerin mutluluk frekansı da; öğrenci ve meslektaşlarla olan iyi ilişkilerde en yüksek çıkmıştır. Çalışmaya göre; okul yönetimi, maaş gibi faktörlerle ilgili mutluluk frekansları ise düşüktür. Veli mutluluğunu, çocuklarının mutluluğu, öğrenme etkinlikleri ve öğretmen faktörleri etkilemektedir. Bulgulara göre; okulda hizmetli diğer çalışanlar mutluluğu, maaş ve iyi ilişki faktörlerine bağlarken, yöneticiler sorunsuz geçen bir günü mutluluk olarak tanımlamışlardır.

Özgenel ve Bozkurt (2020), öğretmenlerin politik becerilerinin okul mutluluğuna olan etkisini araştırmak için; her okul kademesinden 440 öğretmenle yaptıkları çalışmada, araştırma yöntemi olarak ilişkiyel tarama modelini kullanmışlardır. Araştırmaya göre; öğretmenlerin okul mutluluğu algıları ve politik becerilerinin düzeyi belirlenerek, demografik değişkenler açısından karşılaştırılmış, öğretmenlerin politik becerileri ile okul mutluluğu arasındaki ilişkinin düzeyi ve öğretmenlerin politik becerilerinin okul mutluluğunu yordama gücü tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin okul mutluluğu düzeyinin ve politik becerilerinin “yüksek” seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir, Yılmaz Hiçde ve Sağkal'ın (2021) ilkokul öğrencilerinin mutluluk seviyelerini belirlemek amacıyla güvenilir, geçerli ve kısa bir ölçme aracının geliştirilmesi için yaptığı çalışmada, Ege Bölgesi'ne ait bir ilimizin merkez ilçesinden iki resmi ve bir özel ilkokuldaki 414 öğrenci, katılımcı olmuşlardır. “İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği'nden (İÇİOMÖ)” toplanan bulgulara göre; ilkokul kademesindeki öğrenciler genel olarak yüksek düzey okul mutluluğu taşımaktadır. Araştırmaya göre; öğrencilerin okul mutluluğu cinsiyete göre değişmezken, sınıf düzeyi ve ders başarısı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Okul mutluluğu, birinci sınıfta okuyan öğrenciler için daha anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, yüksek ders başarısı gösteren öğrencilerin mutluluk algıları da daha fazladır.

Özgenel ve Canuyulası'nın (2021), okul müdürlerinin paternalist (doğruyu bilen üst unsur) liderlik davranışlarının, öğretmen algılarına göre, örgütsel mutluluğa etkilerinin incelenmesini amaçladığı; 449 öğretmen ile gerçekleştirilen, araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları yüksek düzeydedir. Araştırmaya göre; öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları, okul kademesi ve kıdem açısından anlamlı farklılık göstermekteyken, cinsiyet ve eğitim düzeyi açısından değişmemektedir.

1.1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Furnham ve Cheng (2000), araştırmalarında, mutluluğun nedenlerine ilişkin akademik teorilerin aksine, meslek dışı teorilerin yapısını ve bağıntılarını incelemeyi amaçlamıştır. Yaşları 15 ile 35 arasında değişen; 75'i erkek, 159'u kadın 233 kişi çalışmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; “Oxford Mutluluk Envanterinde” yüksek puan alan sosyal destek ve saygı, iyimserlik ve memnuniyet, güvenlik, zihinsel güç ve kişilik özellikleri, başarı ve özgürlük, yaşam ve iş ile kişisel avantajların tümü mutluluğa neden olmaktadır. Finansal açıdan iyi durumda olmak, erkek katılımcılar açısından daha anlamlı bulunurken; kadınlara göre, yüksek eğitim, zekâ ve fiziksel çekiciliğin değil, yüksek benlik saygısına sahip olmanın mutluluğu yordadığı gözlenmiştir. Yine araştırmaya göre; nevroz, psikotizm ve olumlu ve olumsuz benlik saygısı birbiriyle ilişkili değildir.

Fisher (2010), araştırmasında, mutluluğun nasıl tanımlandığını – ölçüldüğünü, öncüllerini ve sonuçlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Mutluluğa ait boyutları ve iş sonuçlarını içeren, pek çok katılımcının dahil olduğu araştırmada; olumlu tutumların

ve tecrübelerin hem işgörenler hem de kurumlar için faydalı sonuçlarla bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya göre; iş tatmini ve örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti ve fiili işten ayrılma, devamsızlık ve verimlilik karşıtı iş tutumu ile ters yönde negatif olarak ilişkilidir. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışı, bağlamsal performans ile pozitif ilişkilidir. İş doyumu; depresyon, kaygı ve tükenmişlik ile olumsuz, fiziksel sağlık ile olumlu yönde ilişkilidir.

Chen (2012), araştırmasında, dört doğu asya ülkesinde eğitim ve mutluluk arasındaki ilişkiyi inceleyerek, eğitimin mutluluğu nasıl artırabileceğine dair bulguları değerlendirmiştir. Araştırmaya, Japonya: 1885, Tayvan: 2045, Kore: 1461 ve Çin'den: 2942 katılan bireylerden toplanan verilerin bulgularına göre; Cinsiyet, medeni durum, yaş grubu, yerleşim yerleri ve istihdam durumu, eğitim yıllarının eğitim seviyeleri ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Japonya, Tayvan ve Kore için mutluluğun açıklanmasında parasal faktörler değil öznel iyi oluş daha güçlü bir şekilde ilişkilirken, Çin örneği için gelir, öznel iyi oluşun açıklanmasında ve eğitim ile daha yüksek mutluluk düzeyi arasındaki ilişkiye aracılık etmede daha önemli bir rol oynamaktadır.

Roffey (2012), araştırmasında, hem personelin hem de öğrencilerin ilişkisel refahını destekleyen faktörlerdeki ortak noktaları incelemiştir. Makalenin temasını destekleyen nitel araştırma, altı okulda uygulanmıştır. Dört okulda öğretmenler, öğrenciler, rehber öğretmenler ve müdürler yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmış, diğer iki okulda ise fiziksel nedenlerle sadece müdürle görüşülmüştür. Okullardaki personel ve öğrencilerin deneyimlerini, mevcut kültürün gelişme süreçlerini araştırmak için katılımcılara açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırmaya göre; öğretmenlerin okuldaki refahını pozitif yönde etkileyen unsurların; okulda var olduğunu hissetmek, meslektaşlar ve okul yönetimiyle olumlu ilişki içinde olmak, güvenli bir öğrenme ortamında bulunmak olduğu sonucuna varılmış ve bunun, öğrencilerin okuldaki refahlarının yükselmesini ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin kalitesindeki artışı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca okullardaki zorbalığın, okul mutluluğunu ve refahını olumsuz yönde etkilediği de araştırmanın sonuçları arasında belirtilmiştir.

Pryce – Jones ve Lindsay (2014), yaptıkları çalışmada, işyerinde mutluluk biliminin aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya bir yaklaşımla kullanıldığında hangi

stratejik sonuçları verdiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, 32.000 katılımcıdan toplanan verilere göre, işlerinde en mutlu çalışanların, çalışma haftalarının yüzde 80'ini "görev başında" geçirdikleri, öte yandan, işte gerçekten mutsuz olan çalışanların ise zamanlarının sadece yüzde 40'ını göreve harcadıkları tespit edilmiştir. Mutsuz çalışanlar açısından, haftalık çalışma süresi içinde bu süre iki güne karşılık gelmektedir ki bu durum, herhangi bir kuruluş için büyük bir maliyeti temsil eder. Araştırmaya göre; bir kuruluş, gerçekten mutsuz her çalışan için yaklaşık 3.5 ayını kaybetmektedir. Pryce – Jones ve Lindsay araştırmasında, bazı iç sorunları çözmek için odak grupları oluşturmak, üst düzey liderlere koçluk yapmak, insani planlamayı örgüt planına uyarlamak, yönetimden örgüte bilgi akışını sağlamak, örgütü yeniden planlamak gibi aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya modellemelerle iş mutluluğunun yakalanabileceğini savunmaktadır.

Hempfling'in (2015), öğrencinin işleri çalışanlarının mutluluğu, işe bağlılığı ve örgütsel destek algısını incelediği araştırmasına katılan 299 katılımcıdan elde edilen verilere bakıldığında; öğrenci işleri profesyonelleri ne kadar mutlu olursa olsun; işe bağlılık, mutluluk ve cinsiyet açısından orta seviyede mutluluğa sahip olduğu tespit edilmiştir. Demografik değişkenler açısından; mevcut pozisyonundaki kıdem arttıkça, örgütsel destek ve mutluluk düzeyinde artış görülürken (Örneğin; 31 ve daha üstü mesleki kıdeme sahip çalışanların 0 – 5 yıllık kıdemi olan çalışanlara göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olmaları), diğer değişkenler açısından farklılık bulunmamıştır.

Brouskeli, Kaltsi ve Loumakou (2018), araştırmalarında, modern Yunan okullarında ortaöğretim öğretmenlerinin psikolojik güçlerini ve esenliğini incelemeyi amaçlamıştır. Veriler, Yunanistan'daki 15 ortaokulda çalışan 201 ortaokul öğretmeninden, anket yolu ile toplanmıştır. Ayrıca, araştırmanın amaçları nedeniyle araştırmacılar, tür, büyüklük ve kentleşme düzeyi bakımından farklılık gösteren okullardan katılımcılara odaklanmıştır. Araştırma bulgularına göre; katılımcıların toplam psikolojik güçlülük düzeyleri ve genel mesleki iyilik halleri, ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Katılımcıların mesleki iyilik halleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş açısından anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte, sosyal bilimler öğretmenleri ile fen bilimleri öğretmenleri arasındaki psikolojik dayanıklılık düzeyi arasında anlamlı farklılıklar bulunurken; yine, öğretmenlerin genel

iyi oluşları da okul türüne göre önemli ölçüde farklılaştığı gözlenmiştir. Kentleşmenin, katılımcıların mesleki refah düzeyleri üzerindeki etkisi için de aynı tablo ortaya çıkmıştır. Mesleki refah açısından, banliyö alanları daha yüksek, yerleşim yerleri yüksek ve büyük şehirler düşük bir ortalama sahiptir. Ayrıca, kentleşmenin önemli etkilerinin mesleki refahın tüm alt ölçeklerine yayıldığı da belirtilmelidir.

Lavy ve Bocker (2018), işteki anlam duygusunun öğrenci öğretmen ilişkilerine olan etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma örneklemini, İsrail'den 230 kadın ve 82 erkek olmak üzere yaşları 22 ile 62 ve kıdemleri 1 ile 36 yıl arasında olan toplam 312 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 28.8'i ilkokul, % 38.9'u ortaokullarda (7 – 9 yaş), % 24.6 'sı ortaokullarda (10 – 12 yaş) ve % 7.7'si liselerde görev yapmaktadır. Bulgulara göre; araştırma değişkenlerinin (öğretmenlerin işteki anlam duygusu, öğrencilerle ilişkileri ve iş tatmini, mutluluğu) öğretmenlerin görev süresi, eğitim düzeyi veya öğretim saatleri ile önemli ölçüde ilişkili olmadığını göstermiştir. Yapılan korelasyon analizleri, çalışma hipotezlerini destekleyerek öğretmenlerin işteki anlam duygusu ile öğretmen öğrenci ilişkileri algıları arasında anlamlı bir pozitif korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu durumun, öğretmen mutluluğunu yordayacağı söylenebilir.

1.2. Güven

Genellikle, güven ile ilgili yapılan araştırmalardaki tanımlamalar, kavramsal açıdan net olamamıştır (McKnight ve Chervany, 2000: 827). Güven, anlaşılması güç bir kavramdır ve üzerinde anlaşmaya varılmış tek bir tanımı yoktur. Güven, uzun zamandır işbirlikçi davranışın önemli bir öncülü olarak kabul edilmektedir ve işbirliğine dayalı ilişkilerde verimli bilgi alışverişini kolaylaştırır (Kramer, 2001: 9). Genel olarak, alanyazın, farklı güven biçimleri veya türleri arasında ayrım yapar. Lewicki ve Bunker (1996), farklı güven biçimlerinin nasıl geliştiğini vurgularken, Zucker (1986) kurum temelli, karakteristik temelli ve süreç temelli güven arasında bir ayrım yapar. Güven, ya bir bireyin sosyal bilişte temellenen bir başkasını değerlendirmesi (Coleman, 1990) ya da bireyin diğerlerini nasıl algılaması ve başkalarına karşı nasıl davranması gerektiğini yansıtan içselleştirilmiş bir değer olarak görülür (Uslaner, 2002: 569). Diğer araştırmacılar, güven türlerini kaynağına göre tanımlarken, bilişsel temelli ve duygulanım temelli güven (McAllister, 1995), sözleşme, yeterlilik ve iyi niyet güveni (Sako, 1992) veya caydırıcılık, hesap, bilgi ve

özdeşleşmeye dayalı güven arasında ayrım yaparlar. Birçok araştırmacı, meydana geldiği küçük, orta ve büyük düzeylerle bağlantılı olarak kişisel, kolektif veya kurumsal güven biçimlerini tanımlarlar (Höhmänn ve Malieva, 2005).

Bununla beraber, kavram ile ilgili araştırmalardaki en önemli sorun, güven sözcüğünün birden çok çağrışımsal anlamlara sahip olmasıdır. İtimat, inanç gibi kelimeler genellikle güven kelimesiyle eşanlamlı olarak kullanılır ve bu kelimelerin her biri tıpkı güven sözcüğü gibi soyut çağrışımlarla doludur (Simpson, 2012). Bireysel, grup ve örgütsel düzeylerde güven üzerine yapılan araştırmalar, tek boyutlu kavramsallaştırmalar ve tanımlamalar sebebiyle, çoğu zaman güven, işbirliği veya aşinalık gibi ilgili yapılardan ayırt edilemez (Luhmann, 2000). Aşinalık hayatın kaçınılmaz bir gerçeğidir; güven ise belirli risk sorunları için bir çözümdür ve güven, tanıdık bir dünyada elde edilmelidir (Luhmann, 2000). Güven, bir tarafın; yetkin, şeffaf, alakalı ve güvenilir olduğu inancına dayalı olarak, diğer tarafa karşı savunmasız olma isteğidir (Mishra, 1996). Bu bağlamda güven, bireylerin beklenen ve iyiliksever bir şekilde davranma olasılığı algısına dayanır (Welter, 2012: 195). Güven, kırılğan bir şeydir ve yavaş bir süreçte ortaya çıkar, bir anda yok edilebilir de, ayrıca, denetim ve performans değerlendirmesinden duyulan memnuniyetin önemli bir göstergesidir (Tang ve Baldwin, 1996).

Baier de (1994), birine güven duymanın, karşıdakinin iyi niyetine bağlı olmayla alakalı olduğunu ifade eden duygusal bir bakış açısı sunar. Bununla birlikte, iyi niyetin güven duymayla pek bir ilgisinin olmadığı görüldüğü güven örnekleri de oldukça fazladır. Örneğin; O'Neill (2002), kendisinin rahatsız edici bulunduğunu ve kendisine karşı iyi niyet taşınmadığını düşünen bir hastanın; her şeye rağmen, kendisi ile ilgili profesyonel yargıda bulunacağı konusunda, doktora güvenebileceğini vurgulamıştır. Kısacası, güven için, sadece iyi niyet hem gerekli hem de yeterli değildir. Başka bir deyişle, güven, hedeflere veya neyin tehlikede olduğuna bakılmaksızın, sosyal hayatta işbirliğini teşvik eder ve sosyal etkileşimi kolaylaştırır.

Güvenle toplumsal düzen mümkündür (Robbins, 2016) ve güven olmadan, sosyal çatışma olasıdır. Ayrıca, sosyal bir varlık olan insanın; çocuk yetiştirme, ortaklıklar kurma, ev içi kolektif yaşam, ticaret yapma gibi çeşitli ortak varoluş biçimleri, toplumsal yaşamın temelini oluşturmaktadır (Simpson, 2012). Bu temel, üç ana özellik içeren güven üzerine kuruludur. Birincisi, bu sosyal eylem biçimlerinin

tümü, insanların başkalarına güvendiği durumlardır. İkinci olarak, sosyal eylemler insanların işbirliği içinde hareket etmelerini gerektirir. Üçüncüsü ise bir kayıp riskinin yanı sıra, etkileşimde bulunduğumuz ve kontrolümüz altında olmayan kişilerin işbirliği yapıp yapmayacaklarına dair bir belirsizliğin olmasıdır (Simpson, 2012). Yine, güven ile ilgili birinci boyut; nasıl ile ilgili iken, ikinci boyut güvenin kimlere yayıldığını ele almaktadır (Coleman, 1990). Bu boyut içinde güven, ya özel ya da genel olarak algılanır ve özel güven, güvenin yalnızca tanıdığımız ya da en azından hakkında bilgi sahibi olduğumuz belirli kişilere verilebileceği görüşünü kapsar (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995). Buna bağlı olarak; özel güven, genellikle; aile, yakın arkadaşlar, iş ortakları veya komşular gibi belirli kişilere güvenildiğinde gözlemlenir. Diğer tarafta ise güvenin kapsamının kişinin özel güveninin ötesine geçebileceği fikri vardır ve bu genel güven olarak tanımlanır (Rotter, 1971). Üçüncü ve son boyut, bir kişinin başka bir kişiye yapması veya yapmaması konusunda güvendiği konu veya görevlerin kapsamıyla ilgilidir ve çok yönlü güveni kapsar (Robbins, 2016). Güven, stratejik etkileşimlerde işbirliğini (Mayer vd., 1995), müzakerelerde bilgi paylaşımını (Thompson, 1991) ve kişiler arası etkileşimlerin karşılıklı yararlarını artırır. Güven ayrıca belirsizliği azaltabilir (Kollock, 1994) ve daha verimli müzakere edilmiş anlaşmalara yol açabilir (Carnevale ve Isen, 1986).

İnsanlığa olan inanç ve güven duruşu olarak iki önemli yapıdan oluşan güven eğilimi kavramına göre, güven duruşu; bireysel bir strateji olarak değerlendirilirken, insanlığa olan inanç; insanlar hakkındaki temel yapıları ve varsayımları içerir (Alsaghier, Ford, Nguyen, ve Hexel, 2009), Güven duruşu, ayrıca, kişinin diğer insanlar hakkında genel olarak ne varsaydığına bakılmaksızın, insanlarla iyi niyetli ve güvenilirmiş gibi ilgilenerek daha iyi sonuçlar elde edeceğini varsaymak anlamına gelir (Wrightsmann, 1991). Bu sebeple; bireysel seçimleri ve stratejileri, diğerlerine duyulan güvenin belirlediği söylenebilir (McKnight ve Chervany, 2000). Stratejilerin sonucunda oluşturulan tutumlar da, bir kez oluşturulduktan sonra diğer insanlarla olan ilişkileri etkiler. Örneğin; her birey günlük yaşam içinde, bir yabancı tarafından telefonunun kullanılmasına izin verip vermeme, en gizli sırlarını bilen bir arkadaşına güvenip güvenmeme, aileden birine borç para verme gibi güven unsuru içeren ve iç içe geçmiş kararlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu kararları alırken, insan doğasına yönelik tutumlar, başkalarıyla nasıl etkileşim kurulacağına ilişkin yönelimlerde

merkezi ve önemli bir rol oynar (Wrightsmen, 1991). Bu açıdan güven; “sosyal hayatın tavuk çorbasıdır” (Uslaner, 2002: 569) şeklinde ifade edilebilir.

1.2.1. Örgütsel Güven

Günümüze kadar birçok betimlemesi ve tanımı yapılmış olan örgütsel güven, Shockley – Zalabak, Ellis ve Winograd’ın (2000) ifadesiyle; bireysel ve örgütsel ilişkiler, roller, tecrübeler ve dayanışma temelli niyetler ile ilgili olumlu beklentilerdir. Örgütsel güven, işgörenlerin net olmayan veya risk içeren bir durumla karşı karşıya kaldıklarında, örgütün sözleşmelere uyduğuna ve örgütsel davranışların tutarlı olacağına ait inançlarını belirtir. Creed, Miles, Kramer ve Tyler’e (1996) göre örgütsel güven; yönetim felsefesinin ve tezahürlerinin bir işlevi olan yerleşik yatkınlık, örgütsel eylemlerden ve yapıdan etkilenen karakteristik özellik (benzersiz olma) ve organizasyondan etkilenen karşılıklılık deneyimleri olarak özetlenebilir. Gilbert ve Tang’ın (1998) bir çalışanın, bir işverene olan güven ve destek duygusudur olarak ifade ettiği örgütsel güvene göre; çalışan, işverenin açık olacağına ve taahhütlerini yerine getireceğine inanır. Bu nedenle örgütsel güven, çalışanın, örgütün liderliği ile örgüt hedeflerinin ulaşılabilir olduğuna ve nihayetinde gerçekleştirdiği tüm eylemlerinin örgütsel işgücüne faydalı olacağına olan inancı olarak ifade edilebilir. Demircan ve Ceylan’a (2003) göre ise; bireyin ait olduğu örgütün aldığı kararlarda riskler bulunmasına rağmen, örgüte ait uygulamalara ve fikirlere destek vermesidir. Fakat örgütsel güven, kişisel güveni de içerdiğinden, iki boyutlu bir olgudur ve sadece kurumsal olarak değerlendirilemez. Bu açıdan bakıldığında, bireyin algıladığı güven düzeyi ile örgütsel güven düzeyi farklılıklar içerebilir. Tan ve Lim (2009: 46), örgüt içindeki güveni, işgörenlerin davranışlarını ve eylemlerini kontrol edemeyecekleri örgütlerinin, eylemleri karşısında, kabullenici olmaya istekli olmaları şeklinde tanımlamaktadır.

Örgüt bilimi ve ötesindeki tartışmalar ise genellikle verimli ve etkili bir şekilde çalışmak için hangi örgütsel biçimlerin, ne tür bir güven düzeyi gerektirdiğiyle ilgilidir. Farklı organizasyonlar içinde güven seviyeleri farklılık göstermektedir (Wiewiora, Murphy ve Trigunarsyah, 2010). Bir organizasyonun yapısına bağlı olarak, çalışanlar genellikle çoklu değişim ilişkilerine farklı şekilde dahil olurlar, birbirlerinden farklı şekilde faydalanırlar ve her ilişkiye farklı davranış ve tutumlarla yanıt verirler (Wiewiora vd., 2010). Genel görüşe göre; dürüstlük ve doğruluk ile

bağılantılı bir olgu olarak açıklanan güvenin; alanyazında, örgüt başarısı için ciddi bir etken olduğu ancak kısa zaman içinde oluşturulamadığı, uzun ve samimi çaba harcayarak ortaya çıkan kavram olduğu hususunda, fikir ortaklığı bulunmaktadır (Demircan ve Ceylan, 2003). Örgütsel güven, kişisel olan güvene değil, kurumsal olana daha çok odaklıdır. (Demircan ve Ceylan, 2003). Güveni oluşturan unsurlar; kurum, örgüt, grup veya bireyler olabilir (Korsgaard, Pitariu, Jeong, Cooper ve Barling, 2008). Başka bir deyişle bir kişi, belirli kişilere (yani kişisel güvene) veya organize sistemlere (yani kişisel olmayan güvene) olan güveni hedefleyebilir. Bununla birlikte, örgütteki tüm bireylerin inayeti için karşılıklı saygı ve nezakete bağlı olarak gelişen, sıklıkla, epey yavaş ilerleyen süreçler sonucunda ortaya çıkan bir olgu olarak (Taylor, 1989) güven oluşturabilir.

Günümüzde örgütler, işte anlam duygusu yaratma uygulamalarını, giderek artan bir şekilde, yalnızca kamudaki itibarlarını artırmak için değil, aynı zamanda çalışanlarının işe bağlılığını ve örgütsel güvenini oluşturmaya yardımcı olan bir yapı olarak tercih etmektedir. İşe bağlılık ve örgütsel güven, işin anlamlılığı yoluyla elde edilebilen duygusal durumlar içerdiğinden, bu çaba, örgütler açısından, mantıklı bir yaklaşımdır (Morrison, Burke III ve Greene, 2007). Buna bağlı olarak, birçok boyuta sahip örgütsel güveni algılayabilmek için, örgütü oluşturan işgörenlerin; birbirleriyle, yöneticilerle ve örgüt kültürü gibi unsurlarla olan ilişkileri ve bu argümanlara karşı hissettikleri güven duygusunun bütününe de değerlendirmek gerekir (Çıtır ve Kavi, 2010). Kısaca, örgütsel ilişkilerde güvenin temeli, kişisel ve bireysel ilişkilerin ötesine geçmelidir ve bunu gerçekleştirmenin ana unsurlarından biri de örgüt kültürüdür. Kültür, bireyler arasında aynı düzeyde bilgiden yararlanmak için ihtiyaç duyulan etkileşimlerin kalıplarını ve niteliklerini şekillendirir (Long ve Fahey, 2000). Bu açıdan, merkezileşmiş örgütsel kültüre sahip yapılarda, örgütsel güvenin; örgütsel kimliğe ya da örgütsel kişiliğe olan güveni temsil ettiği ifade edilmektedir (Blomqvist ve Ståhle, 2000). Örgüt kültürü, neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair normlar sağlar ve örgütsel çalışma yöntemlerini dengeler (Ajmal ve Koskinen, 2008). Buna bağlı olarak örgüt kültürü, örgütte karşılıklı güveni artırarak, bilgi paylaşımını kolaylaştırır (İssa ve Haddad, 2008). Aynı zamanda, örgütsel güven düzeyleri, yönetimin güvenilirliğine ilişkin algılarla da güçlü bir şekilde ilişkili olduğundan; yönetim tutarlılığı ve bağlılık yeteneğinin analizi ne kadar güçlü olursa, bunun organizasyona

fayda sağlayacak ekstra rol davranışının ve güvenin artmasına yol açması da o kadar olasıdır (Reychav ve Sharkie, 2010).

Yapılan araştırmalar (Sako, 1997; Blomqvist, 2000; O'Neill, 2002; Muhl, 2014), çalışanların yüksek düzeyde bir örgütsel güven geliştirmeleri halinde, işlerine katılma ve örgütle bütünleşme olasılıklarının daha üst seviyelerde olduğunu göstermektedir (Chughtai ve Buckley, 2008). Örgütsel güvenin bütünleştirici modelinde Mayer vd. (1995), genel beklenti kavramını, başkalarının güvenilirliği hakkında genellemeler yaptığımız bir özellik olan güvenme eğilimi şeklinde tanımlayarak, bir zemine oturtmuştur. Yine de, bu tür bir güven, yalnızca bir kişinin başkaları hakkında varsayımını içerir ve bu, ilişkinin durumu ile kişiye özgü doğasını kapsamaz. Sosyal psikologlara göre ise bireylerin işlevi sadece bu değildir, çünkü bireyler bilinçli olarak görev ve durum temelinde, aslında, başkalarıyla ilişkilerinin kapsamını düzenlerler (Zand, 1972). Bu açıdan, örgütsel güvenin ortaya çıkması için var olması gereken iki koşul vardır: örgütteki işgörenlerin hissettiği risk ve karşılıklı bağımlılık (Rousseau Sitkin, Burt ve Camerer, 1998). Risk, güvenen taraf bakımından; kaybetme olasılığıdır. Güven ile risk arasındaki bağ, karşılıklı ilişkiden kaynaklanır. Risk almak, güven yaratmak adına fırsat olarak değerlendirilebilir. Güven için diğer gerekli olan şart, karşılıklı bağımlılıktır. Karşılıklı bağımlılık, tarafların çıkarlarının, karşılıklı güven sağlanmadan, yerine getirilemeyeceğini ima eder (Rousseau vd., 1998). Örneğin; bir birey, bitkilere bakması için bir bahçivana güvenebilir, ancak arabayı tamir etmesi için bahçivana güvenmek risklidir.

1.2.2. Örgütsel Güven Modelleri

Örgütsel güven, araştırmacılar tarafından, çeşitli modellemeler ile tanımlanmış ve bu modeller alanyazına katkı sağlamıştır. Bu bölümde örgütsel güven ile ilgili alanyazında, yaygın olarak yer alan bazı çalışmalara yer verilecektir.

1.2.2.1. Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd Güven Modeli

Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd (2000) tarafından geliştirilen örgütsel güven modelinde, Mishra'ya (1996) ait örgütsel güven modeli kabul edilerek; Mishra (1996) tarafından belirlenen, güvenin birbirinden farklı dört boyutuna (yeterlik, açıklık, ilgililik ve güvenirlilik) beşinci bir boyut olan özdeşleşme boyutu eklenmiştir. Bu bağlamda; Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd beş boyutlu bir güven modeli

oluşturarak, Mishra'nın (1996) güven modeline ekledikleri özdeşleşme boyutu ile örgüt üyelerinin, örgütün amaçları ve diğer (normlar, inançlar, kültür, vb.) değerleriyle bağ kurup kurmadığını belirlemeye çalışmışlardır (Tüzün, 2007: 112). Örgütsel özdeşleşme, işgörenlerin kişisel değerleri ile örgütsel değerlerin ortak bir noktada buluşmasıyla birey ile örgütün, bütünleşerek, bir aidiyet duygusunu ortaya çıkarması ve kişinin kendini, özgün bir yapının parçasıymış gibi tanımlaması olarak ifade edilmektedir (Riketta, 2005). Sosyal kimlik teorisine göre; örgütsel özdeşleşme, özünde, gruplar arasındaki iletişim ve ilişki, gruplara ait süreçler ve gruplardaki üyeliği kapsayan bir kavramdır (Sökmen, 2019). Örgütsel özdeşleşme, kişisel açıdan bakıldığında, insanın kendisini tanımlamasıyla alakalı bir kavramdır. Birey, diğerleriyle, bu tanımlama üzerinden sosyalleşir ve yine bu tanımlama aracılığıyla özel yaşamını ve iş yaşamını şekillendirir (Myers, Davis, Schreuder ve Seibold, 2016). Bu açıdan, Shockley-Zalabak Ellis ve Winograd'ın (2000) ortaya sürdüğü, örgütsel güvenin beşinci boyutu olarak ifade edilen özdeşleşme, insanların ait oldukları örgütlerde bir arada olabilme ve yoğun anlamlı bağlar kurabilme ikilemini nasıl idare edebildiği ile ilgilenir. Örgüt üyeleri, örgütün tüm değerleri ve örgüt ile bütünleşebilirse; örgüt içi etkinlik ve örgütsel güven de o düzeyde güçlü olacaktır (Tokgöz ve Seymen, 2013).

1.2.2.2. Mishra Güven Modeli

Bireyin, şahsi bağlantılara ve edimlere yönelik beklentilerini açıklayan kişisel güven kavramı ile örgütsel ilişki ve davranışları ifade eden örgütsel güven kavramı birbirini tamamlayıcı iki unsurdur. Mishra'nın (1996) geliştirdiği dört boyutlu güven modeli, örgütler ve bireyler için geçerli bir model olarak, geniş bir alanyazın desteği almıştır (Tüzün, 2007). Mishra'nın (1996) dört boyutlu olarak oluşturduğu güven modeli;

- Yeterlik (Competence),
- Açıklık (Openness),
- İlgililik (Concern),
- Güvenirlik (Reliability), boyutlarını içermektedir (Tüzün, 2007: 110).

Yeterlik: kurumların ihtiyacı olan tüm gereksinimlerini karşılayabilme yeteneği olarak ifade edilebilir. Yeterlik boyutu ile güven arasındaki ilişki, sıklıkla, değişim faktörü ile ilgilidir (Mishra, 1996). İşgörenlerin, yöneticilerin yeterliğine olan

güvenini irdeleyen kavram, değişimi de ifade etmektedir. Alanına hâkim ve yeterliği yüksek olan yöneticiye güven, yüksektir. (Shockley-Zalabak vd. 2000). Yeterlik boyutu, bireyin, diğerlerinden olan beklentilerinin karşılanabilme kabiliyeti olarak da ifade edilebilir. Örgütsel açıdan yeterlilik algısı ise kişinin kendisinden beklenenleri yerine getirmesini sağlayacak yeteneklerine olan inancı Bandura (1995) olarak görülmektedir. Luszczynska, Scholz ve Schwarzer (2005), zor ve net olmayan görevlerde sorumluluk alabilme ve özel ihtiyaçlar içeren problemlerle mücadele edebilme konusunda, bireyin, yeteneklerine olan inancı olarak tanımladığı yeterliliğe olan inanç arttıkça, davranış değişikliği ve örgütsel güven de artmaktadır.

Açıklık: işgörenler ve yöneticiler arasındaki bağlantı ve iletişimi kurmak için, dürüstlük ve şeffaflık (Mishra, 1996) içeren uygun yöntemlerin kullanılmasıdır. Bu sayede, örgüt içindeki işgörenlerin yeteneklerini kullanması ve örgütteki değişim ile yeniliklerin sürekliliği sağlanarak, örgüt ve işgörenler arasında işbirliği de artırılabilir (Ceylan ve Türkyılmaz, 2021). Bu durumun, örgütsel güveni de olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Açıklık boyutunun, örgütsel güvenin oluşumunda önemli bir etken olduğu göz ardı edilemez (Butler, 1991) ve bu boyutun ortaya çıkmasında, yöneticilerin önemli bir rolü vardır (Mishra, 1996). Yönetici konumundakilerin; dürüst, açık ve şeffaf tutumları, işgörenlerin güven duygusunu artırarak verimliliklerini yükseltecektir

İlgililik: merhamet, içtenlik ve şeffaflık ile birlikte ilgililik duygusunu oluşturur. Örgüt üyeleri tarafından, yönetici ya da liderlerin ilgililiği anlaşıldığında (Shockley-Zalabak vd., 2000) ortaya çıkan bu boyutta bireysel çıkar elde etme çabası yoktur (Bromiley ve Cummings, 1996). İlgililik, herhangi bir düzeyde, bireyin kendi çıkarları ile başkalarının çıkarlarını eşitlediği durumdur. Hiyerarşik ilişkilerde, samimiyet ve şeffaflık, ilgililik ile alakalıdır. Bu bağlamda, işgörenler, yöneticilerinin samimiyetinden emin olmak isterler (Mishra, 1996).

Güvenirlilik: bireyin, diğerleriyle olan ilişkisinde beklediği davranış tutarlılığı ve güven duygusu (Tüzün, 2007) ile alakalı olan bu boyuta göre, örgüt içindeki tutarlı davranışlar bireysel ve örgütsel güveni artırırken; şeffaf olmayan, tutarsız davranışlar güveni azaltacaktır. Benzer biçimde, kişilerin gösterecekleri tutarsız ve açıklıktan uzak davranışlar da, kişisel güveni azaltıcı bir unsurdur. Bu açıdan, güvenirliliğin yüksek

olduğu örgütlerde, tutarlı ve güvenilir davranışlar sergileneceğinden, örgütsel güven de yüksek olacaktır (Mishra, 1996).

1.2.2.3. Bromiley ve Cummings Güven Modeli

Bromiley ve Cummings'in (1996) söylemine göre güven, örgütsel ve kişisel olmak üzere iki farklı sınıflamadan oluşmaktadır. Örgütsel güven; bireylerin, örgütsel davranış ve ilişkilerden beklentilerini belirtirken (McKnight, ve Chervany, 2001: 885), kişisel güven, bireysel ilişki ve tutumlarındaki beklentileri belirtmektedir. Bromiley ve Cummings (1996) işgörenlerin tecrübe düzeyine göre, örgütsel güven algısının farklılaşabileceğini ifade ederken, örgütsel güveni "duygusal, bilişsel ve davranışsal" (Tüzün, 2007: 111) bileşenlerden oluşan, işgören davranışlarını belirtmeye yönelik bir kavram olarak tanımlamışlardır. Vidotto, Vincentini, Argentero ve Bromiley'e (2008: 564) göre; bu bileşenlerin ilki (duygusal), kişinin güven içeren bağlılık oluşturmak yönünde davranış sergilediğini; ikincisi (bilişsel), güven duyulan bireyin sözleriyle eylemleri arasında tutarlılık olduğunu; üçüncüsü (davranışsal) (Vidotto vd., 2008) ise güven duyulan bireyin, beklenmeyen koşullar oluşması durumunda bile diğerlerine karşı fırsatçı davranmayacağını ifade eder (Bromiley ve Cummings, 1996).

Duygusal bileşenler, kişinin, diğerleriyle olan ilişkilerinde beklenen davranışlarda bulunması durumunu içerir. Bireyler arasında, beklentilerin karşılandığı süreç boyunca oluşan bağ, kişisel güvenin oluşmasına da katkı sağlayacaktır. Kişiler arasındaki duygusal iletişim ile bağın artması, güven oluşumu sürecinin hızlanmasına ve oluşan güvenin artmasına etki edecektir (Cummings ve Bromiley, 1996). Bilişsel bileşenler, bireylerin söz ve eylemlerinde tutarlı olmasını ifade eder. Söz ve eylemleri tutarlı olan bireyler, insanlar tarafından daha güvenilir olarak algılanır. Böyle bireylerin güven oluşturma süreçleri hem daha hızlı hem daha güçlüdür (Mishra, 1996: 8).

Davranışsal bileşenler, kişilerin, diğerlerine yaklaşımlarında iyi niyet barındırmasını ve fayda sağlama tutumu sergilemelerini ifade eder. Bromiley ve Cummings (1996), güven oluşturmak için, çıkarıcı ve faydacı / fırsatçı (oportünist) davranışlardan uzak durulması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, yönetici ve işgörenlerinin, ifade edilen bileşenler yönünde tutum sergilediği örgütler, güvenilir örgüt tanımlaması içinde nitelendirilebilir (Costa, Roe, ve Taillieu, 2001: 229).

1.2.3. Örgütsel Güvenin Unsurları

Örgüt yapısını, örgütün eylem ve işleyişini önemli ölçüde etkileyen örgütsel güven kavramı; kişisel güven ve iletişim, kurallar ve güven, yetki devri ve katılım, örgütsel etik ve güven olarak dört ana temada değerlendirilebilir (Asunakutlu, 2002).

1.2.3.1. Kişiler Arası Güven ve İletişim

Sosyal öğrenme kuramı bağlamında, kişiler arası güven, bir bireyin başka birisi veya bir topluluğun sözüne, sözelya da yazılı açıklamasına güvenilebileceğine dair genelleştirilmiş bir beklenti olarak tanımlanmaktadır (Rotter, 1967). Kişiler arası güvenin gelişme eğiliminde olduğu nihai ve belki de birincil yol, tekrarlanan pozitif iletişimlerdir (Shapiro, Sheppard ve Cheraskin, 1992). Kişiler arası güven, bir çalışanın diğer çalışanlara olan güveni olarak ele alınmaktadır (McCauley ve Kuhnert, 1992). Başka bir deyişle; diğerlerinin yetenek, beceri ve kişisel özellikleri, yetkinlik temelli güvenin ana unsurunu oluşturur. İnsanlar, problemleri çözebileceğine ve problemlerin çözümünden beklenen sonuçları elde edebileceğine inandıkları kişilere güvenirler (Mayer vd., 1995). Kişiler arası iletişimde ciddi öneme sahip öz duygu durumuna etki eden güven, soyut bir kavram olduğundan, hisler aracılığıyla değerlendirilebilir. Bireyler başkalarına karşı güven duygusu geliştirirken, sosyal ilişkileri, tutum ve davranışları, beklentiler gibi pek çok olguyu bir araya getirerek bir sonuca varırlar (Asunakutlu, 2002). Kişiler arası güven gelişimi üzerine yapılan araştırmalar (Mayer vd., 1995; Tan ve Tan, 2000), güvenin büyük ölçüde tarafların iletişim geçmişine bağlı olduğunu öne sürer (Lewis ve Weigert, 1985). Tan ve Lim (2009), kişiler arası güveni, bir işgörenin, çalışma arkadaşlarının ve yakın yöneticilerinin; yeterlik, yardımseverlik ve güvenilirliğine ilişkin olumlu beklentileri ve iletişimi olarak tanımlamaktadır. İnsanlar kendilerine benzer gördükleri kişilere güvenme eğilimindedirler (Gibson ve Manuel, 2003).

Özellikle, güvenin duygusal biçiminin, örgütler arası güven yapısından çok, kişiler arası güven yapısında ortaya çıktığı (Zaheer, McEvily ve Perrone, 1998), fikrinden hareketle; kişisel güven, belirli bir etkileşim içinde bulunan bireyler arasındaki yardımseverlik ve dürüstlük algılarına (Mayer vd., 1995) ait kişiler arası iletişime dayanırken, kişisel olmayan güven, rollere, sistemlere ve itibara dayanır. İnsanlar, birbirlerine karşı yeteneklerini ve çıkarlarını göz önünde bulunduran, dürüst ve adil davranışlar sergilediğinde, güven ilişkisi oluşmaya başlamaktadır ve bu

sebeple, bir organizasyonun çalışanları, üst yönetim gibi oldukça görünür rol modellerin davranışlarından, kişisel olmayan güven hakkında çıkarımlarda bulunabilir (Kramer, 1999).

McCauley ve Kuhnert (1992), çalışanlar ve yönetim arasındaki güvenin doğası gereği kişiler arası olmadığını, bunun yerine organizasyon içindeki rollere, kurallara ve yapılandırılmış ilişkilere dayandığına işaret etmektedir. Çalışanlar, yönetime güvenip güvenmemeye karar vermek için örgütsel ortamı izler. Örgütsel ortam, çalışanlara yüksek düzeyde yönetim güvenini teşvik ediyorsa, çalışanlar da yönetime yüksek düzeyde güven göstererek karşılık vereceklerdir. Ayrıca Blomqvist (1997), bir kişiye güvenmekle bir kuruma güvenmenin iki farklı şey olduğunu belirtmektedir. Bir kuruluşa duyulan güven, kuruluşun, güvenilir şekilde hareket etmesineait davranış biçimine dayanır. Bu durum, bir yöneticinin kişiliğinden veya kurumun, güçlü bir şekilde merkezileştirilmiş bir karar alma yapısından ya da organizasyon kültüründen kaynaklanabilir.

Tan ve Tan (2000) ise tüm örgüte hissedilen güvenin (bireysel olmayan güven), güçlü örgütsel bağlılık ve zayıf işten ayrılma niyetleri ile ilişkili olduğunu, oysa kişiler arası güvenin, yenilikçi davranış ve yöneticiden duyulan memnuniyetle pozitif ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Buna göre; paydaşlar açısından, kişiler arası güven ve örgütsel güven ayrımı yapıldığında, kişiler arası güven, ilgili güvenilirlik boyutları boyunca, bireylerin, diğer bireylerle ne ölçüde iletişimde olduğunu ve bireylere ne kadar güvendiğini tanımlarken; örgütsel güven, bireylerin, bir kuruluşa ne ölçüde güvendiğini ifade eder (Zaheer vd., 1998). O halde paydaşların kuruluşlara güveni, bireylerin, olumlu beklentilere dayalı olarak bir kuruluşun eylemlerine karşı savunmasızlığı kabul etmeye istekli olmasını gerektirir. Çalışanlar, her bir karar verici ve kilit kişiler hakkında kişiselleştirilmiş bilgiye sahip olmadan örgüte güvenebiliyorsa, örgüt daha verimli olmalıdır (Kramer, 1999). Kısaca, her bir tarafın bir ilişkiye getirebileceği olası güven düzeyine, kategorilerin veya üçüncü tarafların güvenilirlik algılarını ne ölçüde geliştirdiğine bakılmaksızın, tekrarlanan işbirlikçi iletişim, güven oluşturmak veya artırmak için merkezi bir araç sağlar (Malhotra ve Murnigan, 2002).

1.2.3.2. Kurallar ve Güven

Örgütsel ve kurumsal bakışta, insanlar, sosyal olarak inşa edilmiş kimliklerden, aidiyetlerden ve rollerden türetilen örnek ya da otoriter kurallar temelinde hareket eder, düşünür, hisseder ve organize olurlar (March ve Olsen, 1996). Kurumlar, amaçlı eylemlerin yanı sıra; umutları, hayalleri ve korkuları da düzenler. Kurumsallaşmış kurallar, duyguları ve duyguların ifadesini yasaklar veya emreder (Flam, 1990). Kurallar, sevgi, sadakat, bağlılık, saygı, dostluk gibi duyguların yanı sıra; nefret, öfke, korku, kıskançlık ve suçluluk duyguları belirli durumlara, ayrıca, belirli kimliklere uygun hale getirir ve kuralların dört özelliği 20. yüzyılın ikinci yarısında Shimanoff (1980) (Akt. Jabs, 2005) tarafından, günümüzde de geçerliliği kabul edilen bazı genellemelerle ortaya konulmaya çalışılmıştır:

- Kurallar uyulabilir (bireylerin kuralı takip edip etmeme konusunda bir seçeneği vardır).
- Kurallar kuralcıdır (bir kuralı çiğnemenin, olumsuz yaptırımlar şeklinde, sonuçları olabilir).
- Kurallar bağlamsaldır (kurallar, değişken durumlara karşı, uygun şekilde kullanılırlar).
- Kurallar bir etki alanına bağlıdır (hem insanlarla hem de bağlamla bağlantılı olabilirler, yani kurallar, bireyin statüsüne veya rolüne bağlı olarak farklı bireyler için farklı davranışlar önerebilir).

Bu özellikler, Shimanoff'un (1980) (Akt. Jabs, 2005), kural tanımının temelini oluşturur. Kural, belirli bağlamlarda hangi davranışın zorunlu olduğunu, tercih edildiğini veya yasaklandığını gösteren, takip edilebilir bir talimattır (Jabs, 2005). 20. Yüzyılın başlarında ise Max Weber (1946), modern ofis yönetiminin kurallara indirgenmesi olgusuna dikkat çekmiş ve kurallara uymayı, örgüt bürokrasinin birincil özelliği olarak ifade etmiştir. Geniş bir perspektifte kurallar, bireylerin davranışlarını ve aralarındaki etkileşimleri düzenleyen açık veya örtük normlar, düzenlemeler ve beklentilerden oluşur. Bireysel ve toplumsal yaşamın temel bir gerçeğidirler; bireysel ve toplu eylemler ve sosyal ilişkiler kurallarla düzenlenir (March, Schulz ve Zhou 2001).

Kurallar; örgütlere ait inançların, değerlerin birliğini veya bütünlüğünü korumak için uygulanan, eylemlerden ve geçmiş deneyimlerden öğrenilen başa çıkma

yollarıdır (Brown, 1998). Bu açıdan kurallar; fikir, inanç ve değer farklılıklarını belirlemeye hizmet ederken, aynı zamanda, örgüte yön ve şekil veren uygulamalarla da sonuçlanırlar (Mills ve Mills, 2007). Tutarlı bir şekilde uygulanan, optimal olarak kontrol edilen ve paydaşlar tarafından anlaşılan amaçlara sahip yazılı, mantıksal gereklilikler, meşruiyet ve prosedürel adalet, anlam ve rasyonalite, örgütsel güven ve paydaşlara öncelik veren, teknik olarak yeterli, kurallar yaratır (DeHart-Davis, 2008). Kurala dayalı güven, örgütsel roller ve diğerlerinin potansiyel güvenilirliğine ilişkin değerli bir tanınal bilgi kaynağı sağlıyorsa; o zaman örgütsel kurallar, davranış için kodlanmış normları oluşturur. Bu nedenle, örgütsel üyelerin nasıl davranmaları gerektiği ve nasıl davranacakları hakkında toplu beklentilerin resmi bir ifadesini sağlarlar (Messick ve Tenbrunsel, 1996).

Örgütsel kurallar; üyelerin, kendi örgütlerinde, belirli durumlarda iletişim kurmanın doğru yolu hakkında yaptıkları varsayımları ifade eder. Kurallar; yazılı veya sözlü, örtük veya açık, örgütün kurulma sebebiyle ilgili olarak genel veya bir bölüme ait olacak şekilde özel, olumlu ifade edilmiş veya ima edilmiş: “bunu yap” veya olumsuz olarak belirtilmiş veya ima edilmiş: “bunu yapma” şeklinde resmi ya da gayri resmi olabilir (Gilsdorf, 1987). Yaşamın hemen her alanında insanlar, sorunları değerlendirmelerine ve karar vermelerine yardımcı olmak için çeşitli kurallara güvenirler. Başkalarının meşru çıkarlarını hesaba katmak için belirlenen normatif kuralların tümü, toplumun çeşitli unsurları arasında, daha fazla güveni teşvik etmek, işbirliğini geliştirmek ve iyi olanı ortaya çıkarmak için tasarlanmıştır (Hosmer, 1995). Örgütlerin başarılı olmaları için de; örgüt çalışanlarının, kuralların var ve bu kuralların neler olduğunu öğrenmeleri, bunlara uymanın kendi çıkarlarına olup olmadığına karar vermeleri gerekir. Başlangıçta kurallara uymanın her zaman çalışanların çıkarına olacağı düşünülse de, bu her zaman böyle değildir (Gilsdorf, 1998). Örneğin; çalışanların farklı kaynaklardan çelişkili kurallar duyduğu durumlarda insanlar, güven zaafı yaşayarak, kuralları göz ardı etmeye karar verebilirler.

Örgüt kuralları, örgütsel güven için, bir başka temel sağlar. Bir organizasyonun uzmanlık, motivasyon ve etik farkındalık geliştirmeye yönelik kurallar ve uygulamalar sistemi bilgisi, o sisteme ait ve sosyalleşmiş her bir organizasyon üyesine yüksek beceri, bağlılık ve dürüstlük atfedilmesine yol açabilir (McDuffie, 2011). Kurala dayalı güven, üyelerin, diğerlerinin güvenle ilgili davranışlarını tahmin etme

yeteneğine değil, hem kendilerinin hem de başkalarının davranışlarını yönlendiren ve kısıtlayan kuralların normatif olarak bağlayıcı yapısına ilişkin, ortak anlayışlarına dayanır. (March ve Olsen, 1996).

1.2.3.3. Yetki Devri ve Katılım

Yetki kavramı, insanların örgütsel davranışı anlamalarına yardımcı olmak için yararlanılan bir kaynaktır, çünkü örgütün amaçlarına nasıl ulaştığı sorusuna dair bilinmeyen ortaya çıkarır. Yetki daha genel olarak, belirli konularda karar verme hakkını, kuruluşun bir üyesine veya üye grubuna tahsis eden açık veya kapalı sözleşmelerden ortaya çıkan kanıttır (Aghion ve Tirole, 1997). Grossman ve Hart (1986) tarafından ifade edilen şekliyle, yetki, bir varlığın mülkiyeti ile verilebilir ve bu durum, sahibine, varlığın kullanımıyla ilgili karar verme hakkı verir.

Örgütler içindeki ilişkiler sürekli. Bu sosyal ilişkiler ağı içindeki örgütlerde, güvenilir şekillerde davranmak, güvenilirlik konusunda bir itibar geliştirmek ve güvene dayalı ilişkilerin faydalarını elde etmek için teşvik vardır. Güvensizlik maliyetlidir. Güven azaldıkça, insanlar başkalarının fırsatçı davranışlarına karşı kendilerini korumaya mecbur hissederler (Limerick ve Cunningham, 1993). Güvenin olmadığı durumlarda insanlar temkinlidir; risk almaya isteksizdirler ve çıkarlarını savunmak için daha fazla koruma talep ederler (Tyler ve Kramer, 1996). Bu nedenle, bir organizasyon içindeki sosyal ilişkiler ağı, güvenilir davranışı özendirir resmi ve gayri resmi kontroller uygular. Örgütsel etkinlikler gerçekleştirilirken, işbirliği ve iş bölümü yapılarak örgütün birimleri arasında gruplanır. Bu anlamda yetki, gerçekleştirilecek olan eylemlerin bütününe bir yol çizer. Örgütün amaçlarına uygun biçimde, görev ve eylemlerin gerçekleştirilmesini sağlar (Develioğlu ve Türk, 2012). Birimden sorumlu yönetici, elindeki yetki sayesinde, örgütün ya da birimin yönetimini gerçekleştirmek için gereken işleri ya da eylemleri yapmaya veya astlarına yaptırmaya hak kazanır (Başaran, 1991).

Yetkilendirme; yöneticiler tarafından, astlara, kendi başlarına karar alma izni verilmesi durumudur (Heller ve Yukl, 1969). Schneider (1983), yöneticilerin durumlardan bağımsız olarak, uygun liderlik davranışının kendilerine özgü profillerine sahip olabileceğini öne sürmüştür. Bu nedenle yöneticiler, uygun denetleyici rol davranışına ilişkin algılarına bağlı olarak yetkilendirmeyi farklı şekillerde kullanabilirler (Greasley, Bryman, Dainty, Price, Soetanto ve King, 2005: 356).

Rollerini, öncelikli olarak astlarına yön sağlama açısından gören yöneticiler; astlarının gelişimini etkili denetimin birincil bileşeni olarak gören yöneticilere göre, otokratik karar vermeye daha fazla; yetki devrine ise daha az güvenilebilirler. Bu durum, yöneticilerin, hem kişilik özellikleri hem de rol algıları bakımından, astlarına yetki devretme biçimine yön vereceğinden; yöneticiler ve işgörenler açısından aradaki güven derecesini etkileyebilir (Leana, 1986). Yöneticiler, yetenekli ve güvenilir olduğunu düşündükleri astlara işlerini yaparken daha fazla takdir yetkisi verir. Güven, asil ve temsilci arasındaki tercihlerin daha büyük bir uyumunu yansıtıyorsa, bu, daha fazla yetki devrine yol açmalıdır (Bourgoin, Bencherki ve Faraj, 2020). Örgütlerde, âdem-i merkeziyetçiliğin verimli olduğu durumlarda dahi, temsilcilik, gayri resmi bir şekilde de olsa işlemektedir (Baker, Gibbons ve Murphy, 2013).

Yetkilendirme, özel bir, yönetici – ast ilişkisi yaratır. Üstün sorumluluğu astı ile paylaşmasını sağlayan örgütsel bir süreçtir. Yetki devri, yetkinin bir üstten astına transferine izin veren düzenleyici bir uygulamadır (Nwachukwu, 2007). Ast olan çalışana, kendisine verilen görevlerle ilgili taahhütlerde bulunma, kaynakları kullanma ve eylemde bulunma yetkisi verir. Stoner, Freeman ve Gilbert Jr (2000) temsilciliği, bir astına belirli faaliyetlerin tamamlanması için resmi yetki ve sorumluluk atama eylemi olarak görmektedir. Yöneticiler tarafından çalışanlara yetki devrinin, herhangi bir organizasyonun verimli çalışması için gerekli olduğunu vurgularlar, çünkü hiçbir yönetici bir organizasyonda olan her şeyi kişisel olarak başaramaz veya tamamen denetleyemez (Sev, 2017).

Bir kuruluş içinde, taraflar başkaları tarafından verilen sözlere inanırsa, güven; gayri resmi anlaşmaları kolaylaştırır (örtük sözleşmeler), örgütlerin yalnızca resmi sözleşmelere dayanması mümkün olmayan, üretken organizasyon yapılarına (yetkilendirme dâhil) erişmelerine izin verir. Tabi ki, bir örgütsel yapı, yetkiyi her zaman devretmek istemeyebilir, ancak kurumlar, kuruluşlar ya da örgütler, resmi sözleşme mekanizmalarına sınırlı başvuruya sahipse ve güven başka türlü oluşturulamıyorsa; yetki devri, bir çözüm yolu olarak kullanılabilir (Gibbons ve Henderson, 2012). Güvene dayalı ilişkiler, yetki devrini kolaylaştıran faktörlerdir ve güven ile yetki devri arasında potansiyel bir içsellik durumu bulunmaktadır. Örneğin, bir temsilciye karar verme hakları verilmişse, yönetime güvenme olasılığı daha yüksek olabilir (Meagher ve Wait, 2020).

Develioğlu ve Türk'e (2012) göre; astların görevlerini yerine getirme şartlarından bir de görev ve yetki devridir. Astlar, gerçekleştirecekleri görevi bilmek kadar, o iyi yapmak için gerekli yetkiye de sahip olmalıdırlar (Yener, 2007: 27). Çünkü astlar, yetkisizlik durumunda, kendilerinden beklenen ile yapabilecekleri arasında sıkışabilirler. Yetkisizlik, astın görevi gerçekleştirememesiyle kalmayıp, ilerleyen süreç içinde örgütün hedeflerinden uzaklaşmayla da sonuçlanabilir. Bu sebeple yöneticiler, görev – yetki dengesini kurabilecek bir yönetim felsefesi anlayışına sahip olmalıdırlar (Develioğlu ve Türk, 2012). Bu açıdan, yetki devrinin birincil nedeninin yöneticinin daha fazla iş yapmasını sağlamak olduğunu düşünülebilir. Astlar, kuruluşların çalışmalarının büyük bir kısmını gerçekleştirerek, yöneticinin yükünü hafifletmeye yardımcı olur. Bazı durumlarda, bir ast, belirli bir sorunu ele alma konusunda yöneticiden daha fazla uzmanlığa sahip olabilir (Sev, 2017). Örneğin; ast, bilgi sistemi geliştirme konusunda özel bir eğitime sahip olabilir veya belirli bir ürün hattına ya da coğrafi alana daha aşina olabilir. Astlar, karar verme ve problem çözme süreçlerine katılarak genel operasyonlar hakkında bilgi sahibi olurlar ve yönetim becerilerini geliştirirler; bu anlamda, temsilcilerin, astların gelişimlerine destek sağladığı da söylenebilir (Wright ve Noe, 1996).

1.2.3.4. Örgütsel Etik ve Güven

İnsanlar her hafta saatlerce geçirdikleri bir yerde anlam bulmaya çalışırlar. Anlamlılık duygusu, hem belirli bir sosyal gruba ait olmaktan hem de kişinin yaptığı işten kaynaklanabilir (Pratt ve Ashforth, 2003). Çalışanlar, örgütsel değerlerin, normların ve uygulamaların kendilerine uygun olduğuna inandıklarında, kendileri için anlamlı olanı tatmin etme ihtiyaçları elde edildiğinden daha yüksek bir güven ve memnuniyet düzeyi geliştirirler (Carmeli, Brammer, Gomes ve Tarba, 2017).

Etik; benliğin, bir başkasıyla temasa geçtiği yüz yüze etkileşimden kaynaklanır. Ne var ki bu etkileşim, rasyonel bilgi değil, farklılıkla ve diğerinin varoluş önceliğiyle ilişki kurma etkileşimidir (Clegg, Kornberger ve Rhodes, 2007). Etik; bireyin, başkalarını, kendi bakış açısı, fikir ve görüşleri üzerinden değerlendirmek yerine; başkalarına karşı hissedilen sorumluluk duygusu olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan etik, bilgiden ziyade duygu ve duyarlılık ile alakalıdır. Dolaylı olarak, örgütlerde etik, başkalarını önemsemeye dayalı bir davranış şeklidir. Bauman'a (1994) göre etik: insanların, terbiyeli, adil, iyi ya da daha genel

olarak doğru olmak için ne yapmaları gerektiğine inandıklarının salt bir tasvirinden daha fazlasıdır. Ahlak, kurallar veya geleneklerdir. Etik; alışılmış veya alışılmış davranışı kolaylaştıran ve harekete geçiren karakter, ruh veya duyarlılığı temsil eder (Barker, 2002).

Örgütler, farklı derecelerde, toplumdaki bireyler tarafından başka türlü deneyimlenemeyen veya inşa edilemeyen yapıları ve faaliyet fırsatlarını temsil eder. Bu açıdan hem örgütsel etik hem de örgütsel güven; sosyalleşme sürecinde meydana gelen, belirli bir topluluğun, mesleğin ve organizasyonun üyeleri arasındaki etkileşimlere dayalı karşılıklı sosyal ilişkilerden kaynaklanan toplumsal fenomenlerdir (Puçétaité ve Lämsä, 2008). Sosyalleşme çocuklukta başlar, gençlik ve yetişkinlik boyunca devam eder ve bu süre zarfında bireyler; sosyal olarak tanımlanmış beklentiler ile rolleri öğrenirler (Hall, 1987). Başka bir deyişle, sosyalleşme, insanları, sosyokültürel ve kurumsal çevrelerinin değer setleri ve uygulamalarıyla bütünleştirir. Etiğin kurumsallaşması; etiğin, resmi ve açık bir şekilde günlük olarak iş hayatına dâhil edilmesi anlamına gelir ve bu kurumsallaşmayı sağlamanın temel unsurları psikolojik bir sözleşme, örgütsel bağlılık ve etik yönelimli bir kültürdür (Sims, 1991). Çalışanların eylemleri için kişisel sorumluluklarını arttırmak, kuruma bağlılıkları ile beraberindeki etik davranış beklentilerini ve örgüt içinde etiğin kurumsallaşmasını sağlamak için kritik öneme sahiptir. Bu noktada örgüt üyelerinin etik davranışa bağlılıklarının oluşmasında, görünürlük, açıklık, geri dönülmezlik ve iradenin önemli olduğu konusunda hiçbir şüphe yoktur. Ayrıca, bir kuruluşun etik beklentilerine ve hedeflerine bağlılık önemlidir, çünkü bireyler bağlı oldukları durumlarda tutum ve beklentilerini ona göre ayarlayacaklardır (Stevens, 2008).

Bir sistemin kararlarına rehberlik etmek için değerlerin kasıtlı kullanımı olarak ifade edilebileceğimiz örgütsel etik, aynı zamanda, bir örgütün hem dâhili hem de harici olarak tanımlandığı tutarlı değerlerinin ve ahlaki konumlarının dile getirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesidir (Tuna ve Yeşiltaş, 2014). Etik ilkeler, örgütler tarafından, uzun ve kısa vadeli planlamalar dikkate alınarak kurumsal yapıya dâhil edilebilir (Dunham, 1984). Kurum ve kuruluşlar, uzun dönem planlamaları içerisinde, etik davranmayı özendiren bireysel değerlerin öğrenilmesi ve kuruma uyarlanmasını destekleyecek biçimde örgüt kültürünü yapılandırmalıdır. Örneğin, kararlar alınırken yöneticiler, dikkate alınan her alternatife eşlik eden etik faktörleri açıkça ve kamuya

açıklamalıdır. Örgütler, etik davranışı destekleyen değer veren bir organizasyon kültürü yaratmalı ve beslemeye devam etmelidir (De Long ve Fahey, 2000). O halde, etik bir davranış ödüllendirilir ve bu, örgütte görünür hale getirilirse; bu durum diğer üyeler adına da teşviki sağlayacağından, örgütsel etiğin kurumsallaşması ve buna bağlı olarak güvenin oluşması için bir temel oluşturulacaktır (Carlson ve Perrew, 1995). Etik ilkelerin ortaya çıkma sebep ve amacı, değişik sosyal yapılardan ve kültürlerden bir araya gelen bireylerin, yasal çerçevede, ortak davranış sergilemesidir (Gül ve Gökçe, 2008). Örgütsel uygulamaların dayandığı etik ilkeler, iç çalışma kültürünü ve belirli bir düzeyde iş etiğini şekillendirdiği ve bunlar aracılığıyla çalışanların iş yerindeki ahlaki davranışlarını etkilediği için, önemli unsurlardır. Bu ilkeler, bir örgütün üyelerinin birbirlerine güvenmek için, temel bir dayanağın olup olmadığını belirlerler (Stevens, 2008). Örgütsel çevreyi yeniden şekillendirmeye, örgüt üyelerinin tutum ve davranış normlarını değiştirmeye yardımcı olan tüm insan yönetimi uygulamaları, yöneticilerin gerçek desteğini ve bağlılığını gerektirir (Puc  t  it   ve L  ms  , 2008) ve örgütlerdeki etik liderlik tutumu ile etik üzerine a  k tartışmalar, etik davranışın artmasına; bu şekilde de güvenin oluşmasına katkıda bulunur. Değerlerini başkalarıyla paylaşan güçlü liderler, örgütü, etik ve güveni olumlu yönde etkiler (Stevens, 2008). Yöneticilerin dürüst tutumları ve örgütün etik ilkelerinin ihlaline karşı çeşitli yaptırımlar uygulamaları, çalışanlar adına yöneticilere karşı bir güven duygusu yaratacağından; çalışanları, kararları ve eylemleri için sorumluluk almaya motive eden bir ortam oluşturur (Weaver, Trevino ve Cochran, 1999). Bu bağlamda, yükselen etik değer seviyesiyle birlikte örgütsel güven derecesinin de artması beklenebilir.

1.2.4. Eğitim   rg  tlerinde Güven

Klasik sosyolog Emile Durkheim'a (1984) göre, bireyler ve gruplar arasındaki dayanışma ve bütünleşmenin çoğalmasına alan a  an güven, toplumdaki sosyal düzenin temelini oluşturur. Güven, istikrarlı sosyal ilişkiler için temel bir koşuldur (Blau, 1986) ve toplumdaki işbirliğinin sürdürülmesi için hayati önem taşır (Parsons, 1991). Birçok sosyal bilimci, güvenin toplumsal düzeydeki rolüne dikkat çekmiştir (Coleman 1990; Putnam 2007; Zucker 1986), hepsi güveni bir sosyal sistemin belirli bir niteliği olarak görmektedir. Güven, karmaşık toplumumuzda işleyişin temeli olarak kabul edilse de, oldukça soyut bir şey olmaya devam etmektedir. Güven, bir sıcaklık ya da sevgi duygusu değil, birinin diğerine bağımlılığının bilinçli olarak düzenlenmesidir (Zand,

1972). Karşılıklı bağımlılık durumlarında güven, belirsizliği azaltmanın bir yolu olarak işlev görür (Holmes, Rempel ve Zanna 1989). Baier'in (1986) ifade ettiği gibi: Birey bir atmosferde yaşarken, kendine güven iklimi oluşturur ve soluduğu havayı, ancak kısıtlaşması ya da kirlenmesi durumunda fark eder. Hayat daha karmaşık hale geldikçe, değişen ekonomik gerçekler ve toplumdaki değişen beklentiler, hayatı daha az tahmin edilebilir hale getirdikçe, yeni bilgi yayma biçimleri hem olumsuz bilgiyi elde etme isteğini hem de bu bilgiye erişilebilirliği artırdıkça, güveni daha fazla fark etmeye başlıyoruz. Güven, insan öğrenmesinde de önemli bir unsurdur, çünkü öğrenilenlerin çoğu; öğrenenin, bağımsız kanıtlar olmaksızın inanmasının istendiği, başkalarının sözlü ve yazılı ifadelerine dayanır (Rotter, 1967).

Güven, örgütsel ortamlarda, sosyal ilişkilerin doğası, bir çalışanın işyeri stresini yönetme kapasitesini genişletebilir veya azaltabilir (Freeney ve Fellenz, 2013). Öğretmenler için, okulun sosyal sistemine katılım, işin doğal bir yönüdür, çünkü onlar, öğretim hedeflerini gerçekleştirmede başarılı olmak için diğer okul üyeleriyle olan etkileşimlerine bağlıdır (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011). Bu ilişkisel karşılıklı bağımlılık; güvenin, okulun karmaşık çalışma ortamında, öğretmenlerin sosyal ilişkilerinin temel bir özelliği olarak görülme sebebini açıklar ve bu, öğretmenler ile okul etkililiğini destekler (Van Maele, Van Houtte ve Forsyth, 2014). Tüm insanlığın öğreniminde (Rotter, 1967) ve okul etkililiğinde ortaya çıkan kritik bir unsur olan güven, bir topluluktaki katılımcıları bütünleşik ve uyumlu tutmanın bir yolu olarak işlev görür (Zand, 1972). Etkili ve üretken olmak için, diğer organizasyonlar gibi okullar da işbirlikçi, uyumlu, verimli, yeniliğe açık ve iyi yönetilmelidir (Louis, Kruse ve Marks, 1996). Okul topluluğu içinde yeniliğe açıklık; risk alma, iyileştirme ve geliştirmenin gerçekleşebileceği bir atmosfer sağlar. Yeniliğe açıklık, yenilikleri uygulamaya istekli olanların fikirlerini yansıtan politikalardan ya da önceki olumlu deneyimlerden kaynaklanabilir (Louis ve Miles, 1990). Yeniden yapılandırılmış okullardaki öğretmenler, kalıcı ve ciddi değişimi sürdürmek için risk almanın desteklenmesi gerektiğini bildirmektedir ve eğer risk varsa; güven de vardır (Rousseau vd., 1998).

Güven, istikrarlı sosyal ilişkilerin temel bir özelliğidir (Blau, 1986) ve karşılıklı bağımlılık durumlarında belirsizliği azaltarak, işbirliğini artırır (Rousseau vd., 1998). İşbirlikçi öğrenmeyi vurgulayan ve öğrencilerin okuldaki yaşamlarında daha fazla söz

sahibi olmalarını sağlayarak öğrencilerin okula yabancılaşmasını azaltan öğretim yöntemleri, öğretmenlerin öğrencilerine güvenmelerini gerektirir. Eğer okullar yenilikçi yaklaşım çabalarının olumlu dönüşümlerini gerçekleştirecekse, güven konularına da hassasiyet gösterilmeli ve gereken önem verilmelidir (Adams ve Forsyth, 2009).

Okulları sosyal sistemler olarak görmek (Baltacı, 2019), okul organizasyonlarına bakmanın veya okul performansını açıklamanın yeni bir yolu değildir. Şişirilmiş yetkiler, değişen demografi ve sosyal problemler, okulların sosyal bağlamını etkileyen kurumsal koşullardır. Okulların dış ve iç çevreleri arasındaki dinamik ilişki göz önüne alındığında; dış ve iç koşulların (örneğin, sosyo-ekonomik faktörler, resmi yapılar, politikalar ve normlar) kesişiminin okul performansını nasıl etkilediğini anlamak, okul etkililiği açısından, önemlidir. (Adams ve Forsyth, 2009). Güven, okul sosyal sistemi içinde araştırmacıların dikkatini çeken normatif bir koşuldur. Hoy ve Kupersmith (1985) okullarda güveni kavramsallaştırdığından beri, yapının doğası, öğretmenlerin tek boyutlu ve genelleştirilmiş inançlarından; açık, dürüst, güvenilir, yetkin ve yardımsever etkileşimlere bağlı bir sosyal koşula doğru evrilmiştir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999).

Okul güveni alanyazını, güveni, “bireylerin ve grupların kendilerini başkalarına karşı savunmasız bırakmaya (Mishra, 1996; Baier, 1994; Rousseau vd., 1998) ve başkalarının kendi eylemlerine olumlu şekillerde, yani yardımseverlik, güvenilirlik, dürüstlük ve açıklık, yeterlilikle; yanıt vereceğinden emin olarak risk almaya istekli oldukları bir durum” olarak tanımlamaktadır. (Forsyth vd., 2011). Güven; “yardımseverlik”, “güvenilirlik”, “yetkinlik”, “dürüstlük” ve “açıklık” olarak Hoy ve Tschannenm – Moran, (1999: 186) tarafından, beş farklı boyutta ele alınmıştır. Yardımseverlik, birinin iyiliğinin veya önemseydiği bir şeyin diğer taraf tarafından korunacağına dair güveni ifade eder. Güvenirlik, bir kişinin ihtiyaç duyulan şeyi gerçekleştirmesi için başka bir tarafa ne ölçüde güvenilebileceğini gösterir (Van Maele vd., 2014). Hoy ve Tschannenm – Moran’a (1999) göre yetkinlik; güvenin başka bir yönüdür, çünkü iyi niyete sahip olmak tek başına bir beklentiye yerine getirmek için yeterli değildir. Bu güven yönü, başka bir tarafın eldeki göreve bağlı standartlara göre beklendiği gibi performans gösterme yeteneğini ifade eder. Dürüstlük; diğer tarafın karakterine, bütünlüğüne ve özgünlüğüne atıfta bulunur. Birinin diğerine güvenmesini

sağlamak için diğerinin sözlerine ve eylemlerine güvenebilmesi gerekir. Son olarak, açıklık; ilgili bilgilerin başka bir tarafça tutulmama derecesini ifade eder. Kişi başkalarıyla bilgi paylaşarak diğer tarafa karşı savunmasız hale gelir (Hoy ve Tschannenm – Moran, 1999).

Öğretmenler, diğer okul üyelerinin bu beklentilere uygun davranış ve tutumlarını hissettiğinde, onları güvenilir olarak değerlendireceklerdir. Fakat uygun olmayan davranışlar da güveni çok daha kırılgan bir hale gelecektir (Van Maele, Van Houtte, 2015). Örneğin; öğretmenler, okul müdürünün, okul için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlama ve bu kaynakları koruma altına alma konusunda yetkin veya güvenilir olmadığı fikrine sahip olduklarında, öğretmenlerin müdüre olan güvenleri kırılgan hale gelecektir. Meslektaş ilişkileri en güçlü olduğunda, öğretmenler profesyonel olarak birbirine bağımlıdır ve çalışmalarını ortak bir girişim olarak algırlar (Little, 1990). Böylece öğretim, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesi için ortak hedeflere doğru birlikte çabaladığı kolektif bir girişim biçiminde ortaya çıkarak, profesyonel olarak yalıtılmış sınıflarda öğretmenlerin bireysel çabalarından daha fazlası haline gelir. Mesleki bağımlılığın güçlü olduğu durumlarda, öğretmenler kendi yeterliklerinin yanı sıra okulun genel performansına da dikkat ederler (Louis, Marks ve Kruse, 1996).

1.2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, örgütsel güven konusu ile ilgili, “Yurt İçi” ve “Yurt Dışı” çalışmalarının alanyazın taraması yapılarak; ulaşılabilen bazı araştırmaların özet bilgileri sunulmuştur.

1.2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tüzün (2007), güven, örgütsel güven ve güven modelleri ile ilgili yaptığı araştırmada, örgütsel güven ile ilgili araştırma yapmak isteyen bireylere teorik açıdan, yol gösterici, bir hazırlık çalışması yapmayı amaçlamıştır. Araştırmada, güven kavramının çeşitli tanımlamaları ve modellemeleri üzerinde durulmuş; örgütsel güven üzerine yapılan araştırmaların, daha çok, bireysel davranışların egemen olduğu toplumlarda yapıldığı, toplu davranış kültürünün yaygın olduğu toplumlarda, bu tür deneysel çalışmaların yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır. Çalışmaya göre, ortak

davranış kültürünün yaygın olduğu toplumlarda yapılacak deneysel çalışmaların sonuçlarının, daha farklı olma olasılığı vardır.

Polat ve Celep (2008) tarafından yapılan araştırmada; ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışları değişkenlerine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 851 adet veri üzerinden yapılan araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile cinsiyet değişkeni ve kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışmada, okula güven boyutunda; erkek öğretmenlerin güven algılarının, kadın öğretmenlerin güven algılarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yöneticiye güven boyutunda, 10 yıl ve altı kıdem grubundaki öğretmenler ile 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık içerirken; 10 yıl ve altı grup ile 20 yıl üstü kıdem grubu arasında, yöneticiye güven boyutunda, anlamlı farklılık bulunmaktadır. Çalışmanın sonucuna göre; öğretmenler "yüksek" düzeyde güven algısına sahiptir.

İşcan ve Sayın'ın (2010), 190 katılımcıyla, işletmelerde algılanan örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkinin örgütsel güvene etkisini incelediği araştırmaya katılanların % 52.6'sı erkek, % 47.4'ü kadındır. Çalışmaya göre; iş tatmini ve örgütsel güven arasında çok güçlü ve aynı yönde bir ilişki bulunmaktadır. Güven algılarındaki azalma ya da artma; iş tatmininin de artmasına ya da azalmasına sebep olmaktadır. Araştırmada, iş tatmininin açısından, güvenin boyutları olan, çalışma koşulları ve iş güvenliği en önemli örgütsel güven unsuru olarak ortaya konulmuştur. Araştırmaya göre; örgütsel adalet ile örgütsel güven açısından benzer bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada, örgütsel adaletin; örgütsel güven algısını artırdığı ya da azalttığı ifade edilmektedir.

Taşkın ve Dilek'in (2010), % 56.3'ünü kadınlar, % 46.4'ünü erkeklerin oluşturduğu ve 56 kişinin katılım sağladığı, örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine yaptığı araştırmada; örgütlerdeki güvenin, bağlılık üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre; erkek çalışanlar, kadın çalışanlara göre daha yüksek düzeyde güven algısına sahiptir. Yine çalışmaya göre; örgütsel güven ile duygusal bağlılık açısından yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Araştırmada, örgütsel güven ile normatif bağlılık arasındaki bağlılık düşük düzeyde iken; örgütsel güven ile devamlılık arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Baş ve Şentürk (2011), yaptıkları araştırmada, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin; örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algılarını incelemişlerdir. Araştırmada 401 veri sayısı üzerinden yapılan analizlerde, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven algılarının “çoğunlukla” düzeyinde olduğu, güven boyutlarından meslektaşlara güven boyutunun en yüksek; yöneticiye güven boyutunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre, örgütsel güven algısı, cinsiyete göre anlamlı farklılık barındırmazken; meslek kıdemi açısından, yalnızca paydaşlara güven alt boyutunda anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Araştırmaya göre; 1-5 yıllık meslek kıdemiye sahip öğretmenlerle 6-10 yıllık meslek kıdemiye sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Gürbüz’ün (2012), çağrı merkezinde çalışan görevlilerin örgütsel güven ve örgütsel destek algılamaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerini incelediği ve 123 gönüllü katılımcıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre; örgütsel güven ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada; cinsiyet değişkeni açısından, örgütsel destek, örgütsel güven ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Eğitim düzeyi değişkenine göre; yöneticiye güven boyutu bakımından, lisansüstü eğitim yapan çalışanların, lisans, ön lisans ve ortaöğretim mezunu çalışanlardan daha düşük örgütsel güven algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel güven boyutu bakımından ise yine lisansüstü öğrenim mezunu çalışanların, lisans mezunu ve ön lisans mezunu çalışanlara göre daha düşük örgütsel güven algısı taşıdığı bulgusu elde edilmiştir.

Tokgöz ve Aytemiz Seymen’in (2013) örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmada; örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Benzer olarak, örgütsel güven ile örgütsel vatandaşlık boyutlarının bütünü arasında da pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Çalışmada ayrıca, örgütsel güven ile örgütsel özdeşleşme boyutları arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir.

Türköz, Polat ve Coşar’ın (2013), çalışanların örgütsel güven ve sinizm algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki rolü ile ilgili olarak tekstil sektöründe çalışan 371 katılımcı ile yaptığı araştırmada, çalışanların kurumlarına karşı yüksek

güven algısına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre, örgütsel bağlılık ve örgütsel güven arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmaktayken, sinizm ile örgütsel güven arasında ise orta düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca, örgütsel güvenin, örgütsel bağlılığın orta düzeyde yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte örgütsel güven ile örgütsel sinizm arasında orta düzeyde ve negatif yönlü bir yordayıcılık olduğu ifade edilmektedir.

Uzun'un (2018), okullarda algılanan örgütsel destek, örgütsel güven, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiler ile ilgili olarak, 212 öğretmen'in gönüllü katılımcı olduğu araştırmasının % 55.2'sini erkek, % 44.8'ini kadın katılımcılar oluşturmaktadır. Araştırmaya göre; algılanan örgütsel destek ile örgütsel güven, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Benzer olarak, örgütsel güven ile duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında da pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilediği bulgusuna varılmıştır. Ayrıca yine araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güvenin, diğer değişkenler arasındaki ilişkide bir etkisi bulunmamaktadır.

1.2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Smith ve Birney'in (2005), ilkokullarda öğrenci zorbalığı ve okula güveni incelediği çalışmada; okul zorbalığının faktörlerinin, okul güveninin boyutlarıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, okul zorbalığının boyutlarının okul güveni boyutlarıyla ilişkili olacağı öngörülmüştür. Çalışmada, ilişkiyi ölçmenin ilk adımı olarak, zorbalığın her bir yönünü her bir güven boyutuyla ilişkilendirilmiştir. Öğrenci zorbalığı ile güven algısı arasında güçlü ve negatif bir ilişki vardır. Bulgulara göre; öğrenci zorbalığı ne kadar fazla olursa, öğretmenlerin güven algıları, veli ve öğrencilere karşı o kadar azalmaktadır. Bununla birlikte bulgular; meslektaşlarına güvenen öğretmenlerin, okul güvenliğini teşvik eden ve daha yüksek düzeyde öğrenci koruması sağlayan toplu eylemler ürettiğini göstermektedir. Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre, akran güveninin yüksek olduğu bir atmosferde, öğretmenler birbirlerine inanırlar ve okul etkinliğini hedefinden saptırabilecek potansiyel öğrenci durumlarını ortaya çıkarmak için birlikte çalışırlar. Smith ve Birney'e (2005) göre; meslektaşlarına güvenen öğretmenlerin, acil okul sorunları

hakkında daha açık ve özgürce iletişim kurmaları muhtemeldir, böylece öğretmenler, örgütsel kaygıları inisiyatif olarak (proaktif) değerlendirirler.

Adams, Forsyth ve Mitchell (2009), okullarda güvenin doğası ve işlevi hakkında teorik bir model geliştirmek ve test etmek amacıyla; 22 ilkokul, 30 ortaokul, 27 lise olmak üzere toplam 79 okul ve her okuldan; 15 veli, 15 öğrenci, 10 öğretmen ile yaptıkları araştırma; güvenin, sosyo-ekonomik durum gibi dışsal bir faktörün, okul performansını neden ve nasıl etkilediğini açıklamaya yardımcı olduğunu göstermektedir. Çalışma bulgularına göre; güvenin, sosyo-ekonomik faktörler üzerinde aracılık etkisinin önemi yüksektir ve okullar, sosyal, ekonomik ve çevresel koşulları kontrol edemese de, aile ile öğretmen rol grupları içinde güveni teşvik ederek bu faktörlerin performans üzerindeki etkisini kontrol edebilecekleri söylenebilir. Güvenin performans üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olması için, ebeveynler ve öğretmenler arasındaki yapısal sınırlar arasında köprü kurması gerekir. Adams ve Forsyth (2009), meslektaşlara ve bireylere duyulan güven gibi; kapalı gruplar içi (öğretmenlerin kendi aralarındaki) güven algısının, öğretmenler ve ebeveynler arasında etkili öğretme ile öğrenmeyi destekleyici durum yaratmak adına yetersiz koşul olduğunu belirtmektedir.

Tan ve Lim'in (2009), bir sigorta şirketinin 226 çalışanı ile iş arkadaşlarına ve kurumlara güven konusunu araştırdıkları çalışmada elde edilen bulgulara göre, katılımcıların demografik profillerinde anlamlı farklılık yoktur. Bu çalışmada, en düşük güven algısı iş arkadaşlarına duyulan güven boyutunda görülmektedir. Araştırmaya göre, güvenin güvenirliliği yüksektir. Yardımseverlik ve dürüstlük; iş arkadaşlarına güven ile pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkiliyken, iş arkadaşlarına güven ile yetenek arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca iş arkadaşlarına güven ile kuruluşlara güven arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmada, hem iş arkadaşlarına güven hem de örgütlere güven, tüm sonuç değişkenleri ile pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Araştırmanın bir başka bulgusuna göre, iş arkadaşlarına güven ile kuruluşlara güven arasındaki ve iş arkadaşlarına güven ile her iki sonuç değişkeni arasındaki anlamlı pozitif ilişkilerin gösterdiği gibi, arabuluculuk için gerekli koşullar olan örgütsel bağlılık ve devamlılık oranı, karşılanmıştır. Bu bağlamda, örgütlere duyulan güven, örgütsel bağlılık ve devamlılık oranı ile önemli ölçüde ilişkilidir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveninin,

meslektaş desteği ile yenilikçilik arasındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkilediği; alanyazına bakıldığında ise bunun tam tersi bir sonuç olduğu kaydedilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin güveninin sırasıyla; müfettişler, meslektaşlar ve öğrencilerle destek – yenilik ilişkisi üzerindeki düzenleyici etkilerini göstermektedir.

Guinot, Chiva ve Mallén, (2013) yaptıkları araştırmada, örgütsel güven ve örgütsel performans arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapısal eşitlik modeli (Alkış, 2016) kullanarak analizlerini yaptıkları çalışmaya göre, örgütsel öğrenme yeteneği, örgütsel güven ve örgütsel performans arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Bununla birlikte, örgütsel güven ile örgütsel öğrenme yeteneği arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Yapılan çalışma iki bölümde ele alınmış olup; ilk olarak doğrudan etki, yani, örgütsel güven ve örgütsel performans arasındaki ilişki incelenmiş, ikinci olarak, örgütsel öğrenme kabiliyetinin aracı değişken olarak kullanıldığı kısmi aracılık etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre; doğrudan etkiler modelinde gözlemlenen örgütsel güven ve kurumsal performans arasındaki anlamlı ilişki kısmi aracılık modelinde önemli ölçüde azalmıştır.

Stoia (2016), işte mutluluk ve iyi oluş ile ilgili çalışmasında, örgütsel mutluluğu ve mutluluğu temsil eden değişik etkenleri irdelemeyi, tanımlamayı ve kavramsal olarak mutluluğun gelişmesi için gereken koşulları açıklamayı hedeflemektedir. Çalışmaya göre, mutluluğun temel ögesi olan öznel iyi oluşun, eudaimonik açıdan; ”kendini kabul”, “kişisel gelişim”, “hayattaki amaç”, “pozitif ilişkiler”, “özerklik” ve “uzmanlık” ile ilgililiği bulunduğu belirtilirken, hedonik açıdan; “olumlu etki”, “olumsuz etki” ve “yaşam memnuniyeti” ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Stoia (2016), işyerinde mutluluğu belirleyen unsurları; “işgören performansı”, “örgüt kültürü”, “işe ait özellikler”, “pozitif liderlik davranışları”, “olumlu geri bildirim”, “güçlü yönlerin işletilmesi ve ilerletilmesi”, “olumlu ilişkiler” ve “işyerinde yaşanan olumlu deneyimler” olarak sekiz ayrı bölümde değerlendirmiştir.

Li, Pérez-Díaz, Mao ve Petrides’in (2018), Çin ilkokullarındaki 881 öğretmen ve 37 müdürden oluşan bir örneklem ile yaptığı çalışmada, okul düzeyi faktörleri ile (kişisel duygusal zekâ, örgütsel güven, vb.) öğretmenlerin iş performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre, örgütsel güven düzeyi yüksek olan okullardaki öğretmenler, örgütsel güven düzeyi düşük olan okullardaki öğretmenlere göre daha

yüksek iş doyumunu deneyimlemişlerdir. Çalışmada, örgütsel güven düzeyi daha yüksek olan okullardaki öğretmenlerin, daha düşük düzeyde olan okullardaki meslektaşlarından daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları göz önüne alındığında, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyindeki farkın önemsiz hale geldiği ve bu nedenle, örgütsel güven düzeyi yüksek olan okullarda, öğretmenlerin kişisel duygusal zekâsı ile iş tatmini arasındaki pozitif ilişkinin, örgütsel güven düzeyi daha düşük olanlara göre daha zayıf olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun, kalıcı duygusal zekânın, savunmasız ergenler için, akademik performans açısından önemli bir varlık olduğu, ancak güçlü bilişsel becerilere sahip olan bireyler adına çok fazla önem arz etmediği bulgularını yansıttığını belirten araştırmacılar; okul liderleri ve öğretmenlerin, iş doyumunu ve performansını güçlendirmek için okullarındaki güven ilişkilerinin kalitesine dikkat etmeye teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

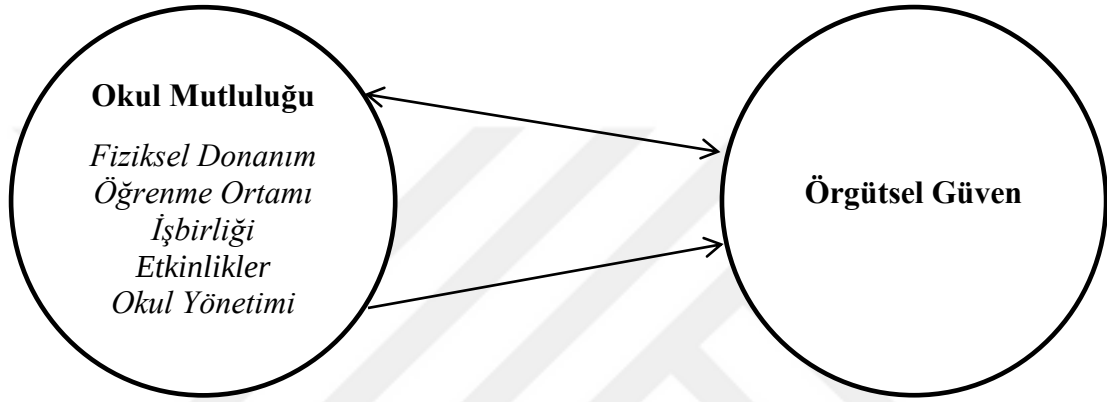
Cai ve Tang'ın (2021), 1123 veri seti ile öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin müfettişlere, meslektaşlarına ve öğrencilere güveni ile öğretmen yenilikçiliği arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada; güvenin düzenleyici etkisini ölçmek için hiyerarşik bir regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmen öz-yeterliği için regresyonlara üç tür güven ve üç etkileşim maddesi eklenmiştir. Sonuçlar, güven ve etkileşim öğelerinin eklenmesinin öğretmen öz-yeterliliğindeki varyansın % 6'sını ve öğretmen inovasyonundaki varyansın % 16'sını açıklamaya yardımcı olduğunu göstermiştir. Müfettiş desteği ve öğretmenlerin müfettişlere olan güveni arasındaki etkileşimin yanı sıra öğrenci desteği ve öğretmenlerin öğrencilere olan güveni arasındaki etkileşim, öğretmen yeniliği ile anlamlı ölçüde ilişkiliyken, öğretmen öz yeterliği ile anlamlı bir ilişki içermemektedir. Araştırmaya göre, denetmen ve öğrenci desteğinin öğretmen yeniliği üzerinde doğrudan etkilidir. Ek olarak, meslektaş desteği ve öğretmenlerin meslektaşlarına olan güveni arasındaki etkileşim, öğretmen öz yeterliliği ile önemli ölçüde ilişkilidir.

2. YÖNTEM ve İSTATİSTİK

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ve istatistiksel verilerine ait bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır ve araştırmanın işleyiş modeli aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Araştırma modeli

2.2. Evren ve Örneklem

Bir çalışmada, tüm varlıkları kapsayan en üst yapı evren olarak ifade edilebilir. Evreni temsilen, araştırmanın uygulandığı ve çeşitli yöntemlerle yine evrene ait elemanlardan seçilen grup ise örneklem olarak tanımlanabilir. Örneklem, ait oldukları evrende bulunan çok daha büyük grupları temsil ederler (Baykal, 2020).

Bu araştırmanın evrenini, 2021 – 2022 Eğitim – Öğretim yılında Giresun il merkezindeki kamuya ait ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 1802 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bu evren üzerinden basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 372 öğretmen olarak belirlenmiştir. $\alpha=0.05$ için ± 0.05 örnekleme hatası ve $p=0.5$, $q=0.5$ (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004) değerlerine göre örneklem sayısının yeterli olduğu hesaplanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada okul mutluluğu ile öğretmenlerin örgüt içi güven algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik kullanılan veri toplama aracı üç bölümden

oluşmaktadır. Birinci bölümde, demografik özellikler (cinsiyet, meslek kıdemi, okul türü, eğitim düzeyi, lisans alanı) ile ilgili bilgi edinmek üzere oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, ikinci bölümde okul mutluluğunu ölçmek için, Sezer ve Can (2018) tarafından geliştirilen “Okul Mutluluğu Ölçeği” ve üçüncü bölümde örgüt içi güveni ölçmek amacıyla Tyler ve Bies (1990) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Örgüt İçi Güven Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1. Okul Mutluluğu Ölçeği

Öğretmenlerin “Okul Mutluluğu”nu ölçmek için; Sezer ve Can (2018) tarafından geliştirilen, “Okul Mutluluğu Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li Likert tipindeki ölçek; 26 sorudan ve “fiziksel donanım”, “öğrenme ortamı”, “işbirliği”, “etkinlikler”, “okul yönetimi” olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Likert değerlendirmesi; “1. Asla”, “2. Nadiren”, “3. Bazen”, “4. Çoğunlukla”, “5. Daima” şeklindedir (Tablo.1). Ölçeğe ait boyutların dağılımı, aşağıdaki gibidir:

1. *Fiziksel Donanım*: 1, 2, 3 ve 4 numaralı ifadeler olmak üzere, toplam dört maddeden,
2. *Öğrenme Ortamı*: 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11 numaralı ifadeler olmak üzere, toplam yedi maddeden,
3. *İşbirliği*: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 ve 19 numaralı ifadeler olmak üzere, toplam sekiz maddeden,
4. *Etkinlikler*: 20, 21 ve 22 numaralı ifadeler olmak üzere, toplam üç maddeden,
5. *Okul Yönetimi*: 23, 24, 25 ve 26 numaralı ifadeler olmak üzere, toplam dört maddeden oluşmaktadır.

Tablo 1. Okul mutluluğu ölçeği

Maddeler	Ölçeğin Boyutları	Ölçeğin Kaynağı
1. Okulun fiziksel ortamı sağlıklıdır. 2. Okul sağlıklı beslenme olanakları açısından yeterlidir. 3. Okulun fiziksel donanımı sosyal etkinlikler için yeterlidir. 4. Okulda öğrencilerin oyun alanları yeterlidir.	Fiziksel Donanım	Sezer ve Can, 2019

Tablo 1 (Devam). Okul mutluluğu ölçeği

Maddeler	Ölçeğin Boyutları	Ölçeğin Kaynağı
5. Öğretmenler okula severek gelir. 6. Okulda öğrenciler kendilerini güvende hisseder. 7. Ödüllendirme sistemi adildir. 8. Okulda öğrenciler kendilerini güvende hisseder. 9. Okulda sorumluluklar paylaşılır. 10. Öğrenciler etkinlikleri severek yapar 11. Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin gelişimini destekler.	Öğrenme Ortamı	Sezer ve Can, 2019
12. Okulda yardımlaşma ve dayanışma kültürü egemendir. 13. Okuldaki öğretmenler mesleğini severek yapar. 14. Öğretmenler öğrencileri başarılı olma konusunda motive eder. 15. Öğretmenler mesleki açıdan donanımlıdır. 16. Okulda açık iletişim vardır. 17. Okul ortamında karşılıklı saygı egemendir. 18. Okul ortamında karşılıklı anlayış ve hoşgörü egemendir. 19. Okulun öğrenme ortamı rekabetten çok işbirliğine dayalıdır.	İşbirliği	
20. Okulda rehberlik etkinlikleri yeterlidir. 21. Okulda sosyal etkinlikler yeterlidir. 22. Okulda spor etkinliklerine yer verilir.	Etkinlikler	
23. Okul müdürü eğitim liderliği özellikleri taşır. 24. Okul müdürü çalışanları takdir eder. 25. Okul müdürü yönetsel karar ve eylemlerinde adaletli tutum sergiler. 26. Okul müdürü demokratik tutum sergiler.	Okul Yönetimi	

Bu araştırma için “Okul Mutluluğu Ölçeğinin” güvenirlik analizi yapıldığında, ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.948 olarak hesaplanmıştır. Yine, araştırmaya göre, Okul Mutluluğu Ölçeğinin çarpıklık değeri -0.737, basıklık değeri 0.795 olarak bulunmuştur. Ölçüm sonuçlarına göre, araştırmaya ait Okul Mutluluğu Ölçeği, güvenilir düzeyde ve normal dağılıma sahiptir.

2.3.2. Örgüt İçi Güven Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel güvenlerini belirlemek üzere Tyler ve Bies (1990) tarafından geliştirilen ve Polat (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgüt İçi Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; 5’li Likert tipinde olup, tek boyuttan oluşan 4 sorudan ibarettir. Ölçeğin değerlendirme kriterleri; “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir (Tablo. 2). Ölçeğe ait alt boyut bulunmamaktadır.

Tablo 2. Örgüt içi güven ölçeği

Maddeler	Ölçeğin Boyutları	Ölçeğin Kaynağı
1. Çalıştığım okulda yönetime büyük güven duyuyorum. 2. Yöneticilerime güvenebilirim. 3. Genel olarak çalıştığım okuldaki insanların özü sözü birdir. 4. Yöneticimin okulda büyük kredisi vardır.	Güven	Polat, 2009

Bu araştırma için “Örgüt İçi Güven Ölçeğinin” güvenilirlik analizi yapıldığında, ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.885 olarak hesaplanmıştır. Yine, araştırmaya göre, Örgüt İçi Güven Ölçeğinin çarpıklık değeri -0.633, basıklık değeri -0.196 olarak bulunmuştur. Ölçüm sonuçlarına göre, araştırmaya ait Örgüt İçi Güven Ölçeği, güvenilir düzeyde ve normal dağılımdadır.

Ölçeklerin normallik dağılımını belirlemek için yapılan skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değeri analiz sonucu -1.5 ile +1.5 aralığında ise grupların normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ayrıca, kişisel bilgi formu kullanılarak, araştırmaya katılanların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla; “cinsiyet”, “mesleki kıdem”, okul türü”, “eğitim düzeyi” ve “lisans alanlarına” ilişkin veriler toplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri; “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgüt İçi Güven Ölçeği” ve “Okul Mutluluğu Ölçeği” olarak üç bölüm halinde hazırlanan veri toplama aracı ile katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Ayrıca, çevrimiçi olarak

google form üzerinden oluşturulan linkten gelen yanıtlarla birleştirilerek veri toplama işlemi tamamlanmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde, toplam 291 katılımcıdan veri toplanmış; çevrimiçi olarak da 81 katılımcıdan veri elde edilmiştir. Bu bağlamda, veriler 372 katılımcıdan elde edilmiştir. Demografik değişkenlere ve ölçeklerdeki sorulara verilen yanıtlara ait eksik veriler sebebiyle 9 veri seti çalışmaya dâhil edilmemiş; toplam 363 veri seti değerlendirilmeye alınarak çalışmanın örneklem grubu düzenlenmiştir. Yapılan güvenilirlik ve normallik testleri sonucuna göre 363 veri setinin tamamı çalışmaya dâhil edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri analizi için SPSS 26 (Statistical Package Program for Social Sciences) kullanılmıştır. Araştırmada, demografik değişkenler için betimsel (aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans) istatistik yöntemlerle analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Okul mutluluğunun, öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, demografik değişkenlerden; cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri için bağımsız t-testi; meslek kıdemi, okul türü, lisans alanı değişkenleri için ANOVA analizi uygulanmıştır. ANOVA analizlerinde ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ölçmek amacıyla Tukey HSD testi gerçekleştirilmiştir. Okul mutluluğu ve boyutlarının, öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi ve ayrıca, okul mutluluğunun öğretmenlerin örgütsel güven algılarını yordayıp yordamadığını belirlemek için okul mutluluğu ve boyutlarıyla, öğretmenlerin güven algıları arasında regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veri setinde herhangi bir uç değer saptanmamıştır.

2.6. Araştırmaya İlişkin İstatistiksel Veriler

Bu bölümde, araştırmanın demografik değişkenlerine ait frekans verilerine yer verilmiştir.

2.6.1. Demografik Değişkenlere İlişkin İstatistiksel Dağılım

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerine ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre istatistiksel dağılımı

Demografik Değişkenler	Faktör	f	%
Cinsiyet	Kadın	173	46.8
	Erkek	190	53.2
Toplam		363	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	321	88.4
	Lisansüstü	42	11.6
Toplam		363	100
Okul Türü	İlkokul	81	22.2
	Ortaokul	181	49.9
	Meslek Lisesi	46	12.7
	Akademik Lise	55	15.2
Toplam		363	100
Lisans Alanı	Türkçe	51	14.1
	Matematik	47	12.9
	Fen Bilimleri	40	11.0
	Sosyal Bilgiler	34	9.4
	Yabancı Diller	32	8.8
	Din Kültürü ve Ahlak Bil.	23	6.3
	Yetenek Dersi Öğretmenleri (Resim, Müzik, Beden Eğitimi)	32	8.8
	Sınıf Öğretmenliği	63	17.4
	Diğer (PDR, Okul Öncesi, Bilişim, Meslek Dersi Öğretmenleri, vd.)	41	11.3
Toplam		363	100
Meslek Kıdemi	1-6 Yıl	18	5.0
	7-12 Yıl	68	18.7
	13-18 Yıl	88	24.2
	19-24 Yıl	104	28.7
	25+ Yıl	85	23.4
Toplam		363	100

Araştırma verilerine göre; Tablo 3 incelendiğinde; araştırmaya katılan 363 öğretmenin % 53.2'si (190 kişi) erkek % 46.8'i (173 kişi) kadındır. Öğretmenlerin, % 88.4'ünün (321 kişi) lisans; % 11.6'sının (42 kişi) ise yüksek lisans ve doktora yeterliliğine sahip olduğu görülmektedir. Araştırma verilerine göre 181 kişi ile çalışmaya katkı sağlayan ortaokul öğretmenlerinin % 49.9 orana ulaştığı; geriye kalan kısmın % 22.2'sinin (81 kişi) İlkokul, % 15.2'sinin (55 kişi) akademik lise ve %

12.7'sinin (46 kişi) meslek lisesi öğretmenleri olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisans alanları incelendiğinde; % 17.4'ü Sınıf Öğretmenliği (63 kişi), % 14.1'i Türkçe (51 kişi), % 12.9'u Matematik (47 kişi), % 11.3'ü Diğer (41 kişi), % 11'i Fen Bilimleri (40 kişi), % 9.4'ü Sosyal Bilgiler (34 kişi), % 8.8'i (32 kişi) Yabancı Diller, % 8.8'i Yetenek Dersleri (32 kişi) ve % 6.3'ü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (23 kişi) dersi öğretmenleri olarak tespit edilmiştir. Giresun il merkezinde çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemine bakıldığında; 1-6 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler % 5'lik dilimle en az mevcutlu (18 kişi) grubu temsil ederken, 19-24 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler % 28.7 ile en fazla mevcuda (104 kişi) sahiptir. Mesleki kıdeme ait diğer veriler ise 13-18 yıl % 24.2 (88 kişi), 25+ yıl % 23.4 (85 kişi) ve 7-12 yıl % 18.7 (68 kişi) şeklinde belirlenmiştir.

2.7. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde verilerin analizlerinden elde edilen bulgular ve bulgulara ait yorumlar sunulmuştur.

2.7.1. Öğretmenlerin Okul Mutluluğu ve Örgütsel Güven Düzeyleri

Öğretmenlerin okul mutluluğu ve örgütsel güvenlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, bu bölümde sunulmuştur.

2.7.1.1. Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Düzeyleri

Öğretmenlerin okul mutluluğu puan düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Değişken	N	$\bar{x}$	Ss
<i>Fiziksel Donanım</i>	363	3.17	0.88
<i>Öğrenme Ortamı</i>	363	3.91	0.60
<i>İşbirliği</i>	363	4.02	0.63
<i>Etkinlikler</i>	363	3.58	0.91
<i>Okul Yönetimi</i>	363	3.77	1.03
Okul Mutluluğu (Genel Toplam)	363	3.77	0.61

Tablo 4'te öğretmenlerin okul mutluluğu puanlarının ortalamaları fiziksel donanım alt boyutunda $\bar{x} = 3.17$; öğrenme ortamı alt boyutunda $\bar{x} = 3.91$; işbirliği alt

boyutunda $\bar{x} = 4.02$; etkinlikler alt boyutunda $\bar{x} = 3.58$ ve okul yönetimi alt boyutunda $\bar{x} = 3.77$ olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin okul mutluluğu puanlarının en yüksek düzeyinin işbirliği alt boyutunda, en düşük düzeyinin ise fiziksel donanım alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul mutluluğu puanlarının da ($\bar{x} = 3.77$) yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Bulut'un (2015), ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının analizini yaptığı çalışmada, öğretmenlerin örgütsel mutluluk puan düzeyi “yüksek” olarak ifade edilmektedir. Benzer biçimde, Korkut'un (2019), öğretmenlerin örgütsel mutluluğu, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin örgütsel mutluluk puanlamasının “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirtilmektedir. Bu sonuçlar, araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Yıldırım, Arastaman ve Daşçı (2015), mesleki iyilik algısı ölçeğinin test edilmesi ve geliştirilmesiyle ilgili olarak yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin mesleki iyilik puan düzeyinin ‘Büyük Ölçüde Olumlu’ ve ‘Kesinlikle Olumlu’ düzeyinde olduğunu ifade etmişlerdir. Tösten, Avcı ve Şahin (2018), Çetin ve Polat (2021) tarafından, benzer bulgulara ulaşarak, öğretmenlerin örgütsel mutluluk puanlamasının “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sezer ve Can'a (2018) göre, mesleğine “tutku düzeyinde” bağlı öğretmenler, okulun diğer önemli unsurları olan öğrenci ve velilerin okul mutluluğu adına, önemli bir ölçüttür. Bu çalışma ve alanyazında incelenen mevcut araştırmalar açısından bakıldığında; Türkiye’de öğretmenlerin örgütsel mutluluk puan düzeyinin “yüksek” olduğu söylenebilir. Bulut (2015) ve Tösten, Avcı ve Şahin'in (2018) araştırmalarına göre; ilkokullardaki mutluluk puan düzeyinin diğer ortaokul ve liselere nazaran daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

2.7.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel güven puan düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin örgütsel güvenlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Değişken	N	$\bar{x}$	Ss
Güven	363	3.64	0.91

Tablo 5’te öğretmenlerin örgütsel güven puan ortalamasının $\bar{x} = 3.64$ olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel güven puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Külekçi-Akyavuz (2017) tarafından yapılan, öğretmenlerin örgütsel güveni ve alt boyutlarının incelendiği çalışmada, öğretmenlerin örgütsel güven puan düzeyi “orta” olarak ifade edilmiştir. Aynı şekilde, Bökeoğlu ve Yılmaz (2008)’in yaptığı araştırma sonuçlarına göre, liselerde görev yapan öğretmenlerin, örgütsel güven puanlarının orta düzeyde olduğu ifade edilmektedir. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güven puanlaması ile ilgili olarak Baş ve Şentürk (2011) ile Akay’ın (2020) yaptıkları çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre ise ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güven puanlamaları “çoğunlukla (katılıyorum)” düzeyindedir. Benzer olarak, Gürarslan’ın (2021) araştırma bulgularına göre; ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güven puanlarının “katılıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir. Daha önce yapılan araştırmaların sonuçları, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca, Dede’nin (2017), devlet ortaokulları ile özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerle iş güvencesizliğinin örgütsel güven düzeyi üzerine etkileri ile ilgili yaptığı çalışmada; özel ortaokul çalışanı öğretmenlerin, devlet okullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde örgütsel güvene sahip olduğu tespit edilmiştir.

2.7.2. Demografik Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Algılarına İlişkin Bulgular

Demografik değişkenler açısından, öğretmenlerin okul mutluluğuna ilişkin algılarına ait veriler, bu bölümde değerlendirilmiştir.

2.7.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Algıları

Çalışmaya göre cinsiyet değişkeni açısından okul mutluluğunun alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının test edilebilmesi amacıyla, öğretmenlerin cinsiyet grupları ile okul mutluluğunun “fiziksel donanım”, “öğrenme ortamı”, “işbirliği”, “etkinlikler” ve “okul yönetimi” alt boyutlarına yönelik bağımsız t-testi uygulanmıştır. Bağımsız t-testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları (N = 363)

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
<i>Fiziksel Donanım</i>	Kadın	170	3.04	0.86	361	-2.65	0.92
	Erkek	193	3.28	0.89	361		
<i>Öğrenme Ortamı</i>	Kadın	170	3.94	0.61	361	0.90	0,70
	Erkek	193	3.88	0.59	361		
<i>İşbirliği</i>	Kadın	170	4.04	0.68	361	0.41	0.48
	Erkek	193	4.01	0.59	361		
<i>Etkinlikler</i>	Kadın	170	3.54	0.96	361	-0.79	0.15
	Erkek	193	3.62	0.86	361		
<i>Okul Yönetimi</i>	Kadın	170	3.74	1.08	361	-0.56	0.23
	Erkek	193	3.80	0.99	361		

p<0.05*

Tablo 6 incelendiğinde okul mutluluğunun alt boyutları olan fiziksel donanım [$t_{(361)} = -2.65$; $p > 0.05$], öğrenme ortamı [$t_{(361)} = 0.90$; $p > 0.05$], işbirliği [$t_{(361)} = 0.41$; $p > 0.05$], etkinlikler [$t_{(361)} = -0.79$; $p > 0.05$] ve okul yönetimini [$t_{(361)} = -0.56$; $p > 0.05$] alt boyutlarının, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Alanyazına bakıldığında, Düzgün (2016) ve Korkut (2019) tarafından, erkeklerin daha yüksek düzeyde mutluluk oranına sahip olduğu, Yıldırım, Arastaman ve Daşçı (2015), Moçoşoğlu ve Kaya (2018) tarafından ise kadınların daha yüksek mutluluk oranına sahip olduğu sonucunu bulgulayan çalışmalar yapılmıştır. Bununla birlikte, Korkut'un (2019) yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkeni açısından, örgütsel mutluluk algısının “çalışma koşulları” ve “pozitif kişilik” algıları boyutunda anlamlı farklılık olduğu ifade edilmektedir. Aynı araştırmaya göre, bu boyutlarda, erkek öğretmenlerin mutluluk algılarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların aksine, Bulut (2015), Genç, Şahin ve Altuntaş (2016), Korkut (2019), Çetin ve Polat (2021), Öztürk (2021), Türkmen'in (2021) çalışmalarında, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçların, bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

2.7.2.2. Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Algıları

Çalışmaya göre meslek kıdemi değişkeni açısından okul mutluluğunun alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının test edilebilmesi amacıyla, öğretmenlerin meslek kıdemi ile okul mutluluğunun “fiziksel donanım”, “öğrenme ortamı”, “işbirliği”, “etkinlikler” ve “okul yönetimi” alt boyutlarına yönelik ANOVA analizi uygulanmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Meslek kıdemi değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)

Değişken	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
<i>Fiziksel Donanım</i>	1. 1-6 yıl	18	3.20	0.78	2.74	0.02*	5 > 3
	2. 7-12 yıl	68	3.15	0.85			
	3. 13-18 yıl	88	3.01	0.83			
	4. 19-24 yıl	104	3.09	0.98			
	5. 25+ yıl	85	3.43	0.82			
<i>Öğrenme Ortamı</i>	1. 1-6 yıl	18	3.92	0.58	1.06	0.37	-
	2. 7-12 yıl	68	3.94	0.46			
	3. 13-18 yıl	88	3.82	0.64			
	4. 19-24 yıl	104	3.88	0.67			
	5. 25+ yıl	85	4.00	0.57			
<i>İşbirliği</i>	1. 1-6 yıl	18	4.29	0.35	1.89	0.11	-
	2. 7-12 yıl	68	3.96	0.55			
	3. 13-18 yıl	88	3.94	0.74			
	4. 19-24 yıl	104	4.00	0.66			
	5. 25+ yıl	85	4.12	0.57			
<i>Etkinlikler</i>	1. 1-6 yıl	18	3.55	0.87	1.16	0.32	-
	2. 7-12 yıl	68	3.61	0.97			
	3. 13-18 yıl	88	3.56	0.95			
	4. 19-24 yıl	104	3.46	1.00			
	5. 25+ yıl	85	3.74	0.68			

p<0.05*

Tablo 7 (Devam). Meslek kıdemi değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)

Değişken	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
<i>Okul Yönetimi</i>	1. 1-6 yıl	18	4.19	0.68	2.75	0.02*	5 > 3
	2. 7-12 yıl	68	3.75	1.02			
	3. 13-18 yıl	88	3.55	1.14			
	4. 19-24 yıl	104	3.71	1.06			
	5. 25+ yıl	85	3.99	0.89			

p<0.05*

Tablo 7 incelendiğinde okul mutluluğunun alt boyutları olan öğrenme ortamı ($F_{(4-358)}=1.06$; $p>0.05$), işbirliği ($F_{(4-358)}=1.89$; $p>0.05$) ve etkinlikler ($F_{(4-358)}=1.16$; $p>0.05$) alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul mutluluğu arasında anlamlı fark bulunmazken, fiziksel donanım ($F_{(4-358)}=2.74$; $p<0.05$) ve okul yönetimi ($F_{(4-358)}=2.75$; $p<0.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul mutluluğunun, fiziksel donanım ve okul yönetimi alt boyutunda, hangi mesleki kıdem değişkenine göre ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre; fiziksel donanım ve okul yönetimi alt boyutlarında ortaya çıkan farklılığın, her iki alt boyut için de, 25+ (5) kıdeme sahip öğretmenler ile 13-18 yıl (3) kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. 25+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 13-18 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre, fiziksel donanım ve okul yönetimi alt boyutlarında, daha yüksek düzeyde okul mutluluğuna sahip oldukları ifade edilebilir. Meslek kıdemine göre, okul mutluluğunun iki alt boyutunda anlamlı farklılık olmasına rağmen, diğer üç alt boyutta anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Düzgün (2016), Bulut (2015), Çetin ve Polat (2019), Korkut'un (2019) yaptıkları araştırmaların sonuçlarına göre, bu çalışmayla benzer şekilde, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının, meslek kıdemi açısından anlamlı farklılık içerdiği ifade edilmektedir. Bu sonuçlar, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bulut'un (2015) çalışmasında, mesleğinin ilk yılındaki öğretmenlerin daha yüksek düzeyde örgütsel mutluluk ortalamasına sahip olduğu ifade edilirken, altı yıl ve üzeri meslek kıdemine sahip öğretmenlerin daha düşük ortalama olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, aynı çalışmada, mesleğin ilk yılındaki öğretmenler ile altı yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, örgütsel güven algıları bakımından, anlamlı farklılık bulunduğu

belirlenmektedir. Düzgün'ün (2016) çalışmasında, mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu ifade edilmektedir. Araştırmada, 21 yıl ve üzeri meslek kıdemine sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl; 11-15 yıl; 16-20 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenlerden daha yüksek mutluluk düzeyine sahip olduğu belirtilmektedir. Çetin ve Polat'ın (2019) araştırma sonuçlarına göre ise 1-10 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyinin 21-50 yıllık meslek kıdemine sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçların aksine, Gürbüz (2020) ve Öztürk'ün (2020) çalışmalarında, meslek kıdemi değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

2.7.2.3. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Algıları

Okul türü değişkeni açısından okul mutluluğunun alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının test edilebilmesi amacıyla, öğretmenlerin meslek kıdemi ile okul mutluluğunun “fiziksel donanım”, “öğrenme ortamı”, “işbirliği”, “etkinlikler” ve “okul yönetimi” alt boyutlarına yönelik ANOVA analizi uygulanmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)

Değişken	Okul Türü	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
<i>Fiziksel Donanım</i>	1. İlkokul	81	3.20	0.84	1.57	0.19	-
	2.Ortaokul	181	3.07	0.88			
	3.Meslek Lisesi	46	3.30	0.90			
	4.Akademik Lise	55	3.31	0.94			
<i>Öğrenme Ortamı</i>	1. İlkokul	81	4.19	0.51	8.17	0.00*	1 > 2
	2.Ortaokul	181	3.81	0.60			1 > 3
	3.Meslek Lisesi	46	3.86	0.59			1 > 4
	4.Akademik Lise	55	3.85	0.61			
<i>İşbirliği</i>	1. İlkokul	81	4.19	0.57	3.29	0.02*	1 > 2
	2.Ortaokul	181	3.96	0.65			1 > 3
	3.Meslek Lisesi	46	4.11	0.58			1 > 4
	4.Akademik Lise	55	3.92	0.69			

p<0.05*

Tablo 8 (Devam). Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)

Değişken	Okul Türü	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
<i>Etkinlikler</i>	1. İlkokul	81	3.51	1.03	1.03	0.37	-
	2.Ortaokul	181	3.54	0.93			
	3.Meslek Lisesi	46	3.72	0.77			
	4.Akademik Lise	55	3.72	0.73			
<i>Okul Yönetimi</i>	1. İlkokul	81	4.04	1.01	3.28	0.01*	1 > 2
	2.Ortaokul	181	3.69	1.06			1 > 3
	3.Meslek Lisesi	46	3.91	0.74			1 > 4
	4.Akademik Lise	55	3.79	1.09			

p<0.05*

Tablo 8 incelendiğinde okul mutluluğunun alt boyutları olan fiziksel donanım ($F_{(3-359)}=1.57$; $p>0.05$), ve etkinlikler ($F_{(3-359)}=1.03$; $p>0.05$) alt boyutlarında öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ile okul mutluluğu arasında anlamlı fark bulunmazken, öğrenme ortamı ($F_{(3-359)}=8.17$; $p<0.05$), işbirliği ($F_{(3-359)}=3.29$; $p<0.05$) ve okul yönetimi ($F_{(3-359)}=3.28$; $p<0.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul mutluluğunun, öğrenme ortamı, işbirliği ve okul yönetimi alt boyutlarında, hangi okul türü değişkenine göre ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre; öğrenme ortamı, işbirliği ve okul yönetimi alt boyutlarında ortaya çıkan farklılığın, her üç alt boyut için de, ilkökul (1) öğretmenleri ile ortaokul (2), meslek lisesi (3) ve akademik liselerde (4) görev yapan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin, diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre, öğrenme ortamı, işbirliği ve okul yönetimi alt boyutları açısından daha fazla okul mutluluğuna sahip oldukları söylenebilir. Okul türüne göre, okul mutluluğunun üç alt boyutunda anlamlı farklılık olmasına rağmen, diğer iki alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin ortaokul ve liselerde görev yapan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde örgütsel güven algısına sahip olmasının sebebi, lisans alanlarının şartları gereği, uzun yıllar aynı okulda görev yapmaları olarak düşünülebilir.

Bulut (2015), Polat (2017), Çetin ve Polat (2019), Gürbüz'ün (2020) yaptıkları araştırmaların sonuçlarına göre, bu çalışmayla benzer şekilde, öğretmenlerin örgütsel

mutluluk algılarının, okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık içerdiği ifade edilmektedir. Bulut'un (2015) yaptığı araştırmada; öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin; fen lisesi, meslek lisesi ve anadolu lisesi öğretmenleri olmak üzere çoktan aza olacak şekilde sıralandığı belirtilmiştir. Çetin ve Polat'ın (2019), örgütsel mutluluk analizini yaptıkları çalışmada, imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin, diğer ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Türkmen'in (2021) anaokullarında çalışan öğretmenlerin, mutluluk düzeyi ile ilgili yaptığı araştırmada; öğretmenlerin mutluluk düzeyinin, okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık içermediği tespit edilmiştir.

2.7.2.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Algıları

Bu çalışmaya göre eğitim düzeyi değişkeni açısından okul mutluluğunun alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının test edilebilmesi amacıyla, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile okul mutluluğunun “fiziksel donanım”, “öğrenme ortamı”, “işbirliği”, “etkinlikler” ve “okul yönetimi” alt boyutlarına yönelik bağımsız t-testi uygulanmıştır. Bağımsız t-testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları (N = 363)

Değişken	Eğitim düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
<i>Fiziksel Donanım</i>	Lisans	321	3.13	0.87	361	-2.23	0.68
	Lisansüstü	42	3.45	0.94	361		
<i>Öğrenme Ortamı</i>	Lisans	321	3.89	0.61	361	-1.51	0.68
	Lisansüstü	42	4.04	0.54	361		
<i>İşbirliği</i>	Lisans	321	4.02	0.63	361	-0.29	0.35
	Lisansüstü	42	4.05	0.68	361		
<i>Etkinlikler</i>	Lisans	321	3.56	0.92	361	-1.19	0.52
	Lisansüstü	42	3.74	0.84	361		
<i>Okul Yönetimi</i>	Lisans	321	3.76	1.03	361	-0.71	0.63
	Lisansüstü	42	3.88	1.01	361		

p<0.05*

Tablo 9 incelendiğinde okul mutluluğunun alt boyutları olan fiziksel donanım [$t_{(361)} = -2.23$; $p > 0.05$], öğrenme ortamı [$t_{(361)} = -1.51$; $p > 0.05$], işbirliği [$t_{(361)} = -0.29$;

$p>0.05$], etkinlikler [$t_{(361)} = -1.19$; $p>0.05$] ve okul yönetimi [$t_{(361)} = -0.71$; $p>0.05$] arasında, öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni açısından, anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öztürk (2020), Bozkurt'un (2021) yaptıkları araştırmaların sonuçlarına göre, bu çalışmayla benzer şekilde, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının, eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık içerdiği ifade edilmektedir. Bil'in (2018), iş tatmini ile ilgili yaptığı araştırmada, eğitim düzeyi ile iş tatmini arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmektedir. Bulut'un (2015) yaptığı araştırmada; mutluluk algılarının olumlu duygular boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir. Bozkurt'un yaptığı araştırmada (2019), öğretmenlerin okul mutluluğu algılarının, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık içerdiği ifade edilmektedir. Araştırmaya göre bu fark, okul mutluluğunun, öğrenme ortamı ve okul yönetimi alt boyutlarındadır. Araştırmada, lisans mezunu öğretmenlerin okul mutluluğu algılarının, lisansüstü mezunu öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Bu sonuçların aksine, Düzgün (2016), Türkmen (2021), yaptıkları araştırmalarında, eğitim düzeyi değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

2.7.2.5. Lisans Alanı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Mutluluğu Algıları

Lisans alanı değişkeni açısından okul mutluluğunun alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının test edilebilmesi amacıyla, öğretmenlerin lisans alanı ile okul mutluluğunun “fiziksel donanım”, “öğrenme ortamı”, “işbirliği”, “etkinlikler” ve “okul yönetimi” alt boyutlarına yönelik ANOVA analizi uygulanmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Lisans alanı değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)

Değişken	Lisans Alanı	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
<i>Fiziksel Donanım</i>	1.Türkçe	51	2.93	0.96	1.25	0.26	-
	2.Matematik	47	3.17	0.95			
	3.Fen Bilimleri	40	3.28	0.86			

Tablo 10 (Devam). Lisans alanı değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)

Değişken	Lisans Alanı	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
<i>Fiziksel Donanım</i>	4.Sosyal Bilgiler	34	3.48	0.84	1.25	0.26	-
	5.Yabancı Diller	32	3.20	0.71			
	6.Din Kül.ve Ahl.	23	3.19	0.89			
	7.Yetenek Dersleri	32	3.10	0.84			
	8.Sınıf Öğrt.	63	3.12	0.89			
	9.Diğer	41	3.24	0.89			
<i>Öğrenme Ortamı</i>	1.Türkçe	51	3.70	0.67	1.37	0.00*	8 > 1 8 > 2 8 > 3 8 > 4
	2.Matematik	47	3.82	0.66			
	3.Fen Bilimleri	40	3.80	0.54			
	4.Sosyal Bilgiler	34	3.81	0.56			
	5.Yabancı Diller	32	3.83	0.61			
	6.Din Kül.ve Ahl.	23	4.04	0.53			
	7.Yetenek Dersleri	32	3.87	0.51			
	8.Sınıf Öğrt.	63	4.22	0.47			
	9.Diğer	41	3.98	0.64			
<i>İşbirliği</i>	1.Türkçe	51	3.83	0.61	2.09	0.03*	8 > 1
	2.Matematik	47	4.01	0.73			
	3.Fen Bilimleri	40	4.00	0.64			
	4.Sosyal Bilgiler	34	3.93	0.69			
	5.Yabancı Diller	32	3.94	0.68			
	6.Din Kül.ve Ahl.	23	4.30	0.50			
	7.Yetenek Dersleri	32	3.97	0.46			
	8.Sınıf Öğrt.	63	4.22	0.58			
	9.Diğer	41	4.03	0.64			
<i>Etkinlikler</i>	1.Türkçe	51	3.45	0.87	0.95	0.47	-
	2. Matematik	47	3.47	1.05			
	3.Fen Bilimleri	40	3.65	0.89			
	4.Sosyal Bilgiler	34	3.76	0.72			
	5.Yabancı Diller	32	3.54	0.77			
	6.Din Kül.ve Ahl.	23	3.79	0.71			
	7.Yetenek Dersleri	32	3.62	0.81			
	8.Sınıf Öğrt.	63	3.44	1.08			
	9.Diğer	41	3.77	0.93			

p<0.05*

Tablo 10 (Devam). Lisans alanı değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)

Değişken	Lisans Alanı	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Okul Yönetimi	1.Türkçe	51	3.52	1.07	1.77	0.08	-
	2.Matematik	47	3.73	1.19			
	3.Fen Bilimleri	40	3.87	0.93			
	4.Sosyal Bilgiler	34	3.64	1.07			
	5.Yabancı Diller	32	3.50	1.09			
	6.Din Kül.ve Ahl.	23	4.09	0.68			
	7.Yetenek Dersleri	32	3.58	1.00			
	8.Sınıf Öğrt.	63	4.03	1.01			
	9.Diğer	41	3.89	0.93			

p<0.05*

Tablo 10 incelendiğinde; öğretmenlerin lisans alanı ile okul mutluluğunun alt boyutları olan fiziksel donanım ($F_{(8-354)}=1.25$; $p>0.05$), etkinlikler ($F_{(8-354)}=0.95$; $p>0.05$) ve okul yönetimi ($F_{(8-354)}=1.77$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, öğrenme ortamı ($F_{(8-354)}=1.37$; $p<0.05$) ve işbirliği ($F_{(8-354)}=2.09$; $p<0.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul mutluluğunun öğrenme ortamı ve işbirliği alt boyutlarında, hangi lisans alanı değişkenine göre ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre; öğrenme ortamı alt boyutunda, Sınıf Öğretmenleri (8) ile Türkçe (1), Matematik (2), Fen Bilimleri (3) ve Sosyal Bilgiler (4) branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olduğu; işbirliği alt boyutunda ise Sınıf Öğretmenleri (8) ile Türkçe Öğretmenleri (1) arasında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında; Sınıf öğretmenlerinin, öğrenme ortamı alt boyutu açısından, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla okul mutluluğuna sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, okul mutluluğunun işbirliği alt boyutu açısından; Sınıf Öğretmenlerinin, Türkçe Öğretmenlerine göre daha fazla okul mutluluğu algısına sahip oldukları da söylenebilir. Lisans alanı değişkenine göre, okul mutluluğunun iki alt boyutunda anlamlı farklılık olmasına rağmen, diğer üç alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut'un (2015) yaptığı çalışmada; örgütsel mutluluğun, tüm boyutlarında, lisans alanına göre anlamlı farklılık gösterdiği ve sözel bölüm öğretmenlerinin, sayısal

bölüm öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde mutluluk algısına sahip olduğu ifade edilmektedir. Düzgün'ün (2016) yaptığı çalışmada, ortaokul öğretmenlerinden Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi branş öğretmenlerinin mutluluk algıları en yüksek düzeyde bulunurken, Teknoloji ve Tasarım dersi branş öğretmenlerinin mutluluk algılarının en düşük düzeyde olduğu ifade belirtilmiştir. Korkut'un (2019) yaptığı çalışmada, branş değişkenine göre, öğretmen mutluluk algısının, sadece, “sınıf yönetimi” boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı ifade edilmiştir. Düzgün (2016), Genç, Şahin ve Altuntaş (2016), Konan ve Taşdemir (2019), Öztürk (2020), çalışmalarında, lisans alanı değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluğu algılama düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.3. Demografik Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Örgütsel Güvenlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, demografik değişkenler açısından, öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin veriler değerlendirilmiştir.

2.7.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel güven puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının test edilebilmesi amacıyla, öğretmenlerin cinsiyet gruplarına yönelik bağımsız t-testi uygulanmıştır. Bağımsız t-testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları (N = 363)

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Güven	Kadın	170	3.59	0.84	361	-1.09	0.02*
	Erkek	193	3.69	0.96	361		

p<0.05*

Tablo 11 incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel güven [$t_{(361)} = -1.09$; $p < 0.05$] algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Tabloya göre, erkek öğretmenlerin örgütsel güven algılarının, kadın öğretmenlerin örgütsel güven algılarına kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006), Polat (2007), Taşkın (2010), Gökdoğan (2012) ve Gülay ve Kahveci'nin (2020) yaptıkları araştırmaların sonuçlarına göre, bu çalışmayla benzer şekilde, örgütsel güven algısı erkek çalışanlarda daha yüksek bulunduğu ifade edilmektedir. Artuksı'nın (2009), ilköğretim öğretmenlerini kapsayan ve Sipahioğlu ve Öner'in (2013), ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algısı üzerine yaptıkları çalışmalara göre, cinsiyet değişkeni açısından, örgütsel güven algısının, kadın öğretmenlerde daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Bu sonuçların aksine, Özdil (2005), Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Akın (2015), Dede (2018) ve Gürarslan'ın (2021) çalışmalarında, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel güven algıları düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

2.7.3.2. Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları

Meslek kıdemi değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel güven puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla meslek kıdemi değişkeni ile öğretmenlerin örgütsel güven algısına yönelik ANOVA analizi uygulanmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Meslek kıdemi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)

Değişken	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Güven	1. 1-6 yıl	18	3.95	0.21	3.37	0.01*	5 > 3 5 > 4
	2. 7-12 yıl	68	3.69	0.10			
	3. 13-18 yıl	88	3.49	0.10			
	4. 19-24 yıl	104	3.49	0.89			
	5. 25+ yıl	85	3.88	0.86			

p<0.05*

Tablo 12 incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel güven algıları ($F_{(4-358)}=3.37$; $p<0.05$) meslek kıdemine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarında, hangi kıdem düzeyine göre ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre; 13-18 yıl (3) ile 25+ yıl (5) ve 19-24 yıl (4) ile 25+ yıl (5) meslek kıdemine sahip olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına

göre; 25+ yıl meslek kıdemine sahip olan öğretmenlerin, 13-18 ve 19-24 yıl meslek kıdemine sahip olan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde örgütsel güven algısına sahip olduğu söylenebilir.

Artuksi (2009), Çağlar (2009), Sipahioğlu ve Öner (2013), Sezer ve Can (2019), Gülay ve Kahveci'nin (2020) yaptıkları araştırmaların sonuçları, bu çalışmayla benzer olacak şekilde, örgütsel güven algısının meslek kıdemi açısından anlamlı farklılık içermektedir. Daha önceki araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Sipahioğlu ve Öner'in (2013), yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yöneticilere olan güvenlerinin, mesleki kıdemleri arttıkça, önce azaldığı; 15-20 yıllık meslek yaşamından sonra, güvenin, tekrar yükselişe geçtiği ifade edilmektedir. Benzer şekilde Artuksi'nin (2009) bulgularına göre, 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel güveninin daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Gülay ve Kahveci'nin çalışmasında (2020), mesleki kıdem açısından, işgörenlerin örgütsel güven algılarında, yöneticiye güven ve meslektaşlara güven boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı ancak paydaşlara güven boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu ifade edilmektedir. Bu sonuçların aksine, Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Gökdoğan (2012), Eğribayrak (2013) ve Gürarslan'ın (2021) çalışmalarında, meslek kıdemi değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel güven algıları düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.3.3. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkeni açısından örgütsel güven puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının test edilmesi için, görev yapılan okul türü değişkeni ile öğretmenlerin örgütsel güven algısına yönelik ANOVA analizi uygulanmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin anova sonuçları (n = 363)

Değişken	Okul Türü	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Güven	1. İlkokul	81	3.97	0.10	5.13	0.02*	1 > 2 1 > 4
	2.Ortaokul	181	3.51	0.06			
	3.Meslek Lisesi	46	3.70	0.13			
	4.Akademik Lise	55	3.55	0.12			

p<0.05*

Tablo 13 incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel güven algıları ($F_{(3-359)}=5.13$; $p<0.05$) okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarında, hangi okul türüne göre ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre; ilkokul öğretmenleri (1) ile ortaokul (2) ve akademik lise öğretmenlerinin (4) örgütsel güven algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre; ilkokul öğretmenlerinin, ortaokullar ve akademik liselerde görev yapan meslektaşlarından daha yüksek düzeyde örgütsel güven algısına sahip olduğu söylenebilir.

Çelik (2015), Dede (2017), Kandemir ve Nartgün (2019), Gülay ve Kahveci'nin (2020) yaptıkları araştırmaların sonuçlarına göre, örgütsel güven algısının okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık içerdiği ifade edilmektedir. Çelik'in (2015) öğretmenlerin örgütsel güveni üzerine yaptığı araştırma sonucuna göre, özel okul öğretmenlerinin devlet okulunda çalışan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde örgütsel güvene sahip olduğu ifade edilmiştir. Benzer olarak; Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert'in (2006) araştırmasında, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algılarının, öğrenci ve velilere güven ile meslektaşlara güven boyutları bakımından, diğer lise türlerinde görev yapan meslektaşlarına göre, daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Bu sonuçların aksine, Polat (2007) ve Yalaza (2019) tarafından yapılan araştırmalarda, okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel güven algıları düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

2.7.3.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları

Eğitim düzeyi değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel güven puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının test edilmesi için, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile örgütsel güvene yönelik bağımsız t-testi uygulanmıştır. Bağımsız t-testi incelemesinin sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları (N = 363)

Değişken	Eğitim düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Güven	Lisans	321	3.63	0.91	361	-0.45	0.83
	Lisansüstü	42	3.70	0.94	361		

$p<0.05^*$

Tablo 14 incelendiğinde; eğitim düzeyine göre, öğretmenlerin örgütsel güven $[t_{(361)} = -0.45; p > 0.05]$ algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Yazıcıoğlu (2009), Ballı ve Üstün'ün (2017) yaptıkları araştırmaların sonuçlarına göre, örgütsel güven algısının eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık içerdiği ifade edilmektedir. Ballı ve Üstün'ün (2017) eğitim düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel güveni üzerine yaptığı araştırmada, ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu olan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde örgütsel güvene sahip olduğu belirtilmektedir. Bu sonuçların aksine, Baş ve Şentürk (2011), Kandemir ve Nartgün (2019), Özdemir (2020) tarafından yapılan araştırmalarda, eğitim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin örgütsel güven algıları düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Daha önceki çalışmalardan elde edilen sonuçlar, çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

2.7.3.5. Lisans Alanı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları

Öğretmenlerin lisans alanı değişkeni açısından örgütsel güven puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının test edilmesi için, lisans alanı değişkeni ile öğretmenlerin örgütsel güven algısına yönelik ANOVA analizi uygulanmıştır. ANOVA analizi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Lisans alanı değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin anova sonuçları (N = 363)

Değişken	Lisans Alanı	N	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Güven	1.Türkçe	51	3.36	0.94	2,76	0.00*	8 > 1
	2.Matematik	47	3.64	0.96			
	3.Fen Bilimleri	40	3.65	0.83			
	4.Sosyal Bilgiler	34	3.44	0.95			
	5.Yabancı Diller	32	3.41	0.97			
	6.Din Kül.ve Ahl.	23	3.95	0.67			
	7.Yetenek Dersleri	32	3.52	0.70			
	8.Sınıf Öğrt.	63	3.98	0.89			
	9.Diğer	41	3.75	0.93			

$p < 0.05^*$

Tablo 15 incelendiğinde; lisans alanı değişkeni ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri ($F_{(8-354)} = 2.76; p > 0.05$) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin, hangi lisans alanı değişkenine göre ve hangi

gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel güven algılarında Türkçe Öğretmenleri (1) ile Sınıf Öğretmenleri (8) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında; Sınıf öğretmenlerinin, Türkçe öğretmenlerine göre daha fazla örgütsel güvene sahip olduğu söylenebilir.

Artuksı (2009), Öztürk (2010), Sipahioğlu ve Öner'in (2013), yaptıkları araştırmaların sonuçlarına göre, örgütsel güven algısının lisans alanı değişkeni açısından anlamlı farklılık içerdiği ifade edilmektedir. Artuksı'nın (2009) araştırma bulgularına göre; sosyal bilimler branş öğretmenleri daha düşük örgütsel güven seviyesine sahipken, sınıf öğretmenliği branş öğretmenleri daha yüksek düzeyde örgütsel güven düzeyine sahiptir. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Öztürk'ün (2010) liselerde, örgütsel güven üzerine yaptığı çalışmada; sayısal ve sözel branş öğretmenlerinin, meslek dersi branşı öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde örgütsel güven algısına sahip olduğu ifade edilmektedir. Benzer biçimde, Sipahioğlu ve Öner (2013), ortaöğretim kurumlarında yaptıkları örgütsel güven araştırmasının yöneticiye güven boyutunda, fen bilimleri öğretmenlerinin düşük, matematik öğretmenlerinin yüksek güven algısına; iletişim ortamı ve çalışanlara duyarlılık boyutlarında, güzel sanatlar ve spor öğretmenlerinin düşük; matematik öğretmenlerinin yüksek güven algısına sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu sonuçların ve çalışmanın aksine, Yılmaz (2006), Çintay (2013), Güleriyüz (2017), ve Bil (2018) tarafından yapılan araştırmalarda, eğitim düzeyi değişkeni açısından, öğretmenlerin örgütsel güven algıları düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

2.7.4. Okul Mutluluğu ve Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Örgütsel Güvenlerinin Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde, okul mutluluğu ve boyutları ile öğretmenlerin örgütsel güveni arasındaki ilişkinin incelenmesine ait veriler değerlendirilmiştir.

2.7.4.1. Okul Mutluluğu ve Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular

Okul mutluluğu ve boyutları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasında ilişkinin test edilmesi için, okul mutluluğu ve boyutları ile örgütsel güvene yönelik

korleasyon testi uygulanmıştır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Okul mutluluğu ve alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ait korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1.Okul Mutluluğu	-						
2.Fiziksel Donanım	0.68**	-					
3.Öğrenme Ortamı	0.85**	0.48**	-				
4.İşbirliği	0.86**	0.41**	0.71**	-			
5.Etkinlikler	0.74**	0.51**	0.52**	0.54**	-		
6.Okul Yönetimi	0.84**	0.44**	0.66**	0.69**	0.57**	-	
7.Güven	0.74**	0.45**	0.61**	0.63**	0.45**	0.77**	-

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 16 incelendiğinde; okul mutluluğu [$r=0.74$, $p<0.01$] ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin okul mutluluğu arttıkça, örgütsel güvenlerinde de artış olacağı söylenebilir.

Gürbüz’ün (2020) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, örgütsel mutluluk ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada, olumlu duygu boyutu ile olumsuz duygulanım arasında yüksek düzeyli ve negatif bir ilişki bulunduğu; mutluluk ile potansiyeli gerçekleştirme boyutu arasında yüksek düzeyli ve pozitif bir ilişki olduğu; müdüre güven boyutunda, pozitif yönlü yüksek düzeyli ve meslektaşlara güven boyutunda orta düzeyde pozitif ilişki bulunduğu değerlendirilmesine varılmıştır. Çalışmanın sonuçları, bu araştırmada, okul mutluluğunun boyutlarından elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Konan ve Taşdemir’in (2019) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel ikiyezlülük ve mutluluk düzeyleri algıları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak, Uzun ve Kesicioğlu’nun (2019) okul öncesi öğretmenlerinin “örgütsel mutluluğu iş tatminleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi” amacıyla yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluğu ile örgütsel bağlılığı arasında, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlk ve ortaokullarda, paylaşılan liderlik ile mutluluk arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışma, Çobanoğlu ve Bozbayındır (2019) tarafından

gerçekleştirilmiş ve araştırmada, eğitim örgütündeki paylaşılan liderlik ile öğretmenlerin pozitif psikolojileri (mutlulukları) arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Tablo 16'ya göre, okul mutluluğunun alt boyutları olan; fiziksel donanım [$r=0.45$, $p<0.01$] ve etkinlikler alt boyutlarında [$r=0.45$, $p<0.01$] orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yine tablo 16'ya göre, öğretmenlerin örgütsel güveni ile okul mutluluğu alt boyutlarından; öğrenme ortamı [$r=0.61$, $r<0.01$], işbirliği [$r=0.63$, $p<0.01$] arasında orta düzeyde; okul yönetimi [$r=0.77$, $p<0.01$] alt boyutu arasında ise yüksek düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bu bağlamda; okullardaki fiziksel donanımın, öğrenme ortamının, işbirliğinin, etkinliklerin ve okul yönetim kademesinin öğretmenlerin örgütsel güven algısı ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki içerdiği söylenebilir.

2.7.5. Okul Mutluluğu ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Örgütsel Güvenlerini Yordamasının İncelenmesi

Bu bölümde, okul mutluluğu ve alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel güvenini yordamasına ilişkin bulgular değerlendirilmiştir.

2.7.5.1. Okul Mutluluğunun Öğretmenlerin Örgütsel Güvenlerini Yordamasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi

Okul mutluluğunun öğretmenlerin örgütsel güvenlerini yordama düzeyinin test edilmesi için, okul mutluluğu ile örgütsel güvene yönelik regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizinin sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Okul mutluluğunun öğretmenlerin örgütsel güvenlerini yordamasına ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	- 0.49	0.20	-	- 2.46	0.01
Okul Mutluluğu	1.09	0.05	0.74	20.92	0.00*
R=0.74	R ² =0.54				
F ₍₁₋₃₆₁₎ =437.92	p=0.00				

p<0.05*

Tablo 17 incelendiğinde, okul mutluluğunun, öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=0.74$, $F_{(1-361)}=437.92$, $p<0.01$). Bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin toplam varyansın %54'ü ($R^2=0.54$) okul mutluluğu ile açıklanabilmektedir. Bu oran, toplam varyansın yarısından fazlasını açıklamaktadır. Yapılan analize göre, regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonucu da anlamlılık göstermektedir. Bu açıdan, okul mutluluğunun, öğretmenlerin örgütsel güven algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı ($\beta = 0.74$, $p<0.05$) söylenebilir. 1 birimlik okul mutluluğu artışı, 1.09 birimlik örgütsel güven artışını sağlamaktadır.

Bununla birlikte, okul mutluluğunun alt boyutlarının (fiziksel donanım, öğrenme ortamı, işbirliği, etkinlikler ve okul yönetimi) öğretmenlerin örgütsel güven algılarını yordama düzeyini incelemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizlerine ait sonuçlar aşağıda verilmiştir.

2.7.5.2. Okul Mutluluğu Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Örgütsel Güvenlerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Okul mutluluğu alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel güvenlerini yordama düzeyinin test edilmesi için, okul mutluluğunun alt boyutları ile örgütsel güvene yönelik regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizinin sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Okul mutluluğu alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel güvenlerini yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	Kısmi r	İkili r
Sabit	0.13	0.21	-	0.64	0.51	-	-
<i>Fiziksel Donanım</i>	0.12	0.40	0.12	3.15	0.00*	0.16	0.10
<i>Öğrenme Ortamı</i>	0.16	0.76	0.10	2.13	0.03*	0.11	0.06
<i>İşbirliği</i>	0.18	0.73	0.13	2.53	0.01*	0.13	0.08
<i>Etkinlikler</i>	-0.07	0.43	-0.07	-1.80	0.07	-0.09	-0.05
<i>Okul Yönetimi</i>	0.53	0.43	0.60	12.23	0.00*	0.54	0.39
R=0.79	R ² =0.63						
F ₍₅₋₃₅₇₎ =122.154	p=0.00						

p<0.05*

Tablo 18 incelendiğinde, okul mutluluğunun alt boyutlarının, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=0.79$, $F_{(5-357)}=122.154$, $p<0.01$). Bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel güven algılarına ilişkin toplam varyansın % 63'ü ($R^2=0.63$) okul mutluluğunun alt boyutları ile açıklanabilmektedir. Okul mutluluğunun alt boyutlarındaki 1 birimlik artış, 0.79 birimlik örgütsel güven artışı sağlamaktadır.

Okul mutluluğunun alt boyutlarından fiziksel donanım ($\beta = 0.12$, $p<0.01$), öğrenme ortamı ($\beta = 0.10$, $p<0.05$), işbirliği ($\beta = 0.13$, $p<0.01$) ve okul yönetimi ($\beta = 0.60$, $p<0.01$) alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilirken; etkinlikler alt boyutunun ($\beta = -0.07$, $p>0.05$) öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin anlamlı yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre standardize edilmiş regresyona (β) bakıldığında, okul mutluluğunun alt boyutlarının örgütsel güveni yordamasına ait göreceli önem sıralaması: okul yönetimi ($\beta =0.60$), işbirliği ($\beta = 0.13$), fiziksel donanım ($\beta = 0.12$), öğrenme ortamı ($\beta = 0.10$) ve etkinlikler ($\beta = -0.07$) şeklindedir.

Uzun ve Kesicioğlu (2019), Özgenel ve Bozkurt (2020), Çobanoğlu (2021), Elmas (2021) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile farklı değişkenler arasında çeşitli düzeylerde yordamalar bulunmuştur. Uzun ve Kesicioğlu'nun (2019) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin iş tatminlerinin örgütsel mutluluklarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı ifade edilirken; aynı zamanda, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının örgütsel bağlılıklarını da pozitif yönde anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Özgenel ve Bozkurt'un (2020), öğretmenlerin politik becerilerinin okul mutluluğunu yordaması ile ilgili yaptığı çalışmada, öğretmenlerin politik becerilerinin okul mutluluğunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin politik becerilerinin, okul mutluluğunu pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Benzer şekilde, Çobanoğlu'nun (2021) okul öncesi öğretmenlerinin mutluluğu ile ilgili olarak yaptığı çalışmanın bulgularına göre, paylaşılan liderliğin öğretmenlerin mutluluğunun pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir. Elmas'ın (2021) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin örgütsel mutluluk algılarını

pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı ifade edilmiştir. Bu açıdan, bu araştırmanın sonuçlarının alanyazındaki diğer çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir.



3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışma ile ilgili sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

3.1. Sonuçlar

Okul Mutluluğuna İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmanın bulgularına göre;

1. Öğretmenlerin okul mutluluğu puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul mutluluğu puan aritmetik ortalamaları, fiziksel donanım alt boyutunda en düşük düzeydeyken işbirliği alt boyutunda ise en yüksek olarak tespit edilmiştir.

2. Öğretmenlerin okul mutluluğu algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

3. Okul mutluluğunun alt boyutları olan öğrenme ortamı, işbirliği ve etkinlikler alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından okul mutluluğu arasında anlamlı fark bulunmazken fiziksel donanım ve okul yönetim alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul mutluluğu algılarında fiziksel donanım alt boyutu ile okul yönetimi alt boyutunda ortaya çıkan farklılığın, her iki alt boyut için de, 25+ yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 13-18 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. 25+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 13-18 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre, fiziksel donanım ve okul yönetimi alt boyutlarında daha yüksek düzeyde okul mutluluğuna sahip oldukları tespit edilmiştir.

4. Okul türü değişkeni incelendiğinde, okul mutluluğunun alt boyutları olan fiziksel donanım alt boyutu ile etkinlikler alt boyutunda öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ile okul mutluluğu arasında anlamlı fark bulunmazken; öğrenme ortamı, işbirliği ve okul yönetimi alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul mutluluğu algıları açısından, öğrenme ortamı, işbirliği ve okul yönetimi alt boyutlarında ortaya çıkan farklılığın, her üç boyut için de ilkökul öğretmenleri ile ortaokul, meslek lisesi ve akademik liselerde görev yapan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre, ilkökul öğretmenlerinin, diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre, öğrenme ortamı, işbirliği ve okul yönetimi alt boyutları açısından daha yüksek düzeyde okul mutluluğuna sahip oldukları söylenebilir.

5. Eğitim düzeyi değişkeni incelendiğinde; öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni açısından okul mutluluğunun alt boyutları olan fiziksel donanım, öğrenme ortamı, işbirliği, etkinlikler ve okul yönetimi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

6. Lisans alanı değişkeni incelendiğinde; öğretmenlerin lisans alanı açısından okul mutluluğunun, fiziksel donanım, etkinlikler ve okul yönetimi alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmezken öğrenme ortamı ve işbirliği alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin okul mutluluğundaki anlamlı farklılığın; öğrenme ortamı alt boyutunda, Sınıf Öğretmenleri ile Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler branş öğretmenleri arasında olduğu; işbirliği boyutunda ise Sınıf Öğretmenleri ile Türkçe Öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında, Sınıf öğretmenlerinin, öğrenme ortamı alt boyutu açısından, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla okul mutluluğuna sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, okul mutluluğunun işbirliği alt boyutu açısından; Sınıf Öğretmenlerinin, Türkçe Öğretmenlerine göre daha fazla okul mutluluğu algısına sahip oldukları da söylenebilir.

Örgütsel Güvene İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmanın bulgularına göre;

1. Öğretmenlerin, güven puanı ortalamaları, “katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Bu bulguya dayanarak, öğretmenlerin güven düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

2. Örgütsel güven algısı incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. aratırmanın bulgularına göre; erkek öğretmenlerin örgütsel güven algılarının, kadın öğretmenlerin örgütsel güven algılarına kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

3. Meslek kıdemi incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel güven algılarının meslek kıdemine açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarında, 13-18 yıl ile 25+ yıl ve 19-24 yıl ile 25+ yıl meslek kıdemine sahip olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu

bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre; 25+ yıl meslek kıdemine sahip olan öğretmenlerin, 13-18 ve 19-24 yıl meslek kıdemine sahip olan meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde örgütsel güven algısına sahip olduğu söylenebilir.

4. Okul türü değişkeni incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel güven algılarının okul türü açısından anlamlı farklılık gösterdiği ifade edilebilir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre; ilkokul öğretmenleri ile ortaokul ve akademik liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; ilkokul öğretmenlerinin, ortaokullar ve akademik liselerde görev yapan meslektaşlarından daha yüksek düzeyde örgütsel güven algısına sahip olduğu söylenebilir.

5. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre, okul mutluluğunun alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

6. Lisans alanı değişkeni incelendiğinde; lisans alanı değişkeni ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güvenleriyle lisans alanı alt boyutuna ait anlamlı farklılığın Türkçe Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında, Sınıf öğretmenlerinin, Türkçe, öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde örgütsel güvene sahip olduğu söylenebilir.

İlişki ve Yordamaya İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmanın bulgularına göre;

1. Okul mutluluğu ve boyutları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişki incelendiğinde; okul mutluluğu ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

2. Okul mutluluğu ve alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel güvenleriyle ilgili yordama düzeyi incelendiğinde, okul mutluluğunun öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, “fiziksel donanım”, “öğrenme ortamı”, “işbirliği” ve “okul yönetimi” alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel güvenlerini anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir. “Etkinlikler” alt boyutu ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri açısından anlamlı bir yordayıcılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.2. Öneriler

Eğitim Sistemi Üst Yöneticilerine Öneriler

1. Çalışmanın sonuçları okul mutluluğu ile öğretmenlerin örgütsel güveni arasında sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Eğitim ile ilgili politikalar belirlenirken bu durumun dikkate alınarak hareket edilmesi önerilebilir.
2. Öğretmenlerin motivasyonunun sağlanması ve mesleki gelişimini teşvik için, “Öğretmenlik Kariyer Gelişimini” destekleyen “Öğretmenlik Meslek Kanunu” benzeri, ödüllendirici, özendirici, vb. başka yasal düzenlemeler yapılması önerilebilir.
3. Okullardaki başarının çoğunlukla akademik odaklı değerlendirilmesi, öğretmenler üzerinde baskıya bağlı stresi artırabileceğinden okul mutluluğu ve örgütsel güveni olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Bu sebeple MEB eğitim öğretim müfredat planlamalarının sadece sınavlara öğrenci hazırlamaya yönelik bir yapı üzerine değil, çok daha geniş kapsamlı çerçevede hazırlanması önerilebilir.

Okul Yöneticilerine Öneriler

1. Çalışmaya göre, okul mutluluğu ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin, bu ilişkiyi dikkate alması ve kurumsal yapıyı bu ilişki çerçevesinde oluşturması önerilebilir.
2. Çalışmanın bulgularına göre, okul mutluluğunun alt boyutlarından biri olan “Okul Yönetimi” alt boyutunun “Öğretmenlerin Örgütsel Güveninin” yüksek düzeyli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Örgüt ikliminin ve kültürünün oluşturulmasında, okul yöneticilerinin, bu etkiyi dikkate alarak hareket etmesi önerilebilir.
3. Okulunda mutlu olan bir öğretmenin kurumuna olan güveninin ve buna bağlı olarak da veriminin artacağından hareketle, okul yöneticilerinin öğretmenlerin kendilerini mutlu hissedeceği bir okul ortamı oluşturmaları için gerekli uygulama ve çalışmaları yapmaları önerilebilir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Bu çalışmanın örneklemini öğretmenler oluşturmaktadır. Öğrenci, veli, okul yöneticileri ve okulun diğer çalışanlarını kapsayacak örneklerle, benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Çalışma, MEB'e bağlı, kamuya ait ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni genişletilerek, MEB'e bağlı özel okullar ile üniversiteler düzeyinde de (akademik personel, üniversite öğrencileri, vd.) çalışmalar yapılabilir.
3. Çalışmada, öğretmenlerin meslek kıdemi ile okul mutluluğu arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun gerekçelerini araştıran çalışmalar yapılabilir.
4. Çalışmada, öğretmenlerin lisans alanı ile okul mutluluğu arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun gerekçelerini araştıran çalışmalar yapılabilir.
5. Bu çalışmada, erkek öğretmenlerin örgütsel güven puanları, kadın öğretmenlerin puanlamasından yüksek çıkmıştır. Bu durumun sebeplerini araştıran daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
6. Bu çalışma, kullanılan ölçeklere verilen cevaplarla sınırlıdır. Diğer araştırmalar; daha derinlemesine bulgulara ulaşmak adına, karma desenli çalışmalar şeklinde gerçekleştirilebilir. Ayrıca, araştırmada kullanılan kişisel bilgi formundaki cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü, eğitim düzeyi ve lisans alanı sorularına; diğer araştırmalarda, medeni durum ve gelir düzeyi soruları eklenerek, çalışmalar daha geniş kapsamlı hale getirilebilir.
7. Çalışmada, eğitim düzeyi (lisans / lisansüstü) değişkenine göre, okul mutluluğu açısından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. "Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun", eğitim düzeyi ile ilgili farklılıkları içeren maddelerinin uygulanmaya başlanmasından sonra, okul mutluluğu ile eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen başka çalışmalar yapılabilir.
8. Ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin ilkokul kademesinde görev yapan meslektaşlarına göre daha düşük düzeyde okul mutluluğu ve örgütsel güvene sahip olma sebeplerini araştıran çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdullaevich, M. H. ve Abdurazakovna, B. S. (2020). The continuity of neighborhood, family and preschool educational organization as a condition of successful adaptation to school life. *Journal Of Critical Reviews*, 7(11), 2690-2699.
- Adams, C. M., ve Forsyth, P. B. (2009). The nature and function of trust in schools. *Journal of School Leadership*, 19(2), 126-152.
- Adams, C. M., Forsyth, P. B., ve Mitchell, R. M. (2009). The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 4-33.
- Aghion, P., ve Tirole, J. (1997). Formal and real authority in organizations. *Journal of Political Economy*, 105(1), 1-29.
- Ajmal, M. M., ve Koskinen, K. U. (2008). Knowledge transfer in project-based organizations: an organizational culture perspective. *Project Management Journal*, 39(1), 7-15.
- Akay, M. K. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin analizi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden edinilmiştir>.
- Akın, U. (2015). The relationship between organizational cynicism and trust in schools: A research on teachers. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).
- Akyavuz, E. K. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 805-831.
- Alkış, (2016). Bayes yapısal eşitlik modellemesi: kavramlar ve genel bakış. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(3), 105-116.
- Alsaghier, H., Ford, M., Nguyen, A., ve Hexel, R. (2009). Conceptualising citizen's trust in e-government: application of q methodology. *Electronic Journal of e-Government*, 7(4), 295-310.
- Altıntop, C. (2016). Ebû nasr el-farabî'nin ideal devlet anlayışı. *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 48-62.
- Andrews, F.M. ve Withey, S.B. (1976). *Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality*. New York: Plenum Press.
- Angner, E., Hullett, S., ve Allison, J. J. (2011). "I'll die with the hammer in my hand": John Henryism as a predictor of happiness. *Journal of Economic Psychology*, 32, 357-366. <http://dx.doi.org/10.1016/j.joep.2011.01.002>

- Annas, J. (1995). *The Morality Of Happiness* . New York: Oxford University Press.
- Apter, M. J. (1989). Reversal theory: Motivation, emotion and personality. *Journal Of Research In Personality* 18, 265-288.
- Arslan, A. (2018). *İlkçağ felsefe tarihi 2*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Artuksi, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (Malatya ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 1-13.
- Aydın, N. (2012). A grand theory of human nature and happiness. *Humanomics*, 28(1), 42-63.<http://dx.doi.org/10.1108/08288661211200988>
- Backman, Y. (2016). Circles of happiness: Students' perceptions of bidirectional crossovers of subjective well-being. *Journal of happiness studies*, 17(4), 1547-1563.
- Baier, A. (1986). *Trust And Antitrust In Ethics*, 96, 2, 231-260. The University of Chicago Press
- Baier, A. C. (1994). Moral prejudices: Essays on ethics cambridge. *Philosophy and Phenomenological Research*, 57(3), 703-707.
- Bajaj, H., ve Krishnan, V. R. (2016). Role of justice perceptions and social exchange in enhancing employee happiness. *International Journal of Business Excellence*, 9(2), 192-209.
- Baker, G., Gibbons, R., ve Murphy, K. J. (2011). Relational adaptation. *Unpublished Manuscript, USC Marshall School*.
- Ballı, A. İ., ve Üstün, F. (2017). Çalışanların örgütsel güven düzeyleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir örnek olay çalışması. *International Journal of Sport and Health Science*, 1(2), 20-38.
- Baltacı, A. (2019). Sosyal sistem kuramı ve eğitim örgütlerine etkileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-19.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Barber, M., ve Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing schools systems come out on top. McKinsey & Company. Retrieved from

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17300/How_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Erişim Tarihi: 21/02/2022).

- Barker, R. A. (2002). An examination of organizational ethics. *Human Relations*, 55(9), 1097-1116.
- Barnes, J. (1971, January). Aristotle's concept of mind. *In Proceedings of the Aristotelian Society*, 72, 101-114.
- Bartlett, C. A., ve Ghoshal, S. (2002). New organizational responses. *Strategy: Critical Perspectives on Business and Management*, 3(1), 468.
- Baş G., ve şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 29-62.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Gül Yayınevi.
- Bauman, Z. (1994). Morality without ethics. *Theory, Culture ve Society*, 11(4), 1-34.
- Baykal, İ. (2020). Bilimsel araştırmalarda örnekleme sorunu ve güç analizi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(25), 515-518.
- Baynal, F. (2020). Mutluluk kavramının felsefi, psikolojik ve dini açıdan incelenmesi. *Darulfunun İlahiyat*, 31(2), 247-274.
- Becker, G. S. (2002). Human capital. *The Concise Encyclopedia of Economics*, 2.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Bird, J. M. ve Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 61-66. doi: 10.1111/j.1939- 0025.2011.01127.x
- Björke, A. (2012). Is there happiness therein? BM and HRCA for self-employed. *Journal of Human Resource Costing ve Accounting*, 16(2), 95-111. <http://dx.doi.org/10.1108/14013381211284236>
- Blau, P. M. (1986). *Exchange and Power In Social Life*. Routledge. 388.
- Blomqvist, K. (1997), The many faces of trust. *Scandinavian Journal of Management*, 13(3), 271-286.

- Blomqvist, K., ve Ståhle, P. (2000, September). Building organizational trust. *In 16th Annual IMP Conference, Bath, UK*, 7-9.
- Bourgoin, A., Bencherki, N., ve Faraj, S. (2020). And who are you?: A performative perspective on authority in organizations. *Academy of Management Journal*, 63(4), 1134-1165.
- Bozkurt, B. N. (2019). *Okul mutluluğunu etkileyen bir faktör: Öğretmenlerin politik becerileri* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Bozkurt, E., Üstün, A., ve Bayar, A. (2018). Okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2561-2574.
- Bökeoğlu, Ö. Ç., ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- Bradburn, N. M., ve Caplovitz, D. (1965). *Reports on happiness*. Chicago: Aldine.
- Brickman, P., Coates, D., ve Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(8), 917-927.
- Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M., ve Link, K. E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: the case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 646.
- Brissey, P. (2015). Reflections on Descartes' Vocation as an early theory of happiness. *Journal of Early Modern Studies*, 4(2), 69-91.
- Bromiley, P., ve Cummings, L. L. (1996). The organizational trust inventory (OTI). *Roderick M. Kramer ve Tom R. Tyler, Trust in Organizations: Thousand Oaks: Sage*, 302-319.
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., ve Maria, L. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.
- Brown, S.P. (1996). A meta-analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin*, 120(21), 235.
- Brülde, B. (2007). Happiness theories of the good life. *Journal of Happiness Studies*, 8(1), 15-49.
- Bulut A. ve Demirhan, G. (2020). Eğitim kurumlarında yönetsel tarz ve örgütsel mutluluk. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 162-176.

- Butler Jr, J. K. (1991). Toward understanding and measuring conditions of trust: Evolution of a conditions of trust inventory. *Journal of management*, 17(3), 643-663.
- Bücker, S., Nuraydın, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., ve Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.
- Cai, Y., ve Tang, R. (2021). School support for teacher innovation: Mediating effects of teacher self-efficacy and moderating effects of trust. *Thinking Skills and Creativity*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100854>
- Campbell, A., Converse, P. E. ve Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation. 600.
- Carlson, D. S., ve Perrewé, P. L. (1995). Institutionalization of organizational ethics through transformational leadership. *Journal of Business Ethics*, 14(10), 829-838.
- Carmeli, A., Brammer, S., Gomes, E., ve Tarba, S. Y. (2017). An organizational ethic of care and employee involvement in sustainability-related behaviors: A social identity perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 38(9), 1380-1395.
- Carnevale, P. J., ve Isen, A. M. (1986). The influence of positive affect and visual access on the discovery of integrative solutions in bilateral negotiation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 37(1), 1-13.
- Carver, C. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, 17(2), 241-261.
- Castriota, S. (2006). Education and happiness: A further explanation to the Easterlin Paradox. *Unpublished Paper. Department of Economics, Università Tor Vergata*
- Ceylan, A., ve Türkyılmaz, H. (2021). Örgütsel güven ve işe adanmışlık ilişkisi. *Journal Of International Social Research*, 14(77).
- Chamberlain, K., ve Zika, S. (1992) Stability and change in subjective well-being over short time periods. *Social Indicators Research*, 26, 101-117.
- Charry, E. (2010). *God and The Art Of Happiness*. Grand Rapids. William B. Eerdmans Publishing Company.
- Chen, W. C. (2012). How education enhances happiness: Comparison of mediating factors in four East Asian countries. *Social indicators research*, 106(1), 117-131.

- Chughtai, A. A., ve Buckley, F. (2008). Work engagement and its relationship with state and trait trust: A conceptual analysis. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 10(1), 47-71.
- Ciarrochi, J., Atkins, P. W. B., Hayes, L. L., Sahdra, B. K., ve Parker, P. (2016). Contextual positive psychology: Policy recommendations for implementing positive psychology in schools. *Frontiers in Psychology*, 7(1561), 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01561>.
- Clegg, S., Kornberger, M., ve Rhodes, C. (2007). Organizational ethics, decision making, undecidability. *The Sociological Review*, 55(2), 393-409.
- Cohen, S., ve Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310–357
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press.
- Costa, A. C., Roe, R. A., ve Taillieu, T. (2001). Trust within teams: The relation with performance effectiveness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(3), 225-244.
- Costa, P. X, McCrae, R. R., ve Norris, A. H. (1981). Personal adjustment to aging: Longitudinal prediction from neuroticism and extraversion. *Journal of Gerontology*, 36, 78 – 85.
- Cotton, P., ve Hart, P. M. (2003). Occupational wellbeing and performance: A review of organisational health research. *Australian Psychologist*, 38(2), 118-127.
- Creed, W. D., Miles, R. E., Kramer, R. M., ve Tyler, T. R. (1996). Trust in organizations. *Trust in organizations: Frontiers of Theory and Research*, 16-38.
- Crum, A. J. ve Salovey, P. (2013). Emotionally intelligent happiness. *The Oxford Handbook of Happiness*, 73-87.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Happiness, flow, and economic equality. *American Psychologist*, 55(10), 1163 – 1164.
- Csikszentmihalyi, M., ve Seligman, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Cummings, L. L., ve Bromiley, P. (1996). The organizational trust inventory (OTI). *Trust in organizations. Frontiers of Theory and Research*, 302(330), 39-52.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.

- Çelik, F. (2015). *Örgütsel güvenin iş tatmini ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi: resmi-özel öğretim kurumlarında bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü Ve Yönetimi (3. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetin, S., ve Polat, S. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının analizi. *Tam metin bildiriler kitabı*, 163.
- Çetin, S., ve Polat, S. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 171-182.
- Çıtır, İ. Ö., ve Ersin, Kavi. (2010). Algılanan örgütsel güven ile iş güvencesi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 229-244.
- Çintay, H. (2013). *Meslek liselerinde öğretmenlerin örgütsel güven algıları: İzmir ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çobanoğlu, N. (2021). Okul öncesi eğitim örgütlerinde paylaşılan liderliğin örgütsel kimlik algısı ve öğretmen mutluluğu ile ilişkisinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(88), 413-432.
- Çobanoğlu, N., ve Bozbayındır, F. (2019). A study on shared leadership and positive psychological capitals of teachers at primary and secondary schools. *Universal Journal of Educational Research*, 7(5), 1265-1274.
- Datu, J. A. D., ve King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 69, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>.
- De Long, D. W., ve Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *Academy of Management Perspectives*, 14(4), 113-127.
- Dede, E. (2018). *İş güvencesizliği algısının ve örgütsel güven düzeyinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri: devlet ortaokulu ve özel ortaokul öğretmenleri üzerine bir araştırma* [Doktora tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- DeHart-Davis, L. (2009). Green tape: A theory of effective organizational rules. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(2), 361-384.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa. *Yönetim ve Ekonomi*, 10 (2), 139 – 150.

- Demirkol, M. (2013). Müfit S. Saruhan. (Ed.). *İslam ahlak esasları ve felsefesi*. Grafiker Yayınları, Ankara, 156.
- Descartes, R. (2007). *The Correspondence Between Princess Elisabeth Of Bohemia And Rene Descartes*. In *The correspondence between Princess Elisabeth of Bohemia and René Descartes*. University of Chicago Press.
- Descartes, R., ve Karasan, M. (Çev.), (2018). Ahlâk Üzerine Mektuplar: Descartes'dan Elisabeth'e. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 1(3).
- Develioğlu, K., ve Türk, O. C. (2012). Çalışanların rol belirsizliğinin örgütsel iletişim ve yetki devrine ilişkin kaynakları: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Sakarya İktisat Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Dewey, J. (1980). *The School and Society*. 151, Carbondale: SIU Press.
- Diener, E. (2009). The science of well-being: The collected works of Ed Diener. *Social Indicators Research Series*, 37. doi 10.1007/978-90-481-2350-6 2
- Diener, E. ve Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1105.
- Diener, E. Vve Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and ideographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.
- Diener, E., Oishi, S., ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.
- Diener, E., Sapyta, J. J. ve Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33-37.
- Diş, S. B. (2020). Platon Felsefesinde Adalet, Düzen ve Yasa. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1013-1042.
- Dobrovolskij, Dmitrij ve Elisabeth Piirainen (2005). *Figurative language: cross-cultural and cross-linguistic perspectives*. Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1515/phras-2018-0003>
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 266 – 280.
- Dunham, R. B. (1984). *Organizational behavior: People and processes in management*. Homewood, Ill.: Irwin.
- Durkheim, E. (1984). *The division of labor in society*. Simon and Schuster.
- Eğriboyun, D. (2013). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*

[Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ekinci, E. ve Burgaz, B. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 91 – 111.
- Ekman, P., Davidson, R. J., Ricard, M. ve Alan Wallace, B. (2005). Buddhist and psychological perspectives on emotions and well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 59-63.
- Elmas, E. (2021). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., ve Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30, 127-143.
- Erbay, F., ve Saltalı, N. D. (2020). Do the School adaptation levels of preschoolers vary according to their relationship with their teachers?. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 857-864.
- Eryılmaz, A. (2012). A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. [Article]. *Social Indicators Research*, 107(3), 561-574. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9863-0>
- Estes, C. L., Linkins, K. W., ve Binney, E. A. (2001). Critical perspectives on aging. In C. L. Estes (Ed.), *Social Policy and Aging: A Critical Perspective*, 23–44. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M., ve Tan, V. (1995). Integrating top-down and bottom-up structural models of subjective well-being: A longitudinal investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(1), 138–150.
- Fereidouni, H. G., Najdi, Y., ve Amiri, R. E. (2013). Do governance factors matter for happiness in the MENA region? *International Journal of Social Economics*, 40(12), 1028-1040. <http://dx.doi.org/10.1108/IJSE-11-2012-0208>
- Fernandez, I. (2015). *Satisfaction, corporate, and people management*. Recovered from <http://ignaciofernandez.blogspot.com/2015/05/felicidad-organizacional-y-gestion-de.html>
- Fidan, M. (2018). Örgüt yazınının kuramsal incelemesi ve metaforik bir tasarım olarak mutlu örgüt. *International Journal of Management and Administration*, 2(3), 17-33.

- Fidan, M. (2020). Mutlu okulun bileşenleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 107-123.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12, 384-412. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- FitzSimons, E. (2015). Character education: A role for literature in cultivating character strengths in adolescence. In *Evidence-based approaches in positive education*, 135 – 150. Springer, Dordrecht. doi:10.1007/978-94-017-9667-5_7
- Flam, H. (1990). Emotionalman': I. The emotionalman' and the problem of collective action. *International Sociology*, 5(1), 39-56.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., ve Hoy, W. K. (2011). Collective trust. *Why schools can't improve*, 101-171.
- Fredrick, S., ve Loewenstein, G. (1999). Hedonic adaptation. In D. Kahneman, E. Diener, ve N. Schwarz (Eds.). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, 302–329. New York, NY: Russel Sage Foundation.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention ve Treatment*, 3(1), 1a.
- Fredrickson, B. L., ve Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678–686. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678>
- Freeney, Y., ve Fellenz, M. R. (2013). Work engagement, job design and the role of the social context at work: Exploring antecedents from a relational perspective. *Human Relations*, 66(11), 1427-1445.
- Frey, B. S., ve Stutzer, A. (2000). Happiness, economy and institutions. *The Economic Journal*, 110(466), 918-938. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-0297.00570>
- Frey, J. A. (2019). Happiness as the constitutive principle of action in Thomas Aquinas. *Philosophical Explorations*, 22(2), 208-221.
- Froiland, J. M., Worrell, F. C., ve Oh, H. (2019). Teacher–student relationships, psychological need satisfaction, and happiness among diverse students. *Psychology in the Schools*, 56(5), 856-870.
- Furnham, A., ve Cheng, H. (2000). Lay theories of happiness. *Journal of happiness studies*, 1(2), 227-246.
- Gavin, J. H. ve Mason, R. O. (2004). The virtuous organization: The value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics*, 33(4), 379-392
- Gencer, N. (2018). Öznel iyi oluş: Genel bir bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2621-2638.

- Genç., H., Şahin, Y. ve Altuntaş, S. (2016). Öğretmenlerde mutluluk ve iyimserlik üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 178-192.
- Gibbons, R., ve Henderson, R. (2012). What do managers do?: Exploring persistent performance differences among seemingly similar enterprises. *Harvard Business School*, 13-020.
- Gibson, C. B., ve Manuel, J. A. (2003). Building trust. *Virtual Teams That Work*, 59-86.
- Gilbert, J. A., ve Tang, T. L. P. (1998). An examination of organizational trust antecedents. *Public Personnel Management*, 27(3), 321-338.
- Gilsdorf, J. W. (1987). Written corporate communication policy: Extent, coverage, costs, benefits. *The Journal of Business Communication*, 24(4), 35-52.
- Gilsdorf, J. W. (1998). Organizational rules on communicating: How employees are and are not-learning the ropes. *The Journal of Business Communication*, 35(2), 173-201. doi:10.1177/002194369803500201
- Gökdemir – Dumludağ, Ö. (2011). *Mutluluk ve iktisadi parametreler üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökdoğan, D. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Görkaş, İ. (2013). Farabi'nin insan tasavvuru. *AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 50, 289-304.
- Greasley, K., Bryman, A., Dainty, A., Price, A., Soetanto, R., ve King, N. (2005). Employee perceptions of empowerment. *Employee Relations*.
- Griffin, J. (2007). What do happiness studies study? *Journal of Happiness Studies*, 8, 139-148
- Grossman, S. J., ve Hart, O. D. (1986). The costs and benefits of ownership: A theory of vertical and lateral integration. *Journal of Political Economy*, 94(4), 691-719.
- Gül, H., ve Gökçe, H. (2008). Örgütsel etik ve bileşenleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 377-389.
- Gülay, S.S. ve Kahveci, G. (2020). Öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 494-522. doi: 10.29329/mjer.2020.272.23

- Güteryüz, D.G. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri ilişkisinin incelenmesi (Bursa ili Nilüfer ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürarlan, N. (2021). *İlkokullarda öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının mesleki doyuma etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürbüz, G. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel muthuluk algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Güzel, H., Özdöl, M. F. ve Oral, İ. (2010). Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 241 – 253.
- Hall, D. T. (1987). Careers and socialization. *Journal of management*, 13(2), 301-321.
- Hardie, W. F. (1965). The final good in Aristotle's Ethics. *Philosophy*, 40(154), 277-295.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Heathwood, C. (2006). Desire satisfactionism and hedonism. *Philosophical Studies*, 128(3), 539-563.
- Heller, F. A., ve Yukl, G. (1969). Participation, managerial decision-making, and situational variables. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(3), 227-241.
- Hempfling, M. S. (2015). *Happiness, work engagement, and perception of organizational support of student affairs professionals*. Ohio University.
- Hernández, A. C. C., Ripoll, R. R., de Velazco, J. J. H. G., ve Hernández, I. V. R. (2020). University social responsibility in the organizational happiness management. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(2), 427-440.
- Hettema, P. J. (1989) *Personality and environment*. Chichester, UK: Wiley.
- Hosie, P., Willemyns, M., ve Sevastos, P. (2012). The impact of happiness on managers' contextual and task performance. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 50, 268-287. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-7941.2012.00029.x>
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*, 20(2), 379-403.

- Hoy, W. K., ve Kupersmith, W. J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5(1), 1-10.
- Hoy, W. K., ve Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184-208.
- Höhmman, H. H., ve Malieva, E. (2002). Trust as a Basic Anthropological Category. *Entrepreneurial Strategies and Trust*, 1, 11.
- <https://tr.wikipedia.org/wiki/Cicero> (24.03.2022 tarihinde erişim sağlandı).
- https://tr.wikipedia.org/wiki/Summum_bonum (22.03.2022 tarihinde erişim sağlandı).
- Issa, R. R., ve Haddad, J. (2008). Perceptions of the impacts of organizational culture and information technology on knowledge sharing in construction. *Construction Innovation*, 8(3), 182-201.
- İşcan, Ö. F., ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Jabs, L. B. (2005). Communicative rules and organizational decision making. *The Journal of Business Communication* (1973), 42(3), 265-288.
- Jung, J. M., Min, K. S., ve Martin, D. (2017). The role of reversal theory in digital advertising. *In Digital Advertising*, 124-137. Routledge.
- Kabadayı, T. (2004). Platon ve fârâbî’de ideal devlet. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2): 237-248.
- Kalaycı, N. (2014). Daimondan eudaimonia’ya: Aristoteles’ te mutluluk. *Cogito Aristoteles Özel Sayısı*, 77, 257-274.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalfa, S. (2017). *Spor bilimleri ve eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam doyumu ve serbest zaman doyumunun incelenmesi (Uşak üniversitesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kandemir, A., ve Nartgün, Ş. S. (2019). Özel okul öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgüt kültürü düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(1), 121-147.
- Karaarslan, E. (2005). Kamu kesimi eğitim harcamalarının analizi. *Maliye dergisi*, 149(42), 36-73.
- Karakaya, M. M. (2016). Farabi felsefesinde el-evvel. *Eskiyei*, (32), 15-28.

- Karaküçük, S. (2010). Okul rehberlik servislerinin fiziksel /mekânsal koşullarının incelenmesi (rehber öğretmenlerin mekânsal algıları bağlamında). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 421 – 440.
- Karataş, F. (2022). *Platon Felsefesinde Değerlerin Kaynağı ve Mahiyeti Problemi* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Karcher, A. J. (1992). State lotteries. *Society*, 29(4), 51-56.
- Karvonen, S., Tokola, K., ve Rimpelä, A. (2018). Well-being and academic achievement: Differences between schools from 2002 to 2010 in the Helsinki metropolitan area. *Journal of School Health*, 88(11), 821–829. <https://doi.org/10.1111/josh.12691>.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9(2), 131-146.
- Kelly, J. R., ve Ross, J. E. (1989). Later-life leisure: Beginning a new agenda. *Leisure Sciences*, 11(1), 47-59.
- Kenny, A. (1965). Happiness. In *Proceedings of the Aristotelian Society*. 66, 93-102. *Aristotelian Society*, Wiley.
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A., ve White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 05(06), 500-513.
- Keser, A. (2018). İşte mutluluk araştırması. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14 (1), 43-57.
- Kıldan, A. O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 501 – 510.
- Kırbyık, M. E. (2012). Mutluluk ahlakı (Eudaimonizm). *Farabi e-Dergi*, 3, 12 – 19.
- Ki, P. (2018). School adjustment and academic performance: Influences of the interaction frequency with mothers versus fathers and the mediating role of parenting behaviours. *Early Child Development and Care*, 190(7), 1123-1135.. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1518904>.
- Knabe, A., ve Rätzel, S. (2010). Income, happiness, and the disutility of labour. *Economics Letters*, 107, 77-79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econlet.2009.12.032>
- Kocabaş, İ., ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.

- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.
- Kollock, P. (1994). The emergence of exchange structures: An experimental study of uncertainty, commitment, and trust. *American Journal of sociology*, 100(2), 313-345.
- Konan, N., ve Taşdemir, A. (2019). Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algıları ile mutluluk düzeyleri algıları arasındaki ilişki. *Scientific Educational Studies*, 3(2), 132-152.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Korsgaard, M. A., Pitariu, A. H., Jeong, S. S., Cooper, C. L., ve Barling, J. (2008). Trust in management: An interpersonal perspective. In *The SAGE Handbook of Organizational Behavior*, 89-105. Sage.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 569-598.
- Kramer, R. M. (2001). *Trust rules for trust dilemmas: How decision makers think and act in the shadow of doubt*. In *Trust in Cyber-societies*. Springer, Berlin, Heidelberg, 9-26.
- Kraut, R. (1989). *Aristotle on The Human Good*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691225128>
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles?. *Educational Psychologist*, 47(2), 86–105. doi:10.1080/00461520.2011.610678.
- Kumaş, V., Ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32,123 – 139.
- Lakoff, G., ve Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*, 4(2), 195-208.
- Lavy, S., ve Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1485-1503.
- Leana, C. R. (1986). Predictors and Consequences of Delegation. *Academy of Management Journal*, 29(4), 754–774. doi:10.5465/255943
- Lee, J. K. (2020). Educational philosophy and happiness principle of plato and menciüs. *Online Submission*, 38.

- Lemon, B. W., Bengtson, V. L., ve Peterson, J. A. (1972). An exploration of the activity theory of aging: Activity types and life satisfaction among in-movers to a retirement community. *Journal of Gerontology*, 27(4), 511-523.
- Lewicki, R. J., ve Bunker, B. B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. *Trust in organizations: Frontiers of Theory and Research*, 114, 139.
- Lewis, J. D., ve Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. *Social Forces*, 63(4), 967-985.
- Li, M., Pérez-Díaz, P. A., Mao, Y., ve Petrides, K. V. (2018). A multilevel model of teachers' job performance: Understanding the effects of trait emotional intelligence, job satisfaction, and organizational trust. *Frontiers in Psychology*, 2420. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02420>
- Limerick, D., ve Cunnington, B. (1993). *Managing the new organisation: A blueprint for networks and strategic alliances*. Chatswood, NSW, Australia : Business ve Professional Publication.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Litwin, H. (2000). Activity, social network and well-being: An empirical examination. *Canadian Journal on Aging/La Revue Canadienne du Vieillessement*, 19(3), 343-362.
- Lodahl, T.M. ve Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49, 24-33
- Loewe, N., Bagherzadeh, M., Araya-Castillo, L., Thieme, C., ve Batista-Foguet, J. M. (2014). Life domain satisfactions as predictors of overall life satisfaction among workers: Evidence from Chile. *Social Indicators Research*, 118(1), 71-86.
- Lorange, P. (2005). Strategy means choice: also for today's business school! *Journal of Management Development*, 24(9), 783-790. doi:10.1108/02621710510621295
- Louis, K. S., ve Miles, M. B. (1991). Improving the urban high school: What works and why. *NASSP Bulletin*, 75(534), 117-119.
- Louis, K. S., Marks, H. M., ve Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Luhmann, M., Lucas, R. E., Eid, M., ve Diener, E. (2013). The prospective effect of life satisfaction on life events. *Social Psychological and Personality Science*, 4(1), 39-45.

- Luhmann, N. (2001). Familiarity, confidence, trust: Problems and alternatives. *Reseaux*, 108(4), 15-35.
- Luszczynska, A., Scholz, U., ve Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., ve Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131.
- Mabsout, R. (2022). John Stuart Mill, soft paternalist. *Social Choice and Welfare*, 58(1), 161-186.
- Macarimbang, A. T. (2013). Envisioning a perfect city: an introduction to al farabi's political philosophy. *Journal for Islamic Identities and Dialogue in Southeast Asia*, 1, 73-92.
- MacDuffie, J. (2011). Inter-organizational trust and the dynamics of distrust. *J Int Bus Stud* 42, 35–47. <https://doi.org/10.1057/jibs.2010.54>
- Malhotra, D., ve Murnighan, J. K. (2002). The effects of contracts on interpersonal trust. *Administrative Science Quarterly*, 47(3), 534-559.
- March, J. G., ve Olsen, J. P. (1996). Institutional perspectives on political institutions. *Governance*, 9(3), 247-264.
- March, J.G., Schulz, M., ve Zhou, X. (2001). *The dynamics of rules: change in written organizational codes*. Stanford: Stanford University Press, 248.
- Martin, M. W. (2007). Happiness and virtue in positive psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 37(1), 89-103.
- Martin, R. A., Kuiper, N. A., Olinger, L. J., ve Dobbin, J. (1987). Is stress always bad? Telic versus paratelic dominance as a stress-moderating variable. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(5), 970–982.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., ve Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- McAllister, D. J. (1995). Affect-and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1), 24-59.
- McCauley, D. P., ve Kuhnert, K. W. (1992). A theoretical review and empirical investigation of employee trust in management. *Public Administration Quarterly*, 265-284.

- McKnight, D. H., ve Chervany, N. (2001). While trust is cool and collected, distrust is fiery and frenzied: A model of distrust concepts. *AMCIS 2001 Proceedings*. 171.
- McKnight, D. H., ve Chervany, N. L. (2000). What is trust? A conceptual analysis and an interdisciplinary model. *AMCIS 2000 Proceedings*. 382.
- McMahon, D. M. (2005). The quest for happiness. *Wilson Quarterly*, 29(1), 62-71.
- Meagher, K. J., ve Wait, A. (2020). Worker trust in management and delegation in organizations. *The Journal of Law, Economics, and Organization*, 36(3), 495-536.
- Menec, V. H. (2003). The relation between everyday activities and successful aging: A 6-year longitudinal study. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(2), S74-S82.
- Merkit, N. (2021). Fârâbî’de mutluluk ve mantık ilişkisi. *Theosophia*, 2, 1-12.
- Messick, D. M., ve Tenbrunsel, A. E. (1996). *Codes of conduct: Behavioral research into business ethics*. Russell Sage Foundation.
- Michalos, A. C. (1980). Satisfaction and happiness. *Social Indicators Research*, 8, 385-422.
- Miller, C. S. (2008). *Meaningful work over the life course* [Doctoral dissertation, Fielding Graduate University].
- Mills, J. C. H., ve Mills, A. J. (2017). Rules, sensemaking, formative contexts, and discourse in the gendering of organizational culture. In *Insights and research on the study of gender and intersectionality in international airline cultures*. Emerald Publishing Limited.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis. *Trust in organizations: Frontiers of Theory and Research*, 261, 1996.
- Moçoşoğlu, B., ve Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 52-70.
- Molm, L. D., Collett, J. L., ve Schaefer, D. R. (2007). Building solidarity through generalized exchange: A theory of reciprocity. *American journal of sociology*, 113(1), 205-242.
- Morgatroyd, S., Rushton, C., Apter, M., ve Ray, C. (1978). The development of the telic dominance scale. *Journal of personality assessment*, 42(5), 519-528.

- Morrison, E. E., Burke III, G. C., ve Greene, L. (2007). Meaning in motivation: does your organization need an inner life?. *Journal of Health and Human Services Administration*, 98-115.
- Mourshed, M., Farrell, D., ve Barton, D. (2012). Education to employment: Designing a system that works. *Mckinsey center for government*, 18.
- Myers, K. K., Davis, C. W., Schreuder, E. R., ve Seibold, D. R. (2016). Organizational identification: A mixed methods study exploring students' relationship with their university. *Communication Quarterly*, 64(2), 210-231.
- Naff, A. (2012). *Investing in happiness: An analysis of the contributing factors to the positive professional work environment*. [Unpublished master's thesis]. Liberty University, United States.
- Nakazato, N., Schimmack, U., ve Oishi, S. (2011). Effect of changes in living conditions on well-being: A prospective top-down bottom-up model. *Social indicators research*, 100(1), 115-135.
- Narcıkara, E. B. (2017). Örgüt ortamında artarak yükselen olumluluk: pozitif örgüt okulu bakış perpektifi. *İş'te Davranış Dergisi*, 2(1), 20-33.
- Nikolaev, B., ve Rusakov, P. (2016). Education and happiness: an alternative hypothesis. *Applied Economics Letters*, 23(12), 827-830.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oishi, S., Diener, E., Suh, E. ve Lucas, R. (1997). *Values as a mediator model in subjective well-being*. University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Olçay, A. ve Döş, İ. (2009). Ortaöğretimde başarıyı olumsuz etkileyen unsurların öğrenci boyutuyla tespitine yönelik bir uygulama. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 131 – 155.
- Olukayode, A.A. and Osayawe Ehigie, B. (2005), "Psychological diversity and team interaction processes: A study of oil-drilling work teams in Nigeria", *Team Performance Management*, 11, (7/8), 280-301. <https://doi.org/10.1108/13527590510635161>
- Omay, M. (2014). Mutluluk hakkında felsefî incelemenin önemi. *Felsefe-Bilim Araştırmaları Journal Of Philosophy-Science Research*, 85.
- O'Neill, O. (2002). *Autonomy and Trust In Bioethics*. Cambridge University Press.
- O'Sullivan, D., ve Dooley, L. (2008). *Applying innovation*. Sage Publications.
- Önal, M. (1998). *Wisdom and philosophy in islamic thought, lampeter*. [Unpublished Ph.D. thesis]. University of Wales.

- Özbayraktar, M. (2005). Bilgi teknolojilerinin öğrenim alanı planlamasına etkileri – ilköğretim okullarının derslik ve kütüphane mekanları örneğinde. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(3), 101 – 108.
- Özdemir, E. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin mesleki doyumları ile örgütsel güven arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Özdemir, Y., Hiçde, A. Y., ve Sağkal, A. S. (2021). İlkokul çocukları için okul mutluluğu ölçeği'nin (içiomö) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 111-127.
- Özdil, K., (2005), *İlköğretim okullarında öğretmenlerin yöneticilerine ve birbirlerine duydukları güven düzeyi ile örgütsel iklimi arasındaki ilişki (yeni mahalle örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Özgenel, M., ve Bozkurt, B. N. (2020). Okul mutluluğunu yordayan bir faktör: Öğretmenlerin politik becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 130-149.
- Özgenel, M., ve Canuylası, R. (2020). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının örgütsel mutluluğa etkisi. *Eğitim ve Teknoloji*, 3(1), 14-31.
- Öztürk, B. (2020). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam doyumları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. (Teksiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Öztürk, Ç. (2010). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları (Bolu ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Page, K. M., ve Vella-Brodrick, D. A. (2009). The 'what', 'why' and 'how' of employee well-being: A new model. *Social indicators research*, 90(3), 441-458.
- Parsons, T. (1991). *The Social System*. Psychology Press, 575.
- Peterson, C. (2006). *A Primer In Positive Psychology*. USA: Oxford University Press.
- Petryszak, N. G. (1981). Tabula rasa—its origins and implications. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 17(1), 15-27.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Polat, S., ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 307-331.
- Pratt, M. G., Ashforth, B. E.(2003). *Fostering meaningfulness in working and at work*. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, R. E. Quinn (Eds.). *Positive Organizational Scholarship*, 309-327. San Francisco, CA:Berrett-Koehler Publishers.
- Pryce-Jones, J. (2011). *Happiness at work: Maximizing your psychological capital for success*. John Wiley ve Sons.
- Pryce-Jones, J., ve Lindsay, J. (2014). What happiness at work is and how to use it. *Industrial and Commercial Training*.
- Pučétaitė, R., ve Lämsä, A. M. (2008). Developing organizational trust through advancement of employees' work ethic in a post-socialist context. *Journal of Business Ethics*, 82(2), 325-337.
- Putnam, R. D. (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137-174.
- Rego, A., ve Cunha, M. P. (2008). Authentizotic climates and employee happiness: Pathways to individual performance? *Journal of Business Research*, 61, 739-752. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.08.003>
- Rempel, J. K., Holmes, J. G., ve Zanna, M. P. (1985). Trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 95.
- Reychav, I., ve Sharkie, R. (2010). Trust: an antecedent to employee extra-role behaviour. *Journal of Intellectual Capital*.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 358-384.
- Robbins, B. G. (2016). What is trust? A multidisciplinary review, critique, and synthesis. *Sociology Compass*, 10(10), 972-986.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin?. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8.
- Roochnik, D. (2009). What is theoria? Nicomachean ethics book 10.7–8. *Classical Philology*, 104(1), 69-82.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust 1. *Journal of Personality*, 35(4), 651-665.
- Rotter, J. B. (1971). Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*, 26(5), 443.

- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S., ve Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Rowe, K. (2003). The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling. *Australian Council for Educational Research*, 14-23.
- Ryan, R. M., ve Huta, V. (2009). Wellness as healthy functioning or wellness as happiness: The importance of eudaimonic thinking (response to the Kashdan et al. and Waterman discussion). *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 202-204.
- Ryan, R. M., ve Martela, F. (2016). Eudaimonia as a way of living: Connecting Aristotle with self-determination theory. In *Handbook of Eudaimonic Well-Being*, 109-122. Springer, Cham.
- Ryan, R. M., Huta, V., ve Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139-170.
- Saari, L. M., ve Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management*, 43(4), 395-407. <http://dx.doi.org/10.1002/hrm.20032>
- Sako, M. (1992). *Price, quality and trust: Inter-firm relations in Britain and Japan*, 18. Cambridge University Press.
- Santas, G. (2003). Plato: Ethics. *The Blackwell Guide to Ancient Philosophy*, 118-129.
- Schneider, B. (1982). Interactional psychology and organizational behavior. *Michigan State Univ East Lansing Dept of Psychology*.
- Schnell, T., Höge, T., ve Pollet, E. (2013). Predicting meaning in work: Theory, data, implications. *The Journal of Positive Psychology*, 8, 543-554.
- Scitovsky, T. (1976). *The Joyless Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Scorsolini-Comin, F., ve Santos, M. A. D. (2010). The scientific study of happiness and health promotion: An integrative literature review. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18, 472-479.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, 2(2002), 3-12.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., ve Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Sev, J. T. (2017). Effective delegation of authority as a strategy for task accomplishment and performance enhancement in business organizations-an

- empirical survey of flour mills of Nigeria plc, Lagos-Nigeria. *The Business ve Management Review*, 8(4), 138.
- Sezer, S., ve Can, E. (2018). School happiness: parents' opinion on required qualifications for school happiness = Okul mutlulugu: Okul mutlulugu için gerekli niteliklere ilişkin veli görüşleri. *Educational Administration: Theory ve Practice*, 24(1), 191-220.
- Sezer, S., ve Can, E., (2019). School happiness: A scale development and implementation study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(79), 167-190.
- Sezgül, İ. (2008). Farabi'nin siyaset felsefesi. *Felsefe Dünyası*, (47), 198-205.
- Shapiro, D. L., Sheppard, B. H., ve Cheraskin, L. (1992). Business on a handshake. *Negot. J.*, 8, 365.
- Sheldon, K. M., ve Lyubomirsky, S. (2012). The challenge of staying happier: testing the hedonic adaptation prevention model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38, 670 – 680. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167212436400>
- Shockley – Zalabak, P., Ellis, K., ve Winograd, G. (2000). Organizational trust: What it means, why it matters. *Organization Development Journal*, 18(4), 35-48.
- Simmons, B. L. (2014). Organizational characteristics of happy organizations. In P. Y. Chen, ve C. L. Cooper (Eds.), *Work and wellbeing*, 1-18. *Hoboken: John Wiley ve Sons*
- Simon, H. A. (1951). A formal theory of the employment relationship. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 293-305.
- Simpson, T. W. (2012). What is trust?. *Pacific Philosophical Quarterly*, 93(4), 550-569.
- Sims, R. R. (1991). The institutionalization of organizational ethics. *Journal of business ethics*, 10(7), 493-506.
- Sipahioğlu, M., Öner, M. (2013). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 13.
- Smith, P.A. and Birney, L.L. (2005), The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19, 6, 469-485. <https://doi.org/10.1108/09513540510617427>
- Sökmen, A. (2019). Örgütsel özdeşleşme, örgütsel bağlılık ve iş tatmini ilişkisi: otel işletmelerinde bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 980, 990.

- Stathi, A., Fox, K. R., ve McKenna, J. (2002). Physical activity and dimensions of subjective well-being in older adults. *Journal of Aging and Physical Activity*, 10(1), 76-92.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., ve Wirthwein, L. (2016). Subjective wellbeing, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6(1994), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>.
- Stevens, B. (2008). Corporate ethical codes: Effective instruments for influencing behavior. *Journal of Business ethics*, 78(4), 601-609.
- Stoia, E. (2016). Happiness and well-being at work. (Final Degree Project, Universidad Jaume). 65.
- Stoner, J. A. F., Freeman, R. E., ve Gilbert, D. R. (1996). *administración*. Pearson educación.
- Suhonen, R., Stolt, M., Virtanen, H., ve Leino-Kilpi, H. (2011). Organizational ethics: a literature review. *Nursing ethics*, 18(3), 285-303.
- Suiçer, M., ve Özkoç, A. G. (2016). *Otantik liderlik davranışının örgüt sağlığı üzerindeki etkisi: otel işletmelerinde bir uygulama* [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Svensson, F. (2011). Happiness, well-being, and their relation to virtue in Descartes' ethics. *Theoria*, 77(3), 238-260.
- Şahin, E. (2010). Platon ve Fârâbî'de aristokrasi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 51(1), 111-130.
- Şişman, M. (1996). Postmodernizm tartışmaları ve örgüt kuramındaki yansımaları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 451-464.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar. 2. Baskı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson
- Talebzadeh, F., ve Samkan, M. (2011). Happiness for our kids in schools: A conceptual model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 1462-1471.
- Tamir, M., ve Diener, E. (2008). *Approach-avoidance goals and well-being: One size does not fit all*. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of Approach and Avoidance Motivation*, 415-428. Psychology Press.

- Tan, H. H., ve Lim, A. K. (2009). Trust in coworkers and trust in organizations. *The Journal of Psychology*, 143(1), 45-66.
- Tan, H. H., ve Tan, C. S. (2000). Toward the differentiation of trust in supervisor and trust in organization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(2), 241.
- Tang, T. L. P., ve Sarsfield-Baldwin, L. J. (1996). Distributive and procedural justice as related to satisfaction and commitment. *SAM Advanced Management Journal*, 61, 25-31.
- Taşkın, F., ve Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 37-46.
- Taylor, R., G. (1989). The Role Of Trust In Labor – Management Relations. *Organization Development Journal*, 7, 85 – 89.
- Taylor, S. E. (1983) Adjustment to threatening events. *American Psychologist*, 38, 1161-1173.
- Thompson, L. L. (1991). Information exchange in negotiation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 27(2), 161-179.
- Tokat, L. (2006). Farabi felsefesinde mutluluğun araştırılması. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(2), 133-157.
- Tokgöz, E., ve Seymen, O. A. (2013). Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: bir devlet hastanesinde araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(39), 61-76.
- Tomer, J. F. (2011). Enduring happiness: Integrating the hedonic and eudaimonic approaches. *The Journal of Socio-Economics*, 40(5), 530-537.
- Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., ve Williams, P. (2012). Character strengths and in adolescence: Structure and correlates of the values in action inventory of strengths for children. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 637–642. doi:10.1016/j.paid.2011.12.014.
- Tösten, R., Avcı, Y. E., ve Şahin, S. (2018). The relations between the organizational happiness and the organizational socialization perceptions of teachers: The sample of physical education and sport. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 151-157. doi: 10.12973/eu-jer.7.1.151.
- Trivigno, F. V. (2018). *Plato*. In The Oxford Handbook of Virtue.
- Tsou, M., ve Liu, J. (2001). Happiness and domain satisfaction in Taiwan. *Journal of Happiness Studies*, 2, 269–288. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1011816429264>

- Tuna, M., ve Yeşiltaş, M. (2014). Etik iklim, işe yabancılaşma ve örgütsel özdeşleşmenin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 25 (1), 105-17.
- Türkben, Y., (2010). Descartes' ın ahlak ve mutluluk anlayışı. *Hikmet Yurdu*, 3(5), 239-250.
- Türkmen, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin kariyer uyumluluğu, mutluluk düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Türköz, T., Polat, M., ve Coşar, S. (2013). Çalışanların örgütsel güven ve sinizm algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki rolü. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 285-302.
- Tüzün, İ. K. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007(2), 93-118.
- Tyler, T. R., ve Kramer, R. M. (1996). Whither trust. *Trust In Organizations: Frontiers of Theory and Research*, 1, 15.
- Uslaner, E. M. (2002). The moral foundations of trust. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.824504>.
- Usta, I. (2012). *Ödüllendirmenin örgütsel bağlılığa etkisi: İstanbul'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Uzun, T., ve Kesicioğlu, O. S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel mutluluğu ile iş Tatminleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 39-52.
- Van Maele, D., ve Van Houtte, M. (2015). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93–115. doi:10.1108/jea-02-2014-0018
- Van Maele, D., Van Houtte, M., ve Forsyth, P. B. (2014). *Introduction: Trust as a matter of equity and excellence in education. In Trust and school life*, 1-33. Springer, Dordrecht.
- Van Praag, B. M. S., Romanov, D., ve Ferrer-i-Carbonell, A. (2010). Happiness and financial satisfaction in Israel: Effects of religiosity, ethnicity, and war. *Journal of Economic Psychology*, 31, 1008-1020. <http://dx.doi.org/10.1016/j.joep.2010.08.008>

- Veenhoven, R. (2012). *Happiness: Also known as life satisfaction and subjective well-being*. In *Handbook of social indicators and quality of life research*. 63-77). Springer, Dordrecht.
- Vidotto, G., Vicentini, M., Argentero, P., ve Bromiley, P. (2008). Assessment of organizational trust: Italian adaptation and factorial validity of the organizational trust inventory. *Social Indicators Research*, 88(3), 563-575.
- Viljanen, V. (2021). Why virtue is not quite enough: Descartes on attaining happiness. *Archiv für Geschichte der Philosophie*, 103(1), 54-69.
- Vittersø, J. (2018). Do it! Activity theories and the good life. *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF. <https://www.nobascholar.com/chapters/19>.
- Vygotsky, L. S. (1989). Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, 27(2), 53-77.
- Ward, S. J., ve King, L. A. (2016). Socrates' dissatisfaction, a happiness arms race, and the trouble with eudaimonic well-being. In *Handbook of Eudaimonic Well-Being*, 523-529. Springer, Cham.
- Warr, P., Butcher, V., Robertson, I., ve Callinan, M. (2004). Older people's well-being as a function of employment, retirement, environmental characteristics and role preference. *British Journal of Psychology*, 95(3), 297-324.
- Weaver, G. R., Trevino, L. K., ve Cochran, P. L. (1999). Corporate ethics programs as control systems: Influences of executive commitment and environmental factors. *Academy of Management journal*, 42(1), 41-57.
- Weber, M. (1946). *From Max Weber: essays in sociology*. Desde Max Weber. *Ensayos en sociologia*. New York : Oxford University Press
- Welter, F. (2012). All you need is trust? A critical review of the trust and entrepreneurship literature. *International Small Business Journal*, 30(3), 193-212.
- Wesarat, P. O., Sharif, M. Y., ve Abdul Majid, A. H. (2014). A conceptual framework of happiness at the workplace. *Asian Social Science*, 11(2), 78-88.
- White, M. (2014). An evidence-based whole school strategy to positive education. *Better than OK: Helping young people to flourish at school and beyond*, 194-198.
- White, M. A., ve Murray, A. S. (2015). Building a positive institution. In *evidence-based approaches in positive education*, 1-26. Springer, Dordrecht.. doi:10.1007/978-94-017-9667-5_1

- White, R. W. (1974) *Strategies of adaptation: an attempt at systematic description*. In G. V. Coelho, D. A. Hamburs, ve J. E. Adams (Eds.), *Coping and adaptation*. New York: Basic Books. 47-69.
- Wiewiora, A., Murphy, G., ve Trigunarsyah, B. (2010). The role of trust in inter-projet knowledge transfer. In *ICOMS Asset Management Conference Proceedings*, 1-11. ICOMS.
- Williams, P., Kern, M. L., ve Waters, L. (2015). A longitudinal examination of the association between psychological capital, perception of organizational virtues and work happiness in school staff. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 1-18.
- Williams, P., Kern, M. L., ve Waters, L. (2017). The role and reprocessing of attitudes in fostering employee work happiness: An intervention study. *Frontiers in Psychology*, 8, 28.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294–306.
- Wilson, W. R. (1960). *An attempt to determine some correlates and dimensions of hedonic tone*. Northwestern University.
- Wright, P. M. ve Noe, R. A. (1996), *Management of Organizations*. Richard D. Irwin, USA
- Wrightsmann, L. S. (1991). *Interpersonal trust and attitudes toward human nature*. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, ve L. S. Wrightsmann (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes*. 373–412. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50012-5>
- Wubbels, T., ve Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24.
- Yalaza, O. B. (2019). Öğretmenlerin örgütsel politika algısının örgütsel güven düzeyine etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(2), 120-136.
- Yazıcıoğlu, İ. (2009). Konaklama işletmelerinde işgörenlerin örgütsel güven duyguları ile iş tatmini ve işten ayrılma niyetleri üzerine bir alan araştırması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 235-249.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yener, H. (2007). *Personel performansına etki eden faktörlerin yapısal eşitlik modeli (yem) ile incelenmesi ve bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163.
- Yıldırım, K., Arastaman, G., ve Daşcı, E. (2015). Developing, testing and implementing the scale of teachers' professional well-being. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(4), 486-506. doi: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.8760>
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Yu, M. C., Mai, Q., Tsai, S. B., ve Dai, Y. (2018). An empirical study on the organizational trust, employee-organization relationship and innovative behavior from the integrated perspective of social exchange and organizational sustainability. *Sustainability*, 10(3), 864.
- Zaheer, A., McEvily, B., ve Perrone, V. (1998). Does trust matter? Exploring the effects of interorganizational and interpersonal trust on performance. *Organization Science*, 9(2), 141-159.
- Zand, D. E. (1972). Trust and managerial problem solving. *Administrative science quarterly*, 229-239.
- Zhongying, H. U. (2013). Research and analysis on the teachers' happiness. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 6(10), 1720-1725.
- Zucker, L. G. (1986). Production of trust: Institutional sources of economic structure, 1840–1920. *Research in Organizational Behavior*, 8, 53–111.

EKLER

Ek-1. Araştırma izni (Valilik)



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29409993-605.01-48230085
Konu : Araştırma İzni
(Özgür BAŞARAN)

21/04/2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinin 15.04.2022 tarih ve 47862767 sayılı yazısı.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Yüksek Lisans öğrencisi Özgür BAŞARAN'ın "Okul Mutluluğu ile Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Giresun İli Örneği)" konulu araştırma izni ile ilgili anket çalışmasına ait Valilik Makam Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Fikret ÇAVUŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- Makam Oluru
- Mühürlü Ölçek

Dağıtım:

- 15 İlçe MEM
- Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
- Merkez İlçe İlkokul, Ortaokul ve Liseler

Ek-2. Araştırma izni (İl milli eğitim müdürlüğü)



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29409993-605.01-48007924

18.04.2022

Konu : Araştırma İzni
(Özgür BAŞARAN)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nin 15.04.2022 tarih ve 47862767 sayılı yazısı.
: b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Yüksek Lisans öğrencisi Özgür BAŞARAN'ın "Okul Mutluluğu ile Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Giresun İli Örneği)" adlı çalışmasına veri sağlamak amacıyla, Giresun İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın 19.04.2022-27.05.2022 tarihleri arasında, ekleri müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve paraflanmış veri toplama araçlarını kullanarak; Covid-19 Pandemisi ile mücadele kapsamında alınan önlemler çerçevesinde, ilgili kurum Müdürlükleri sorumluluğunda/gözetiminde eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması ve çalışmanın sonuç raporunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine iletilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Fazlı ÇİÇEK
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Ertuğrul TOSUNOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek-3. Okul mutluluğu ölçeği kullanım izni

Okul Mutluluğu Ölçeği İzin Talebi

Harici

Gelen Kutusu x



ÖZGÜR BAŞARAN

Alıcı: senolsezer ▼

"Okul Mutluluğu İle Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Ölçeğini" kullanmak için izninizi istiyorum sayın hocam.

Kolaylıklar diler, saygılarımı sunarım.

Özgür Başaran.



Şenol SEZER

Alıcı: ben ▼

Özgür merhaba,

Ölçeği kullanmanızdan memnun olurum. Çünkü bu amaçla hazırlanmıştır. Kolaylıklar...Selamlar

Şenol Sezer Doç Dr

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: ÖZGÜR BAŞARAN

Kime:

Konu: Okul Mutluluğu Ölçeği İzin Talebi

Örgüt İçi Güven Ölçeği İzin Talebi

Harici

Gelen Kutusu x



ÖZGÜR BAŞARAN

Alıcı: mustafa.polat ▼

İyi günler Değerli Hocam.

"Okul Mutluluğu İle Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"
kullanmak için izninizi istiyorum sayın hocam.
Kolaylıklar diler, saygılarımı sunarım.

Özgür Başaran.



MUSTAFA POLAT

Alıcı: ben ▼

Selamlar.

Elbette kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim.

Mustafa Polat

Ek-5. Araştırmada kullanılan ölçek formu

Sayın Katılımcı:
Aşağıda yer alan ölçek maddeleri, çalışanların okul mutluluğu düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Sizin her bir maddeye ilişkin gördüğünüz, Likert derecelendirme ölçeği üzerinde (X) ile belirtmeniz istenmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler bilimsel amaç dışında kullanılmayacaktır. Araştırmaya verdiğiniz desteğe şimdiden teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Meslek Kademiniz : 1 – 6 Yıl () 7 – 12 Yıl () 13 – 18 Yıl () 19 – 24 Yıl () 25 Yıl + ()

Okul Türü : İlkokul () Ortaokul () Meslek Lisesi () Akademik Lise ()

Eğitim Durumu : Lisans () Lisansüstü ()

Lisans Alanınız :

No	Lütfen ilgili her bir ölçek maddesine ilişkin gördüğünüz, Likert derecelendirme ölçeği üzerinde (X) ile belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Çalıştığım okulda yönetime büyük güven duyuyorum.					
2	Yöneticilerime güvenebilirim.					
3	Genel olarak çalıştığım okuldaki insanların ağız sözü birdir.					
4	Yöneticimin okul içinde büyük kredisi vardır.					
No	Lütfen ilgili her bir ölçek maddesine ilişkin gördüğünüz, Likert derecelendirme ölçeği üzerinde (X) ile belirtiniz.	Asla	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Daima
1	Okulun fiziksel ortamı sağlıklıdır.					
2	Okul sağlıklı beslenme olanakları açısından yeterlidir.					
3	Okulun fiziksel donanımı sosyal etkinlikler için yeterlidir.					
4	Okulda öğrencilerin oyun alanları yeterlidir.					
5	Öğrenciler okula sevak gelir.					
6	Okulda öğrenciler kendilerini güvende hisseder.					
7	Ödüllendirme sistemi adildir.					
8	Öğrenciler okulda kendilerini değerli hisseder.					
9	Okulda sorumluluklar paylaşılır.					
10	Öğrenciler etkinlikleri sevak yapar.					
11	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin gelişimini destekler.					
12	Okulda yardımlaşma ve dayanışma kültürü egemendir.					
13	Okuldaki öğretmenler mesleğini sevak yapar.					
14	Öğretmenler öğrencileri başarılı olma konusunda motive eder.					
15	Öğretmenler mesleki açıdan donanımlıdır.					
16	Okulda açık iletişim vardır.					
17	Okul ortamında karşılıklı saygı egemendir.					
18	Okul ortamında karşılıklı anlayış ve hoşgörü egemendir.					
19	Okulun öğrenme ortamı rekabetten çok işbirliğine dayalıdır.					
20	Okulda rehberlik etkinlikleri yeterlidir.					
21	Okulda sosyal etkinlikler yeterlidir.					
22	Okulda spor etkinliklerine yer verilir.					
23	Okul müdürü eğitim liderliği özellikleri sergiler.					
24	Okul müdürü çalışanları takdir eder.					
25	Okul müdürü yönetsel karar ve eylemlerinde adaleti tutum sergiler.					
26	Okul müdürü demokratik tutum sergiler.					

ETİK KURUL KARARI



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 29/03/2022
Toplantı K. Sayısı : 2022/60

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Özgür BAŞARAN “Okul Mutluluğu İle Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Giresun İli Örneği)” isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR
Başkan



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr